



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

RED INTERNACIONAL
sobre enseñanza
de la investigación

LA ESCRITURA DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS



ANA DELIA BARRERA, TOMÁS FONTAINES-RUIZ, ADRIANA BOLÍVAR
EDITORES

La escritura académica ocupa un rol preponderante en los procesos de investigación científica y humanística. La presente obra parte de la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de los géneros discursivos académicos en el ámbito universitario a partir de experiencias de docentes e investigadores de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

El resultado es un panorama de experiencias que nos acercan a problemáticas clave sobre la escritura de los diferentes géneros discursivos (resumen, tesis, artículo académico), además de abordar aspectos éticos, manejo de fuentes, entre otros. La publicación se complementa con el análisis de experiencias de procesos formativos de escritura; mismas que son relevantes al momento de reflexionar sobre su enseñanza en el ámbito de la educación superior.

La escritura de géneros académicos en la universidad: aspectos teóricos y prácticos

Ana Delia Barrera, Tomás Fontaines-Ruiz, Adriana Bolívar
Editores

CDD: 370

LA ESCRITURA DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS
TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

ISBN: 978-9942-624-38-3

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición: junio, 2024

Colección Nela Martínez Espinosa



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



Ana Delia Barrera, Tomás Fontaines-Ruiz y Adriana Bolívar

Editores

Romualdo Ibáñez López, Fernando Moncada Nahuelquin, Laura D. Ferrari, Marisol Velásquez Rivera, Jean Carlos Ordenes, Milena Vidal Arancibia, María Eufemia Torres, Samaria Muñoz Bravo, Oscar Camacho, Grace Revelo Motta, Efraín Revelo Motta, Juan Pablo Revelo, Pedro Alemán Guillén, Liliana Vásquez-Rocca, Constanza Richards Varas, María Eugenia Rodríguez, Ana Delia Barrera, Tomás Fontaines-Ruiz, Ana Mari Pimentel, Melvis González-Acosta, Gisela Quintero-Arjona, Rolando Portela-Falgueras, Vilma Mamani-Cori

Autores

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector Formación

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Guillermo Morán Cadena

Director

Anaela Alvarado Espinoza

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo Marcelo López

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Red internacional sobre la enseñanza de la investigación

Jorge Maza-Cordova

Director Editorial

Tomás Fontaines Ruiz

Editor Académico

Karina Lozano Zambrano

Coordinadora Editorial

Kevin Feijoo

Comunicación y Diseño

Comité Editorial

Diego Apolo Buenaño (Ecuador)

Gabino Cárdenas (México)

Alicia Inciarte (Colombia)

Antonio Ponce (México)

Adriana Bolívar (Venezuela)

Martha Vergara Fregoso (México)

Comité Científico

Barbara Castillo Abdul (España)

Luis Miguel Romero (España)

Amelia Sánchez (Ecuador)

Claudia Ortega (México)

Sara Galván (México)

Yamely Almarza (Colombia)

Johan Pirela (Colombia)

Alvaro Valverde (Bolivia)

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. El género resumen: algunas orientaciones para comprenderlo y producirlo	13
<i>Romualdo Ibáñez López, Fernando Moncada Nahuelquin</i>	
Capítulo 2. El proyecto de tesis de maestría o doctorado: un género de iniciación en la investigación	41
<i>Laura D. Ferrari</i>	
Capítulo 3. La construcción de los antecedentes en las tesis de posgrado	61
<i>Marisol Velásquez Rivera, Jean Carlos Órdenes, Milena Vidal Arancibia</i>	
Capítulo 4. Lenguaje evaluativo del nicho de investigación. Una propuesta modélica desde el contexto de artículos sobre ingeniería	87
<i>María Eufemia Torres, Samaria Muñoz Bravo, Oscar Camacho</i>	
Capítulo 5. Comentario de fuentes como género epistémico: desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito académico	109
<i>Marisol Velásquez Rivera, Jean Carlos Órdenes, Milena Vidal Arancibia</i>	
Capítulo 6. Aspectos éticos en la escritura de textos académicos	139
<i>Grace Revelo Motta, Efraín Revelo Motta, Juan Pablo Revelo</i>	

Capítulo 7. Literacidad académica y alfabetización disciplinar para docentes en formación	161
<i>Pedro Alemán Guillén, Adriana Bolívar</i>	
Capítulo 8. ¿Cómo potenciar el subproceso de planificación en la escritura colaborativa del ensayo académico en plataformas digitales?	185
<i>Liliana Vásquez-Rocca, Constanza Richards Varas</i>	
Capítulo 9. La bitácora de investigación como dispositivo de escritura situada. Experiencia de trabajo en cátedras universitarias	213
<i>María Eugenia Rodríguez</i>	
Capítulo 10. La escritura de la investigación: negociación intertextual-reconstrucción-textualización. Pautas para su enseñanza	233
<i>Ana Delia Barrera, Tomás Fontainez-Ruiz, Ana Mari Pimentel</i>	
Capítulo 11. El artículo científico: características y estructura para la comunicación científica efectiva	263
<i>Melvis González-Acosta, Gisela Quintero-Arjona, Rolando Portela-Falgueras</i>	
Capítulo 12. Cómo escribir paso a paso los resultados en la investigación científica	291
<i>Vilma Mamani-Cori</i>	

Introducción

Como su título lo indica, el libro *La escritura de géneros académicos en la universidad: aspectos teóricos y prácticos* se enfoca en la escritura académica que demanda la formación y gestión docente en la universidad con el fin de comprender mejor los géneros discursivos académicos, en función de promover su enseñanza y ofrecer claves para su evaluación en la educación superior. El tema, en efecto, no es nuevo debido a que es posible ubicar una gran cantidad de publicaciones —en aspectos teóricos y prácticos— sobre la enseñanza de los géneros discursivos en el campo de la educación en disciplinas humanísticas y científicas. Sin embargo, lo que hace a este libro diferente es cómo se originó y cómo tomó la forma que tiene, lo cual es importante destacar.

El libro surgió como producto del proyecto de investigación titulado “Creencias y emociones que experimentan los estudiantes de educación al producir textos académicos”, en el que participó un amplio grupo de investigadores y alumnos de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) y personal docente e investigadores de la Red Internacional de la Enseñanza de la Investigación (Risei), con sede en la Universidad Técnica de Machala y dirigida por el Dr. Tomás Fontaines-Ruiz.

Como productos del proyecto figuran ponencias y artículos, además de este libro, y un curso de capacitación para profesores titulado “La escritura académica en la universidad: claves para el éxito profesional” dirigido a docentes de educación de diferentes disciplinas y que fue dictado en la UNAE por la Dra. Adriana Bolívar.

El informe final del proyecto enfatizó que “los resultados llevaron a una profunda reflexión teórica a favor del replanteo de la escritura académica” y destacaron las tres fases del proceso de investigación. En la primera se expuso la resistencia de los estudiantes a trabajar con géneros discursivos; en la segunda, sus valoraciones y, en la tercera, las alternativas para su enseñanza. La resistencia se debió a emociones predominantes como el miedo, estrés, ansiedad y preocupación; también los nervios, angustias, tristeza, desesperación y cansancio, los cuales dificultaban el aprendizaje. Por lo tanto, se hizo necesario brindar una orientación teórico-práctica a los estudiantes y a los profesores recurriendo a “múltiples voces”, con el objetivo de promover una mejor formación teórica y didáctica de los educadores y fomentar un mejor aprendizaje.

Ante esta situación, decidimos —como editores— invitar a la comunidad latinoamericana a colaborar en este libro con el propósito de recoger experiencias de diferentes países sobre la escritura de los géneros discursivos y orientaciones para su enseñanza y evaluación.

La escritura de géneros académicos en la universidad: aspectos teóricos y prácticos tiene la ventaja de incorporar a investigadores quienes, por su experiencia, destacaron ideas que consideraron pertinente para la formación de profesores que enseñan a escribir y a investigar y para estudiantes universitarios que necesitan tener un cuadro más amplio de lo que implica enfrentarse a los géneros discursivos en la universidad. El libro, en este sentido, incluye a autores de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Por otro lado, este libro contiene doce capítulos. Los primeros seis se refieren, sobre todo, al problema de los géneros académicos que incluyen el resumen como texto clave en la universidad, las tesis de grado, el artículo de investigación, los comentarios de fuentes y aspectos éticos de la escritura. En los seis capítulos siguientes —a partir del número siete— se ajusta el foco sobre las experiencias en la enseñanza de la escritura académica hacia diferentes grupos, desde docentes en formación y estudiantes universitarios hasta investigadores que deseen publicar en revistas científicas o alumnos que deben escribir la investigación.

De manera específica, el capítulo 1, “El género resumen: algunas orientaciones para comprenderlo y producirlo”, presenta datos empíricos para mostrar la estructura, función retórica y relaciones de coherencia de los resúmenes en disciplinas distintas (biología, historia y geografía). Una implicación importante para la enseñanza de este género es que en la evaluación de la escritura hay que estimar la variación disciplinar porque no todos los resúmenes muestran siempre la misma estructura con la misma función retórica.

El capítulo 2, “El proyecto de tesis de maestría o doctorado: un género de iniciación de investigación”, ofrece una caracterización multidimensional del género tesis con referencia especial a lo que se denomina *proyecto de tesis*, el cual se examina como evento comunicativo. En este apartado, además, se enfatizan los procesos de producción y comprensión textual, se presentan actividades de aprendizaje y criterios para la evaluación del proyecto como texto académico; mismos que son relevantes para estudiantes de postgrado.

El capítulo 3, “La construcción de los antecedentes en las tesis de posgrado”, se examina la sección de antecedentes en tesis de posgrado de tres disciplinas (ingeniería, lingüística y ciencias de la salud) para mostrar la estructura y función de esta sección en las tesis. Un punto relevante para la evaluación del aprendizaje es que señala la importancia de diferenciar entre antecedentes concebidos como simple búsqueda de información y como sistematización de la información en torno a un problema.

El capítulo 4, “Lenguaje evaluativo del nicho de investigación en artículos sobre ingeniería”, conduce a una sección específica del artículo de investigación —el nicho— que es el lugar del texto donde quien escribe ocupa un espacio propio como investigador y emite evaluaciones. Esto es relevante para la enseñanza del lenguaje evaluativo en la argumentación para defender la posición de quien redacta el texto.

El capítulo 5, “Comentario de fuentes como género epistémico: desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito académico”, se enfoca en el área de la historia desde una perspectiva que lleva la lectura y escritura de textos históricos hacia el aprendizaje de esta disciplina

para desarrollar el pensamiento crítico y el análisis e interpretación de fuentes. De este capítulo se resalta el planteamiento de los autores sobre el comentario de fuentes como una herramienta epistémica aplicable a cualquier disciplina.

El capítulo 6, “Aspectos éticos en la escritura de textos académicos”, cierra la primera parte del libro con un tema de interés general, dado que sirve como enlace entre las dos partes del libro y ofrece información relevante para evaluar la escritura. Los autores contemplan problemas como el plagio y autoplagio, las prácticas indebidas sobre la autoría, la falsificación de datos e información y transgresiones al enviar un artículo. Se examinan, en este sentido, ejemplos de plagio de estudiantes y casos reales de impacto social.

El capítulo 7, “Literacidad académica y alfabetización disciplinar para docentes en formación”, se enfoca en el problema de la formación de formadores, entendido como programas de mejoramiento profesional para profesores universitarios que requieren práctica en la lectura y la escritura de la investigación, ya sea para sí o para enseñar a otros. Estos autores resumen dos enfoques propios: uno lingüístico-sociocognitivo y otro de tipo lingüístico, interaccional y crítico aplicado en Venezuela y en otros países de América Latina. Por último, se ofrecen claves para enseñar y evaluar géneros discursivos y estrategias de posicionamiento.

El capítulo 8, “¿Cómo potenciar el subproceso de planificación en la escritura colaborativa del ensayo académico en plataformas digitales?”, ofrece una forma de enseñar a construir ensayos académicos en la universidad profundizando en el subproceso de planificación. Las autoras promueven la práctica de la escritura colaborativa aprovechando el potencial de plataformas tecnológicas de libre acceso y gratuitas. Su meta es fortalecer las estrategias cognitivas y metacognitivas e incorporar la modalidad argumentativa en su repertorio de textos.

El capítulo 9, “La bitácora de investigación como dispositivo de escritura situada. Experiencia de trabajo en cátedras universitarias”, describe una experiencia sobre talleres diseñados para fortalecer el proceso cognitivo que subyace al proceso de investigación en diferentes

carreras universitarias. La autora, en este caso, parte del supuesto de que la construcción de un paso a paso en la investigación es posible solo si se ha pensado el proceso de conocimiento que lo sustenta, por lo que los talleres resultan útiles para fomentar la relación entre una secuencia cognitiva posible con la investigación de un problema.

El capítulo 10, “La escritura de la investigación: negociación intertextual-reconstrucción-textualización. Pautas para su enseñanza”, ofrece una oportunidad de reflexión y replanteamiento acerca del proceso de la escritura de la investigación con la intención de evaluar el texto escrito y dar lineamientos desde una didáctica comunicativa. Los autores discuten los conceptos relacionados con la producción textual (negociación intertextual —la reconstrucción— y la textualización) y proponen una ruta para escribir la investigación con pautas para su aplicación.

El capítulo 11, “El artículo académico: características y estructura para la comunicación científica efectiva”, está dirigido a estudiantes con un fin didáctico. Se presenta —de primera mano— una definición del artículo científico, su estructura y función de las partes; luego los retos y problemas de una estudiante (imaginada) que nunca ha escrito un artículo de investigación y cierra con recomendaciones para una escritura efectiva.

Por último, el capítulo 12, “Cómo escribir paso a paso los resultados de la investigación científica”, explica un método para que los estudiantes universitarios escriban los resultados de una investigación de manera práctica y sencilla en tres momentos: teórico, práctico y evaluativo. Se da información detallada de cada etapa e incluye también un estudio cualitativo sobre la opinión de los estudiantes universitarios acerca de las experiencias en el aprendizaje conseguido y las recomendaciones finales.

En resumen, el libro abarca una amplia variedad de géneros académicos examinados desde diversas perspectivas y con fines diferentes. Con la lectura de los seis primeros se conoce a fondo algunos géneros y subgéneros académicos expresados en tipos de textos y se

toma conciencia de las implicaciones para la definición de los géneros discursivos, sus rasgos lingüísticos y su enseñanza.

Por su parte, los capítulos a partir del número siete amplían y complementan los primeros seis, principalmente, sobre los enfoques aplicados y aspectos didácticos. Los doce capítulos escritos por académicos latinoamericanos de varios países, quienes comparten su experiencia en la investigación y enseñanza de géneros académicos, sirven a la vez como una muestra de la forma en que varían los géneros académicos; en este caso, el capítulo de libro.

Como se podrá apreciar, algunos aparecen más inclinados a reportar la investigación desarrollada sobre determinados géneros, mientras otros prefieren centrarse en la experiencia didáctica o una mezcla de ambos. De manera análoga, también es posible apreciar estilos personales sobre el grado de distanciamiento y alejamiento de los lectores —de menos personal a más personal— según el propósito de cada capítulo, bien sea para reportar investigaciones o compartir experiencias en la enseñanza de los géneros.

Lo importante, por último, es que la lectura de cada capítulo contribuirá a que las emociones negativas sentidas por los estudiantes universitarios como el miedo, ansiedad, preocupación y tristeza que provoca la falta de conocimiento sobre la escritura académica sea sustituida por seguridad, más confianza y alegría gracias a la comprensión de cómo funcionan los textos que se escriben en el ámbito universitario.

Capítulo 1. El género resumen: algunas orientaciones para comprenderlo y producirlo

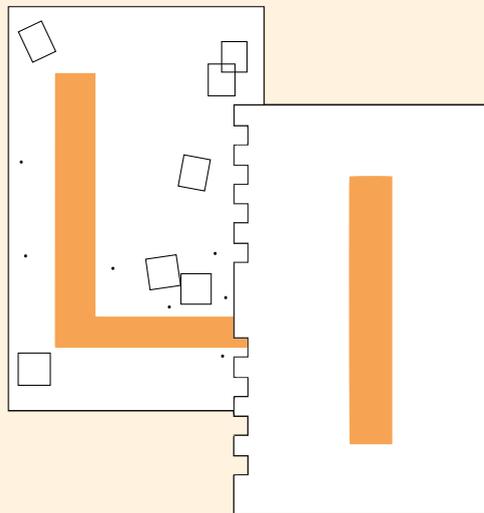
 **Romualdo Ibáñez López***

romualdo.ibanez@pucv.cl

 **Fernando Moncada Nahuelquin***

fernando.moncada@pucv.cl

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



Introducción

Una de las premisas centrales de este capítulo es que los procesos orientados a desarrollar habilidades discursivas en los estudiantes —que ingresan a la educación superior— deberían considerar las diferencias discursivas impuestas por los contextos disciplinares. De este modo, conocer los géneros discursivos que los discentes enfrentan en la universidad, así como también la forma en que tales géneros varían dependiendo de la disciplina, se convierte en un insumo fundamental para el diseño y construcción de materiales didácticos pertinentes y para la implementación de intervenciones pedagógicas adecuadas.

Entre la gran diversidad de géneros discursivos que es posible identificar y distinguir en lo que se considera discurso académico (DA), el resumen constituye, sin duda, uno de los más importantes. Por lo mismo, ha concitado la atención de especialistas en diferentes lenguas.

Gran parte de las discusiones en torno a este género se han focalizado en dos aspectos: su propósito comunicativo (Dos Santos, 1996) y su estatus como género discursivo (Nasser, 2013). Así, por ejemplo, Bhatia (1993) sostiene que el propósito del resumen es entregar al lector información exacta y precisa acerca del contenido del artículo al que precede; mientras que, para Ventola (1994), este corresponde a una sección que proporciona lo medular del artículo de la manera más eficiente posible.

No obstante, autores como Hyland (2000) sostienen que el resumen no es una versión resumida del artículo, sino que tiene un objetivo aún

más importante en la actividad académica y científica, el que daría a esta tipología el carácter de género en sí mismo: persuadir al lector de que vale la pena leer tal artículo.

De acuerdo con lo anterior, el resumen debería ser lo suficientemente eficaz para permitir a los investigadores cumplir diversos objetivos tales como ser publicados, ser aceptados en congresos o en otras actividades de divulgación científica (Ibáñez *et al.*, 2015a). Además, durante su formación académica los estudiantes deberán producir sus propios resúmenes en el contexto de sus trabajos de graduación de licenciatura, magíster y doctorado. No cabe duda, por lo tanto, que —para cualquier estudiante universitario— independiente de la carrera que curse, es fundamental comprender y producir este género.

Por lo mencionado, en este capítulo se pretende aportar al desarrollo de competencias asociadas al uso del DA mediante una aproximación a la estructura y funcionamiento del género resumen. En efecto, en este capítulo se aspira describir y ejemplificar este género desde dos rasgos discursivos complementarios: su organización retórica y las relaciones de coherencia que lo configuran. Junto con ello, se destaca cómo estos rasgos varían entre áreas disciplinares y se presentan datos empíricos y ejemplos extraídos de un corpus.

El resumen y su organización retórica

Con el propósito de mejorar las prácticas discursivas asociadas a la producción de resúmenes, durante las últimas décadas se han desarrollado numerosos estudios orientados a caracterizarlas. Para ello, el aspecto que más se ha indagado es su organización retórica, la que corresponde a la configuración estructural de los géneros, a partir de la función —o propósito comunicativo— que estos cumplen. En específico, se sostiene que una organización retórica está constituida, a la vez, por movidas retóricas, cada una de las cuales cumple un propósito comunicativo.

Quienes se interesan en este tipo de estudios (Samraj, 2002; Kanoksilaphatam, 2005; Nasser, 2013) sostienen que el resumen está

constituido por un cierto número de movidas, las que, en su conjunto, permiten alcanzar su propósito comunicativo. Entre las propuestas más importantes respecto de las movidas retóricas que constituyen este género se encuentra la organización ofrecida por Hyland (2000), la que se puede observar en la Tabla 1:

Tabla 1. Organización retórica del resumen

Hyland (2000)	
Movida	Propósito comunicativo
Introducción	Establecer el contexto del trabajo y motivar la investigación.
Propósito	Indicar el propósito, tesis o hipótesis. Señalar la intención que motiva el trabajo.
Método	Proporcionar información sobre diseño, procedimientos, enfoque, etc.
Resultado	Presentar los hallazgos o resultados principales o qué se logró.
Conclusión	Interpretar los resultados más allá del alcance del trabajo, generar inferencias y apuntar hacia posibles aplicaciones.

Fuente: elaboración propia

Un ejemplo

Con la finalidad de ilustrar la organización retórica del resumen, a continuación se presenta un ejemplar con cada movida destacada, utilizando para ello la propuesta de Hyland (2000):

<**Introducción**> Los moluscos representan uno de los grupos más importantes desde el punto de vista económico en la acuicultura marina, debido a los bajos costos de producción y a su alta rentabilidad. <**Propósito**> En este estudio se planteó probar la hipótesis de un mayor crecimiento de *Perna viridis* en cultivo de fondo, por un mejor aprovechamiento de alimento presente en el medio, lo cual permitirá descartarla o no como especie de cultivo para el Golfo de Cariaco. <**Método**> En este sentido, se evaluó el crecimiento y la supervivencia del mejillón verde *Perna viridis* en condiciones de cultivo de fondo entre julio 2007 y febrero 2008.

Las semillas del mejillón (35.81 ± 1.41 mm de longitud) fueron obtenidas en la localidad de Guaca (costa norte del estado Sucre) y trasladadas hasta la Estación Hidrobiológica de Turpialito, golfo de Cariaco, estado Sucre-Venezuela, en donde se sembraron en cestas españolas. Mensualmente se determinó supervivencia, así como la longitud máxima de la concha, la masa seca del músculo, resto de tejidos y de la gónada. Los parámetros ambientales (temperatura del agua, salinidad, oxígeno disuelto, clorofila a, seston total y su fracción orgánica), en la zona de cultivo se determinaron cada 15 días. Mensualmente se realizaron determinaciones de proteínas, lípidos y carbohidratos al seston. <**Resultado**> Durante todo el estudio, el mejillón mantuvo un crecimiento continuo, alcanzando al final una longitud máxima de 78.7 ± 4.43 mm. Sin embargo, la tasa de crecimiento de la masa seca de los tejidos somáticos (músculo, resto de tejido) y reproductivo, mostraron variabilidad a lo largo del estudio, produciéndose al final un incremento significativo en dichos tejidos. Las variaciones observadas en la tasa de crecimiento de la masa del tejido reproductivo, dependió de las reservas acumuladas y del alimento ofertado por el medio ambiente. El seston orgánico durante toda la experiencia mostró una independencia de la temperatura y de la clorofila a manteniendo valores por encima de 1 mg/L, constituyendo de esta manera el principal recurso alimenticio para los mejillones. Los altos contenidos de proteínas, lípidos y carbohidratos observados en el seston, al final del estudio, pudieran estar principalmente asociados con la surgencia costera que provee un gran aporte alimenticio de tipo fitoplanctónico y orgánico. <**Conclusión**> El alto porcentaje de supervivencia (> 80 %), el incremento de la longitud de la concha y la alta producción de tejido reproductivo, sugieren una excelente condición fisiológica del *Perna viridis*, relacionada con la disponibilidad y la calidad del alimento particularmente de tipo orgánico presente en el medio, por lo que el cultivo de fondo puede constituir una alternativa de producción acuícola en el golfo de Cariaco.

En este resumen se identifican las cinco movidas propuestas por Hyland (2000). La primera corresponde a la introducción, donde

se presenta una descripción del área en la que se circunscribe la investigación. De inmediato, se explicita el objetivo (propósito), para continuar con información respecto a cómo se llevó a cabo el trabajo (método). Luego, se presentan algunos de los hallazgos principales (resultado) y se finaliza con algunas conclusiones generales e incluso, una valoración o proyección del trabajo (conclusión).

Para escribir un resumen, se recomienda incluir las cinco unidades funcionales señaladas. No obstante, esta configuración también puede variar según la disciplina. De hecho, en trabajos basados en corpus se ha observado que las movidas introducción, método y resultados son obligatorias en lingüística aplicada y tecnología educacional, mientras que propósito y conclusiones son opcionales en ambas disciplinas (Pho, 2008). Asimismo, Ge y Yang (2005) identificaron que, en cirugía, la movida método es obligatoria, mientras que en finanzas es poco utilizada. Del mismo modo, se ha observado que la organización retórica prototípica en el resumen de biología es introducción-método-resultados-conclusión, mientras que en el área de historia y geografía, lo es método-resultados-conclusión (Ibáñez y Moncada, 2017).

Sin lugar a duda, la organización retórica constituye un rasgo fundamental de un género y, por la misma razón, conocerla facilita en gran medida su comprensión y producción; sin embargo, como cualquier otro género discursivo, el resumen no se configura solo con rasgos globales —como su organización retórica—, sino que también a partir de rasgos locales, entre los que las relaciones de coherencia tienen un rol central.

Las relaciones de coherencia

En rigor de verdad, un texto —como unidad de sentido— es mucho más que una simple cadena de oraciones. Siguiendo los planteamientos de Halliday y Hasan (1976), un texto puede considerarse como tal cuando posee textura; es decir: cuando presenta relaciones semánticas (o de coherencia) entre sus cláusulas. Para dar cuenta de la textura, en las

últimas décadas, especialistas de diversas disciplinas han desarrollado numerosas propuestas acerca de los tipos y cantidad de relaciones de coherencia que podrían existir, lo que se observa en la diversidad de taxonomías a disposición (Hobbs, 1985; Hovy, 1990; Mann y Thompson, 1988; Pretorious, 1994; Carlson y Marcu, 2001; Renkema, 2009; Ibáñez *et al.*, 2015b; entre otros).

Antes de continuar, es necesario definir, con precisión, qué se entiende por una relación de coherencia. Para ello, se debe considerar el siguiente ejemplo:

- [a] Juan compró un computador. [b] Lo necesitaba para su trabajo.

La relación de coherencia que se observa en 1) entre [a] y [b] corresponde a una de tipo causal, pues [b] es la razón para realizar [a].

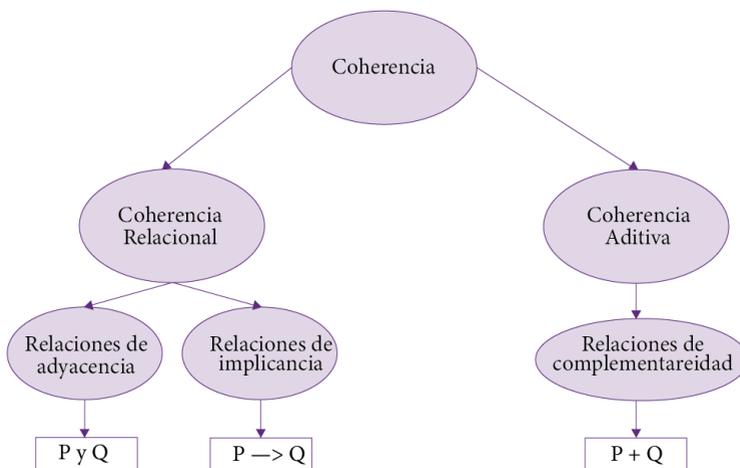
Un punto no menor, sin embargo, es clarificar entre qué tipo de unidades de sentido se establecen en estas relaciones. Tradicionalmente, y dependiendo de la perspectiva teórico-metodológica, estas unidades ([a] y [b]) han sido concebidas de manera diferente: cláusulas o complejos clausulares (Martin, 1992; Halliday, 1994; Matthiessen, 2002), oraciones (Van Dijk, 1980), fragmentos del texto (Mann y Thompson, 1988), proposiciones (Kintsch, 1988), segmentos discursivos (Sanders *et al.*, 1992; Spooren y Sanders, 2008; Renkema, 2009), entre otras. En este capítulo, por su parte, se abordan las relaciones de coherencia desde una perspectiva cognitiva con un enfoque en las taxonomías de relaciones de coherencia relacional y de coherencia aditiva propuestas por Ibáñez *et al.* (2015b).

En congruencia con la concepción de coherencia empleada en este texto, se entiende a las unidades de sentido como eventos (E). Los eventos pertenecen al plano cognitivo y se generan a partir del procesamiento de segmentos discursivos, los que corresponden a unidades informacionales del texto, no necesariamente formal, por lo que pueden corresponder a una cláusula o a unidades mayores como un párrafo o, incluso, a un capítulo (Sanders *et al.*, 1992).

Así, un evento corresponde a una unidad representacional que en su forma más básica está constituida por dos entidades: (al menos) un concepto (C) (una persona, una actividad, un objeto, etc.) y una acción (A) (un proceso o un estado). Por ejemplo: a partir del segmento discursivo *Pedro salió*, se construye un evento, constituido por un concepto (*Pedro*) y una acción (*salió*). Los eventos pueden corresponder a hechos del mundo, inferencias o actos ilocutivos. De esta manera, en *Pedro estaba cansado* (E1) *porque estudió toda la noche* (E2), el evento 2 (E2) corresponde a la causa del estado en el evento 1 (E1). Asimismo, en *Pedro salió* (E1). *Debe haber ido de compras* (E2), E2 corresponde a una inferencia generada como consecuencia de E1. Del mismo modo, en *Está lloviendo* (E1). *Vámonos a casa* (E2), E2 corresponde a un acto ilocutivo motivado por E1.

Junto con lo anterior, es necesario señalar que las relaciones de coherencia se agrupan según la naturaleza de las unidades de sentido que las componen y a la forma en que estas unidades se relacionan. En la Figura 1 se ofrece una visión general de la manera en que Ibáñez *et al.* (2015 b) organizan la coherencia en dos tipos y las relaciones en tres.

Figura 1. La coherencia



Fuente: Ibáñez *et al.* (2015)

Como se puede observar en la Figura 1, se proponen dos tipos de coherencia, la coherencia relacional y la coherencia aditiva. Estas, al mismo tiempo, agrupan tres tipos de relaciones, las relaciones de adyacencia y de implicancia (como parte de la coherencia relacional) y las relaciones de complementariedad o aditivas (como parte de la coherencia aditiva). A su vez, los tres tipos de relaciones agrupan una serie de subtipos, los cuales se presentan en las tablas 2, 3 y 4. En ellas se incluyen los nombres, definiciones y ejemplos de cada (sub) tipo de relación.

Para comenzar, en las tablas 2 y 3 se presentan las relaciones de implicancia y de adyacencia, las que resultan de la integración de cuatro criterios y sus respectivos indicadores. Para una descripción detallada de los criterios y de la forma en que dan origen a las taxonomías, ver Ibáñez *et al.* (2015b).

Tabla 2. Relaciones de implicancia

Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Causa-efecto	Relación que se establece cuando uno o más eventos causan otro(s).	P causa Q	De vez en cuando aparecen microbios mutantes que son resistentes al antibiótico y transmiten a su progenie el gen o los genes de su resistencia. El resultado es que los mutantes resistentes proliferan, mientras que los microbios susceptibles se extinguen.
Efecto-causa	Relación que se establece cuando uno o más eventos han sido causados por otro(s).	Q es causado por P	Después de una comida, es común oír que el estómago hace ruido. La causa es una de las diversas fases de indigestión.
Contraste básico	Relación que se establece cuando uno o más eventos causan otro(s), distinto(s) al(los) usualmente esperado(s).	Aunque P, Q	En América del Sur existen 15 especies que se distribuyen en una amplia variedad de ambientes, en estrecha relación con las actividades humanas (Redford y Eisenberg, 1992; Cuéllar 2008). Sin embargo, hasta la actualidad se ha generado escasa información metódica sobre aspectos básicos de su biología.

Contraste no básico	Relación que se establece cuando uno o más eventos, distinto(s) al(los) usualmente esperado(s) ha(n) sido causados por otro(s).	Q a pesar de P	Las poblaciones de bacalao del este de Canadá, algunas veces abundantes, actualmente casi se han extinguido, a pesar de que hace más de una década se impusieron severas restricciones a la pesca.
Condición-evento	Relación que se establece cuando uno o más eventos o estados determinan la (no) ocurrencia de otros.	Si P, Q	Si el demandado se encuentra en un territorio jurisdiccional diverso o fuera del territorio de la república, el término para contestar la demanda será de dieciocho días.
Evento-condición	Relación que se establece cuando la (no) ocurrencia de cierto(s) evento(s) depende de la ocurrencia de otro(s).	Q si P	El término de emplazamiento para contestar la demanda será de quince días si el demandado es notificado en la comuna donde funciona el tribunal.
Razón-acción	Relación que se establece cuando uno o más eventos han motivado una o más acciones.	P ha motivado la acción Q	No existen estudios taxonómicos y ecológicos sobre los invertebrados fluviales del suroeste de la Patagonia, tal como ocurre en la cuenca del río Baker. Dado este marco, el presente estudio propone analizar la distribución espacial de los macroinvertebrados bentónicos de la cuenca del río Baker.
Acción-razón	Relación que se establece cuando una o más acciones han sido motivadas por uno o más eventos.	La acción Q es motivada por P	No trataremos este aspecto de la cuestión, ya que no queda comprendido dentro del plan de estos apuntes.
Propósito- acto	Relación que se establece cuando, para el logro de uno o más objetivos, se llevan a cabo una o más acciones.	Para P se realiza Q	El legislador, con el fin de superar los inconvenientes que causaba el determinar cuáles eran los instrumentos fundantes y el plazo que existía para impugnar los documentos que se acompañaban a la demanda, modificó el artículo 255.

Acto-propósito	Relación que se establece cuando se llevan a cabo una o más acciones para lograr uno o más objetivos.	Se realiza Q para P	El presente trabajo seguirá el mismo plan, salvo ligeras modificaciones, para un mejor orden metodológico de la exposición.
Condición-obligación	Relación que se establece cuando la (no) ocurrencia de uno o más eventos impone la ejecución de una o más acciones.	Si P se debe realizar Q	Si se rechaza la conciliación o no se verifica el comparendo, el secretario deberá certificar este hecho.
Obligación-condición	Relación que se establece cuando la ejecución de una o más acciones es impuesta por la (no) ocurrencia de uno o más eventos.	Se debe realizar Q si P	También lo debe hacer si no han concurrido todas las partes.
Argumento-afirmación	Relación que se establece cuando se utiliza un evento como prueba para sustentar una afirmación.	P respalda Q	Los documentos suministran una representación permanente y relativamente segura de los hechos que pueden interesar más tarde a un proceso o que suelen hacerse valer en las relaciones de sociedad extraprocesalmente, por lo cual es enorme su importancia como instrumento de certeza jurídica, de realización espontánea y pacífica de los derechos.
Afirmación-argumento	Relación que se establece cuando una afirmación se sustenta en un evento, el cual es utilizado como prueba.	Q es respaldado por P	El determinar a quién le corresponde probar un hecho tiene enorme interés, pues hay muchas situaciones en la vida de las relaciones jurídicas en que el éxito o el fracaso del resultado del proceso va a depender de la prueba de un hecho.

Deducción-evidencia	Relación que se establece cuando una inferencia es generada a partir de un evento(s).	El razonamiento Q es motivado por P	Este régimen de bienes, dentro de nuestro actual derecho, depende de la voluntad de los cónyuges, en el sentido de que ellos son libres de elegir el que mejor les convenga, dentro de las posibilidades de elección que les ofrece la ley. Existe pues una libertad restringida del sistema de bienes dentro del matrimonio.
Condición-acción	Relación que se establece cuando la posibilidad de que uno o más eventos (no) ocurran motiva una acción.	Si P, se decide hacer Q	Si no se dan todas las partes del proceso de manera completa, llevaremos a cabo nuestro plan de emergencia.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Relaciones de adyacencia

Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Conjunción	Relación que se establece cuando dos eventos se vinculan a partir de una situación contextual común.	P y Q	En este trabajo intentaremos poner en relieve algunas cuestiones relativas a la discriminación por vejez y nos detendremos en la situación de los ancianos institucionalizados.
Oposición	Relación que se establece cuando un evento se contrapone a otro.	P pero Q	Algunas de esas reacciones tuvieron una influencia positiva, fueron útiles, coadyuvaron a hacer más estable el sistema en cuestión y a alargar su existencia. Por el contrario, otras fueron perjudiciales, observaron un carácter negativo y condujeron a la destrucción.
Sustitución	Relación que se establece cuando un evento excluye a otro.	P en vez de Q	Los hidrocarburos de los meteoritos no se conformaron originariamente, sino que eran productos de la desintegración de organismos que vivieron en otros tiempos en esos cuerpos celestes.

Disyunción	Relación que se establece cuando un evento es alternativo a otro.	P o Q	Es posible que los hidrocarburos de los meteoritos hayan desaparecido o que, simplemente, jamás hayan existido.
Secuencia	Relación que se establece entre eventos consecutivos a partir del orden en que suceden.	P luego Q	Entonces, este se sitúa en una posición excéntrica y las pocas células que quedan rodeando el ovocito forman el disco prolífero. Luego aparece el folículo terciario o folículo de Graaf que se caracteriza por la proliferación de dos capas de tejido conjuntivo bien diferenciadas en la zona más externa de la capa granulosa.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 4 se presentan las relaciones aditivas. Se pueden identificar 17 relaciones que se agrupan en cuatro subtipos: elaboración, extensión, circunstancial y metadiscursivo. El primer subtipo que aparece en la Tabla 4 es el de elaboración y agrupa a aquellas relaciones que se establecen cuando un evento agrega información adjetival acerca de un concepto presente en otro. En esta clasificación se encuentran 6 relaciones.

El segundo subtipo corresponde al de extensión y agrupa a aquellas relaciones que se establecen cuando un evento agrega información adjetival acerca de otro. En esta categoría se distinguen 5 relaciones.

El tercer subtipo corresponde al circunstancial y agrupa a aquellas relaciones que se establecen cuando un evento agrega información adverbial acerca de una acción presente en otro. En esta clasificación se identifican 4 relaciones.

Por último, el cuarto subtipo corresponde al metadiscursivo y agrupa a aquellas relaciones que se establecen cuando un evento aporta información metadiscursiva acerca de la estructura del texto y/o su contenido. En esta clasificación se encuentran 2 tipos de relaciones.

Ahora bien, para una descripción detallada de los criterios y de la forma en que dan origen a las taxonomías, se sugiere abordar los postulados de Ibáñez *et al.* (2015b).

Tabla 4. Relaciones aditivas

Relaciones de elaboración			
Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Definición de concepto	Relación que se establece cuando un evento define el significado de un concepto presente en otro.	E_2 define C en E_1	Yo pregunto, señores, ¿qué son los gremios? Son reuniones de hombres alrededor de factores económicos que interesan a los asociados.
Ejemplificación de concepto	Relación que se establece cuando un evento ejemplifica un concepto presente en otro.	E_2 ejemplifica C en E_1	Conocemos numerosos sistemas en los que sobresale en primer término la organización en el tiempo. En calidad de ejemplo de esos sistemas puede servirnos cualquier obra musical, una sinfonía, pongamos por caso.
Especificación de concepto	Relación que se establece cuando un evento especifica un concepto presente en otro.	E_2 especifica C en E_1	Se suele situar a los meteoritos en dos grupos principales: meteoritos de hierro (metálicos) y meteoritos de piedra. Los primeros están formados esencialmente por hierro, níquel y cobalto. Los meteoritos de piedra contienen una cantidad bastante menor de hierro.
Reformulación de concepto	Relación que se establece cuando un evento reformula el significado de un concepto presente en otro.	E_2 parafrasea C en E_1	En este tipo de conflictos se emplea la vía del apremio, es decir, autorizar medios compulsivos como el embargo y remate de bienes del deudor para obtener el cumplimiento de obligaciones.
Comparación de conceptos	Relación que se establece cuando se compara un concepto presente en un evento con un concepto presente en otro.	C en E_1 se compara con C en E_2	En el varón, la espermatogénesis es un proceso continuo a partir de la pubertad, mientras que en la mujer la ovogénesis es un proceso cíclico.

Descripción de concepto	Relación que se establece cuando un evento describe un concepto presente en otro.	E_2 describe C en E_1	En 1758, Juan Nicolás de Aguirre, marqués de Montepío, fundó la Casa de Huérfanos en un terreno de su propiedad, donde alzó a su costa los edificios necesarios. Tenía esta casa la misión de recibir inválidos, niños expósitos y mujeres arrepentidas.
Relaciones de extensión			
Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Ejemplificación	Relación que se establece cuando un evento ejemplifica a otro.	E_2 ejemplifica E_1	La base heterogénea del respaldo se debió en parte a la fuerte adhesión de los electores por razones personalistas y de clientela política. La derecha, por ejemplo, seguía teniendo importante apoyo entre los campesinos y personas en ocupaciones de servicio, sobre la base de dichos lazos tradicionales.
Reformulación	Relación que se establece cuando un evento reformula a otro.	E_2 parafrasea E_1	Las ciencias naturales debían explicar el paso de la materia inanimada a la vida, es decir, debían clarificar la transmutación de la materia y el origen de la vida.
Especificación	Relación que se establece cuando un evento especifica otro.	E_2 especifica E_1	Desde entonces, la incidencia de Oparin ha sido muy diversa: estableció el puente entre lo vivo y lo inerte, redondeó la teoría propuesta por Darwin con respecto a la evolución, puso al mundo científico a pensar sobre las relaciones entre los organismos y el medio que los rodea y abrió la posibilidad de estudiar los fenómenos biológicos en el cosmos.

Comparación	Relación que se establece cuando un evento se compara con otro.	E_2 se compara con E_1	Si unimos de cualquier modo los aminoácidos para constituir la cadena proteínica, no lograremos nuestro propósito. Esto es lo mismo que si revoltemos y agitamos un montón de tipos de imprenta no lograremos que formen una poesía conocida.
Relaciones circunstanciales			
Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Temporal	Relación que se establece cuando un evento presenta el marco temporal de la acción presente en otro.	A en E_1 es situada temporalmente por E_2	La aplicación del principio evolutivo al estudio del problema que nos ocupa empieza a alcanzar gran desarrollo en las ciencias naturales. Esto comenzó a suceder en la segunda década del siglo XX.
Simultaneidad	Relación que se establece cuando un evento comparte el mismo marco temporal que la acción presente en otro.	A en E_1 mientras que A en E_2	Al mismo tiempo que aumentaba la cantidad de sustancia organizada, también se alteraba constantemente la calidad de su propia organización.
Espacial	Relación que se establece cuando un evento presenta el marco espacial de la acción presente en otro.	A en E_1 es situada espacialmente por E_2	Los problemas planteados al respecto quedaron en evidencia en un Consejo de Gabinete que tuvo lugar el día 28 de junio de 1932 y que se ocupó de la convocatoria de la Constituyente que debía dar forma definitiva al nuevo régimen de gobierno socialista. Según expuso allí Carlos Dávila, la cuestión principal a dilucidar en esta materia era si ella debía tener un carácter “gremial o corporativo” o si debía generarse por sufragio universal.
Modo	Relación que se establece cuando un evento grafica cómo se desarrolla una acción presente en otro.	E_2 describe cómo se desarrolla A en E_1	El profesor Carrasco Delgado la aborda con sentido crítico, distinguiendo tiempos y lugares, sin caer en un culto ucrónico y utópico al texto por el texto.

Relaciones metadiscursivas			
Nombre	Definición	Formalización	Ejemplo
Deícticas	Relación que se establece entre dos eventos, uno de los cuales remite al texto.	E_2 se vincula con E_1 por medio del contenido de T	Como queda dicho en el capítulo anterior, las sustancias orgánicas más simples se forman en los cuerpos celestes que nos rodean sin ninguna relación con la vida.
Valorativas	Relación que se establece entre dos eventos, cuando uno de los cuales corresponde a una valoración del otro.	E_2 valora E_1	En suma, cuando en 1828 la constitución declara que Chile será una república, las principales instituciones del reino, como no podía ser menos, pasan a ser los pilares de ella.

Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que los tipos de relaciones de coherencia descritos han sido observados en diversos trabajos basados en corpus constituidos por géneros académicos. Un punto relevante a destacar — para los propósitos de este capítulo— es que, gracias a dichos estudios, actualmente se sabe que existen relaciones de coherencia que son más frecuentes en algunas áreas disciplinares que en otras y que hay algunas relaciones que se usan más en ciertos géneros que en otros. Incluso, en un nivel más pormenorizado, se conoce cuáles son las relaciones más usadas en ciertas secciones de los géneros.

Debido a que el propósito de este capítulo es pedagógico, no se profundizará en una discusión teórica acerca de las causas a partir de las cuales se produce esta variación. En cambio, interesa insistir en que, tanto para la generación de materiales didácticos como para la implementación de intervenciones pedagógicas, es fundamental conocer y considerar tales variaciones. En esta misma línea de interés —y para ilustrar cómo se presentan estas diferencias disciplinares— a continuación se presenta cómo es el resumen en dos disciplinas distintas. Para ello, considerando los hallazgos de Ibáñez y Moncada (2017), quienes analizaron 160 resúmenes de artículos de investigación publicados en revistas en español en las áreas de biología (BIO) y de historia y geografía (HyG), a

continuación se enfoca a las relaciones de coherencia que más se utilizan en las movidas retóricas de este género en ambas disciplinas.

Frecuencia de las relaciones de coherencia en las movidas del resumen

Como punto de partida, cabe señalar que, de las 1 030 relaciones de coherencia identificadas en los 160 resúmenes analizados, la mayoría puede ser asociada con una movida específica. En la Tabla 5 se presentan las relaciones de coherencia más frecuentes en cada una:

Tabla 5. Movidas retóricas del resumen y sus relaciones de coherencia predominantes junto a su frecuencia (en %)

	Introducción	Propósito	Método	Resultado	Conclusión
BIO	Conjunción (40 %) Especificación de concepto (12 %) Argumento-afirmación (8 %) Contraste básico (8 %)	Conjunción (60 %) Razón-acción (20 %) Modo (13 %)	Conjunción (68 %) Especificación de concepto (11 %) Acto-propósito (5 %)	Conjunción (69 %) Especificación de concepto (6 %) Oposición (5 %)	Conjunción (53 %) Argumento-afirmación (6 %) Afirmación-argumento (6 %) Contraste básico (6 %)
HyG	Conjunción (61 %) Descripción de concepto (8 %) Argumento-afirmación (4 %)	Conjunción (50 %) Acto-propósito (18 %) Modo (11 %)	Conjunción (62 %) Modo (10 %) Especificación de concepto (8 %)	Conjunción (63 %) Descripción de concepto (7 %)	Conjunción (60 %) Descripción de concepto (11 %) Evidencia-deducción (9 %)

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 5 —en todas las movidas del resumen de ambas disciplinas—, la relación más frecuente es la de *conjunción*, como las que se ilustran a continuación:

- Muestras mensuales de agua de mar y de *C. gigas* de cada zona fueron recolectadas de julio de 2011 a junio de 2012 y se les determinó los niveles de *E. coli* por la técnica del número más probable. (BIO)

- Este artículo busca explicar el carácter de las relaciones entre los gobiernos de Chile y México antes del golpe de Estado de 1973 y durante el período que duró el exilio en México. El objetivo es adentrarse en la experiencia de exilio de los militantes de la izquierda chilena en México. (HyG)

Como se puede hallar, en este tipo de relaciones el vínculo que se establece entre los eventos es de continuidad temática. Es más, estas relaciones tienden a tomar la forma de listados. Esto se puede apreciar —de manera clara— en los casos analizados. Mientras que en el primero (el de BIO) se enumeran las acciones que se llevaron a cabo en el estudio, en el de HyG se enumeran las motivaciones subyacentes al trabajo. Si bien esta relación no permite evidenciar posibles diferencias disciplinares por su alta frecuencia, parece necesario destacar que esta la convierte en un tipo de relación de coherencia que debe ser considerada como fundamental a la hora de diseñar intervenciones pedagógicas orientadas a desarrollar habilidades de producción de este género.

En cuanto a las diferencias encontradas, parece necesario destacar dos hallazgos relevantes. Por una parte, la alta frecuencia de ciertas relaciones en una determinada movida es congruente al considerar la naturaleza de la relación y el propósito comunicativo de la movida en la que predomina. Por otro lado, las relaciones predominantes en gran parte de las movidas tienen la misma naturaleza (adyacencia, causal o aditiva) entre las disciplinas, pero se diferencian en la forma específica en que esta se expresa. A continuación, se detallará cada movida para ilustrar estos hallazgos.

En la *introducción* —tanto de BIO como de HyG— predominan las relaciones aditivas, lo que es natural si se considera que en dicha movida se presenta información detallada para contextualizar la investigación, definir conceptos, fenómenos, etc. En esta movida, las diferencias disciplinares se manifiestan en la naturaleza de la información que se proporciona, ya que mientras que en BIO se observa una tendencia a presentar características generales de aspectos teóricos o actividades investigativas disciplinares (*descripción de concepto*, 12 %), en HyG

se tiende a ofrecer información específica acerca de algún hecho u objeto de estudio disciplinar (*especificación de concepto*, 8 %); como se ilustra a continuación:

- La invasión de árboles puede generar cambios en la composición de las comunidades vegetales y reducciones en el número de especies nativas. *Acacia dealbata* link (aromo) fue introducida en Chile con fines ornamentales. Esta especie originaria de Australia y Tasmania ha sido documentada como invasora en diversos ecosistemas a nivel mundial. (BIO)
- La historia, en su sentido moderno, es un discurso materializado en libros; en su proceso de configuración participaron diversos elementos de índole social, política, cultural y económica. (HyG)

En cuanto a *propósito*, en ambas disciplinas predominan relaciones volitivas (aquellas mediadas por intenciones): *razón-acción* en BIO (20 %) y *acto-propósito* en GyH (18 %). Ya que en esta movida se declara el objetivo del estudio —lo que refleja el resultado de una motivación—, supone natural la alta ocurrencia de este tipo de relaciones. Si bien ambas disciplinas se asemejan en cuanto a la naturaleza volitiva de la relación predominante, se diferencian en la forma específica en que se manifiesta la voluntad, ya sea para profundizar en alguna línea de estudios o temática específica o bien para abordar algún vacío investigativo en la disciplina, como se observa en los siguientes ejemplos:

- Dada la importancia que tiene la teoría de la evolución (TE) como conocimiento científico, el objetivo del presente estudio fue caracterizar la comprensión sobre la TE de un grupo de 248 estudiantes universitarios. (BIO)
- En tal sentido, este artículo analiza el diseño organizacional de una serie de instituciones con el fin de evaluar cómo se adoptaron características de este sistema en la administración pública chilena. (HyG)

En el *método*, las relaciones más frecuentes en ambas disciplinas son aditivas (*especificación de concepto* en BIO 11 % y *modo* en HyG 10 %),

lo cual es congruente con el hecho que en esta movida se proporciona información detallada acerca de las actividades llevadas a cabo en el estudio. En esta movida, las diferencias disciplinares se observan en el tipo de información que se proporciona, ya que mientras en BIO existe una tendencia a ofrecer información precisa acerca de las actividades realizadas en los procesos de recolección de datos, como también de los instrumentos utilizados y de las técnicas empleadas, en HyG se aprecia una preferencia por explicar aspectos asociados a cómo se realizaron tales actividades, como se observa en los siguientes ejemplos:

- En este sentido, se evaluó el crecimiento y la supervivencia del mejillón verde *Perna viridis* en condiciones de cultivo de fondo entre julio 2007 y febrero 2008. Las semillas del mejillón (35.81 ± 1.41 mm de longitud) fueron obtenidas en la localidad de Guaca (costa norte del estado Sucre) y trasladadas hasta la Estación Hidrobiológica de Turpialito, golfo de Cariaco, estado Sucre, Venezuela, en donde se sembraron en cestas españolas. (BIO)
- El presente artículo aborda los procesos de selección y reproducción de la élite política de la izquierda chilena durante la dictadura, abordando en clave metodológica los usos de las entrevistas en profundidad sobre la base de las trayectorias biográficas. (HyG)

En cuanto a *resultados*, en ambas disciplinas esta movida se estructura a partir de relaciones aditivas, evidenciándose diferencias disciplinares en el tipo específico de relación. Esto, pues mientras que en BIO la relación más frecuente es *especificación de concepto* (6 %), en HyG lo es *descripción de concepto* (7 %). La predominancia de tales relaciones se debería a que en BIO se favorece la adición de información pormenorizada acerca del comportamiento observado en los sujetos de estudio y también acerca de los rasgos principales de las especies identificadas, mientras que en HyG —principalmente en trabajos de revisión bibliográfica— proporcionan información que profundiza en hechos históricos o constructos particulares disciplinares abordados en la investigación. Los siguientes fragmentos ilustran estas diferencias.

- Un total de 61 taxones fueron identificados en 13 estaciones con lances exitosos. Los moluscos (16 taxones) y los equinodermos (15 taxones) fueron los grupos dominantes en términos de riqueza específica, en tanto que numéricamente los equinodermos fueron el grupo mayoritario (54 %). (BIO)
- El análisis permitió definir al menos dos contextos de uso de las plantas, uno que interpretamos como doméstico o familiar y otro más bien público o ceremonial. Ambos conformarían ámbitos diferentes y complementarios dentro de la dinámica cotidiana de los agricultores tarapaqueños durante el período Intermedio Tardío. (HyG)

Por último, *conclusión* es la única movida en la que la naturaleza de las relaciones predominantes es diferente entre las disciplinas: mientras que en BIO la relación más frecuente es de implicancia (*argumento-afirmación* con 6 %), en HyG lo es una aditiva (*descripción de concepto*, 11 %). Si se considera la naturaleza persuasiva del resumen, las diferencias aquí identificadas permiten evidenciar el tipo de información que se prioriza para alcanzar la persuasión, particularmente a partir de esta movida. Así, en BIO, y en las ciencias básicas en general, en esta movida los autores pretenden persuadir respecto de la validez y la relevancia de los resultados obtenidos, como también así de lo apropiado de los métodos utilizados, lo que resulta en una preferencia por relaciones argumentativas. Por el contrario, en HyG —debido a la falta de métodos cuantitativos para comprobar afirmaciones—, la persuasión se lograría a través de un tratamiento exhaustivo de los aspectos conceptuales disciplinares cubiertos en el estudio, lo que se realizaría a través de la adición de información detallada acerca de los procesos sociohistóricos o eventos históricos particulares analizados en los estudios. Estas diferencias se observan en los siguientes ejemplos:

- El alto porcentaje de supervivencia (>80 %), el incremento de la longitud de la concha y la alta producción de tejido reproductivo sugieren una excelente condición fisiológica de *Perna viridis*, (...),

por lo que el cultivo de fondo puede constituir una alternativa de producción acuícola. (BIO)

- Se sugiere que entre 1920 y 1948 algunos trabajadores y estudiantes negros de las costas del Pacífico y Caribe colombianas entraron en contacto con las propuestas raciales desarrolladas por varios líderes de este movimiento. Este contacto fue fundamental en la postura racial que asumieron varios escritores afrodescendientes en Colombia. (HyG)

Conclusiones

La idea central que subyace a este capítulo es que, para acceder al conocimiento de una disciplina y así integrarse a sus comunidades disciplinares, el grupo estudiantil no solo debe dominar los conocimientos propios de la disciplina, sino que también debe ser capaz de comprender y producir los géneros académicos que debe enfrentar durante su formación. Para llegar a comprender y producir estos géneros, es crucial que los estudiantes conozcan sus características en la disciplina, pues si bien es cierto que los géneros presentan rasgos comunes entre distintos contextos disciplinares, también es evidente que muchos de esos rasgos varían en términos de su frecuencia. En este escenario —y reconociendo la relevancia del resumen en contextos académicos— se comparten datos empíricos acerca de cómo sus características globales (organización retórica) y locales (relaciones de coherencia) varían entre áreas disciplinares.

Se considera que datos provenientes de trabajos basados en corpus, como los expuestos en este capítulo, deben ser la base de cualquier intervención didáctica orientada a desarrollar estrategias tanto de producción como de comprensión escrita. Al conocer cuáles son las estructuras retóricas características del resumen en un área disciplinar, se estima que el paso lógico siguiente sería apoyar a los estudiantes de esas áreas a desarrollar estrategias de escritura para producir resúmenes acordes a las convenciones de su área disciplinar. Para ello, es necesario hacerles conscientes de esta estructura retórica general, en términos de

sus movidas, de las funciones que cada una de ellas cumple y, desde luego, la información que estas debieran incluir. Por ejemplo, sabiendo que la movida Método tiene una alta frecuencia en el resumen de biología, a los discentes de esa área se les debiera hacer hincapié en la relevancia —o incluso obligatoriedad— de incluir información acerca de instrumentos de recolección de datos, herramientas, características de muestras, dosis de administración y plazos, etc. Ello contribuiría, además, a que quienes se están formando en el área se adecuen a sus prácticas epistémicas.

En la misma línea, saber qué relaciones de coherencia se utilizan con mayor preferencia en las diversas movidas del resumen también es un insumo valioso para apoyar a los estudiantes a organizar sus ideas en términos locales. Por citar un caso: sopesando la alta frecuencia de relaciones aditivas en todas las movidas, sería conveniente apoyar a los alumnos para que sepan qué tipo específico utilizar, lo que dependerá de la naturaleza de la información que se agrega y de la naturaleza de cada movida. Esto se debe enfatizar, pues mientras que en la introducción se utilizan relaciones aditivas para incorporar definiciones, descripciones o especificaciones de conceptos, fenómenos, estados y demás en el método se suelen utilizar para dar cuenta de cómo, dónde y cuándo se realizaron las acciones que se llevaron a cabo en el estudio.

Lo anterior también es válido para las relaciones causales pues resultados de estudios previos demuestran que, de la variedad existente, algunas parecieran ser de mayor utilidad que otras, según la naturaleza de la movida en la que se vaya a utilizar. Por ello, sería de utilidad que a los estudiantes se les haga notar, por ejemplo, que en propósito se requiere de relaciones causales que involucren motivaciones (metas u objetivos) y que, al mismo tiempo, especifiquen qué se hizo para alcanzarlas (*con la finalidad X, en este trabajo se hizo Y*). De la taxonomía de relaciones causales descrita en este capítulo, la que sería de utilidad es Propósito-acto (o en su orden inverso: acto-propósito). Del mismo modo, sería conveniente explicitar a los alumnos que en conclusiones se espera que los autores realicen afirmaciones o bien elaboren alguna suposición o inferencia basados en sus hallazgos. Para ello, se pueden utilizar

relaciones causales de distinta naturaleza, tales como de acto de habla en el primer caso (argumento-afirmación: *Esto es fundamental porque...*) y epistémica en el segundo (evidencia-deducción: *X podría deberse a Y*), según la taxonomía aquí descrita.

A través de estos últimos párrafos, se ha pretendido ilustrar un potencial uso que se puede hacer de los datos provenientes de trabajos empíricos para quienes compartan el interés de contribuir a desarrollar habilidades de producción y comprensión en estudiantes universitarios, desde la perspectiva del género.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre. Language use in professional settings*. Longman.
- Carlson, L. y Marcu, D. (2001). *Discourse tagging reference manual*. ISI Technical Report ISITR.
- Dos Santos, M. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text & Talk*, 16(4), 481-499. <http://dx.doi.org/10.1515/text.1.1996.16.4.481>
- Ge, D. y Yang, R. (2005). A genre analysis of research article abstracts. *Modern Foreign Languages*, 28(2). 38-46.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold.
- Hobbs, J. (1985). *On the coherence and structure of discourse*. Centre for the Study of Language and Information.
- Hovy, E. (1990). Parsimonious and profligate approaches to the question of discourse structure relations. En K. McKeon, J. Moore y S. Nirenburg (Eds.), *Proceedings of the 5th International Workshop on Natural Language Generation* (pp. 128-136). Association for Computational Linguistics.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Longman.
- Ibáñez, R. y Moncada, F. (2017). El resumen de artículos de investigación científica: variación disciplinar a nivel local y global. *Spanish in Context*, 14(2), 273-308.
- Ibáñez, R., Moncada, F. y Santana, A. (2015a). Organización retórica y relaciones de coherencia en el resumen de biología. *Estudios filológicos*, (56), 51-84.

- Ibáñez, R., Moncada, F. y Santana, A. (2015b). Variación disciplinar en el discurso académico de la biología y del derecho: un estudio a partir de las relaciones de coherencia. *Onomázein*, 2(32), 101-131.
- Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24(3), 269-292.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Mann, W. y Thompson, S. (1988). Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text & Talk*, 8(3), 243-281.
- Martin, J. (1992). *English text: system and structure*. Benjamins.
- Matthiessen, C. (2002). Combining clauses into clause complexes. A multi-faceted view. En J. ByBee y M. Noonan (Eds.), *Complex sentences in grammar and discourse: Essays in honor of Sandra A. Thompson* (pp. 235-320). Benjamins.
- Nasser, M. (2013). Genre-based analysis of Arabic research article abstracts across four disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 371-382.
- Pho, P. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: a study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse studies*, 10(2), 231-250.
- Pretorius, E. (1994). A text linguistic perspective on causality in discourse: Toward a taxonomy of causal relations. *South African Journal of Linguistics, Supplement*, 22, 81-120.
- Renkema, J. (2009). *The texture of discourse*. Benjamins.
- Samraj, B. (2002). Disciplinary variation in abstracts: The case of wildlife behavior and conservation biology. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 40-56). Pearson.
- Sanders, T., Spooren, W. y Noordman, L. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1-36.
- Spooren, W. y Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of pragmatics*, 40(12), 2003-2026.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Ventola, E. (1994). Abstracts as an object of linguistic study. En S. Čmejková, F. Daneš y E. Havlová (Eds.), *Writing vs. speaking: Language, text, discourse, communication* (pp. 333-352). Gunter Narr.

Capítulo 2. El proyecto de tesis de maestría o doctorado: un género de iniciación en la investigación

 **Laura D. Ferrari**

lferrari@campus.ungs.edu.ar

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina



Introducción

La experiencia acumulada en el dictado de ediciones sucesivas de talleres de tesis, orientados a diferentes disciplinas, ha mostrado que los estudiantes —sobre todo los que no provienen de carreras del área de ciencias del lenguaje— carecen de conocimientos metalingüísticos que les faciliten la escritura de géneros académicos como monografías, reseñas, proyectos de tesis y tesis de posgrado, entre los más representativos (Pozzo, 2020). Debido a ello, este capítulo tiene por objetivo caracterizar un género discursivo considerado la hoja de ruta necesaria para la elaboración de una tesis de doctorado o de maestría: el proyecto.

Como afirma Nelsi Lacón De Lucía (2005) la palabra *proyecto* proviene del latín *proiectus* que significa tener la intención o el propósito de realizar algo. Este género discursivo puede concebirse desde una doble perspectiva: el proyecto como propuesta de acciones o la formulación escrita de lo planificado.

Por otro lado, el capítulo consta de tres secciones. Una primera en la que se caracteriza este género discursivo desde la perspectiva del análisis multidimensional propuesto por De Beaugrande y Dressler (1997). Dicho enfoque es relevante para la caracterización de este género, dado que los autores nominados poseen una perspectiva procesual del texto y lo consideran un evento comunicativo. Por otra parte, se analiza el género desde un enfoque cognitivo-comunicativo que pone el acento en las actividades de producción y comprensión textuales. Se hace hincapié

en la función textual comunicativa que caracteriza el género (Ciapuscio, 2021). La segunda sección del capítulo presenta algunas actividades en relación con las partes textuales del género caracterizado. Finalmente, se formulan algunas reflexiones finales vinculadas con diversas estrategias de evaluación de un proyecto de tesis.

Los géneros de iniciación en la investigación: el proyecto de tesis

Antes de comenzar a reflexionar sobre el género proyecto de tesis, se dedicará un espacio a caracterizar el concepto *comunidad discursiva* (Beke, 2011; D'ambrosio, 2020). Como sostienen Cubo de Severino y Bosio (2012), el género tesis permite a los investigadores ser reconocidos como miembros de la comunidad académica, una vez que ha sido defendida y aprobada la tesis. Es, por lo tanto, la misma comunidad académica la que impone las normas que regulan el género. Ahora, ¿cuáles son las características de estas comunidades discursivas? Si bien existe variación disciplinar, presentan ciertas características comunes. Se mencionarán las más representativas:

1. En estas comunidades, sus miembros usan el lenguaje como instrumento para mantener y extender el conocimiento del grupo e iniciar a nuevos. Su discurso conforma el conocimiento del grupo. Son ejemplos de comunidades académicas de la Argentina: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), las universidades, las sociedades científicas como la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, la Academia Nacional de Medicina, entre otras. De alcance regional se puede mencionar la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal) y la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).
2. Los miembros de cada comunidad académica comparten los objetos de estudios, las metodologías y poseen canales de comunicación que les son propios: congresos, jornadas, revistas, sitios web, programas de investigación y de posgrado.

3. Los integrantes de una comunidad académica interactúan, comparten convenciones y registros que pueden variar desde un grado alto de experticia, como puede ser el utilizado en un artículo de investigación o en una tesis de posgrado, a grados menores de experticia como son las comunicaciones en congresos, las entrevistas y los artículos de divulgación.
4. Los textos que producen los miembros de cada comunidad científica tienen rasgos lingüísticos en común (sustantivos abstractos, nominalizaciones, voz pasiva, participios en función adjetiva). Poseen una estructura retórica similar y formas de citar que son propias del lenguaje académico. Son textos que tienden a ocultar la subjetividad y las expresiones coloquiales.
5. Los miembros de estas comunidades académicas poseen un conocimiento de los géneros discursivos propios del discurso científico que varían en sus dimensiones funcionales, situacionales, temáticas, lingüísticas y también disciplinares.

El proyecto de tesis, la tesis y la defensa de tesis: una familia de géneros

El proyecto de tesis constituye un género de iniciación, tanto como la monografía, las exposiciones orales y la tesis (Ciapuscio, 2008). El proyecto de tesis, la tesis y la defensa de tesis conforman, a su vez, un recorrido que comienza con la escritura del proyecto de tesis y finaliza con su defensa (Ciapuscio 2008; Savio 2011; Cubo de Severino y Bossio 2012; Bosio *et al.*, 2018). Este género posee una superestructura textual, cuyas partes se irán caracterizando en el capítulo; luego, una vez aprobado por los destinatarios institucionales, comienza la elaboración de la tesis. Esta deberá ser evaluada positivamente por el director y por un jurado de especialistas para pasar a su defensa, género que comparte características con el proyecto de tesis, pero —por estar al final del recorrido— posee diferencias sustanciales.

¿Para qué se redacta un proyecto? y ¿qué función comunicativa cumple en la interacción social? Al tratarse de un género de iniciación en la

investigación, la situación comunicativa se establece entre un investigador o investigadora joven que aspira a insertarse en su comunidad académica y un conjunto de expertos, el cual se constituye por el director y los evaluadores. El rol social de los interactuantes es, por lo tanto, asimétrico, ya que el autor o autora del proyecto se dirige a un jurado que deberá evaluar la propuesta y aceptarla o no. Esta relación comunicativa se lleva a cabo en una institución educativa de nivel superior, como puede ser una universidad.

Caracterización y estructura del proyecto de tesis

Las investigaciones surgen a partir de ideas que pueden provenir de las fuentes más diversas. Muchas veces estas ideas son, son al inicio, vagas o poco precisas y es necesario definir las con mayor cuidado. Para ello, es aconsejable adentrarse en la temática que interesa, realizar lecturas pertinentes e ir circunscribiendo el tema de investigación. Conocer lo que se ha hecho sobre la temática constituye un paso ineludible en el proceso de elaboración de un proyecto de investigación. No hay que olvidar que el tesista deberá demostrar a sus destinatarios su solvencia académica en el área.

Por lo mencionado, se presenta a continuación las partes textuales y la posterior caracterización del género proyecto de investigación¹:

Estructura del género proyecto de tesis

- a. Título descriptivo del proyecto
- b. Índice analítico preliminar del proyecto
- c. Introducción
 - » Ubicación del área de estudios dentro de la disciplina.
 - » Breve descripción del problema de investigación; preguntas de investigación: formulación del problema de investigación.
 - » Especificación del tema.

¹ Este esquema es el resultado de los años de experiencia de la autora en el dictado de seminarios de posgrado sobre Metodología de la Investigación en universidades públicas y privadas de la Argentina.

- » Señalamiento de la importancia del tema.
 - » Formulación de objetivos generales y específicos.
- d. Metodología
- » Formulación de la o las hipótesis o tesis provisionarias.
 - » Descripción del diseño de investigación: indicar si se tratará de una investigación cualitativa, cuantitativa o mixta.
 - » De tratarse de una investigación con corpus, especificación del corpus del estudio exploratorio y de los criterios de selección, así como de las técnicas de recolección de datos.
 - » Formulación de las categorías de análisis.
- e. Breve descripción del estado de la cuestión.

A partir de la descripción del estado de la cuestión, se indicará el marco teórico que se utilizará en la investigación.

- a. Conclusiones esperadas.
- b. Breve cronograma de actividades.
- c. Bibliografía indicativa.

Título descriptivo del proyecto

Aunque el título del proyecto se conserva como título de la tesis, la mayoría de las veces puede haber alguna variación posterior que lleve a su modificación. Suelen ser textos muy breves que describen el tema de investigación. Desde el punto de vista lingüístico, pueden expresarse con sintagmas o construcciones nominales que condensan la información. De manera habitual, están constituidos por nominalizaciones, construcciones deverbales que ocultan el agente o realizador de la acción o evento, presentan los hechos de manera objetiva e independiente del investigador, aunque esto está ligado a la variación disciplinar. Constituyen estrategias de desagentivación propias de la escritura académica. Los títulos, además, no llevan punto final.

A continuación se exponen algunos ejemplos:

- La traducción de las metáforas neológicas en los textos jurídicos de doctrina constitucional estadounidense
- Máquina trituradora de poda

Con frecuencia, la información del título es completada por un subtítulo como en los siguientes casos:

- Metáforas en pugna. Una modernidad imaginada en la ciudad de Buenos Aires entre 1862 y 1880
- La modalidad en las “conclusiones” del artículo de investigación de medicina y paleontología: estudio contrastivo de la modalidad epistémica, evidencial y de posibilidad dinámica

Índice analítico preliminar del proyecto

La función de este tipo de índices es servir de guía tanto para el autor como para el lector del proyecto, mostrar la jerarquización de la información y la organización general de la futura tesis.

Introducción

La introducción es una parte textual que contiene mucha información. Pero ¿qué información es necesario incluir en la introducción? Los contenidos relevantes se articulan en distintos pasos o segmentos que se ordenan de manera estratégica. Un primer paso es la ubicación del área de estudio dentro de la disciplina. Consiste en dar un marco breve al tema del proyecto, se lo contextualiza:

- El tema de esta investigación se enmarca en...
- Este proyecto de tesis posee una perspectiva temática...

El segundo paso está constituido por los constituyentes que se nominan enseguida:

- Breve descripción del problema de investigación
- Preguntas de investigación: formulación del problema de investigación
- Especificación del tema

El primer aspecto da cuenta de la situación problemática que da origen al proyecto, suele formularse en forma de pregunta. Se inserta, a continuación, un ejemplo:

- La modalidad ha sido analizada desde diversos puntos de vista en los estudios lingüísticos. Esta tesis se propone brindar evidencia empírica que permita dar cuenta de cómo la modalidad influye en la caracterización de los textos en la comunicación académica y de qué manera los recursos modales se relacionan con la perspectiva temática de cada disciplina. Intentaré dar respuesta a interrogantes que combinan intereses propios de la gramática y del texto especializado: ¿Es la modalidad una categoría gramatical o léxica? ¿Qué relación existe entre modalidad y evidencialidad? ¿Cómo se codifican en el nivel léxico-gramatical los significados modales en la sección conclusiones de artículos de investigación proveniente de dos disciplinas: medicina y paleontología? Desde la perspectiva contrastiva cabe preguntarse: ¿La variación disciplinar incide en la selección de los recursos modales? ¿De qué forma? ¿Qué relación existe entre los recursos modales seleccionados y la perspectiva temática de la disciplina o con la manera de hacer ciencia de los científicos que pertenecen a una comunidad científica determinada? (E.1)

En el fragmento precedente se formula el tema de la tesis, se plantea la perspectiva desde la que se lo abordará y se formulan diversas preguntas de investigación que problematizan la temática, objeto de estudio de la investigación. El segmento siguiente es el señalamiento de la importancia del tema (Pozzo, 2020). En este paso se exponen los argumentos que justifican la investigación y la importancia del tema; en términos de Swales (1990) se identifica el nicho de investigación y se lo ocupa. Por ejemplo:

- El interés por encontrar caminos para que los estudiantes puedan participar de la cultura académica propició, entonces, el desarrollo de investigaciones que se interesaron por los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos educativos y, en particular, en el ámbito académico. Del lado de la comprensión, en nuestro país existen estudios como el de Cubo de Severino *et al.* (2005), los cuales abordan con detalle las estrategias del proceso de lectura. Con base en el modelo de Van

Dijk y Kintsch (1983), el trabajo de esta investigadora y su equipo aborda las operaciones realizadas por el lector desde que percibe las señales gráficas de una palabra hasta la instancia en que archiva en su memoria a largo plazo el significado global del texto. (E.2)

La autora del proyecto o plan de tesis formula sus preguntas de investigación luego de destacar la importancia del tema.

- ¿Qué características adopta, en las sucesivas reformulaciones de un texto académico —en el caso que nos ocupa, de una reseña académica y de una monografía compilativa—, la etapa crítica de conversión de contenidos cognitivos en expresiones lingüísticas? (Wrobel, 1992, citado por Ciapuscio, 2002).
- ¿Qué reflexión sobre los rasgos prototípicos de los géneros reseña y monografía compilativa se activa en las sucesivas reformulaciones del mismo texto?
- ¿Qué construcción de conocimientos sobre los rasgos prototípicos del género académico —en particular sobre la reseña y la monografía bibliográfica— realizan los estudiantes a través de las sucesivas reformulaciones de un texto? (E.3)
- ¿Cómo contribuyen los rasgos prototípicos del género a la construcción de contenidos conceptuales? (E. 3)

El segmento final de la introducción consiste en la formulación de los objetivos generales y específicos. Estos responden a las preguntas: ¿qué resultados espero alcanzar con mi investigación?, ¿cómo espero resolver el problema de investigación planteado? Nelsi Lacón De Lucía (2005) explicita que su formulación debe cumplir con ciertos requisitos:

- Ser claros y precisos
- Ser factibles, es decir, realistas, posibles de ser llevados a cabo
- Ser coherentes con el tema a investigar

Sampieri *et al.* (2004) los denominan las guías de estudio de la investigación. En su formulación se suelen utilizar verbos en infinitivo, que manifiestan proyección hacia el futuro, tales como *describir*, *demonstrar*, *caracterizar*, *analizar*, *relacionar*, *examinar*, entre los más

utilizados. Estos verbos describen operaciones cognitivas que serán llevadas a cabo por los investigadores en su trabajo.

Se distingue, además, entre objetivos generales y específicos. Los primeros intentan dar cuenta de la temática abarcadora de la tesis y los específicos señalan los aspectos puntuales que irán vertebrando la investigación. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Examinar los problemas de traducción, en el par de idiomas inglés-español, que presentan las metáforas neológicas en los textos jurídicos de doctrina constitucional estadounidense. (E.4)

El ejemplo precedente es un objetivo general que abarca toda la temática de la tesis. Si bien es un propósito amplio, se encuentra delimitado a un objeto de estudio abaricable: los problemas de traducción que presentan las metáforas neológicas en un género discursivo determinado.

- Analizar los procedimientos de traducción utilizados para el trasvase de las metáforas neológicas en el género de doctrina constitucional estadounidense. (E.5)

El fragmento anterior corresponde a un objetivo específico que se relaciona y complementa el general formulado en el ejemplo E.4. Se señala aquí que la tesis va a focalizarse en los procedimientos de traducción empleados en un género del discurso jurídico.

Metodología

La parte textual siguiente es la metodología; misma que variará de acuerdo con el tipo de investigación que se trate. El primer segmento mencionado —en esta parte textual— es la formulación de la o las hipótesis. No en todos los tipos de investigación se habla de hipótesis; en ciertas investigaciones cualitativas en el campo de las humanidades se prefiere hablar de *tesis*, dado que no se utiliza una metodología hipotético-deductiva que implique la demostración de una hipótesis. Suele decirse que la hipótesis es la respuesta a la pregunta de investigación. Está relacionada con los objetivos y los resultados posibles (Iglesias, 2015).

A continuación se presenta un ejemplo donde se eligió el término *tesis* y no *hipótesis*.

A partir de estos supuestos, las tesis a corroborar en esta investigación son las siguientes:

- El estudio de los recursos léxico-gramaticales para la expresión de la modalidad epistémica, evidencial y dinámica contribuye a la descripción y caracterización individual y contrastiva de los géneros especializados.
- La modalidad es una categoría lingüística en la que existen distinciones de carácter gradual que caracterizan a los marcadores lingüísticos a lo largo de una escala de menor a mayor subjetividad, relacionada con distintos grados de gramaticalización.
- Los procedimientos que manifiestan la modalidad no suelen aparecer aislados, sino combinados y completan su significado en contexto.
- Los recursos modales utilizados y el tipo de evaluación modal se relacionan con la perspectiva temática de la disciplina. (E.6)

Otro ejemplo similar, en una tesis de antropología, es el siguiente:

- La tesis a sostener plantea que la violencia fundante del estado en el proceso que se sintetiza como la “Conquista del desierto” continuó reproduciéndose en el interior del territorio mediante diversas prácticas y mecanismos —burocráticos, territorializadores, represivos y sus correspondientes formas discursivas— que habilitaron y condicionaron las trayectorias indígenas en tanto margen, o excepción, dentro de la estructura profunda de la sociedad de colonos que se proyectó reiteradas veces para la Patagonia central. (E.7)

En cambio, en esta tesis dedicada al cine argentino, se utiliza el término *hipótesis* como título del apartado, pero no en su formulación. Allí se utilizan los verbos típicos que señalan los procesos cognitivos que constituyen la actividad de investigación:

- En primer lugar, sostenemos que existió en la Argentina un grupo de cineastas *underground* conformado por personas vinculadas

tanto por lazos afectivos como por un ideario estético, ideológico y político en común. Creemos que estos cineastas se configuran como intelectuales en el campo cultural del período y que el espacio que ocupan es, al igual que su producción fílmica, marginal. En el contexto de una creciente radicalidad política, la posición ideológica, estética y política de estos realizadores (...) (E.8).

El segmento que no puede faltar en esta parte textual es el señalamiento y descripción del tipo de investigación que se utilizará para llevar a cabo las actividades: cualitativa, cuantitativa y mixta. El tipo de diseño de investigación determina si se trata de un diseño experimental o no experimental, por ejemplo. Los diseños experimentales, como señalan Hernández Sampieri *et al.* (2004) se relacionan con una investigación cuantitativa; los no experimentales pueden corresponder a una investigación cualitativa o cuantitativa o mixta.

- La investigación que se llevará adelante es de carácter exploratoria y consiste en un estudio cualitativo de casos mediante el que se intentará comprender la construcción paulatina de conocimientos sobre dos géneros académicos: la reseña y la monografía compilativa. El propósito es registrar esa construcción y caracterizarla. (E.9)

En el ejemplo anterior se explicita el diseño de investigación (exploratorio y de casos) y se señala que se tratará de un estudio cualitativo.

Si se trata de una investigación con corpus, será necesario indicar el tipo de muestra y las técnicas de recolección de los datos. En el ejemplo siguiente se describe la conformación del corpus que será analizado:

- El punto de partida es un corpus constituido por formulaciones y reformulaciones que los estudiantes realizan de un texto. Son producciones elaboradas en el espacio del Taller de Alfabetización Académica de la carrera Profesorado en Nivel Primario del Instituto de Formación Docente Continua, Gral. Roca, Río Negro). (E.10)

La formulación de las categorías de análisis

Los aspectos metodológicos de la tesis son cuestiones que el investigador discutirá con su director. A partir de la definición del tema u objeto de estudio se identifican las categorías o unidades de análisis que pueden —a su vez— subdividirse o subclasificarse. Pueden ser observables o medibles, sobre todo en el caso de los trabajos experimentales. Por ejemplo:

- Se realizará un abordaje analítico del corpus para registrar las transformaciones realizadas entre un texto y dos sucesivas reformulaciones. Se sistematizará esas transformaciones de acuerdo con los niveles de descripción textual que proponen Ciapuscio *et al.* (2010) para el discurso especializado:
 - » Funciones textuales
 - » Factores vinculados a la situación
 - » Contenido semántico
 - » Nivel formal-gramatical Nivel léxico. (E. 11)

En el ejemplo precedente, las categorías de análisis se inspiran en el marco teórico a partir de los objetivos propuestos para el análisis del corpus.

Descripción del estado actual del conocimiento y marco teórico

La parte siguiente es la descripción del estado de la cuestión y la explicitación del marco teórico. El estado de la cuestión o estado actual del conocimiento sobre el tema consiste en hacer una síntesis de los aportes teóricos sobre la temática. Constituye el sustento obligado en la elaboración de una tesis y, por lo tanto, en el proyecto de la misma.

Se deben realizar consideraciones críticas de las corrientes teóricas reseñadas e indicar aquellas ideas y aportes relevantes para la investigación. La formulación del marco teórico deberá realizarse en forma objetiva utilizando —en la medida de lo posible— técnicas de desagenticación como nominalizaciones, sujetos abstractos, formas

verbales pasivas, entre las más representativas. A continuación se incluye un ejemplo:

- El proyecto estudia, entonces, la construcción de conocimientos que realizan los estudiantes en relación con los géneros reseña académica y monografía bibliográfica. Las sucesivas reformulaciones —verdaderos testimonios de la etapa de conversión de contenidos cognitivos en expresiones lingüísticas— muestran diferentes momentos de la elaboración de un sistema de conocimientos sobre esos géneros, proceso que intentaremos conocer en profundidad. (E. 12).

En este apartado suele haber una cantidad importante de citas bibliográficas que dan cuenta de las fuentes consultadas. De esta forma:

- Desde la lingüística textual alemana, Heinemann y Viehweger (1991, citados por Ciapuscio 2003) definen el texto como “el resultado de una variedad de operaciones interrelacionadas”, “una estructura multidimensional en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional (pragmático) y el conocimiento sobre clases textuales”. (E.13)

En algunos casos, las citas están integradas al texto como en el ejemplo precedente. En otros, los autores se colocan entre paréntesis (Beke, 2011).

Conclusiones esperadas

A continuación suelen describirse las conclusiones esperadas, parte textual que puede faltar en algunos proyectos. Se informan aquí los resultados que se desean obtener. Deberán estar en consonancia con los objetivos formulados oportunamente.

- La investigación sobre los procesos por los cuales los estudiantes adquieren habilidades comunicativas necesarias para comenzar a participar de la cultura académica constituye un vasto campo de indagación. Frente a los escritos de los estudiantes siempre he tenido la sospecha contraria a la de muchos docentes: la sospecha

de que incluso los lugares del texto que evidencian dificultades muestran a un sujeto que está aprendiendo. La emergencia de la palabra del estudiante en cualquier formato académico es ya, de por sí, un signo de esfuerzo intelectual y, por lo tanto, de aprendizaje. Por eso, no es el foco de este trabajo aquello que los alumnos “no pueden hacer” o “no saben hacer”. Al contrario, la mirada está puesta en aquello que, con mucho esfuerzo de su parte, sí pueden hacer en cada versión de su escrito. (E.14)

Este fragmento forma parte del apartado final de un proyecto de tesis, en el que la autora toma la palabra y utiliza la primera persona del singular para señalar el compromiso subjetivo con su labor de investigación.

Cronograma y bibliografía indicativa

Por último, las partes finales del proyecto son el cronograma tentativo y la bibliografía indicativa o general. El cronograma constituye una guía y una orientación para el tesista. A la lista de actividades se le anexa una tabla que permite mostrar el tiempo aproximado que se le asignará a cada actividad.

Se presenta a continuación un ejemplo de cronograma de actividades de un proyecto de tesis sobre traducción de videojuegos:

Figura 1. Cronograma de ejemplo

ACTIVIDADES	AÑO 2023							
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	
1 Preparación de proyecto de tesis oficial (planteamiento del problema; justificación del tema; objetivos y preguntas de investigación; marco teórico)	█	█	█	█	█			
2 Presentación del proyecto				█				
3 Lectura de bibliografía y redacción de antecedentes y marco teórico		█	█	█	█			
4 Elaboración de corpus bilingüe			█	█	█			
5 Análisis e interpretación de resultados					█	█		
6 Verificación de resultados					█	█		
7 Redacción de la tesis						█	█	
8 Revisión							█	█
9 Presentación final								█

Fuente: elaboración propia

Propuesta de actividades

A continuación, se presentan algunas propuestas de actividades que pueden ser autogestionadas por parte de los estudiantes de posgrado. Para su desarrollo, vale advertir, se deben revisar los apartados destinados a cada uno de los tópicos de escritura:

1. Reflexione acerca de la comunidad académica en la que está inserto o quiere insertarse. ¿Cuáles son sus principales características?
2. Elija una temática en la que le interesaría investigar y formule un posible tema de investigación.
3. Redacte un posible título para un proyecto de tesis.
4. Distinga entre los objetivos presentados a continuación entre generales y específicos:
 - a. Demostrar la importancia y la necesidad de contar con léxicos específicos del tema a traducir en aras de lograr una mayor calidad de traducción en tanto producto final.
 - b. Comprender qué procesos de actividad/reflexión metalingüística propicia la escritura de textos académicos y en qué medida los rasgos propios de la reseña académica y la monografía contribuyen a la construcción de conocimientos conceptuales por parte de los alumnos.
 - c. Caracterizar los procesos de actividad/reflexión metalingüística a partir del análisis de las decisiones asumidas en cada reformulación.
 - d. Describir de qué maneras se inscribe el sujeto a través de marcas concretas en el discurso en las sucesivas reformulaciones de un texto.
5. A partir de la hipótesis formulada a continuación, plantee una posible pregunta de investigación.
 - » El texto tiene una doble función que debe trasladarse al español (jugabilidad y contenido educativo) y es imprescindible que el traductor tenga conocimientos técnicos de localización de *software*/videojuegos.

6. En el siguiente fragmento de un proyecto de tesis, identifique los lineamientos metodológicos y los tipos de investigación señalados.
 - » Como queda de manifiesto en los objetivos generales y específicos de este trabajo, se describirán los problemas de traducción recurrentes con el fin de identificar las mejores estrategias para su resolución. Se trata de una investigación cualitativa enmarcada dentro del diseño de investigación-acción, ya que tiene como objetivo “aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (Hernández Sampieri *et al.*, 2001, p. 496). Si bien no se pretende establecer una solución para todos los casos posibles, se intentará desarrollar un plan de acción que permita introducir mejoras en los procesos de localización de videojuegos educativos.
 - » Debido a la naturaleza de esta investigación, se adoptará un enfoque exploratorio que incluye la recopilación del corpus, el análisis de las traducciones y la detección de problemas de traducción. Esto permitirá extraer conclusiones y categorizar los problemas de traducción. Se evaluarán las decisiones de traducción partiendo de un enfoque funcionalista (considerando el encargo de traducción y el público) y, teniendo en cuenta las generalizaciones a las que se arribe, se pondrá una línea de trabajo para situaciones similares.
7. Elabore un posible cronograma de tareas que podría figurar en un proyecto de tesis.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo ha sido caracterizar un género discursivo de iniciación en la investigación: el proyecto de tesis. Los estudiantes de posgrado suelen tener dificultades en su elaboración, dado que no siempre han sido entrenados con rigurosidad en la escritura o elaboración de géneros científico-académicos.

La estructura del proyecto de tesis que se propuso en este capítulo es, por supuesto, flexible y debe ser consensuada con el futuro director de la tesis. Hay que estar conscientes de la influencia de la disciplina y de la comunidad discursiva en la estructura textual de un proyecto de tesis, como así también de la tesis. Los aspectos metodológicos consignados son orientativos y dependerán de la temática y de la naturaleza y diseño de la investigación.

Sin embargo, se pueden sugerir algunas estrategias para considerar en la elaboración del proyecto, como se ha indicado en la caracterización de la superestructura textual, tales como la clara especificación del tema, la formulación de un título que dé cuenta del tema elegido y la redacción de objetivos claros y precisos. Es también necesario prestar atención a la formulación de la o las preguntas de investigación, la relación de causalidad con la hipótesis y los objetivos. Por último, cabe señalar la importancia que debe asignársele a la elección de la metodología de investigación y a su posterior descripción adecuada en el proyecto.

Referencias bibliográficas

- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación.
- Bosio, I., Castro, C. y Cubo, L. (2018). Corpus Espada-UNCuyo. Revisión y discusión de criterios externos para la sistematización de géneros académicos orales. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5(2), 87-94. <https://revistas.uam.es/chimera/article/view/chimera2018.5.2.008>
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de *familia de géneros* en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. Zorrilla (Eds.), *Escritura y Comunicación* (pp. 29-56). Universidad de Belgrano.
- Ciapuscio, G. (2021). Los estudios del texto. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (Eds.), *La Lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 325-350). Eudeba.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Nelsi Lacon, G. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.

- D'Ambrosio, A. (2020). Géneros profesionales en la formación disciplinar: el caso de la licenciatura en Comunicación. *Doxa Comunicación*, 30, 167-175. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a8>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Iglesia, M. (2015). *Metodología de la investigación científica*. Noveduc.
- Nelsi Lacón De Lucía, G. (2005) El proyecto de investigación. En L. Cubo de Severino (Ed.), *Los textos de la ciencia*. Comunicarte.
- Pozzo, M. (2020). *Escritura de Tesis de Posgrado*. Biblos.
- Savio, K. (2011). La defensa de tesis: un género discursivo en la comunidad de posgrado. *Anales de Lingüística*, 123-146.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

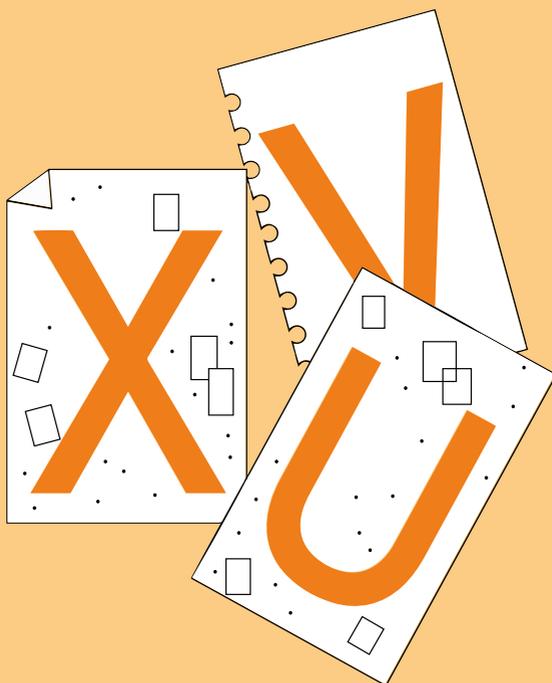
Capítulo 3. La construcción de los antecedentes en las tesis de posgrado

 **Marisol Velásquez Rivera***
marisol.velasquez@pucv.cl

 **Jean Carlos Órdenes***
jean.ordenes@pucv.cl

 **Milena Vidal Arancibia***
milena.vidal@pucv.cl

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



Introducción

El proceso que se lleva a cabo al realizar una investigación, en el nivel de posgrado, involucra diferentes etapas que, a pesar de conformar una unidad compleja evidenciada en el producto escrito, tienen objetivos particulares, métodos propios e incluso un determinado diseño discursivo. En el caso del apartado de antecedentes, dentro de una tesis de posgrado, corresponde a la etapa de búsqueda, reconocimiento y comprensión del conjunto de investigaciones relevantes para contextualizar a la investigación propia.

Los antecedentes se han abordado de manera habitual como un listado de fuentes referido a manera de inventario bibliográfico. Sin embargo, el alcance de esta etapa tiene mayor trascendencia si se entiende que permite: a) conocer la línea de investigación que sigue el proyecto, b) posicionar la investigación propia en relación con la producción previa, c) reconocer a los interlocutores y pares académicos con quienes será posible establecer un diálogo de saberes, d) ubicar las instituciones académicas, revistas científicas y editoriales especializadas en el área disciplinar y e) conocer las prácticas escriturales desde el punto de vista formal y discursivo para participar en la discusión dentro del ámbito de científico.

El reconocimiento de las posibilidades que ofrece la realización de esta etapa, sin duda, contribuye a la comprensión de su importancia en la investigación y, por ende, al desarrollo consciente de la misma. Por esta razón, en el presente capítulo se inicia con la exploración conceptual

sobre los antecedentes, que considera tanto la fase de búsqueda y sistematización de la información, como su producción escrita. En la segunda parte se analiza la estructura de esta sección en diferentes tesis de posgrado dentro del área de la ingeniería, la lingüística y las ciencias de los alimentos para reconocer sus características desde diversas disciplinas científicas. Por último, en la tercera parte, se propone una serie de recomendaciones para llevar a cabo esta etapa, de manera que cumpla con los objetivos generales de la tesis y, a la vez, se alcancen los objetivos propios de esta sección.

Los antecedentes: estructuración y características discursivas en diferentes tradiciones disciplinares

Aproximaciones conceptuales

Todo proyecto de investigación está acompañado de una serie de procedimientos y etapas que obedecen no solo a la formación de investigadores, la construcción de conocimientos y la publicación de los hallazgos, sino también a la conformación de comunidades discursivas mediante la discusión, el reconocimiento y el diálogo con otros miembros en entornos académicos. Autores como Hyland y Diani (2009) señalan que la expresión de la opinión y de la evaluación, además de ser rasgos de la interacción humana, son parte central de la escritura académica. Los autores indican que, dentro de las múltiples actividades que se realizan en la academia, evaluar es uno de los principales actos que se producen en relación con lo que denominan “géneros de revisión”. De acuerdo con estos mismos autores, dichos géneros se definen como aquellos “textos o partes de textos que se escriben con el propósito explícito de evaluar la investigación” (p. 1). Por ejemplo: reseñas de libros, artículos de revisión, artículos de reseñas de libros, revisión de la literatura o estado del arte, entre otros.

En relación con este último género, Hyland y Diani (2009) declaran que los académicos —en especial los estudiantes de posgrado— tejen un argumento en su investigación con el que construyen una historia

mediante unos principios de organización, comparación, análisis y evaluación de investigaciones previas para vincular su propio proyecto de estudio en una cadena coherente dentro de su actividad disciplinaria (pp. 3-4)².

En este sentido, el presente capítulo aborda algunos de los principios que permiten identificar las aproximaciones, enfoques y características que distinguen, dentro de este universo de géneros de revisión, el estado del arte, también conocido por algunos autores como revisión de la literatura (Thompson, 2009, Kwan Siu, 2005), antecedentes (Álvarez Rico, 2020; García, 2023), estado de la cuestión (Esquivel Corrella, 2013) o estado del conocimiento (Sánchez Olavarria, 2014; Cerón Martínez y López Quiterio, 2015)³. Dada la diversidad en la nomenclatura, en este capítulo, se empleará el término *antecedentes*.

La definición del mismo se realiza, sobre todo, desde tres ejes o sentidos: como un instrumento, una metodología o una investigación en sí misma. La primera de estas concepciones está encabezada por autores como Guevara Patiño (2016) y George Reyes (2019) quienes los conciben como un instrumento o una herramienta para el logro de un fin superior. Mediante esta herramienta: 1) se contribuye a la concreción de un objeto de estudio a través de la sistematización rigurosa del conocimiento, 2) se revisa la situación actual de la producción investigativa para hacer un balance y así crear nuevos escenarios de investigación y 3) se desarrollan competencias investigativas en el estudiantado para el acceso, uso y evaluación de la información y para el fortalecimiento de su autonomía para investigar.

En segundo lugar, la idea de los antecedentes como metodología involucra definiciones que caracterizan este género como un

2 Algunos de los principios que se establecen en torno a las comunidades y el discurso académico son tratados por autores como Beke (2005, 2008), Bolívar y Beke (2014), Hyland (2000, 2009), Navarro (2014), Parodi (2010, 2015), Rivera Morelo *et al.* (2020), Swales (1990), Tovar González *et al.* (2023), entre otros.

3 Es importante advertir que no todos los autores están de acuerdo con el uso indistinto de este término como, por ejemplo, Sánchez Olavarria (2017) quien señala que no aluden al mismo género académico.

procedimiento o una técnica. Por ejemplo, Gómez Vargas *et al.* (2015), Guevara Patiño (2016), Sánchez Olavarría (2017) y George Reyes (2019) indican que se puede definir como una metodología de investigación cualitativo-documental de carácter crítico-interpretativa que cumple diversos propósitos como 1) revisar los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica, 2) recuperar reflexivamente la producción para cuestionar, criticar y construir y dar sentido a la información obtenida, 3) contribuir con el desarrollo de la investigación de los estudiantes en el posgrado y 4) generar un sistema de creencias que influyen en la dirección y orientación de una investigación.

Por último, en el tercer eje —los antecedentes como investigación—, los autores coinciden en que el desarrollo de este género está orientado a la generación o al avance del conocimiento disciplinar. En esta línea, autoras como Guevara Patiño (2016) señalan que se puede entender como “una investigación de investigaciones” (p. 166). Así, advierte que no es solo una técnica, sino más bien “una indagación de nuevos sentidos, que trasciende el nivel descriptivo de los datos para establecer nuevas relaciones de interpretación entre las categorías del objeto de estudio” (p. 1).

Por su parte, Molina Montoya (2005) indica que es “una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado (escrito en textos) dentro de un área específica” (p. 73). Agrega que los antecedentes se conciben como un “estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos)” (p. 74) y que permite 1) la circulación de ideas, 2) la generación y demanda de conocimientos, 3) el establecimiento de comparaciones con otros conocimientos y 4) el desarrollo de alternativas para abordar y comprender determinados problemas. Por último, Cerón Martínez y López Quiterio (2015) los describen como un trabajo que da cuenta de las formas de otras investigaciones y que tiene doble naturaleza; es decir, son parte de un trabajo de investigación (tesis) y al mismo tiempo son el producto de una investigación.

Objetivos y propósitos

Son múltiples las aproximaciones que hacen los autores para describir los objetivos y las finalidades de los antecedentes. Por esta razón, a partir de las consideraciones ya planteadas, se ha elaborado una clasificación (Tabla 1) de dichos objetivos con base en la taxonomía propuesta por Bloom (s.f.).

En esa misma línea, se continúa con la idea de Cerón Martínez y López Quiterio (2015) cuando indican que los antecedentes tienen doble naturaleza —son parte de una investigación y a su vez son una investigación— y se definen tres grandes fundamentos que sustentan o articulan este género de revisión a la luz de la educación y la formación. Bajo estas premisas, se han considerado tres tipos de objetivos centrales en toda sección de antecedentes: para describir/analizar, para comprender/evaluar y para crear.

Es importante advertir que esta propuesta de clasificación no es cerrada, sino que está abierta a la discusión puesto que, como todo proceso de investigación, es perfectible, dinámica y encuentra zonas fronterizas entre algunas categorías.

Tabla 1. Objetivos centrales de los antecedentes según el propósito educativo

1. Describir y analizar
<ul style="list-style-type: none">• Indagar y recopilar información acerca de lo que se ha elaborado alrededor del tema para establecer un balance de las investigaciones de forma temática y cronológica.• Identificar relaciones y dar cuenta de un concepto o temática en un rango de tiempo. Las preguntas que orientan este objetivo son de tipo: ¿en dónde estamos? y ¿cuál es el camino ya recorrido?• Delimitar y caracterizar el campo de estudio.• Analizar las propuestas teóricas.• Identificar los componentes de las propuestas investigativas: características, propósitos, tipo de objetivos e intencionalidades, metodologías, tipos de estrategias, técnicas, entre otros.

2. Comprender y evaluar

- Reconocer lo ya elaborado para debatir y esclarecer el panorama de la investigación y agilizar el propio camino.
- Detectar y estudiar lo relevante y recurrente.
- Contextualizar las investigaciones en su proceso histórico.
- Encontrar y mostrar vacíos, tendencias y nuevas perspectivas teóricas.
- Entender el estado actual de la investigación para conocer las inconsistencias y los temas recurrentes de las bases que soportan las investigaciones.
- Identificar los declives y coyunturas en el tema de estudio, junto con los autores más mencionados por sus aportes.
- Identificar los núcleos de interés científicos y sociales y plantear líneas de trabajo por desarrollar.
- Descubrir los conflictos generados por los autores dentro de sus investigaciones.
- Reconocer y obtener conocimiento.
- Comprender nuevos sentidos de los contextos (político, histórico, etc.) generadores de investigación que determinan enfoques y tendencias del objeto de estudio con un compromiso hacia la acción emancipadora.

3. Crear

- Hacer un balance de la información, ubicarla y relacionarla con otros datos.
- Construir saberes y aportar conocimiento.
- Crear un marco conceptual o un balance documental.
- Inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento.
- Hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica.

Fuente: Cerón Martínez y López Quiterio (2015), George Reyes (2019), Gómez Vargas et al. (2015), Guevara Patino (2016), Molina Montoya (2005) y Sánchez Olavarría (2014, 2017)

Etapas procedimentales para la construcción de los antecedentes

Hasta este momento, se han señalado aspectos vinculados con la caracterización y los propósitos de los antecedentes y se ha buscado responder a la pregunta: ¿qué son? Ahora bien, en este punto es importante pensar en los procedimientos que un investigador debe adelantar para ejecutar o materializar dicho texto comunicativo; es decir: ¿cómo hacerlo? ¿cuáles son las etapas? y ¿cuál es el modelo que más se ajusta a nuestros intereses investigativos?

En relación con las etapas de desarrollo o de construcción de los antecedentes en la investigación, diversos autores (Hoyos Botero, 2000; Molina Montoya, 2005; Gómez Vargas *et al.*, 2009, 2015; Guevara Patino, 2016; Sánchez Olavarría, 2017; George Reyes, 2019) han elaborado propuestas para la comprensión de los distintos momentos de su construcción. No obstante, se han seleccionado dos —a modo de ilustración— que condensan de manera clara, precisa y sintética cada uno de los pasos a seguir en la planificación, búsqueda, selección, revisión, jerarquización y evaluación de la información para la posterior publicación del documento de investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Dos propuestas de etapas en el proceso de construcción de los antecedentes

Autor	Propuesta	Descriptor-característica
Hoyos Botero (2000)	1. Fase preparatoria	Incluye la ubicación de referentes disciplinares y teóricos, sujetos, delimitaciones espaciales, temporales y contextuales, autores y perspectivas teóricas.
	2. Fase descriptiva	
	3. Fase interpretativa	Permite ampliar el horizonte del estudio y proporciona datos nuevos integrativos. Conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones para la construcción teórica.
	4. Fase de construcción	Comprende un balance del conjunto para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros obtenidos. Presenta el estado actual de la investigación de manera global para orientar nuevas líneas de investigación.
	5. Fase de extensión y publicación	Posibilidad de divulgar la obra, poner en circulación un nuevo conocimiento que permite la interlocución con otros grupos y comunidades científicas.

Guevara Patino (2016)	1. Fase inicial (contextualización, descripción o heurística)	Se analiza el problema de estudio, se plantean los límites específicos en los que se desarrollará la investigación, los recursos documentales y los criterios de búsqueda de información. Implica la búsqueda, la recopilación y la organización de un inventario de fuentes de información.
	2. Fase analítica	Implica clasificar la información de los parámetros de análisis y sistematización. Involucra la reconstrucción teórica y referente de los hechos, la evidencia y la reconstrucción teórica.
	3. Fase final	Coincide con las fases 3 a 5 de Hoyos Botero (2000)

Fuente: Hoyos Botero (2000) y Guevara Patino (2016)

En síntesis, se ha observado que los antecedentes integran los géneros de evaluación y se caracterizan por tener una naturaleza instrumental, procedimental e investigativa que está al servicio de propósitos descriptivos, comprensivos y creativos. En esa medida, este género discursivo se compone de algunas fases bien delimitadas en las que los investigadores definen métodos de búsqueda, selección de material, jerarquización, evaluación, revisión y análisis. En suma, todo lo anterior está orientado desde un proceso crítico y riguroso que asegure no un listado, sino un texto de carácter científico construido con base en los movimientos retóricos y las características que se esperan en la escritura de este género.

Características estructurales de los antecedentes en tesis doctorales de tres disciplinas

Para conocer la estructura del capítulo o sección dedicado a los antecedentes de las tesis doctorales, se analizó un corpus de 36 textos recuperados del Repositorio Institucional TesiUAQ de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Se seleccionaron, de manera aleatoria,

once tesis del doctorado en Ingeniería, trece del doctorado en Lingüística y doce del doctorado en Ciencias de los Alimentos. Se codificaron y analizaron los textos con el programa Atlas.ti versión 23.

Por otro lado, se construyeron las categorías de análisis a partir de una adaptación de los modelos de Dudley-Evans (1986), Lewin *et al.* (2001), Samraj (2002), Bunton (2002) y Kwan (2006). Esta propuesta buscó ser lo suficientemente abarcadora para identificar características diferenciadoras entre las tres disciplinas, pero —al mismo tiempo— para destacar los componentes relevantes de esta sección en una tesis de posgrado.

De esta forma, se proponen cuatro categorías importantes: a) partes estructurales, b) movimiento 1: establecer el territorio de la investigación, c) movimiento 2: establecer el nicho de la investigación y d) movimiento 3: ocupar el nicho de la investigación.

Partes estructurales

Esta categoría posee cuatro componentes estructurales: 1) tipo de título: de sección —como antecedentes, estado de la cuestión, revisión de la literatura, etc.— y temático —como, por ejemplo, las lenguas yutoaztecas, características del suelo poroso, los alimentos funcionales, etc.—; 2) subtítulos; 3) texto introductorio y 4) texto de conclusión.

La mayoría de las tesis utiliza el título de la sección —en especial la revisión de la literatura—, el cual es más frecuente en las tesis de ingeniería y ciencias de los alimentos, mientras que el apartado de antecedentes es más común en los trabajos de lingüística.

Los subtítulos aparecen en todas las tesis, pues indican a los lectores el progreso del tema general hacia los temas más específicos relacionados con el trabajo de investigación. En las tesis de ciencias de los alimentos y de lingüística, a los subtítulos les sigue una breve descripción del contexto espaciotemporal en el que se ubican las investigaciones. Esta ubicación suele ser, de manera más general, América Latina o México y, de manera más específica, una región o estado de la república mexicana.

En el caso de las tesis de ingeniería, los subtítulos sirven para introducir las aplicaciones de los modelos en tecnologías cotidianas (vehículos, telecomunicaciones, electrodomésticos, etc.). Los antecedentes de las tesis de lingüística suelen ir acompañados de textos introductorios donde se explica el orden del contenido que los lectores encontrarán en la sección. Por el contrario, los textos de conclusión son muy infrecuentes y cuando aparecen suelen ser una síntesis de los puntos más relevantes del contenido y sirven como transición para el siguiente apartado.

A continuación, se presenta los resultados del análisis de los movimientos. De inicio, se expone las estrategias más frecuentes para cada uno y se muestra un ejemplo de cada disciplina. La etiqueta entre paréntesis se refiere a la sección de antecedentes (SA) y el número del documento.

Movimiento 1. Establecer el territorio de la investigación

Este movimiento se realiza mediante cuatro estrategias: 1) presentar el campo de investigación, 2) presentar el tema general (dentro del campo de investigación), 3) presentar el tema específico (dentro del tema general) y 4) presentar los fenómenos relacionados con la investigación.

Las dos estrategias más utilizadas en las tesis son 1 y 3. Cuando se presenta el campo de investigación, es común ubicar espacial y temporalmente a los lectores, lo cual también funciona para destacar la pertinencia de la investigación. Para ejemplificar se nominan los siguientes fragmentos de tesis analizadas:

1. La dieta es un factor que afecta la incidencia de muchas enfermedades no transmisibles, tales como enfermedades del corazón, diabetes mellitus y tumores malignos (cáncer) que representan las tres principales causas de mortalidad en México (Inegi, 2013). (SA17, ciencias de los alimentos)
2. Hoy día se conoce mucho más sobre los efectos de estos elementos, cuya exposición está relacionada con problemas de salud como retrasos en el desarrollo, varios tipos de cáncer, daños en el riñón e, incluso, con casos de muerte. (SA31, ingeniería)

3. Entre los estudios que existen relacionados al tema que analizamos aquí, del narcolenguaje en México (específicamente en la frontera) se pueden hacer tres clasificaciones: diccionarios de delincuencia en México, diccionarios de delincuencia en otros países de habla hispana y diccionarios de jerga de adictos. (SA41, lingüística)

Por otra parte, cuando se presenta el tema específico existe un fuerte vínculo con la introducción de definiciones y la explicación de las teorías relevantes para el estudio.

Movimiento 2. Establecer el nicho de la investigación

En el análisis de este movimiento, se proponen dos estrategias. La primera es la referencia a investigaciones previas —lo que se sabe del objeto de estudio—, la cual puede realizarse mediante estos pasos: a) establecer los objetivos de las investigaciones, b) reportar las convenciones terminológicas y definiciones, c) reportar los resultados y las conclusiones de las investigaciones, d) evaluar —de manera positiva— las contribuciones de las investigaciones, e) establecer la importancia de las investigaciones con la propia y f) sintetizar el conocimiento generado por las investigaciones.

La segunda estrategia es la referencia a las limitaciones de las investigaciones previas que puede llevarse a cabo en los siguientes momentos: a) al indicar un hueco o vacío en las investigaciones previas, b) al indicar un problema o necesidad, c) al contraargumentar, d) al indicar deficiencias en el estado del arte actual y e) al cuestionar o evaluar negativamente las contribuciones de las investigaciones.

Este movimiento presentó la frecuencia más alta en el corpus, por lo que puede considerarse como el aspecto fundamental de la sección de antecedentes. La estrategia más frecuente es referirse a las investigaciones previas con el fin de reportar las convenciones terminológicas y las definiciones. Además del elevado —y esperado— uso de ecuaciones y simbología matemática, las tesis de ingeniería introducen las definiciones desde una sola perspectiva o modelo de análisis, no van acompañadas de citas y si lo hacen se basan en uno solo o pocos trabajos. Lo mismo

sucede con las tesis de ciencias de los alimentos, en las que, en lugar de ecuaciones, la simbología química prevalece para explicar procesos y reacciones. Por su parte, las tesis de lingüística presentan un mayor número de definiciones. Además, es común encontrar una revisión histórica de la evolución de los conceptos, una comparación de las concepciones más generales a las más específicas o de las definiciones consideradas como limitadas hasta las más abarcadoras. Algunas de estas características se muestran en los siguientes ejemplos:

1. La hoja de brotación (hb) o yema central, situada en el interior de la hoja de almacenamiento, es una envoltura que encierra a los ápices de las hojas funcionales, los cuales cubren el meristemo apical. En la brotación, las hojas funcionales se elongan y emergen por el poro en el ápice de la hoja de almacenamiento, luego emerge la primera hoja funcional (hf) a través del poro cerca de la hoja de brotación. (SA15, ciencias de los alimentos)
2. Las estructuras civiles son modeladas por la ecuación general de movimiento, que regula el equilibrio dinámico entre las fuerzas externas, elástica [*sic*], la inercia y el amortiguamiento que actúan sobre la estructura descrita por la Ecuación 1. (SA20, ingeniería)
3. Cuando se realizaron los primeros estudios relacionados con la influencia de la frecuencia sobre la adquisición de una lengua, la interpretación convencional fue asociada fuertemente con el conductismo. Según la perspectiva conductista, entre más exposición se tiene a una forma, es más probablemente [*sic*] imitar su uso correctamente. Más tarde los nativistas describieron el papel de la frecuencia como el detonador del dispositivo natural de adquisición de la lengua (Chomsky, 1981). (SA39, lingüística)

Otros pasos comunes para referirse a otras investigaciones fueron reportar los resultados y las conclusiones de dichos trabajos y sintetizar el conocimiento generado. La mayoría de las veces, estos dos pasos aparecen juntos en todas las tesis. Se observa que la síntesis del conocimiento funciona como parte de la justificación de la importancia de la tesis, sobre todo de la elección del fenómeno estudiado.

La referencia a las limitaciones de las investigaciones previas ocurre con mayor frecuencia en las tesis de lingüística, pero también aparecen en ingeniería y en ciencias de los alimentos. Este paso también cumple la función de destacar la importancia del trabajo de investigación como recurso para satisfacer las necesidades de un estado del arte más completo y actual. Por ejemplo:

1. De acuerdo con lo expuesto, hasta el presente solo se ha establecido las diferencias de contenido de licopeno en tomates cultivados a cielo abierto, así como de tomates de invernadero; pero no se han realizado estudios de cómo las longitudes de onda de luz son modificadas en las diferentes estaciones del año en un ciclo de cultivo ni como las distintas cubiertas al ser también modificadoras de la calidad de luz afectan el contenido de este carotenoide. (SA05, ciencias de los alimentos)
2. Estos conceptos pueden ser aplicados a la depositación. Cuando la ecuación se aplica la depositación a la ecuación 2.6, C1 varía con el tamaño de sedimentos para las diferentes velocidades de asentamiento entre tamaños de partículas. Sin embargo, a la fecha no existe una relación validada [*sic*] para describir este fenómeno. (SA25, ingeniería)
3. En México no se conoce suficientemente sobre la diversidad de aspectos del lenguaje que se despliegan en estas etapas (Alarcón Neve y Palancar, 2008; Aguilar, 2003; Barriga, 2002; Hess Zimmermann, 2010, entre otros). Pero sabemos que los niños y jóvenes se ven obligados a manipular su conocimiento lingüístico dentro de diversas tareas discursivas en el ambiente familiar y escolar. (SA46, lingüística)

Movimiento 3. Ocupar el nicho de la investigación

Se analiza el último movimiento identificando tres estrategias: 1) posicionarse en una línea de investigación —lo cual puede realizarse mediante los pasos: a) continuar una tradición, b) indicar una posible extensión de trabajos previos y c) definir el alcance de la investigación—,

2) definir el enfoque teórico de la tesis —que incluye los pasos a) presentar las teorías de referencia de la tesis y b) presentar las interpretaciones de la terminología empleada en la tesis— y 3) justificar las contribuciones de la tesis presentada.

Después de identificar las limitaciones o los temas pendientes en las investigaciones previas, el siguiente paso —de manera natural— es establecer el lugar que ocupará la tesis en la disciplina. En este punto, los tesisistas han determinado el campo de investigación, acompañado de una ubicación espacial y temporal para justificar la necesidad de continuar con la generación de conocimiento del objeto de estudio seleccionado.

De manera posterior, se presentan los hallazgos más relevantes sobre el objeto de estudio, los cuales son el sustento teórico y conceptual de las tesis. Una vez que se han revisado investigaciones previas, los tesisistas identifican las áreas de oportunidad para colocar su propio trabajo en esas áreas del conocimiento, especialmente, señalando las limitaciones de los hallazgos, los vacíos y los problemas de los trabajos anteriores.

La frecuencia de este tercer movimiento es muy baja y ocurre en las tesis de lingüística. Si se toma en cuenta que las convenciones terminológicas en ingeniería y ciencias de los alimentos provienen de pocas fuentes y perspectivas, es evidente que en el área de la lingüística, donde hay una mayor diversidad de enfoques y teorías, los tesisistas deben especificar en cuál de ellos se posicionan. La estrategia más utilizada es definir el enfoque teórico de la tesis mediante la presentación de las interpretaciones terminológicas; es decir, indicando la manera cómo deben entenderse los conceptos en ese trabajo de investigación. Por ejemplo:

1. Para esta tesis, tomaremos la definición y descripción previa del fenómeno para entender el comportamiento del uso de *agarrar* registrado en nuestra base de datos de la oralidad mexicana (entonces ya, agarra y me dice: “Ahorita te la paso”). Para su descripción, hemos resaltado el carácter incoativo del verbo, que provoca la creación de un marcador deverbal con función

discursiva que se une preferentemente a verbos *dicendi* y verbos de movimiento (SA51, lingüística)

La segunda estrategia, que aparece con más frecuencia en las tesis de ingeniería y de ciencias de los alimentos, es definir el alcance de la investigación. Se puede observar que, en esta parte de los antecedentes, esta estrategia funciona como una antesala de los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis; es decir, los tesisistas han guiado a los lectores para comprender la naturaleza de la investigación y su pertinencia. Así, se tienen los siguientes fragmentos:

1. En este trabajo se revisarán algunos aspectos para el desarrollo de recubrimientos comestibles empleando activos antioxidantes y ceras para el desarrollo de sistemas coloidales que tienen potencialidades para ser aplicados en la conservación de frutos en diversas presentaciones. (SA06, ciencias de los alimentos)
2. En este trabajo se abordan distintas metodologías de regionalización para la obtención de la intensidad de la precipitación en una determinada localidad. Las estimaciones son comparadas con el valor provisto por las curvas i-d-f del lugar (Bertoni *et al.*, 2004). (SA34, ingeniería)
3. Por último, falta también analizar cómo influye la función semántica de un sustantivo en la elección de un artículo (o su ausencia) dentro de la frase nominal. Al estudio de esos temas pendientes se dedica el presente trabajo. (SA37, lingüística)

En resumen, mediante este análisis se ha encontrado que, en las tesis doctorales de ciencias de los alimentos, ingeniería y lingüística de la UAQ, el movimiento que caracteriza a los antecedentes es establecer el nicho de la investigación. Las definiciones terminológicas, el reporte de los resultados y los hallazgos de las investigaciones, así como la síntesis del conocimiento generado, son los pasos más importantes en la construcción de dicho apartado, lo que podría interpretarse como el contenido de un marco teórico o conceptual.

En cuanto a las diferencias entre las disciplinas, se encuentra que las de lingüística suelen utilizar un mayor número de definiciones — dependiendo del enfoque teórico— y, con frecuencia, se realiza una revisión histórica de la evolución y los cambios de los conceptos. Las tesis de ingeniería y de ciencias de los alimentos se destacan por partir de temas muy generales hasta los temas específicos, en los que se localizan la mayoría de las definiciones. Los términos y los conceptos se reportan sin citas en estas tesis, lo que sugiere una diversidad de enfoques y perspectivas más acotadas. Además, las tesis de estas dos disciplinas abundan en aplicaciones y ventajas utilitarias de los resultados de la investigación.

Por último, estos hallazgos no pretenden ser un instructivo para la redacción de una tesis de posgrado, pero sí contribuyen a comprender el proceso de construcción de los antecedentes y la relevancia de que los tesisistas identifiquen las funciones retóricas de cada uno de los movimientos involucrados.

Propuesta para la evaluación de la sección de antecedentes

En primer lugar, vale la pena recordar que bajo el título de antecedentes se suele ubicar tanto la información concerniente a los fundamentos teóricos como a las investigaciones aplicadas que favorecen un avance en el área de estudio. Para los fines de este apartado, esta última cuestión es la que se considera como antecedentes. Con el objetivo de entender de manera operativa la realización de este tipo de texto, se toman como base algunos de los pasos llevados a cabo en la revisión sistemática (Velásquez 2014, 2015; Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez 2020). Este es un proceso para la construcción de conocimiento a partir de las investigaciones concernientes a un tema y, de igual manera, ofrece información con respecto a la autoría, impacto, lugar y tiempo en que se generan las publicaciones estudiadas.

La metodología de la revisión sistemática puede integrarse de manera apropiada en la elaboración de la sección de antecedentes, dado que ambos procesos suponen el estudio de investigaciones previas en un determinado ámbito disciplinar. Sin embargo, se diferencian en la manera de analizar y reportar los hallazgos, pues mientras que la revisión sistemática funciona como un texto independiente, los antecedentes están integrados a un texto de mayor envergadura como la tesis de posgrado (Hyland y Diani, 2009).

Para la elaboración de esta sección de las tesis se recomiendan tres etapas: 1) diseño y planeación, 2) búsqueda y sistematización de la información y 3) reporte de la información. A continuación, se explicarán cada una de estas etapas y se enlistarán las acciones que se deben realizar, a manera de indicadores, para alcanzar la construcción de esta sección.

Diseño y planeación

En esta etapa es importante considerar el planteamiento de la pregunta de investigación. Aunque en muchos procesos esta se termina de concretar a lo largo de la revisión de los antecedentes, la claridad en su diseño permite extraer con mayor precisión las palabras clave y el léxico cercano que guiará la búsqueda de la información. Asimismo, se deberá contar con la traducción adecuada en otras lenguas como el inglés, francés o portugués con el propósito de ampliar el margen de búsqueda. También resulta relevante diseñar preguntas con respecto al propio proceso de búsqueda de información, de tal manera que permita trazar la ruta para la selección de las publicaciones relevantes.

Una vez que se tiene claridad en las palabras clave, es importante planear la búsqueda de la información. Para ello resulta necesario determinar las librerías digitales y bases de datos útiles de acuerdo con el tema de estudio. De manera similar, se deben considerar las bibliotecas de las universidades y centros de estudio o especialización que ofrecen acceso a publicaciones de docentes-investigadores, tesis de posgrado e informes técnicos producidos desde las instituciones académicas.

Asimismo, durante la búsqueda resulta útil incorporar operadores booleanos (AND, OR y NOT), el uso de comillas para léxico exacto, además de incorporar herramientas como los gestores bibliográficos cuyo dominio no solo permite rastrear diferentes publicaciones, sino también organizar la información bibliográfica de los documentos seleccionados.

Para no olvidar: en esta etapa las acciones sugeridas son:

- Precisar la pregunta de investigación
- Extraer las palabras claves y léxico relacionado
- Listar las librerías digitales y bases de datos a consultar
- Ubicar las bibliotecas y repositorios universitarios
- Consultar gestores bibliográficos y elegir el más útil

Búsqueda y sistematización de la información

En muchos casos, la búsqueda arroja gran cantidad de información, la cual necesita ser acotada en función de la pregunta de investigación; es decir, se debe separar la información relevante de la que no lo es. Para ello se requiere de la creación de criterios de inclusión y de exclusión de las publicaciones. Entre los criterios puede considerarse la fecha de publicación, la lengua en la que está escrito el documento, el tipo de portador de texto y la posibilidad de que responda las preguntas sugeridas. En este sentido, conviene plantear la justificación de los criterios diseñados al igual que los objetivos de esta búsqueda.

Cada uno de los documentos seleccionados debe guardarse en una base de datos que contenga una serie de metadatos como el autor, año, título, tipo de publicación, editorial y localización, así como el registro del contenido relevante que sirva para trazar similitudes y diferencias entre las investigaciones realizadas como el resumen, los objetivos, el enfoque teórico, la metodología y las conclusiones más importantes.

Una de las consultas más comunes por parte de algunos investigadores es el número de documentos que se debe incluir para que los antecedentes tengan solidez. Es importante aclarar que el objetivo es realizar una búsqueda exhaustiva y una selección relevante; por esta razón, uno de

los criterios de exclusión puede ser la repetición. En este sentido, no se trata de añadir textos por cantidad sino por calidad.

Para no olvidar, en esta etapa las acciones sugeridas son:

- Crear criterios de inclusión y exclusión
- Justificar los criterios seleccionados
- Aplicar los criterios de manera consistente
- Plantear los objetivos de la búsqueda
- Diseñar una base de datos para guardar la información
- Incluir la información en la base de datos a medida que se realiza la búsqueda

Reporte de la información

En esta etapa se da paso a la escritura del documento que constituye un reporte de la información revisada. Consiste en un análisis comparativo para trazar similitudes y diferencias entre las investigaciones documentadas, de tal manera que sea posible reconocer las tendencias, alcances y vacíos en el área disciplinar.

Para reportar los resultados —en principio— se recomienda identificar una línea que guíe la presentación de la información, la cual se extrae de los indicadores previos reunidos en la base de datos. En este sentido, se sugiere iniciar la sección de antecedentes con una introducción que exponga la manera cómo se van a presentar las publicaciones revisadas, los criterios de inclusión y exclusión considerados, la justificación de estos criterios y los objetivos de la construcción de esta sección.

A partir de esta propuesta inicial y de la revisión de tesis presentada en la sección anterior, se recomienda titular y subtitar el contenido para estructurar el documento general. Como parte de la introducción del documento, se debe especificar el campo disciplinar y el tema concreto de estudio. Posteriormente, se sugiere abordar uno a uno los apartados señalados en la base de datos desde una perspectiva general; misma que permita identificar los objetivos de las investigaciones, el enfoque teórico, la metodología y las conclusiones.

La finalidad es que el documento tenga un sentido crítico, por lo que se busca promover una evaluación de las investigaciones referidas para reconocer la importancia de la investigación propia en relación con las que están siendo documentadas. No se trata de evaluar de forma negativa las publicaciones previas, sino, más bien, entenderlas en su propio contexto y reconocer las coordenadas en las que se posiciona el estudio en curso. En algunos casos, los vacíos epistémicos que aún no se han cubierto pueden ser subsanados con la reciente investigación, se puede continuar con una tradición científica, indicar una posible extensión de las investigaciones previas o ampliar su alcance.

Para no olvidar, en esta etapa las acciones sugeridas son:

- Identificar una línea que guíe la exposición de la información.
- Reconocer el campo disciplinar y el tema específico de estudio.
- Redactar la introducción.
- Exponer en la introducción los objetivos de las investigaciones, el enfoque teórico, la metodología y las conclusiones.
- Evaluar las investigaciones referidas.
- Posicionar el estudio en relación con las investigaciones previas.

Para finalizar, cabe recordar que la propuesta funciona como una serie de indicaciones a manera de lista de verificación que sirva de guía para la realización de los antecedentes; por lo tanto, permite la elaboración creativa de esta sección. Se estima, en este sentido, que la serie de pasos indicados constituye la base para construir un análisis documental crítico, profundo y apropiado a los fines de una investigación amplia como las tesis de posgrado; además, constituye en sí mismo una investigación particular.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rico, A. (2020). *Antecedentes de investigación*. Universidad de Lima.
- Beke, R. (2005). El metadiscursos interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100001

- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 20(25), 13-35. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/3730/1/Discurso%20acad%C3%A9mico%20atribuci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20Nucleo.pdf>
- Bolívar, A. y Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph.D. thesis Introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 57-75). Routledge.
- Cerón Martínez, A. y López Quiterio, A. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 10(5), 21-34. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/85>
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: an investigation of the Introduction and Discussion sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text. Studies presented to David Brazil on his retirement* (pp. 128-145). University of Birmingham.
- Esquivel Corrella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>
- García, L. (2023). *Los antecedentes de investigación*. Centro de Lectura y Escritura (Celee) de la Universidad Autónoma de Occidente.
- George Reyes, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153161430007/153161430007.pdf>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*, (44), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a Global Context*. Continuum.

- Hyland, K. y Diani, G. (2009). *Academic evaluation review genres in university settings*. Palgrave Macmillan.
- Kwan, B. (2005). *A genre analysis of literature reviews in doctoral theses* [Tesis doctoral, City University of Hong Kong]. Repositorio de la City University of Hong Kong. <http://lbms03.cityu.edu.hk/theses/abt/phd-en-b19887632a.pdf>
- Kwan, B. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25(1), 30-55. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490605000554>
- Lewin, B., Fine, J. y Young L. (2001). *Expository discourse: a genre-based approach to social research text*. Continuum.
- Molina Montoya, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 3(5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Universidad de Buenos Aires.
- Pardal-Refoyo, J. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar un revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-60. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Parodi, G. (2010). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, 1, 65-88. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0065.pdf
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Rivera Morelos, D., Velásquez-Upegui, E., Escobar-Arboleda, Y., Tovar González, J. y Esquivel Moreno, L. (2020). *Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en la universidad. Volumen 1: el resumen*. Eólica.
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: variation across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21(1), 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490600000235>
- Sánchez Olavarría, C. (2014). *El estado del conocimiento como estrategia para la elaboración de trabajos recepcionales en posgrado* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Ciudad de Tlaxcala, México.
- Sánchez Olavarría, C. (2017). La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*, 3(3), 3251-3263. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E204.pdf>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

- Thompson, P. (2009). Literature reviews in applied PhD theses: evidence and problems. En K. Hyland y G. Diani (Eds.), *Academic Evaluation Review Genres in University Settings* (pp. 50-67). Palgrave Macmillan.
- Tovar González, J., Velásquez-Upegui, E. y Escobar-Arboleda, Y. (2023). *Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en la Universidad. Volumen II: el informe de lectura*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Velásquez, J. (2014). Una guía corta para escribir revisiones sistemáticas de literatura. Parte 3. *DYNA*, 82(189), 9-12. <https://doi.org/10.15446/dyna.v82n189.48931>
- Velásquez, J. (2015). Una guía corta para escribir revisiones sistemáticas de literatura. Parte 4. *DYNA*, 82(190), 9-12. <https://doi.org/10.15446/dyna.v82n190.49511>

Capítulo 4. Lenguaje evaluativo del nicho de investigación. Una propuesta modélica desde el contexto de artículos sobre ingeniería

 **María Eufemia Torres**

maria.torres@epn.edu.ec

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

 **Samaria Muñoz Bravo**

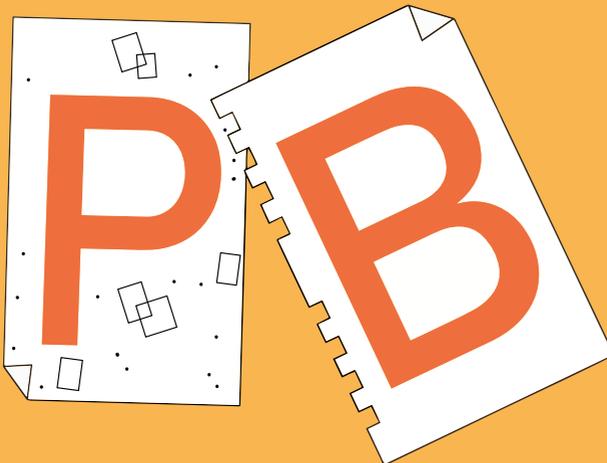
munozsam@ula.ve

Universidad de Los Andes, Venezuela

 **Oscar Camacho**

ocamacho@usfq.edu.ec

Universidad San Francisco de Quito, Ecuador



Introducción

El estudio de los componentes lingüísticos del nicho de investigación resulta ser un espacio de exploración dinámico del discurso científico, debido a las estrategias discursivas que los investigadores emplean con el fin de plantear su propia propuesta y, de esta manera, captar el interés de los lectores y la comunidad científica. Al mismo tiempo buscan establecer una negociación implícita entre su investigación y la posible aprobación de sus interlocutores. Mediante los recursos lingüísticos utilizados en la descripción del nicho, los autores valoran y determinan los vacíos, falencias, limitaciones de investigaciones anteriores o del tema de investigación con la intención de posicionarse, presentar su investigación y ocupar el vacío existente. Para destacar la importancia de la determinación del nicho y la presentación de la investigación en la introducción, Lindeberg (2004) emplea la palabra *foil* como una analogía retórica —es decir: como una capa delgada de metal brillante colocada bajo una joya o pieza de joyería en exhibición que le permite brillar—.

La redacción de la sección introducción requiere recursos lingüísticos y discursivos adecuados que permitan explicar de forma clara el planteamiento del problema, revisión del estado de arte, indicar el vacío, justificar la investigación y anunciar los hallazgos. Al mismo tiempo, estos recursos lingüísticos permitirán transmitir de forma implícita y explícita los juicios y posturas de valor del autor. Incluso, como señalan

Meza y Nascimento (2018), que los autores empleen una estrategia de posicionamiento para resaltar el valor de su trabajo.

En este contexto, Hyland (1998), Beke (2005) y Bolívar *et al.* (2010) afirman que el lenguaje y las estrategias lingüísticas posibilitan la existencia de una interacción entre el autor y sus pares. Ahora, esta interacción involucra un alto nivel de valoración y/o percepción sobre investigaciones anteriores y su propuesta.

A partir de lo indicado, se considera importante el establecimiento del nicho, sus recursos lingüísticos, funciones, interpretaciones y las posturas reflejadas por sus autores. De igual manera, resulta significativo el estudio del lenguaje evaluativo como un componente de la valoración, puesto que posibilita descifrar la forma de posicionamiento del investigador ante su propuesta y comprender los sistemas de valoración en la incidencia de actitud y compromiso en el discurso científico. Así lo ratifica Swales (1990): “los exponentes lingüísticos para establecer un nicho son muy interesantes y aún no han recibido la atención que merecen, ya sea desde un punto de vista general o aplicado” (p. 155). Es decir: existen pocos estudios que examinen la construcción del discurso científico del nicho y la interpretación de estas expresiones de valoración (Shehzad, 2007; Miin-Hwa, 2012; Meza y Nascimento, 2018; Sun y Crosthwaite, 2022).

Por lo tanto, el propósito de este estudio es reflexionar acerca de las marcas lingüísticas prototípicas utilizadas en las introducciones de artículos de investigación. En este caso, se ha focalizado el ámbito de ingeniería a partir del cual se interpretan estas marcas lingüísticas, mediante las categorías propuestas en el modelo CARS. Al mismo tiempo, se procura analizar e interpretar estas marcas como expresiones de valoración para descifrar la actitud, juicio y el compromiso que los investigadores adoptan frente a los saberes propuestos bajo los lineamientos de la teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

Desde la perspectiva abordada, se deja al lector un modelo de análisis y valoración que actúa como guía para la acción didáctica respecto al proceso de escritura con énfasis en la elaboración de la introducción de los artículos de investigación.

Nicho de investigación en la introducción del artículo de investigación

Los investigadores presentan su propuesta a partir de la identificación de un problema, su justificación con la revisión pertinente del estado del arte, la metodología y, en algunos casos, la descripción de la estructura en la introducción del artículo de investigación (AI). De acuerdo con Swales (1990), en esta sección, los autores utilizan estrategias discursivas para crear el espacio de investigación con su debida argumentación, motivación y justificación. Es decir: establecen una necesidad específica para indagar sobre un determinado tema al delimitar el vacío o “nicho” que requiere ser estudiado. Swales (1990) complementa que la introducción “es un medio donde se manifiesta una especie de negociación comunicativa entre el autor, el lector y el conocimiento para definir los términos del texto” (p. 33).

Swales (1990, 2004), en este sentido, propone el modelo metodológico *create a research space* (CARS) —crear un espacio de investigación—. En él plantea que la introducción del AI contiene tres movimientos que abordan los siguientes segmentos: M1 definir un territorio (generalizaciones y revisión de literatura); M2 establecer un nicho (contraargumentación, vacío en el conocimiento y problematización) y M3 ocupar un nicho (anuncia la investigación, hallazgos y estructura).

En este trabajo, por su lado, se analizará ampliamente el establecimiento del nicho en la introducción bajo el modelo CARS, puesto que lo describe a profundidad.

Categorías de marcas lingüísticas del nicho de investigación

El modelo CARS plantea diversas categorías léxicas prototípicas que se identifican mediante el uso de recursos lingüísticos y discursivos, los cuales constituyen formas explícitas que se presentan recurrentemente en la introducción del AI. Estos se identifican como marcas lingüísticas.

A continuación, se aplicarán las 5 categorías más distintivas para interpretar el nicho:

- Cuantificadores negativos y cuasi-negativos
- Negaciones léxicas
- Negación en la frase verbal
- Expresión de necesidad
- Plantear un problema

Lenguaje evaluativo

Desde una perspectiva amplia, el lenguaje ofrece una gama de recursos lingüísticos y alternativas pragmáticas y semánticas que se usan para expresar emociones y sentimientos: información que permite establecer relaciones con los usuarios. El lenguaje es una herramienta para expresar las visiones del mundo de los hablantes o escritores (Pounds, 2015). De manera complementaria, el lenguaje evaluativo permite emitir puntos de vista, adoptar posturas, plantear valoraciones; en definitiva: manifestar y percibir la actitud (White, 2003) en vista de que cuando se interactúa con los demás se percibe, categoriza y evalúa aquello que se lee, escucha, observa y siente.

Teoría de la valoración

La teoría de la valoración (*appraisal theory*) aún se encuentra en construcción. Surge del trabajo de los investigadores Martin (2000), Martin y Rose (2003), White (2003), Martin y White (2005) —todos ellos de la Escuela de Sydney—. Se sustenta teóricamente de la sociolingüística, la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1975, 1978, 1994, 2004) y en la propuesta de la polifonía y dialogismo de Bajtín (1981, 1982). Esta teoría brinda un panorama general de las funciones del modelo de valoración asociado con los recursos lingüísticos, específicamente, con el lenguaje evaluativo, al igual que los aspectos semánticos que permiten a los usuarios (hablantes y escritores) adoptar actitudes de valor individuales o colectivas y negociar estas posturas con los actores de la comunicación a través de evaluaciones positivas y negativas (Tracy *et al.*, 2015).

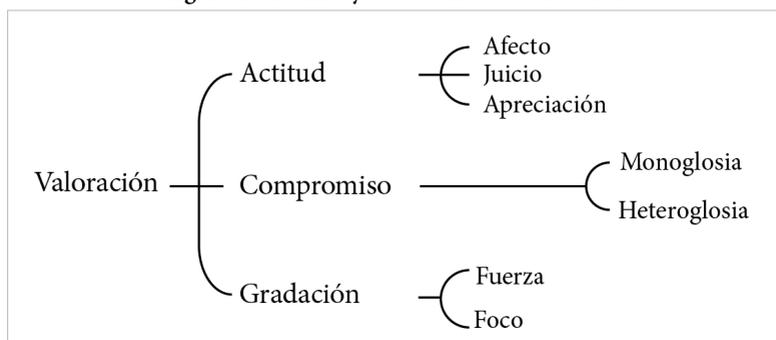
La teoría sistémico-funcional se preocupa de las funciones sociales del lenguaje en la construcción de comunidad y en la negociación de la vida social (Hernández, 2009). Presenta un enfoque para examinar la manera y las razones por las cuales los hablantes y autores adoptan una actitud frente al mensaje emitido con base en su experiencia, en relación con sus interlocutores, y una actitud frente al posicionamiento dialógico de sus ideas en un determinado contexto (White, 2004).

Sistemas y subsistemas de valoración

La teoría de la valoración clasifica las expresiones lingüísticas en tres sistemas axiológicos-semánticos para el análisis del discurso; cada uno de los cuales se divide en diversas subcategorías. Para este estudio, se emplearán las tres categorías y sus inmediatas subcategorías. Martin y White (2005) establecen como principales sistemas la actitud (afecto, juicio y apreciación), el compromiso (monoglosia y heteroglosia) y la gradación (fuerza y foco).

El sistema de actitud abarca los recursos semánticos empleados por los hablantes/escritores para evaluar sus propios sentimientos y juicios y de los demás bajo ciertos criterios. El sistema de compromiso relaciona el discurso con el posicionamiento del autor con sus lectores. Y, de último, la gradación se asocia con los recursos gramaticales utilizados para transmitir la idea de intensidad o fuerza en la construcción de los significados.

Figura 1. Sistemas y subsistemas de valoración



Fuente: Martin y White (2005, p. 38)

Corpus de estudio para la sistematización del uso de las marcas lingüísticas prototípicas utilizadas en las introducciones de artículos de investigación

Para el desarrollo de la sistematización antes declarada, se parte de un corpus compuesto por 70 artículos de investigación concernientes a dos amplias disciplinas: ingeniería electrónica e ingeniería química y áreas afines:

Tabla 1. Información de artículos seleccionados

Disciplina en ingeniería	Número de artículos
Eléctrica (E)	13
Electrónica (EL)	16
Automatización (AU)	5
Telecomunicaciones (TC)	6
Redes de la Información (R)	4
Química (Q)	14
Ambiental (A)	4
Ciencias de Alimentos (CA)	5
Metalurgia Extractiva (ME)	2
Ciencias Nucleares (CN)	1

Fuente: elaboración propia

Los artículos seleccionados fueron publicados en la *Revista Politécnica*, la cual ha difundido estudios científicos relacionados con ciencia y tecnología en el área de ingeniería desde marzo de 1961; y, por ello, se constituye como la primera revista científica del Ecuador. Por otro lado, estos artículos fueron elegidos de las áreas más publicadas en la revista: 27 introducciones de ingeniería química y 43 de ingeniería electrónica y sus áreas afines. Los manuscritos fueron escritos en español. Además, cada artículo recibió un código que incluye una letra inicial de

la ingeniería a la que corresponde, el número del volumen y un número asignado al artículo.

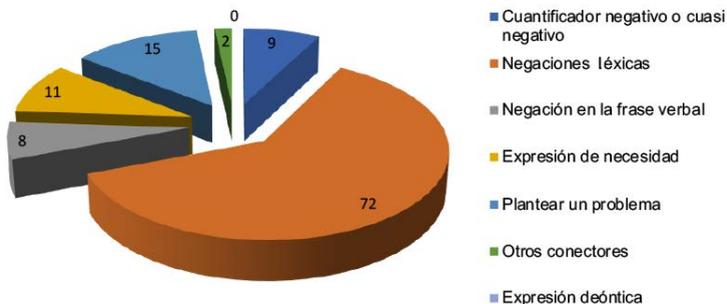
Es importante mencionar que esta investigación partió del estudio “El artículo de investigación en ingeniería: un estudio sobre el patrón discursivo en la introducción” (Torres, *et al.*, 2021).

Descripción de marcas lingüísticas en el nicho de investigación

El establecimiento del nicho, en algunos casos, se presenta a través de frases cortas y, en otras, se manifiesta en construcciones más extendidas. En este sentido, se destaca que ciertos nichos se formulan de manera muy general o muy específica. Otra característica importante es que el nicho se expone concretamente en un solo paso, pero existen otros que son descritos en dos y hasta en tres pasos cíclicos diferentes.

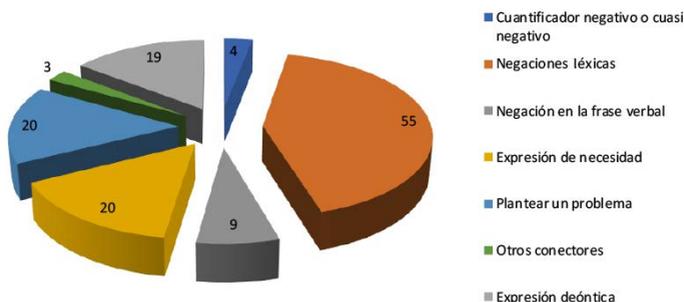
Con respecto a los recursos lingüísticos usados por los investigadores para crear un espacio de investigación, se puede indicar que son muy variados. A continuación, se grafican los datos obtenidos:

Figura 2. Frecuencia de marcas lingüísticas por categorías en ingeniería química



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Frecuencia de marcas lingüísticas por categorías en ingeniería electrónica



Fuente: elaboración propia

Categorías de análisis

Cuantificador negativo o cuasi-negativo

Los cuantificadores con connotación negativa (poco y escaso) son utilizados para indicar el vacío. En este caso, se identificaron nueve ejemplos en las áreas de ingeniería química y tres en ingeniería electrónica en los cuales se describe la falta de información o estudios. Se presenta, enseguida, un ejemplo y su interpretación:

- **Ejemplo 1: “Existen relativamente pocos estudios** acerca de la influencia de la irradiación UV en la actividad enzimática en los zumos de frutas...”. (A33201)

Se observa, en el fragmento, que el autor establece el nicho en un solo paso y lo determina por la falta de estudios sobre “la influencia de la irradiación UV” a través del cuantificador cuasi-negativo “pocos”.

Negaciones léxicas

Esta categoría tuvo una ocurrencia muy alta en el corpus: 73 negaciones léxicas en ingeniería química y 55 en ingeniería electrónica; todo ello

mediante el uso de verbos, adjetivos y sustantivos. Swales (1990) y Martin y White (2005) concuerdan en considerar a los adjetivos, verbos y sustantivos como criterios de análisis.

En los siguientes ejemplos se evidencia la presencia de adjetivos, verbos y sustantivos con connotación negativa y, a la vez, con un enfoque valorativo-argumentativo, los cuales se emplearon estratégicamente para marcar el nicho de investigación:

Tabla 2. Elementos negaciones léxicas

Elementos	Ejemplos identificados	Nicho de investigación
Adjetivos	peligroso, tóxico, perjudicial, nocivo, complejo, peligroso, costosa, tediosa y degradada	Ejemplo 2: “Esta configuración de celda se hizo necesaria ya que al usar una celda electrolítica simple el ión Cl ⁻ presente en la solución lixiviada se oxida sobre la superficie del ánodo formando gas Cl ₂ , el cual es tóxico y corrosivo...”. (Q33202)
Verbos	abrumar, provocar, exceder, enfrentar, colisionar, degradar, afectar, fallar o subestimar	Ejemplo 3: “Bajo estas condiciones, ciertas perturbaciones imprevistas podrían causar la violación de los límites de seguridad del SEP, poniéndolo en riesgo de un eventual colapso total o parcial [1], [2]...”. (EL33301)
Sustantivos	disminución, limitaciones, prohibiciones, contaminación, incremento e irregularidades	Ejemplo 4: “En el Ecuador las actividades petroleras son consideradas como acciones de alto riesgo ambiental debido a que existe una contaminación de agua y suelo...”. (Q34106)

Fuente: elaboración propia

Conectores con negación léxica

Los conectores adversativos se muestran como elementos lingüísticos prototípicos para establecer un nicho. Estos podrían atenuar el contenido negativo del enunciado. En el estudio se encontraron veintiún ocurrencias de este tipo de conectores. A saber: *aunque, pero, no obstante, a pesar de, debido y sin embargo* —este último es el que más frecuencia denota—.

- **Ejemplo 5:** “Sin embargo, estos métodos presentan limitaciones en cuanto al control de la porosidad, la resistencia al desgaste y la permeabilidad [3]...”. (Q32102)

Negación en la frase verbal

Sun y Crosthwaite (2022) sostienen que “la negación funciona como un medio poderoso para que los escritores enfatizen la voz del autor” (párr. 5). En el corpus se presentaron verbos acompañados de expresiones negativas como *no incluyen*, *no brindan*, etc. Es decir: existió un empleo frecuente de estas frases para redactar el nicho; lo que podría suponer —como sancionan Sun y Crosthwaite— una tendencia hostil. Aunque, es posible deducir que, en los diecisiete casos identificados, no se ajustan a esta condición.

- **Ejemplo 6:** “La misma está considerada como una fruta tropical **que no ha logrado ser exportada exitosamente**; sin embargo, tiene un valor económico muy prometedor, a pesar de varios intentos sin lograr el éxito esperado...”. (A33201)

Expresión de necesidad

La frase explícita de una necesidad fue identificada en 31 introducciones; para ello se emplearon las expresiones: *es necesario*, *necesidad* y *necesitan*. Estos recursos discursivos plantearon la idea de escasez o falta de un estudio, producto y demás que el investigador, en cierta medida, pretende resolver con su investigación.

- **Ejemplo 7:** “Tomando este ejemplo, se puede notar que **este tipo de robots de servicio necesita un sistema computacional** que a más de controlar la tarea para lo cual está diseñado, también realice tareas básicas de guiado y navegación...”. (E33103)

Plantear un problema

Exponer el problema de investigación explícito o una situación problemática es otra marca lingüística utilizada para presentar el

nicho (Shiro, 2011). En este sentido, se han identificado 35 casos con las siguientes expresiones: *corrosión atmosférica, elevada viscosidad, contaminación de agua y suelo, inconvenientes de localización de robot*, etc. A partir de los resultados se pudo indicar que el planteamiento de un problema es la segunda categoría con más casos identificados. Esta, además, es una forma muy común de presentar el nicho en ingeniería como lo señalan Posteguillo (1999) y Samraj (2002).

- **Ejemplo 8:** “La agricultura y las industrias de alimentos y de papel generan **una gran cantidad de desechos lignocelulósicos** que constituyen **un problema ambiental...**”. (CA33204)

Otros conectores

En el corpus, se descubrió que los conectores causales forman parte de la construcción léxico-semántica del establecimiento del nicho —por ejemplo: *consecuentemente, puesto que, por tal razón y por esta razón*— a pesar de que esto no es común.

- **Ejemplo 9:** “**Por tal razón es necesario** un estudio detallado de los efectos producidos por este tipo de generación de energía en la red...”. (EL33302)

Expresión deóntica

Bolívar (1986) plantea que la modalidad deóntica hace referencia a que el hablante o escritor estima la condición de deseable o no deseable con respecto a un evento. Se comparte este criterio y se señala que en 19 casos (en ingeniería electrónica) se presentó esta condición a través de los verbos modales *poder* y *deber*. Según Martin y White (2005), los autores de un texto incluyen expresiones modales para insinuar una recomendación de obligatoriedad.

- **Ejemplo 10:** “Dado que se dispone de dos ecuaciones asociadas a la potencia activa y reactiva, **se deben calcular las otras dos variables**. Esta solución representa una fotografía de una condición de estado estable del sistema...”. (EL33305)

La valoración en el movimiento establecer el nicho

Es importante señalar que el análisis de la valoración se realizó a nivel de enunciados completos y no parcialmente a nivel de marcas, porque los autores emplearon diferentes marcas retóricas en un propio planteamiento. Además, al interpretarlas lejos de su contexto, estas disiparían su esencia discursiva. Otro criterio relevante fue que un mismo enunciado se interpretó desde diversas categorías — dependiendo del caso—, en vista de que los tres sistemas de valoración son complementarios e integradores y no excluyentes. A continuación se ilustra la frecuencia de las marcas clasificadas por categorías:

Tabla 3. Frecuencia de marcas lingüísticas por categorías de valoración

Áreas disciplinares	Categorías y subcategorías de la valoración									
	Actitud						Compromiso		Gradación	
	Afecto		Juicio		Apreciación		Monoglosia	Heteroglosia	Fuerza	Foco
	P	N	P	N	P	N				
Química y áreas afines	0	0	14	15	3	7	6	21	25	0
Electrónica y áreas afines	0	0	36	12	5	9	4	41	49	0

Nota. Valoración P = Positiva; N = Negativa.

Fuente: elaboración propia

La actitud en el establecimiento del nicho

Los investigadores —en general— adoptan una actitud frente a sus lectores reales y potenciales, frente a los procesos y al nicho de investigación que plantean. Para ello emplean expresiones con significados que atribuyen un valor positivo o negativo, manifestadas en tres subsistemas de actitud; mismas que se detallan enseguida:

- **El afecto.** No se distinguieron elementos lingüísticos que muestren emociones o sentimientos de los autores en ninguna de las dos áreas al señalar el nicho. En consecuencia, se considera que ello se debe a que el lenguaje científico se basa en la objetividad y sus

usuarios describen, explican y demuestran hechos y datos, evitando expresiones de afecto y sentimiento. Así lo corroboran Batista *et al.* (2005) cuando manifiestan que el discurso científico-técnico se determina por reportar un provecho material y se aparta de la función poética y de la afectividad.

- **El juicio.** En el corpus, esta subcategoría permitió interpretar los significados de las marcas lingüísticas y asignar la condición de juicio positivo o negativo de acuerdo con la función discursiva que cumple el nicho. Por lo tanto, se interpretaron en química 14 casos con juicio positivo y 15 con negativo. En el grupo de electrónica, se infirieron 36 juicios positivos y 12 negativos.
- **La apreciación.** Esta categoría permite descifrar las evaluaciones que los investigadores formulan sobre los problemas, estudios o situaciones. Las introducciones de ingeniería química describieron y analizaron problemas ambientales, prácticas industriales, métodos, etc. Por su parte, los autores de ingeniería electrónica analizaron robots, artefactos, voltajes, etc. 8 investigadores plantearon apreciaciones positivas y 16 de ellos, negativas. A continuación se detalla un ejemplo:
- **Ejemplo 11:** “... a diferencia de los países del tercer mundo, que en su mayoría no tienen un sistema integrado de tratamiento de desechos industriales y los polvos de acería, son dispuestos en vertederos o escombreras, alguna de las veces en condiciones **poco controladas, sin conocer** el destino final de sus lixiviados. Estos residuos entran en contacto directo con el suelo y sus seres vivos, **causando impactos ambientales negativos** debido a la movilidad de los metales pesados en las aguas de percolación [4] [5]...”. (MG32101)

El autor determina el nicho de investigación desde la globalidad, porque plantea una problemática a nivel mundial. Emplea marcas lingüísticas de negación de frase verbal: “**no tienen** un sistema integrado de tratamiento de desechos industriales”; otro recurso utilizado es el cuantificador cuasi-negativo: “alguna de las veces en condiciones

poco controladas” y también emplea un adjetivo con negación léxica: “causando impactos ambientales **negativos**”.

En este caso, se observa una cadena de apreciaciones negativas sobre un sistema que trasfiere un juicio negativo y una apreciación negativa en términos de la valoración. Sin embargo, discursivamente se podría considerarlo como una estrategia dialógica positiva del investigador para posicionarse con una actitud crítica frente al problema existente y conseguir su propósito comunicativo de señalar el nicho y, al mismo tiempo, que el lector participe y se una a la propuesta planteada.

El compromiso

Se puede interpretar que las ideas indicadoras del nicho podrían ser consideradas como monoglósicas, visto que se reconocieron recursos de impersonalización como construcciones pasivas, formas impersonales y pasivas con “se” que omiten del texto a sus autores; inclusive desconocen otras voces dentro del texto. Sin embargo, en los 62 casos identificados se evidencia que estas construcciones discursivas son textos heteroglósicos. El argumento principal es el objetivo discursivo que los investigadores pretenden alcanzar: negociar su propuesta de investigación para conseguir que sus lectores la acepten. Por consiguiente, ellos admiten la condición de intertextualidad y de posturas alternativas en el texto. Al respecto, García (2008) enfatiza que “el locutor del discurso científico-académico deja huellas de su presencia y que su discurso no es monoglósico ni neutro” (p. 11). Se presenta un ejemplo que ilustra esta condición:

- **Ejemplo 13:** “Para la generación de ondas milimétricas, mediante heterodinaje óptico, usando dos fuentes ópticas independientes, también se requiere **que los láseres tengan estrechos anchos espectrales**. En láseres que forman parte de circuitos integrados fotónicos (Photonics Integrated Circuits, PICs), **con el avance tecnológico, su ancho espectral se ha minimizado [2]...**” (E34201)

La construcción pasiva “se requiere” constituye un indicador de actitud matizado con una valoración positiva que concibe un grado de

obligación. En otras palabras, el autor sugiere “al lector” la condición de “tener estrechos anchos espectrales”. De igual manera, la frase verbal “se ha minimizado” transmite una apreciación negativa que disminuye la fuerza del “ancho espectral”. El uso de formas impersonales “se requiere” y “se ha minimizado” podría proyectar la finalidad del autor de crear un discurso neutral (Hyland, 2005). Por lo tanto, el autor concibe un compromiso heteroglósico en la construcción total del nicho cuando interactúa con sus lectores al ofrecer argumentos que sustentan sus explicaciones.

La gradación

Algunos autores adoptan formas para indicar que ciertos enunciados son más relevantes, para lo cual intensifican o reducen la fuerza de sus planteamientos y regulan el foco de sus expresiones semánticas mediante formas léxico-gramaticales como los adverbios. La gradación opera paralelamente con los sistemas de actitud y compromiso, puesto que no se puede realizar el análisis en forma separada. En el corpus se identificaron 74 formas de gradación. Se incluye un ejemplo que aborda la gradación:

- **Ejemplo 14:** “El **acelerado crecimiento en la demanda de servicios** de telecomunicaciones y de aplicaciones comerciales, educativas y de investigación, donde se transmiten voz, datos y video, **establece la necesidad de contar con una tecnología fiable, de gran rendimiento y altamente escalable** que permita cumplir con todos los requerimientos de ancho de banda que los usuarios soliciten...”. (R32201)

Los recursos lingüísticos configurados, en este caso, presentan una argumentación que le permite al investigador posicionar su propuesta de una manera muy explícita. Es decir: que el nicho se presenta con base en la necesidad de implementar una tecnología con ciertos requerimientos técnicos. Se identifican varias marcas evaluativas mediante los adjetivos valorativos —*acelerado, fiable y escalable*— que reflejan un juicio y se evidencia la actitud positiva que el autor asume cuando evalúa la nueva tecnología. Asimismo, se observa el uso de los adverbios *gran* y *altamente*

intensifica la fuerza de los enunciados referentes al rendimiento; de esta forma se ubica a estas marcas en la categoría de gradación por fuerza.

Conclusiones

Los investigadores de las áreas de ingeniería química e ingeniería electrónica y sus áreas afines utilizan diversos recursos lingüísticos para presentar el nicho, principalmente, a través de marcas lingüísticas identificadas como negaciones léxicas y el planteamiento de problemas relacionados a su campo de acción.

La mayoría de investigadores se muestran con una actitud crítica explícita e implícita para evaluar situaciones, problemas, dispositivos o procesos dentro del establecimiento del nicho y evitan criticar investigaciones previas o a otros autores.

Los autores establecieron, discursivamente, un espacio de negociación entre su investigación y sus potenciales interlocutores mediante un posicionamiento actitudinal positivo y un compromiso heteroglósico hacia los saberes reportados.

Las marcas lingüísticas referidas permitieron interpretar los juicios y apreciaciones con evaluaciones positivas y negativas en la descripción de limitaciones, carencias y necesidades reales expresadas en el nicho.

Se verifica que el nicho de investigación es un discurso extremadamente evaluativo.

El proceso teórico-metodológico aplicado posibilitó el análisis meticuloso del corpus seleccionado, a pesar de la complejidad y densidad presentadas. Además, resultó apropiada y práctica la combinación del modelo CARS y la teoría de la valoración —un enfoque relativamente nuevo para el análisis del discurso académico—.

La sistematización realizada permitió comprender cómo se construyen las ideas para formular el nicho y la actitud que los investigadores asumen ante la información que transmiten. Se estima que este estudio aporta a la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, por lo que se considera pertinente crear un formato estandarizado que incluya todos

los componentes requeridos para tener una correcta estructuración y presentación del texto.

El análisis y valoraciones realizadas como parte de la sistematización de las marcas lingüísticas (de acuerdo con el modelo CARS) constituyen una tarea que se convierte en un reto desde el punto de vista didáctico, pues —desde los diferentes contextos de formación— es necesario asegurar la comprensión del proceso escritural más allá de los elementos de estructura formal de los textos que se escriben con la intención de ser publicados.

Al respecto, la comprensión, análisis y valoración de las categorías propuestas desde el modelo CARS benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica con particular énfasis en la redacción de artículos científicos como uno de los textos que más motiva y demanda a la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Batista, J., Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). Elementos semántico-lexicales del discurso científico-técnico. Inglés y su traducción. *Núcleo*, 17(22), 177-197. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842005000100008&lng=es&tlng=es.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100001
- Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. discourse of analysis newspaper editorials* [Tesis de doctorado]. University of Birmingham.
- 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.95-126). Editorial Planeta.
- García, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 9-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157016718001.pdf>

- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic*. Edward Arnold.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hernández, D. (2009). Una aproximación a la teoría de la valoración. *Cinzontle. Revista de difusión cultural y divulgación científica*, 2, 35-41. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2214>
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of pragmatics*, 30, 437-455. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2875555>
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173-192. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445605050365>
- Lindeberg, A. (2004). *Promotion and politeness: conflicting scholarly rhetoric in three disciplines*. Abo Akademi University Press.
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Revista Nomads*, 25, 1-27. <https://n9.cl/zq2md>
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Martin, J. (2003). Introduction. *Text*, 23(2), 1-11. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1969380>
- Martin, J. y Rose, D. (2003). *Working with discourse*. Continuum.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Palgrave/Macmillan.
- Meza, P. y Nascimento, A. (2018). La constatación del vacío de investigación en humanidades: su variación en tesis y artículos de investigación. *Alpha*, (47), 211-223. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700177>
- Miin-Hwa, J. (2012). How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 229-245. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.05.002>
- Posteguillo, S. (1999). The schematic structure of computer science research articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 139-160.

- Pounds, G. (2015). Evaluative language. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi063>
- Samraj, B. (2002). Disciplinary variation in abstracts: the case of wildlife behaviour and conservation biology. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 40-56). Pearson.
- Shehzad, W. (2007). Move two: establishing a niche. *Ibérico*, 15, 25-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024060003.pdf>
- Shiro, M. y D'Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke, *Lectura y escritura para la investigación* (71-92). Universidad central de Venezuela.
- Shiro, M. (2011). Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *ALED*, 11(1), 129-148. https://www.researchgate.net/publication/337525828_Usos_del_lenguaje_evaluativo_en_el_planteamiento_del_problema_del_articulo_de_investigacion
- Sun, S. y Crosthwaite, P. (2022). Establish a Niche via Negation: A corpus-based study of negation within the Move 2 sections of PhD thesis introductions. *Open Linguistics*, 8, 189-208. <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0190>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Torres, M., Muñoz, S. y Camacho, O. (2021). El artículo de investigación en ingeniería: un estudio sobre el patrón discursivo en la introducción. *Revista Ciencia e Ingeniería*, 42(2), 157-168. https://www.researchgate.net/publication/350890432_El_articulo_de_investigacion_en_ingenieria_un_estudio_sobre_el_patron_discursivo_en_la_introduccion
- Tracy, K., Ilie, C. y Todd, S. (2015). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley & Sons.
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/text.2003.011/html?lang=en>

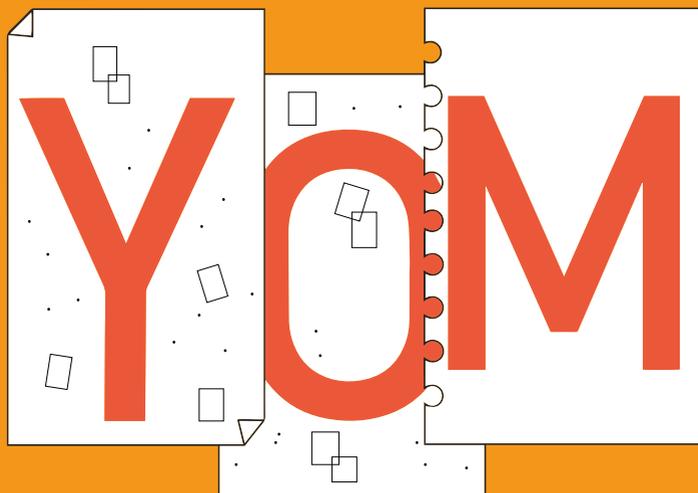
Capítulo 5. Comentario de fuentes como género epistémico: desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito académico

 **Marisol Velásquez Rivera***
marisol.velasquez@pucv.cl

 **Jean Carlos Órdenes***
jean.ordenes@pucv.cl

 **Milena Vidal Arancibia***
milena.vidal@pucv.cl

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



Introducción

Escribir comentarios de fuentes históricas —a partir de su análisis e interpretación— es una actividad compleja tanto para estudiantes de educación secundaria como para aquellos que han optado por el estudio de la historia en contextos universitarios. Los docentes que han tenido la experiencia de proponer este ejercicio en las aulas acuerdan que producir un comentario —oral o escrito de una fuente histórica (documento, testimonio, cuadro, monumento, artículo periodístico o cualquier otro artefacto cultural)— implica un despliegue de conocimientos, estrategias y habilidades. También que su función epistémica lo configura como un género discursivo académico, de formación, que responde de manera adecuada a los constructos leer múltiples fuentes para escribir, leer para escribir, leer y escribir para aprender y, fundamentalmente, leer y escribir para aprender historia. Asimismo, su carácter modular permite al sujeto que escribe —cuando ha alcanzado un nivel suficiente de experticia— transferir movidas, pasos retóricos y propósitos comunicativos a ejemplares de otros géneros, usando la organización funcional como esquema textual.

A pesar de todos los acuerdos anteriores, se han evidenciado problemáticas recurrentes, las cuales se han formulado a manera de preguntas: ¿cómo se define un comentario de fuentes históricas?, ¿es similar a un comentario de textos?, ¿qué organización retórico-discursiva se puede reconocer en sus ejemplares?, ¿cuáles son sus propósitos

comunicativos más relevantes?, ¿cómo se enseña a escribir un comentario de fuentes históricas?, ¿qué estrategias de comprensión y producción se requieren? y ¿puede un comentario fomentar habilidades de pensamiento crítico e histórico?

El propósito de este capítulo es presentar una propuesta centrada en el comentario de fuentes históricas y las estrategias de lectura y escritura como ejes del desarrollo de la alfabetización académica en historia, tanto en el nivel secundario como en el universitario. Para alcanzar dicho propósito, está organizado en un marco conceptual que responde algunas de las preguntas anteriores y en una propuesta para aprender y enseñar a escribir comentarios de fuentes históricas mediando el proceso desde la lectura hasta la revisión de los textos producidos. Dicha propuesta considera ejemplares auténticos, instrucciones, instrumentos de evaluación y sugerencias de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Marco conceptual

A continuación se presenta el marco conceptual que se focaliza en cuatro temas fundamentales. A saber: leer y escribir para aprender historia, el comentario de fuentes históricas como género discursivo de formación y como herramienta epistémica, el desarrollo del pensamiento histórico y el análisis e interpretación de fuentes.

Leer y escribir para aprender historia

La lectura y escritura cumplen innumerables funciones en la sociedad: comunicar, expresar sentimientos, aprender, ingresar a una comunidad específica, dar a conocer ideas, acreditar conocimientos, desarrollar habilidades de orden superior, posicionar a una persona críticamente respecto de los saberes de las distintas disciplinas, vivir en sociedad, entre otras. Ahora, en específico, se profundizará en la función epistémica por su relación con el desarrollo del pensamiento histórico, eje central de la propuesta actual.

En el ámbito escolar (Navarro y Revel, 2013) —y, sobre todo, en el universitario— se reconoce que la lectura y la escritura constituyen poderosas herramientas epistémicas que facultan que los estudiantes no solo demuestren lo que aprendieron, sino que vinculen ideas propias o provenientes de sus lecturas, aporten sus problemáticas y sus interpretaciones, reconstruyan, reorganicen, interioricen y transformen los conocimientos (Navarro, 2017).

Sosa y Mazzuchino (2017), por su lado, enfatizan que la lectura y la escritura en la universidad desempeñan un rol fundamental, pues las sucesivas reformulaciones de los conocimientos contribuyen a su apropiación y, por ende, a la generación de nuevo conocimiento. De esta forma, se subliman como herramientas clave en la construcción del saber disciplinar.

En este sentido, el aporte de la lectura se manifiesta en el análisis y verificación de fuentes de información como también en la interpretación, inferencia y argumentación de dichas fuentes bajo el alero del constructo leer para aprender (McNamara, 2004; Parodi *et al.*, 2010); mismo que se consolida en el sintagma leer desde múltiples fuentes (Goldman y Scardamalia, 2013). Así, el manejo de las fuentes históricas debiese posibilitar aprendizajes en términos de conocimiento de la gran variedad (escrita o no escrita) y tipos de fuentes (primaria o secundaria), experiencia en la lectura de estas fuentes, capacidad de su análisis y evaluación crítica y elaboración de una síntesis interpretativa (Van Drie y Van Boxtel, 2008). En la lectura de fuentes históricas como actividad estratégica y herramienta para pensar y aprender se reconoce toda su potencialidad epistémica (Solé *et al.*, 2005).

La escritura, a su vez, promueve la generación y transformación de los saberes; factores esenciales para el desarrollo, acceso, producción y construcción del conocimiento disciplinar. Por tanto, la escritura se convierte en un sistema de relación entre los individuos y la colectividad alfabetizada (Moje, 2008). De este modo, un estudiante de historia

debería producir textos escritos que den cuenta de un alto grado de comprensión de los acontecimientos y procesos históricos. Para ello, es fundamental la función epistémica de la escritura en historia como parte de una alfabetización en la disciplina. Todo esto se basa en que la escritura constituye un instrumento de aprendizaje, tanto en la representación, reelaboración y construcción del conocimiento disciplinar (Emig, 1977; Miras, 2000) como en la función retórica en el momento en que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan a partir de los géneros particulares de la disciplina (Rose y Martin, 2013).

En este escenario, si bien cobra especial relevancia la función epistémica y retórica de la escritura, es fundamental adoptar prácticas pedagógicas que demanden mayor atención a la conexión entre el saber disciplinar, el pensamiento histórico y la lectura y escritura en historia. Esto permitirá apoyar a los estudiantes de educación secundaria y universitaria en los procesos de generación y construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva cognitiva, social y cultural; contribuyendo —a su vez— con el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía: procesos esenciales en una sociedad democrática y tolerante.

Comentario de fuentes históricas como género epistémico, modular y de formación

El comentario de fuentes históricas es una actividad de alta complejidad lingüístico-cognitiva que integra procesos de comprensión, interpretación y evaluación. Para este capítulo se la definirá como una práctica comunicativa que circula en ámbitos académicos y escolares, cuyo producto final es un texto oral o escrito en el cual se da cuenta de un proceso de contextualización, análisis e interpretación de una fuente histórica, considerada evidencia para los estudios historiográficos.

El propósito comunicativo de dicho comentario es la interpretación del texto fuente; su modalidad discursiva predominante es la argumentativa-descriptiva; los rasgos léxico-gramaticales más comunes son las marcas de subjetividad y de opinión y su estructura interna implica la contextualización espaciotemporal de la fuente, la síntesis de

sus ideas principales y la presentación de una opinión fundamentada; también considera la inclusión de conceptos de primer y segundo orden, propios de la historiografía.

Ahora bien, en este apartado se expondrán algunas sugerencias en cuanto al proceso de comprensión, análisis e interpretación de las fuentes y de producción de un comentario escrito que evidencie dichos análisis e interpretaciones. Todo lo anterior en el marco de la pedagogía del género, desde una metodología procesual y estratégica y con un marcado énfasis en el desarrollo del pensamiento histórico.

En este marco, escribir un comentario de fuentes históricas demanda una serie de procesos interrelacionados, de modo que el leer y escribir para aprender —como constructo teórico— se reconoce de manera fácil. La comprensión de fuentes históricas requiere un fuerte trabajo de activación o recuperación de saberes previos, la contextualización de las fuentes (en el plano político, social, cultural y económico) y la generación de inferencias. Dicha comprensión es la base para el análisis e interpretación que, a su vez, implica la formulación y verificación de hipótesis, la selección de información fundamental, el desarrollo de puntos de vista y la expresión de juicios evaluativos fundamentados (Cassany, 2000). La elección de este género como base de la propuesta se debe a lo siguiente:

- **Carácter modular:** cada una de sus movidas retóricas y propósitos comunicativos puede replicarse en otros géneros disciplinares; por ejemplo, la contextualización de la fuente histórica puede integrarse en reseñas, ensayos, artículos, tesis, etc.
- **Transversalidad:** es una actividad predominantemente del nivel universitario, aunque en el nivel secundario también se constituye como una actividad permanente.
- **Funcionalidad epistémica:** se vincula con el desarrollo del pensamiento histórico y, por extensión, con el pensamiento crítico, clave en la noción de ciudadano consciente.

- **Potencial plurinterpretativo:** se puede generar una diversidad de interpretaciones a partir de una misma fuente, lo que implica el respeto de los parámetros democráticos.
- **De formación:** constituye un apoyo al proceso de inserción disciplinar. Esta característica del comentario de fuentes es fundamental, especialmente si los sujetos aprendientes son estudiantes que recién ingresan a la educación superior y que provienen de distintas trayectorias formativas. El comentario de fuentes es buen ejemplo de género que circula en las zonas de pasaje; es decir, en los últimos años de enseñanza secundaria y el primero de la formación universitaria (Bombini y Labeur, 2017).

En síntesis, el comentario de fuentes es una herramienta epistémica, social, situada y dinámica que puede fomentar aprendizajes en el currículo de cualquier disciplina.

Desarrollo del pensamiento histórico

La enseñanza y aprendizaje de la historia en el aula responde a las bases curriculares que cada país establece en un período determinado. En los currículos escolares establecidos en México en 2017, en Argentina en 2013 y en Chile en 2012 se evidencian enfoques educativos que estimulan el desarrollo del pensamiento histórico a través de la aplicación de conceptos de primer y segundo orden (Martínez-Hita *et al.*, 2020). En el caso de los contextos educativos universitarios, el profesor en formación, además de dominar el conocimiento histórico, debe desarrollar el pensamiento histórico y aprender a enseñarlo a través de la didáctica (Pagés, 2004). Por lo mencionado, enseguida se expondrán las ideas de diversos autores que permiten comprender la relevancia del desarrollo de dicho pensamiento desde y para la educación.

El pensamiento histórico se traduce en un proceso cognitivo que tiene como finalidad “comprender los procedimientos que se requieren para establecer (...) hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (Domínguez, 2015, p. 45), a partir de

la utilización de fuentes históricas y conceptos de primer y segundo orden. Los de primer orden son abstracciones de la realidad que surgen y permiten comprender contextos históricos específicos —por ejemplo: invasiones visigodas, Independencia de Chile, Crisis del 29, Guerra Fría y Crisis de los misiles— ya que estos procesos se insertan en un espacio y tiempo determinado en el devenir histórico.

En el caso de los conceptos de segundo orden, estos se entienden como aquellas nociones que permiten comprender la historia desde una mirada disciplinar: multicausalidad, evidencia, interpretación histórica, perspectiva histórica, significancia histórica, juicio histórico, etc. (Arteaga y Camargo, 2014).

Para ejemplificar ambos conceptos, se recurrirá al hito histórico Independencia de Chile —concepto de primer orden— y a multicausalidad —concepto de segundo orden—. Abordar este proceso desde la multicausalidad implica comprender desde el análisis e interpretación de fuentes históricas que las causas fueron múltiples. No solo las reformas borbónicas, que controlaron la intervención criolla y finalizaron por aumentar su descontento, explican el deseo de la emancipación monárquica, sino que también un conjunto de causas externas al territorio, como la Ilustración, la Revolución norteamericana, la Revolución francesa y la invasión de Napoleón influyeron en el ideal de un espacio geopolítico diseñado a partir de los intereses de un grupo de individuos.

Para impulsar el desarrollo del pensamiento histórico han surgido —desde la didáctica— diversos modelos como los de Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013) que se utilizarán como base en la propuesta de este capítulo. Si bien ambos presentan diferencias terminológicas, proponen en común conceptos de segundo orden para acercar al individuo a comprender el pasado desde la historiografía.

Análisis e interpretación de fuentes

Para revisar el pasado, las fuentes históricas son fundamentales, pues permiten reconstruir e interpretar el devenir histórico: ejercicio que

demanda una lectura y escritura específica. Las fuentes históricas se componen de una estructura informativa que, en ocasiones, es posible comprender a simple vista y que en otras es necesario inferir (Santisteban, 2010), por lo que requieren del análisis detenido del contexto, lo que se traduce en un reto si el estudiante no ha desarrollado estrategias para realizar este proceso.

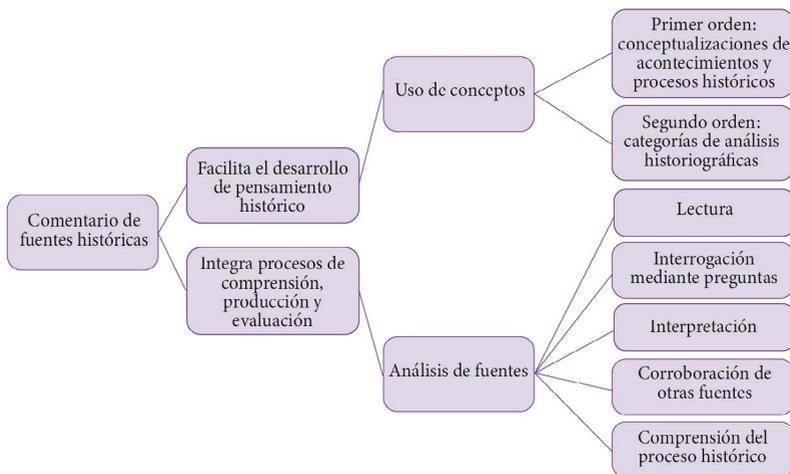
A pesar del desafío que implica utilizar fuentes históricas, estas deben considerarse debido a su valor en la construcción del conocimiento histórico, en el desarrollo del pensamiento histórico y en la comprensión y producción de textos. Sumado a lo anterior, el trabajo con fuentes históricas familiariza al estudiante al uso de la información: importante en una sociedad saturada de *fake news* (Domínguez, 2015). Todo ello se vincula con la importancia de la lectura y la escritura en la conformación de una ciudadanía activa.

Para abordar el uso de fuentes históricas en el aula es necesario conceptualizar los procesos asociados. Por ello, la propuesta que se presenta, a continuación, se basa en los modelos de desarrollo del pensamiento histórico de Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013), los cuales integran el trabajo de fuentes desde la experiencia del docente y del estudiante.

En el primero, se aborda el uso de fuentes históricas desde el concepto *interpretación histórica a partir de las fuentes* que especifica que el trabajo con fuentes necesita: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. En el segundo, para desarrollar el concepto *evidencia* se requiere: a) la interrogación de las fuentes a través de preguntas que indaguen en su contexto histórico y b) la corroboración con otras fuentes (primarias y/o secundarias).

A modo de síntesis de este apartado, la Figura 2 releva los conceptos clave del marco conceptual:

Figura 1. Aspectos clave del desarrollo de pensamiento histórico



Fuente: elaboración propia

Propuesta

La propuesta surge tanto de los modelos mencionados como de una serie de experiencias implementadas en una universidad chilena. Por ello, las instrucciones, instrumentos y ejemplares presentados son adaptaciones o transcripciones que han sido seleccionadas por su valor pedagógico. No obstante, cada uno de los componentes de la propuesta pueden ser aplicados con ajustes mínimos en la educación secundaria. Los pasos para escribir un comentario de fuentes son los siguientes: a) acercamiento a la fuente y representación mental de la tarea, b) lectura y contextualización, c) relectura e interpretación, d) redacción del comentario de fuentes y e) revisión mediante herramientas digitales y/o instrumentos de evaluación.

En la siguiente tabla se presentarán los pasos y su conexión con los conceptos y modelos revisados en el punto anterior:

Tabla 1. Pasos y su vínculo con los conceptos y modelos revisados

Pasos	Vínculo
Acercamiento a la fuente y representación mental de la tarea	Lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas (modelo de Santisteban, 2010) Análisis de consignas de producción escrita (pedagogía del género)
Lectura y contextualización	Aplicación de estrategias de lectura (comprensión estratégica) Interrogación a través de preguntas acerca de su contexto histórico (modelo de Seixas y Morton, 2013)
Relectura e interpretación	Lectura profunda de la fuente a partir de la contextualización (modelo de Seixas y Morton, 2013) Construcción de una interpretación de la fuente a partir de la lectura (modelo de Santisteban, 2010) y las demandas de la tarea (pedagogía del género) Corroboración con otras fuentes (Seixas y Morton, 2013)
Redacción del comentario de fuentes	Escritura del comentario de fuentes (pedagogía del género) Aplicación de estrategias de escritura (producción estratégica)
Revisión mediante herramientas digitales y/o instrumentos de evaluación	Revisión de los comentarios mediante herramientas digitales de apoyo a la escritura (retroalimentación) Evaluación, coevaluación y autoevaluación mediante los criterios de un instrumento de evaluación (producción estratégica)

Fuente: elaboración propia

En las siguientes páginas se presentarán los diferentes pasos de la propuesta, así como consejos o sugerencias tanto para docentes como estudiantes. Cabe indicar que los mismos son flexibles, agrupables o divisibles según las necesidades que el curso o tarea implique. No obstante, se aconseja seguirlos en su orden respectivo si es un primer acercamiento tanto al género comentario de fuentes como a su interpretación.

Paso 1. Acercamiento a la fuente y representación mental de la tarea

En este primer paso se sugiere que se explore la referencia bibliográfica de la fuente, se realice una primera lectura de ella y se presente a los estudiantes la tarea de escritura que deberán realizar. Este es un aspecto clave de la propuesta, pues el análisis e interpretación de la fuente estarán orientados a la escritura de un comentario y porque permite activar conocimiento y estrategias de lectura para cumplir con éxito la tarea.

Con el fin de ilustrar este paso, a nivel universitario, se revisará un fragmento de los poemas de Tirteo en la Esparta del siglo VII a.C., en el marco de las Guerras mesenias (ver ficha técnica). En el nivel secundario, se propondrá una variedad de fuentes: la primera carta de Colón a Luis de Santángel en 1493 (vinculada al proceso de descubrimiento y conquista de América), el discurso de Simón Bolívar en el Congreso de Angostura en 1819 (para la construcción del Estado-nación en América Latina) o el discurso del presidente Truman ante el Congreso de Estados Unidos en marzo de 1947 (proceso de polarización y Guerra Fría). Un acercamiento inicial también podría realizarse mediante el análisis de canciones como *El Aguante de Calle 13* o *Papá cuéntame otra vez* de Ismael Serrano. Finalmente, pueden usarse también fuentes no escritas como pinturas, esculturas o monumentos.

Ficha técnica de la fuente histórica

Tabla 2. Ficha técnica fragmento de poemas de Tirteo

Autor:	Tirteo	Año:	S. VII a.C.	Proceso histórico:	Guerras mesenias
Fuente:	Adrados, F. (1956). <i>Líricos griegos: elegíacos y yambógrafos arcaicos</i> . Alma Mater.				

Fuente: elaboración propia

Fuente

La lectura de la fuente puede estar a cargo de cada estudiante o leída en voz alta por el docente. Esta primera lectura tiene por objeto situar al estudiante en un período determinado, acercar al tipo de fuente y facilitar el proceso siguiente: la representación mental de la tarea.

Tabla 3. Fragmento utilizado como fuente para el comentario de fuentes

Poemas de Tirteo (fragmento)
“Oyeron a Febo y desde Delfos trajeron un oráculo del dios, de seguro cumplimiento. Así en efecto habló desde su rico santuario el del arco de plata, el flechero, el Rey Apolo de rubia cabellera: ‘que gobiernen con su consejo los reyes honrados por los dioses, bajo cuyo mando está la hermosa ciudad de Esparta, así como los ancianos, de antiguo nacimiento, y, después, los hombres del pueblo, respondiéndoles con decretos justos; y que no sólo pronuncien palabras honorables, sino que también obren siempre la justicia; y no decidan ninguna cosa torcida con daño de la ciudad; pero que la victoria y la decisión final sea del pueblo.’ Así respondió Febo a la ciudad acerca de esto”. (p. 132)

Fuente: Tirteo (2006)

Consigna de la tarea de producción

La lectura y análisis de las instrucciones es clave para que el estudiante pueda representar mentalmente la tarea. Por lo mismo, estas deben ser precisas y orientadoras. Este diseño implica invertir la evaluación (formativa o sumativa) para que el comentario de fuentes sea una evidencia del aprendizaje. En palabras simples, se antepone la actividad de evaluación para que las experiencias de aprendizajes se orienten a la satisfacción de las demandas de la tarea. Esta inversión tendrá como ventaja la conciencia del estudiante de cómo deberá dar cuenta de lo aprendido y qué estrategias puede aplicar a su propia actividad para hacerlo con éxito.

A continuación, se presenta un ejemplo asociado a la fuente:

Tabla 4. Instrucciones

Instrucciones para producir un comentario de fuentes
<p>A partir de la fuente de Tirteo, escriba un comentario de fuentes de una extensión entre 400 a 500 palabras en formato Word, distribuidas entre 3 a 4 párrafos. Su comentario debe considerar: a) referenciar la fuente, b) contextualizar espacio temporalmente la fuente, c) interpretar la intención del autor y d) evaluar la fuente y su relevancia para el momento histórico en que se enmarca.</p> <p>Para este último punto se sugiere que se utilice al menos dos conceptos de primer orden y uno de segundo orden. Los conceptos a utilizar pueden ser los siguientes: mundo heleno, <i>polis</i>, guerras mesenias, expansión territorial espartana y <i>hoplit</i> para el primer orden y multicausalidad, significancia histórica, interpretación histórica y perspectiva histórica para el segundo.</p> <p>Su texto será publicado en una revista del Instituto de Historia, gestionada por los estudiantes, que recopila comentarios, reseñas, artículos breves y entrevistas a profesionales del área disciplinar.</p>

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que las instrucciones pueden dar pistas tanto de la situación comunicacional como de los requerimientos formales o la organización retórico-discursiva del comentario de fuentes. Se recomienda que sean breves, precisas e, idealmente, divisibles para que el estudiante pueda corroborar su cumplimiento al realizar la tarea. Para el nivel secundario, se puede limitar la cantidad de palabras, además de presentar conceptos de segundo orden adecuados para los niveles respectivos. Dada la complejidad del género para el nivel secundario, una opción que puede facilitar la producción de comentarios es abordar el proceso a través de metodologías como aprendizaje basado en problemas, proyectos interdisciplinarios, aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en proyectos.

Se sugiere agregar a la entrega de la consigna la presentación de la rúbrica de evaluación. Este tipo de diseño (evaluación invertida) facilita que el estudiante sepa desde el inicio del proceso cómo será evaluado,

qué se espera de él y qué aspectos clave debe tener presente en la ejecución de la tarea.

Se ha preferido usar una rúbrica analítica por dos razones. Primero, facilita la deconstrucción del género a través de criterios de calidad y, segundo, permite la evaluación fijando diversos desempeños ante tales criterios. Este ejercicio favorece una evaluación que se acerca a la objetividad y entrega información al estudiante de qué aspectos en concreto debe mejorar. Enseguida, se presenta la rúbrica de evaluación del comentario de fuentes.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación comentario de fuentes

Criterio	Descriptor	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
Audiencia	Se evidencia la adecuación a la audiencia especificada en las instrucciones de la tarea mediante el uso de un lenguaje técnico, preciso y variado.	Se usa un lenguaje técnico, preciso y variado que se adecua a la audiencia.	Se usa un lenguaje que cumple dos de las tres características requeridas para adecuarse a la audiencia.	Se usa un lenguaje que cumple una de las tres características requeridas para adecuarse a la audiencia.
Tema	Se evidencia la mantención de un tema específico a lo largo del texto basado en las especificaciones de la consigna.	Se propone y mantiene un tema específico basado en las especificaciones sin desviarse en ningún momento.	Se propone un tema específico basado en las especificaciones, pero en ocasiones se desvía de estos.	Se propone un tema específico, pero estos no se basan en las especificaciones o se desvía completamente de ellos.
Propósito	Se produce un texto que cumple con el propósito especificado: comentar una fuente histórica.	Se produce un texto que cumple con el propósito especificado en la consigna a lo largo de todo el texto.	Se produce un texto que cumple parcialmente con el propósito especificado en la consigna, pues incluye otros propósitos comunicativos.	Se produce un texto con un propósito diferente al especificado en la consigna.

Organización retórico-discursiva	Se organiza funcionalmente el texto de acuerdo con los propósitos del género: referenciar la fuente, contextualizar espacial y temporalmente, interpretar la intención del autor y evaluar la fuente.	Se organiza funcionalmente el texto de acuerdo con todos los propósitos del género.	Se organiza funcionalmente el texto de acuerdo con tres propósitos propios del género.	Se organiza funcionalmente el texto de acuerdo con uno o dos propósitos propios del género
Uso de conceptos de primer y segundo orden	Se utilizan conceptos de primer y segundo orden que dan cuenta de los contenidos y categorías de análisis para describir los procesos históricos asociados a las fuentes comentadas.	Se utilizan conceptos de primer y segundo orden para describir los procesos históricos asociados a la fuente.	Se utilizan conceptos de segundo orden para describir los procesos históricos asociados a la fuente.	Se utilizan solo conceptos de primer orden para describir los procesos históricos asociados a la fuente.
Rasgos léxico-gramaticales	Se produce un texto en que se utilizan los rasgos léxico-gramaticales convencionales del género: numeración mediante ordinales y cardinales, empleo de gentilicios y nombres propios de lugares, utilización de verbos en presente histórico, pretérito y condicional y uso de modalizadores para marcar una posición personal.	Se produce un texto en que se utilizan los 4 rasgos léxico-gramaticales considerados en el descriptor.	Se produce un texto en que se utilizan 2 a 3 rasgos léxico-gramaticales considerados en el descriptor.	Se produce un texto en que se utiliza 1 de los rasgos léxico-gramaticales considerados en el descriptor.
Coherencia	Se produce un texto coherente, cuyas relaciones entre enunciados permiten generar una sola unidad de sentido.	Se produce un texto coherente, pues todas las relaciones entre enunciados generan una sola unidad de sentido.	Se produce un texto coherente, pero ocasionalmente las relaciones entre enunciados se desvían de la unidad de sentido.	Se produce un texto incoherente, pues las relaciones entre enunciados impiden construir una unidad de sentido.

Cohesión	Se produce un texto cohesivo que evidencia la utilización de variados conectores y mecanismos de cohesión para identificar el tipo de relación entre oraciones y párrafos.	Se produce un texto cohesivo, lo que se evidencia en el uso de variados conectores y mecanismos de cohesión.	Se produce un texto cohesivo, pero en ocasiones se evidencia una utilización insuficiente de conectores y mecanismos de cohesión.	Se produce un texto sin cohesión, pues los conectores y mecanismos de cohesión se usan incorrectamente.
Ortografía	Se utiliza una ortografía puntual, literal y acentual que respeta las normas de lengua.	No se presentan errores de ortografía puntual, literal y acentual.	Se presentan hasta 3 errores de ortografía puntual, literal o acentual.	Se presentan 4 o más errores de ortografía puntual, literal o acentual.

Fuente: elaboración propia

Esta rúbrica puede dividirse en tres partes: adecuación a la situación retórica, adecuación al género discursivo y cumplimiento de las propiedades del texto. Cada una de ellas puede incluir otros criterios, subdividir los planteados o reemplazarlos por otros, según las necesidades de la comunidad académica y disciplinar. Se propone que estos criterios sean revisados y analizados en conjunto para su mayor comprensión. Una posibilidad es utilizar un ejemplar de comentario de fuentes y revisarlo por grupos para luego poner en común los resultados y orientar el sentido de cada descriptor y desempeño.

Paso 2. Lectura y contextualización

Establecida la tarea de escritura, se puede solicitar a los estudiantes leer otra vez el texto. Esta acción debe ir enfocada en las dudas, las cuales pueden ser registradas para compartirlas en clases. Es probable que estas inquietudes estén vinculadas a temáticas desconocidas para los discentes. El espacio en que se resolverán será también la oportunidad de generar la contextualización de la fuente.

Este proceso puede realizarse por tres vías: a) exposición del docente, b) investigación del estudiante o c) análisis de recursos de aprendizaje seleccionados por el profesor. Se sugiere que, en la primera ocasión, sea el docente quien lo realice mediante un modelamiento.

A modo de orientación de este paso, se ofrece la herramienta de contextualización histórica de Huijgen y Holthuis (2015):

Figura 2. Herramienta de contextualización

Contexto histórico	Contexto de la fuente
¿Con qué fenómeno histórico se relaciona la fuente?	¿Es una fuente primaria o secundaria?
¿Con qué persona o concepto histórico se relaciona la fuente?	¿Dónde se hizo la fuente?
¿Con qué estructuras políticas se relaciona la fuente?	¿Cuándo se hizo la fuente?
¿Con qué estructuras económicas se relaciona la fuente?	¿Quién hizo la fuente?
¿Con qué estructuras socioculturales se relaciona la fuente?	¿Por qué se hizo la fuente?

Fuente: Huijgen y Holthuis (2015)

La herramienta de contextualización es una serie de preguntas que facilitan la comprensión, reconociendo la influencia del espacio-tiempo en que surge la fuente. Es importante recalcar que no es obligatorio responder las diez preguntas para contextualizar, pero se sugiere que, en las primeras ocasiones, se contesten todas para que el estudiante reconozca las informaciones que cada una aporta a la comprensión y cómo la fuente histórica se ve influenciada por diversas dimensiones culturales. En el nivel secundario, este proceso puede ser mediado a través de una exposición del docente o la presentación de recursos de aprendizaje como fuentes secundarias, videos o *podcasts*.

Para realizar la contextualización, se considerarán los conceptos de primer y segundo orden, explicados en el marco conceptual. En el fragmento de los poemas de Tirteo, los primeros son guerras mesenias y

expansión territorial espartana, pues sitúan la fuente y la relacionan con un contexto histórico específico; los segundos son significancia histórica e interpretación histórica.

Con el análisis e interpretación de esta fuente es posible desestructurar la visión de Esparta como una *polis* dedicada, en esencia, a la guerra, lo que repercute en la construcción del conocimiento del mundo antiguo en la actualidad.

La resolución de las preguntas de la herramienta de contextualización debería guiar a los estudiantes a estos conceptos, así como a profundizar en la comprensión de la fuente. Esta información será esencial para el siguiente paso: relectura e interpretación.

Paso 3. Relectura e interpretación

La relectura de la fuente puede efectuarse estimando la contextualización realizada. Es recomendable hacer un contraste entre ambas lecturas, lo que dará valor al proceso realizado tanto a nivel cognitivo como emocional. Se sugiere realizar una serie de preguntas que permita distinguir ambas lecturas; mismas que faciliten —en simultáneo— la aplicación de estrategias metacognitivas, especialmente las autorregulatorias. A continuación se sugieren algunas preguntas: ¿qué diferencias puedes apreciar entre la primera y segunda lectura del texto?, ¿a qué se deben dichas diferencias? y ¿de qué te das cuenta luego de aplicar la herramienta de contextualización?

Es fundamental también, en este paso, enfatizar que los análisis y las interpretaciones variarán de autor en autor y, por consiguiente, entre estudiantes. Esta diversidad es tanto esperable como deseable, pues el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico implica el enfoque personal del estudiante o historiador en formación a partir de los conceptos y procesos analizados. En el nivel secundario, esta diversidad puede fomentar la participación ciudadana, la tolerancia y el análisis crítico en el marco de la sociedad de la información.

Paso 4. Redacción de un comentario de fuentes

Los pasos anteriores permiten el análisis e interpretación de una fuente. En la propuesta, ambas actividades desembocan en la redacción de un comentario, género académico con diversas ventajas que ya fueron abordadas en páginas anteriores.

La producción escrita debe ser orientada a través de diversas acciones. Una fundamental es la presentación de ejemplares modélicos en que los estudiantes, al tener ejemplos de lo que deben hacer, pueden visualizar la tarea en su producto final. Estos modelos deben cumplir todos los requerimientos planteados en las instrucciones y responder al desempeño adecuado en los criterios de la rúbrica. Una segunda acción, vinculada a la anterior, es la deconstrucción o desmontaje de un ejemplar para distinguir la organización retórico-discursiva, los rasgos léxico-gramaticales y la estructura externa. Esta acción puede ser una actividad de aula, en la que los estudiantes son orientados por el docente para atender a las decisiones de escritura tomadas por el autor con el fin de responder a la consigna de la tarea. Esta actividad, que ya puede ser compleja a nivel universitario, debe facilitarse en el nivel secundario a través de definiciones, explicaciones, marcas en el texto y otras pistas.

A modo de ejemplo, se expone un ejemplar y un posible análisis del mismo, mediante el uso de marcas en los bordes y etiquetas con corchetes. No serán etiquetados todos los rasgos o todas las veces que se usan en el ejemplar:

Tabla 6. Desmontaje o deconstrucción de un ejemplar de comentario de fuente

Organización retórico-discursiva	Ejemplar	Estructura externa
	Tirteo o la defensa de la tradición	Título
Referenciar la fuente	El texto a comentar corresponde a un fragmento de los poemas de Tirteo, poeta griego que vivió hacia la segunda mitad del siglo VII a. C. [uso de números para marcas temporales]. Estos se encuentran recopilados en Adrados, F. (1957). <i>Líricos Griegos. Elegíacos y Yambógrafos arcaicos. Volumen 1</i> . Ediciones Alma Mater.	Inicio

Contextualizar espaciotemporalmente	<p>El siglo VII a. C., en la Grecia antigua, estuvo marcado por un gran dinamismo que, para el caso espartano [uso de gentilicios], se encuentra relacionado con el desarrollo de un proceso de expansión territorial movilizad, entre otras razones, por la existencia de conflictos internos derivados de la falta de tierras, principalmente, por la concentración de estas en manos de la oligarquía. Así, con el objetivo de mitigar la creciente inestabilidad interna, Esparta decidió conquistar la vecina región de Mesenia [nombres propios de lugares]. Sin embargo, lo anterior derivó en la aparición de nuevas preocupaciones asociadas a las constantes sublevaciones de la población mesénica. Por último, el apogeo de las tiranías en el mundo heleno devino en más zozobra para la patria de Leónidas, tradicionalmente, acostumbrada a la administración dual del poder [concepto de primer orden: expansión territorial espartana y mundo heleno, concepto de segundo orden: multicausalidad].</p>	Inicio
Interpretar la intención del autor	<p>Situados en este complejo escenario, es posible reconocer que aquello que moviliza la construcción del fragmento comentado es la intención de legitimar un orden que, a todas luces, se estaba resquebrajando. De allí la apelación a Apolo y a su oráculo, Delfos. Sabemos, como personas ligadas al mundo historiográfico, que las sociedades al enfrentarse a momentos de crisis o, más específicamente, cuando el orden tradicional que las sustenta se ve cuestionado, los grupos que detentan y ejercen el poder dentro de ellas recurren a sutiles y, a veces, violentos mecanismos [marca de posición personal] que vayan en dirección de la mantención y fortalecimiento de este. Uno de esos dispositivos es recurrir a aquellos elementos que, en la sociedad en cuestión, están investidos de autoridad y que para el caso recaen en un dios, Apolo. Es el propio dios quien habla [verbo en tiempo presente histórico] a la ciudad de Esparta, al pueblo espartano, exhortándolos a darse un gobierno en donde quienes lo administran, los reyes, están ungidos desde el Olimpo. Es más, podemos confirmar que la autoridad contenida en la figura de Apolo corre, incluso, para los propios reyes; su intervención, también, los interpela a impartir justicia de manera ecuaníme.</p>	Desarrollo

Evaluar la fuente	Por último, considerando la importancia de los poetas en la organización de la sociedad griega antigua, a la manera de Homero, por ejemplo, consideramos que la fuente comentada evidencia cierta contención, por un lado, de los cuestionamientos dirigidos al orden tradicional espartano y, por otro, a la amenaza de la tiranía, al punto de que la inexistencia de gobiernos tiránicos en Esparta se transformó en argumento para su participación en el derrocamiento de tiranías en otras <i>polis</i> griegas y para configurarse como lo opuesto de Atenas en el contexto de desarrollo de la Guerra del Peloponeso. En este sentido, es indudable la relevancia de la fuente para el momento histórico en el que es producida.	Cierre
-------------------	--	--------

Fuente: elaboración propia

Paso 5. Revisión mediante herramientas digitales y/o instrumentos de evaluación

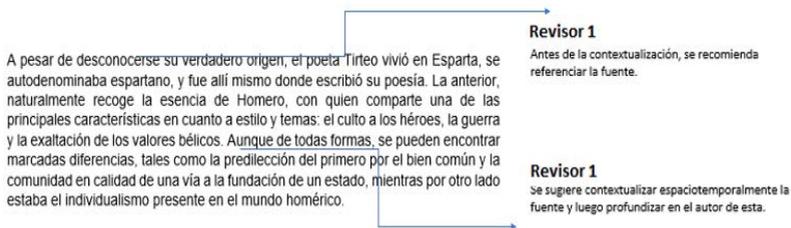
La revisión de los comentarios producidos por los estudiantes puede realizarse de diversas formas según el agente retroalimentador. Si el mismo estudiante es quien busca información de las brechas entre el resultado esperado y el texto producido, puede pedir a un externo información acerca del cumplimiento de las demandas de la tarea. Otra alternativa es el uso de herramientas digitales para la revisión de gramática, ortografía y estilo. *Softwares* como Estilector, Artext o Language Tool entregan información relevante a los estudiantes acerca de los errores cometidos, además de ser gratuitos. Hay que pretender que estas herramientas se modelen a los estudiantes para sacarle el máximo provecho.

Si el agente retroalimentador es un par, una opción interesante es usar la rúbrica de evaluación, pues aumentaría el manejo de la misma para el estudiante revisor y el autor del comentario. Otra posibilidad es que la revisión del par se focalice en un aspecto específico como audiencia, propósito u organización retórico-discursiva por sobre aquellos que exigen mayor conocimiento como rasgos léxico-gramaticales. Esta opción es recomendable en el nivel secundario, en el que el uso de rúbricas aún es emergente. Un aspecto clave es solicitar al corevisor que sugiera mejoras

en los textos, lo que conlleva un beneficio, tanto para el estudiante que recibe el *feedback* como para quien lo realiza.

Si el agente retroalimentador es el docente o un ayudante, debe considerarse que puede realizar cuatro tipos de retroalimentación: al sujeto, a la tarea, al proceso y a la regulación (Hattie y Timperley, 2007). En el siguiente ejemplo se presenta un fragmento de comentario de fuente y la retroalimentación que el docente realizó al margen del texto:

Figura 3. Ejemplo de retroalimentación de un docente



Fuente: elaboración propia

Este tipo de *feedback* permite al estudiante reconocer la brecha. En este caso, la necesidad de que el párrafo incluya los propósitos comunicativos asociados a la organización funcional del género. Cabe notar que en el párrafo se registran errores ortográficos, pero el docente se focaliza en aspectos propios del género. Se sugiere que los profesores seleccionen y declaren los criterios en que se enfocarán en sus revisiones para guiar el proceso de sus estudiantes. Otra forma de retroalimentación consiste en la inclusión de comentarios que complementen los puntajes y desempeños en el mismo instrumento de evaluación.

A modo de síntesis, la propuesta presentada considera que todos los pasos para escribir un comentario de fuentes históricas son recursivos, bidireccionales y discrecionales. Es esencial que el docente y/o el estudiante naveguen en ellos y determinen cuáles son esenciales y cuáles prescindibles, a la luz de los aprendizajes. En paralelo, es fundamental enfatizar la dimensión personal e individual de la interpretación, aspecto

crucial para la comprensión de la historia pasada y la realidad actual. También es relevante insistir en las posibilidades de desarrollo del pensamiento histórico del comentario, donde las fuentes históricas son una vía de acceso a la reconstrucción del pasado y, simultáneamente, un marco para entender el presente.

Conclusiones

La alfabetización disciplinar (AD) es el proceso por medio del cual una comunidad se encarga de formar a sus miembros, especialmente a aquellos que recién ingresan a ella para que puedan razonar y comunicarse de la manera que se ha establecido en dicha comunidad. En el caso de la colectividad de historia, este acompañamiento en las prácticas comunicativas resulta clave, sobre todo si se considera la relevancia de la lectura y la escritura para lograr la inserción disciplinar y el desarrollo del pensamiento histórico. El análisis e interpretación de fuentes es una habilidad clave en la formación de los futuros profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales quienes frecuentemente estarán sometidos (durante su formación académica y ejercicio laboral) a desarrollar actividades que orquestan prácticas letradas de análisis de fuentes primarias y secundarias con la producción de textos en que estas se comenten, interpreten y evalúen.

Debido al interés en la lectura y la escritura en historia y el desarrollo del pensamiento histórico, se decidió que el constructo específico empleado para construir la propuesta fue “leer múltiples fuentes para escribir”, pues se enfoca en integrar información de diversos documentos para producir un nuevo texto académico, ajustado a una situación de comunicación disciplinar específica. Este verdadero tránsito entre lector y escritor enriquece al profesor en formación en la medida que lee no solo para comprender la información, sino también para transformarse en autor. Este proceso potencia la función epistémica de la escritura, enriquece el aprendizaje disciplinar y potencia el desarrollo del pensamiento histórico.

En este capítulo se presentó una propuesta que enfocó el comentario de fuentes y las estrategias de lectura y escritura (desde una concepción de pasos y procedimientos) como ejes del desarrollo de la alfabetización en historia. Se decidió basar toda la propuesta en este género discursivo por su carácter modular, su transferibilidad y su alto impacto en el aprendizaje.

Es más, dicha propuesta ofrece un proceso de acompañamiento en la producción de ejemplares del género comentario de fuentes en un marco social, situado, comunicativo y auténtico en donde se asume que la escritura contribuye al desarrollo del aparato reflexivo y, sobre todo, interpela el desempeño docentes de historia en formación y, por extensión, a los estudiantes que formarán en su ejercicio profesional. También problematiza la educación de los especialistas en lengua que se desempeñan en alfabetización académica y/o disciplinar y a docentes disciplinares. De este modo, la propuesta pretende el desarrollo del pensamiento histórico como proceso y como producto que establecen hechos, acontecimientos y procesos históricos para interpretarlos en un contexto temporal y espacial.

En cuanto a las estrategias de lectura y escritura, si bien están orientadas disciplinariamente, están formuladas didácticamente como pasos estratégicos, es decir, como actividades de aula, contextualizadas y orientadas a resolver una tarea en específico y no como acciones generales. Los pasos estratégicos son: a) acercamiento a la fuente y representación mental de la tarea, b) lectura y contextualización, c) relectura e interpretación, d) redacción de un comentario de fuentes y e) revisión mediante herramientas digitales y/o instrumentos de evaluación.

Dichos pasos estratégicos no deben considerarse exclusivos del comentario de fuentes. Justamente su flexibilidad es la que favorece la transferencia a otros géneros, a otras tareas de escritura y a otras situaciones de aprendizaje de la comunidad de historia. Del mismo modo, no debe considerarse que deben aplicarse en el orden en que se han presentado. El profesor o la profesora en formación podrán escoger unos u otros, modificarlos si resulta necesario, según sus necesidades

inmediatas. En cuanto al docente de lengua o al docente disciplinar, en coherencia con esta libertad, podrá enfatizar en su enseñanza aquellas estrategias que crean más relevantes según el nivel de inserción en la comunidad que sus estudiantes presenten. Esto implica que estos pasos pueden desarrollarse en cualquier asignatura —que tenga entre sus objetivos leer o escribir desde múltiples fuentes— con las adaptaciones precisas para un nuevo campo disciplinar.

Un punto clave para que los estudiantes tengan éxito en el análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias es que reciban retroalimentación efectiva que los oriente para superar las brechas de aprendizaje en la calidad de sus textos y en el desarrollo del pensamiento histórico. Esta retroalimentación se concretiza en comentarios que consideren: a) sugerencias de acción, b) formulación de inquietudes y c) solicitudes de aclaración; todas ellas centradas en la tarea y en sus procesos de resolución. Respecto de las primeras, deben entenderse como orientaciones hacia una posible decisión de escritura, sin que el docente las aplique en lo concreto. Por ejemplo: “aconsejo que reordenes las diferentes causas en directas e indirectas, debido a su grado de influencia en un evento histórico o en internas y externas, según su ubicación espacial”. La sugerencia debe responder siempre a la brecha de aprendizaje, es decir, al espacio entre lo producido y lo que esperaba que se produjese (evidencia de aprendizaje). En cuanto a las segundas, las inquietudes, son preguntas que permiten al estudiante reflexionar acerca de la función de ciertos elementos lingüísticos o conceptos históricos. Por ejemplo: “¿por qué se utiliza este conector causal?, ¿cuál es la causa y la consecuencia entre estos hechos?”. La inquietud debe ser honesta y no una sugerencia encubierta. Por último, las terceras implican formular solicitudes de aclaración respecto de pasajes o enunciados que pueden quedar velados o ambiguos. Una muestra de este tipo de retroalimentación es “¿qué concepto de democracia se presenta en la cita inserta?”. La aclaración, entonces, siempre deberá buscar que el estudiante considere a su lector, se adecue a la situación comunicativa y demuestre un manejo de la información.

Esta retroalimentación puede ser dirigida tanto por docentes disciplinares de la comunidad como por especialistas en lengua. Sin embargo, un modelo de codocencia podría resultar más fructífero para una retroalimentación efectiva, en la medida que el docente de lengua conoce los rasgos prototípicos que los géneros exigen para cumplir los propósitos comunicativos y el docente disciplinar maneja los conocimientos asociados a un desarrollo adecuado del pensamiento histórico. No obstante, a modo de limitación, se reconoce que cualquier tipo de codocencia implica una serie de impactos en la gestión directiva que, al parecer, no podrán ser resueltos en el futuro próximo.

Finalmente, a modo de proyección, esta propuesta puede ajustarse a diversas comunidades, aun cuando la cantidad de equipos que se requeriría para generar una alfabetización disciplinar específica para cada comunidad implicaría una movilización de personas sin precedentes. No obstante, la fuerte expansión de la matrícula universitaria y el aumento de la diversidad de estudiantes en el aula pueden ser alicientes para tales esfuerzos.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Cassany, D. (2000). Fonaments per al comentari de text. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, (22), 7-16.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Goldman, S. y Scardamalia, M. (2013). Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: Next-generation challenges and opportunities. *Cognition and Instruction*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/10824669.2013.773217>

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huijgen, T. y Holthuis, P. (2015). Why am I accused of being a heretic? A pedagogical framework for stimulating historical contextualisation. *Teaching History*, 158, 50-55.
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. y Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículum educativos de diferentes países. *Revista electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 1-12. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Moje, E. (2008). Responsive Literacy Teaching in Secondary School Content Areas. En M. Conley, J. Freidhoff, M. Sherry y S. Tuckey (Eds.), *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy* (pp. 58-87). Guilford Press.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. Gómez (Ed.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Rose, D. y Martin, J. (2013). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Equinox Publishing Limited.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de Pensamiento Histórico. *Revista Clío y Asociados*, (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Solé, G., Mateos, M. Miras M., Martín E., Castells N., Cuevas I. y Gracia M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Sosa, S. y Mazzuchino, M. (2017). *Lectura y escritura en la universidad. Prácticas discursivas*. Comunicarte.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

Capítulo 6. Aspectos éticos en la escritura de textos académicos

 **Grace Revelo Motta**

gracerevelo@hotmail.com

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

 **Efraín Revelo Motta**

efrainandresrevelo@gmail.com

Hospital Universitario Fundación Valle del Lili, Colombia

Universidad ICESI, Colombia

 **Juan Pablo Revelo**

juparemo@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, México



Introducción

La escritura es una labor fundamental para los académicos de todos los niveles. Es más, estudiantes, docentes e investigadores dedican parte de su vida a redactar manuscritos con los cuales pueden interpretar de manera crítica la información, presentar hallazgos de los procesos de investigación y validar o refutar teorías existentes. El internet, en este sentido, ha favorecido la inmediatez de la información, lo que ha significado —al mismo tiempo— que los escritores consideren que toda información existente en esta red es de dominio público y sin restricciones para su uso, lo cual puede verse reflejado en malas conductas durante la escritura académica como el plagio (Zúñiga, 2020).

Ahora, las malas prácticas en la escritura pueden ser intencionales o no. Son intencionales cuando la persona sabe que lo que hace es incorrecto; por otro lado, las no intencionales suelen ocurrir por desconocimiento, pero ello no significa que quien haya realizado la transgresión sea inocente de la falta (Reyes Rodríguez, 2022).

En este marco, el presente capítulo se ocupa de la ética en la escritura de los textos académicos en cuatro momentos. El primero aborda los problemas de ética en la escritura, para lo cual se inicia evocando el plagio y autoplagio. Luego se enfoca en las prácticas indebidas sobre la autoría. Posteriormente se mencionan los aspectos relacionados con la omisión de la aprobación o exención de un comité de ética de investigación en seres humanos; se tratan, asimismo, los aspectos

relacionados con la falsificación de datos e información. De último, se revisan las situaciones que transgreden la ética al enviar a publicación un artículo. En el segundo momento —que es un momento práctico— se examinan ejemplos de plagio de estudiantes. En el tercer momento se presentan casos reales que han tenido impacto social. Por último, en el cuarto, se ofrecen recomendaciones.

Problemas de ética en la escritura y publicación de los textos

El plagio y autoplagio

Según el *Diccionario de la lengua española*, el plagio se define como la “acción y efecto de plagiar”. El término *plagiar* —por su lado— se define como “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (Real Academia Española, s/f). En concomitancia, el Committee on Publication Ethics (COPE, 2017) define el plagio como:

el uso de ideas publicadas y no publicadas de otros, incluidas las solicitudes de subvenciones para investigación hasta la presentación bajo una “nueva” autoría de un artículo completo, a veces en un idioma diferente. Puede ocurrir en cualquier etapa de planificación, investigación, redacción o publicación: se aplica a las versiones impresas y electrónicas. (párr. 16)

De la misma forma, la World Association of Medical Editors (WAME, s.f.) define la palabra *plagio* bajo los siguientes términos:

el uso de ideas o palabras publicadas y no publicadas de otros (u otra propiedad intelectual) sin atribución o permiso, y presentándolas como nuevas y originales en lugar de derivadas de una fuente existente. La intención y el efecto del plagio es engañar al lector en cuanto a las contribuciones del plagiador. Esto se aplica ya sea que las ideas o palabras se tomen de resúmenes, solicitudes de becas de investigación, solicitudes de la Junta de Revisión Institucional o

manuscritos no publicados o publicados en cualquier formato de publicación (impreso o electrónico). (párr. 29)

Además, The Office of Research Integrity (ORI, 1994) “considera que el plagio incluye tanto el robo o la apropiación indebida de la propiedad intelectual como la copia textual sustancial no atribuida del trabajo de otra persona. No incluye disputas de autoría o crédito” (párr. 2).

El plagio, en general, abarca diversas prácticas entre las cuales se encuentran el reproducir de manera textual las palabras de otro autor sin usar comillas ni citar la fuente, parafrasear un texto sin citar la fuente, adicionar imágenes o figuras de otra persona sin citar la fuente y usar las ideas, teorías y datos de otra persona sin brindarle el crédito, entre otras (Quinn, 2014).

En otro orden de cosas, los tipos de plagio pueden ser diversos. Los cinco más frecuentes son los siguientes: 1) la clonación que supone la presentación el trabajo de otro autor como propio; 2) el mosaico que consiste en copiar diversas fuentes que armonizan perfectamente; 3) el copiado y pegado que consiste en adicionar fragmentos de texto amplios de una fuente sin cambiarlos; 4) el *remix* que implica mezclar textos parafraseados de múltiples fuentes y 5) la búsqueda y reemplazo donde se modifican las palabras y expresiones clave sin alterar el contenido de la fuente (Correa y Londoño, 2018).

En este punto, es importante diferenciar el significado de *open access* (acceso abierto) y *free access* (acceso libre). En el segundo, el objeto digital se encuentra disponible en la web y se puede descargar, pero el autor transfiere los derechos patrimoniales a la empresa que los publica. Por otro lado, en el *open access* no existe transferencia del *copyright* o los derechos de explotación del trabajo o, si se produce, no es de manera exclusiva, ya que el autor puede disponer las condiciones de uso de su trabajo, por ejemplo, mediante el uso de licencias *Creative Commons* que establecen los derechos de uso que puede hacerse de los objetos de los trabajos publicados por una editorial, en las páginas web o en repositorios digitales (Melero y Abad, 2008). Se puede transgredir el *copyright* sin

existir plagio cuando se cita una cantidad elevada de texto del mismo artículo o incluyendo tablas o imágenes de artículos protegidos citándolos sin haber obtenido el permiso para su reproducción (Abad-García, 2019).

Por otra parte, el autoplagio es un término que no está reconocido por la Real Academia Española; sin embargo, puede definirse como “cuando el autor re-utiliza sus escritos y los hace pasar como obra inédita u original, y no cita ni referencia sus propias publicaciones” (Ramírez y Jiménez, 2016, p. 277). Suele suceder cuando se dan publicaciones duplicadas y solapadas. Es decir: una publicación duplicada comprende un artículo donde el contenido es igual o varía a otro publicado o donde puede cambiar el orden de los autores. También, la publicación solapada es similar a una publicación anterior, pero se le agrega o restan datos del artículo original y, con ello, los resultados son distintos (Abad-García, 2019).

Prácticas indebidas sobre la autoría

El número de revistas científicas, de publicaciones y de autores que publican aumentan cada año. En general, el autor principal mantiene esa denominación y los otros autores suelen denominarse coautores. No obstante, la autoría de una publicación es responsabilidad de todos los que consignan sus datos en ella.

En muchos artículos científicos, los autores suelen invitar a otros profesionales para colaborar con los manuscritos; esta es una práctica que permite compartir diferentes puntos de vista, mejorar la calidad de la redacción científica e incluir a investigadores de diferentes nacionalidades (Johal *et al.*, 2017). A través de estas invitaciones suele desarrollarse una mala práctica en las publicaciones científicas de las revistas de acceso abierto que están iniciando el camino hacia una mayor visibilidad, debido a que suelen convocar a los colegas de sus ambientes académicos, con los que comparten espacios de trabajo comunes. Esta práctica se denomina autoría honorífica.

Según el International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE, s.f.), la autoría brinda crédito y tiene connotaciones académicas, sociales,

financieras y de responsabilidad en la rendición de cuentas sobre el manuscrito publicado. El ICMJE considera que la autoría se brinda a la persona que cumpla con cuatro criterios: 1) que haya contribuido sustancialmente en la concepción o diseño del trabajo o haya adquirido, analizado e interpretado los datos para el trabajo; 2) que haya redactado el trabajo o revisado, desde una perspectiva crítica, el contenido intelectual del trabajo; 3) que haya aprobado la versión final del manuscrito a publicar y 4) que sea responsable de todos los aspectos del trabajo para que resuelva aquellas preguntas asociadas a la precisión e integridad de cualquier parte del manuscrito.

Al redactar un manuscrito, se debe considerar que la autoría esté acorde con los parámetros éticos que justifiquen la incorporación de los autores que hayan realizado aportes fundamentales para la realización del documento. La mala conducta en la autoría incluye aquellas prácticas donde se atribuyen y dan créditos indebidos a uno o varios autores (Khezzr y Mohan, 2022). También se puede encontrar los conflictos de interés o malentendidos entre los autores que quieran modificar o cambiar el proyecto que se esté trabajando sin la autorización total del equipo de trabajo.

Sobre este aspecto, Silva (2005) plantea que:

la autoría múltiple sobrecarga el sistema de diseminación de información científica y a veces sirve de parapeto a la concesión indebida del crédito de autor. (...) La autoría injustificada relaja la conducta ética de la comunidad científica, mengua el valor de la autoría y degrada el artículo científico a la condición de mercancía”. (p. 84)

Por lo anterior, los integrantes de la comunidad académica y científica deben reflexionar críticamente sobre la actitud propia y ajena respecto con la autoría y evitar las siguientes prácticas indebidas:

1. La autoría honoraria se refiere a las personas que son nombradas como autores porque brindaron el acceso a las instalaciones donde se realizó la investigación, proporcionaron financiamiento o

facilitaron la investigación de alguna forma (Harvey, 2018; Khezr y Mohan, 2022) Una situación que sucede en pregrado y posgrado es la autoría coercitiva, la cual se trata de la imposición de un autor por una relación de poder donde el tutor o profesor solicita que se le incluya como coautor sin que haya realizado un aporte determinante (Reyes Rodríguez, 2022).

2. La autoría invitada o de regalo se describe como la práctica de ofrecer la autoría a un investigador para mejorar las posibilidades de publicación e impacto o esperando que le devuelvan el favor a modo de intercambio mutuo de autorías en otros manuscritos (Harvey, 2018; Khezr y Mohan, 2022).
3. En varios artículos científicos, los autores invitan a otros profesionales para colaborar con la elaboración de los escritos, compartiendo diferentes puntos de vista y mejorar la calidad de la redacción (Johal *et al.*, 2017). A través de esta invitación suele desarrollarse una mala práctica en las publicaciones, debido a que suelen convocar a los colegas de sus ambientes académicos con los que comparten espacios de trabajo comunes o amigos cercanos que, por brindar un logro extra en su carrera, se vean asignados a la autoría, sin que su colaboración sea importante.
4. La autoría fantasma consiste en eliminar u omitir un autor que participó en la redacción del manuscrito (Canova, 2022; Reyes Rodríguez, 2022). Esto puede suceder por motivos personales (Zúñiga, 2020) y para ocultar un conflicto de interés, entre otros (Canova, 2022).

Omisión de la aprobación o exención de un comité de ética de investigación en seres humanos

El COPE (2017) recomienda que una investigación en seres humanos, con registros médicos y tejidos humanos, debe ser aprobada por un comité de ética de investigación debidamente constituido. Se debe buscar el consentimiento informado de los participantes y, si no es posible, el comité de ética de investigación debe decidir si esto es aceptable.

Al emplear entrevistas y cuestionarios —aunque no se intervenga ni manipule a las personas— es éticamente indispensable que los participantes brinden su consentimiento para obtener y usar la información con fines de investigación (Sañudo, 2008). Cuando el participante es menor de edad, se debe contar con el consentimiento de los padres o representantes legales y el asentimiento del menor. La forma de comunicar la investigación debe ser acorde con la edad, la etnia, el contexto y el nivel intelectual del participante. Para los menores de edad, el investigador podría apoyarse con material audiovisual o un lenguaje contextualizado para que el niño pueda entender la información (Baeza, 2020).

El comité de ética evaluará la metodología, los aspectos éticos y jurídicos de la investigación, resguardando el respeto de los participantes y el seguimiento de protocolos institucionales, nacionales e internacionales (Hernández *et al.*, 2020).

Falsificación de los datos e información

Según Nurunnabi y Alam Hossain (2019), la falsificación de datos es un acto de fraude, ya que implica mentir sobre los datos de la investigación o la tergiversación de estos. Ahora, esto puede suceder cuando se parte de datos reales, los cuales son modificados a conveniencia del autor para que concuerden con el objetivo e hipótesis de la investigación. Sin embargo, los investigadores deben considerar que los resultados negativos también son de interés ya que sirven para orientar a otros investigadores sobre qué no hacer o generar nuevas propuestas para realizar una investigación (Zúñiga, 2020).

Otro aspecto relativo a los datos es la invención (Zúñiga, 2020) o fabricación (Canova, 2022) de los datos de la investigación, lo que sucede cuando se obtienen datos de investigación sin haberla ejecutado.

El falseo de la información es cuando el autor recurre al engaño respecto a la población y muestra, la aplicación de instrumentos, las autorizaciones, lugares y fechas ficticias, entre otros (Reyes Rodríguez, 2022).

Algunas formas son aquellas que Babbage (en Klotz, 1992) denominó de “recorte y de cocina” (*trimming and cooking*):

Babbage definió el recorte como “recortar pequeños fragmentos aquí y allá a partir de observaciones experimentales”, de modo que los hallazgos parecen ser mucho más precisos de lo que se justifica a partir de la totalidad de los resultados acumulados. Cocinar, a su vez, implica hacer “multitudes de observaciones y de éstas seleccionar sólo aquellas que concuerden” con las ideas preconcebidas. (p. 2271)

El recortador poda pequeños elementos, aquí y allá, de las observaciones que más difieren en exceso de la media y los agrega a aquellas que son demasiado pequeñas con el propósito de lograr un ajuste equilibrado. El cocinero hace multitud de observaciones y solo elige las que concuerdan con su hipótesis.

Situaciones que transgreden la ética al enviar y publicar un artículo

Los autores deben ser responsables de publicar de forma ética. Para ello, deben evitarse las siguientes situaciones:

1. La duplicidad de la información consiste en enviar el mismo artículo a dos o más revistas en simultáneo. Representa una mala práctica debido a que genera una duplicación del trabajo editorial, se restringe el espacio editorial para otros autores y el trabajo podría ser publicado por más de una revista (Zúñiga, 2020; Reyes Rodríguez, 2022).
2. La publicación duplicada, donde el autor publica parte o la totalidad de un artículo que ya ha sido editado en otra revista (Santana, 2012).
3. La publicación fragmentada o publicación salami, donde el autor divide su investigación en fragmentos y los publica en dos o más manuscritos. Esta es una falta de ética cuando los fragmentos en que se divide no aportan nada nuevo y podría haberse publicado en un solo manuscrito (Santana, 2012; Zúñiga, 2020; Canova, 2022). Sin embargo, algunas veces se podrían segmentar las

publicaciones cuando se cuenta con una base de datos con varios subconjuntos, cuando los resultados son bastante amplios para publicarse en un solo manuscrito y si un hallazgo secundario es útil y no fue abordado en el primer trabajo publicado considerando que las publicaciones no se solapen entre sí (Canova, 2022).

4. La publicación inflada consiste en aquellos artículos que se duplican agregándole resultados, datos o información adicional en las secciones que lo componen. Es una falta de ética, porque, aunque se haya agregado información adicional a una sección, el autor no está aportando un manuscrito, no citan las publicaciones relacionadas y no notifican esto a los directores de las revistas (Santana, 2012; Zúñiga, 2020).

Momento práctico: situaciones de plagio y falta de ética

Esta sección se encuentra organizada de la siguiente forma: en un primer momento se realizará una ejemplificación de algunas situaciones de plagio y, en un segundo momento, se citarán algunos casos de faltas a la ética durante la publicación de manuscritos.

Ejemplos de plagio

A continuación se presentan algunos ejemplos de plagio:

Ejemplo 1

El docente asigna un trabajo sobre la emancipación de los estudiantes en la educación. El estudiante X presenta el siguiente párrafo en su texto:

Primera versión del estudiante X

La curiosidad domesticada puede lograr una memorización de las características de cualquier objeto. Sin embargo, no se logra el aprendizaje real o el conocimiento total del objeto. Si se desea la construcción o la producción de conocimiento del objeto se requiere de la práctica de la curiosidad, la capacidad crítica de distanciarse del objeto, de observarlo,

delimitarlo, fragmentarlo o aproximarse metódicamente, de la capacidad de compararlo y de cuestionarlo.

El docente reconoce que la idea redactada por el estudiante X ha sido planteada por Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la autonomía* (2012). Por lo tanto, le solicita al estudiante X que cite el párrafo que parafraseó. El texto original de referencia es el siguiente:

Con la curiosidad *domesticada* puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar. (Freire, 2012, p. 81).

Segunda versión del estudiante X

La curiosidad domesticada puede lograr una memorización de las características de cualquier objeto. Sin embargo, no se logra el aprendizaje real o el conocimiento total del objeto. Si se desea la construcción o la producción de conocimiento del objeto se requiere de la práctica de la curiosidad, la capacidad crítica de distanciarse del objeto, de observarlo, delimitarlo, fragmentarlo o aproximarse metódicamente, de la capacidad de compararlo y de cuestionarlo (Freire, 2012).

También existen otras formas de redactar el párrafo:

1. Según Freire (1997) la curiosidad domesticada, etc.
2. Freire (1997) plantea que la curiosidad domesticada, etc.

Ejemplo 2

El estudiante Y presenta un trabajo sobre humanización en odontología. El docente pasa el documento por el *software* antiplagio, el cual evidencia un porcentaje del 72 % de similitud:

Figura 1. Ejemplo de la similitud

Similitudes detectadas: 72,17 %
Artículo 30 noviembre 2022
Artículo 30 noviembre 2022.docx

revistamedicavozaandes.com
https://revistamedicavozaandes.com/wp-content/uploads/2023/01/02_AC

5 Humanización es el proceso de comunicación y cuidado entre las personas que conducen a la autotransformación y la comprensión del espíritu fundamental de la vida (1). La atención humanizada, se define como la interacción entre el conocimiento de la ciencia y los valores del ser humano para establecer una asistencia de calidad centrada en la persona (2). En la actualidad, suele suceder que los profesionales de la salud se enfocan en brindar un diagnóstico y tratamiento a los pacientes sin considerar el aspecto humano del individuo, es decir, comprendiendo individualmente sus prácticas de salud, factores psicológicos, sociales y culturales que influyen en la salud. Se habla mucho de humanización, en especial en unidades altamente tecnificadas, donde el cuidado del paciente requiere de una gran especialización y conocimiento (3); como oncología, cuidados paliativos, unidades de hospitalización, hemodialisis, de cuidados críticos, pero muy poco en la práctica odontológica. Los estudios que aborden este tema en concreto son limitados, por ello investigadores como López C, et al. (2019) (4), han adaptado y validado el cuestionario Percepción de comportamientos de

5 care: Patient Satisfaction: Dentist-Patient Relations. INTRODUCCIÓN Humanización es el proceso de comunicación y cuidado entre las personas que conducen a la autotransformación y la comprensión del espíritu fundamental de la vida (1). La atención humanizada, se define como la interacción entre el conocimiento de la ciencia y los valores del ser humano para establecer una asistencia de calidad centrada en la persona (2). En la actualidad, suele suceder que los profesionales de la salud se enfocan en brindar un diagnóstico y tratamiento a los pacientes sin considerar el aspecto humano del individuo, es decir, comprendiendo individualmente sus prácticas de salud, factores psicológicos, sociales y culturales que influyen en la salud.

6 cuidado humanizado de enfermería (8) 3ª Versión (6) para el área odontológica: (PCH 3ra versión ajustada), mismo que permite conocer la valoración del paciente durante su atención a partir de tres categorías que son: la priorización del sujeto de cuidado, la apertura a la comunicación para proporcionar educación en salud a la persona y las cualidades del hacer de la odontología (4).

Nota. Ejemplo de la similitud encontrada por el software antiplagio, se observa en rojo todo el texto que es similar a la fuente publicada.

Fuente: elaboración propia

En vista de estas situaciones, se recomienda a los estudiantes y docentes usar un *software* antiplagio. Además, al realizar el análisis se debe considerar que los manuscritos académicos y científicos presentan, por lo general, un porcentaje de similitud textual, por lo que se debe contar con un porcentaje de tolerancia de similitud que debe ser específico según el área de conocimiento.

Otra recomendación es el uso de gestores bibliográficos. Estos programas permiten agrupar las referencias para uso personal. No obstante, se recomienda revisar cada referencia ya que podría suceder que esté incompleta o presente algún error. Al respecto, Huamani y Pacheco (2009) LILACS or SciELO-Peru. RESULTS: We found errors in 47,6% (245 encontraron que el porcentaje de error en las revistas médicas es elevado; los errores más frecuentes fueron la falta de abreviatura de la revista, en el título los errores ortográficos y omisión de palabras; en la autoría: la omisión de autores, la presentación incorrecta de autores y las faltas ortográficas, entre otros.

Ejemplo 3

El docente de biología solicita un trabajo sobre la célula. Para lograr tal consigna, el estudiante Z escanea una imagen del libro, mientras que el

estudiante A descarga una imagen de internet, la copia recortando la mitad de la imagen en el documento y cita la fuente.

El estudiante Z no tuvo en cuenta que el libro presenta el siguiente aviso: “No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por registro u otros métodos, sin permiso previo y por escrito de los titulares”, por lo tanto, no debía usar la imagen sin permiso previo del autor. El estudiante A respetó la autoría de la imagen. Sin embargo, no respetó la integridad de esta porque la modificó al recortarla.

Para evitar el plagio de las imágenes se recomienda usar bancos de imágenes sin derechos de autor o sin *copyright* cuando se desee usar una imagen sin permisos del autor. Caso contrario, se debe pagar o solicitar el permiso del autor para su uso.

Momento sobre casos conocidos de faltas a la ética durante la publicación de manuscritos

Algunos casos de plagio han llevado a la renuncia de autoridades gubernamentales y políticas. Por ejemplo, Karl Theodor zu Guttenberg renunció a su cargo de ministro de Defensa en Alemania ya que la Universidad de Bayreuth determinó que hubo plagio en su tesis doctoral (Reutters Staff, 2011). En México, el expresidente Enrique Peña Nieto plagió parte de su tesis de licenciatura presentando ideas propias, ideas ajenas e ideas ajenas no citadas de distintas formas: 1) reproduciendo textualmente fragmentos de obras publicadas sin realizar la cita al pie de página ni en la bibliografía; 2) reproduciendo textualmente fragmentos donde no hay cita al pie de página, pero si referencia en la bibliografía; 3) reproduciendo textualmente fragmentos donde se da crédito al autor de forma imprecisa y 4) presentando fragmentos textuales donde se da crédito al autor original, pero no a la fuente de la que tomó la cita (Forbes Staff, 2016).

Respecto a los datos falsificados, la página web de ORI contiene casos de malas conductas en investigación que fueron sujetos de acciones administrativas; la mayoría corresponden a la falsificación y/o fabricación de datos en biomedicina.

Un artículo publicado en 2005 halló que los ácidos grasos omega-3 serían útiles para disminuir los marcadores inflamatorios en pacientes con enfermedad pulmonar obstructiva crónica fue retirado en el 2008 por contar con datos falsificados de los ensayos clínicos. Aunque hasta la actualidad se lo sigue citando sin mencionar su retractación (Schneider *et al.*, 2020).

Otros fraudes científicos comprenden el nexo entre vacunas y autismo que fue publicado en la revista *The Lancet* donde se afirmaba que la vacuna triple viral ocasionaba autismo en los niños. Allí se encontró que el estudio era fraudulento, pero hasta la actualidad sigue siendo acogido por los movimientos antivacunas (Pérez, 2016; Ruiz, 2017).

Respecto a la mala conducta de autoría, en 1980, John Darsee fabricó datos en varios artículos publicados que incluía los nombres de colegas en Emory y Harvard. Pero cuando se expuso el fraude, los coautores negaron su responsabilidad pese a que habían aceptado el crédito por la publicación (Smith, 1994; Khezr y Mohan, 2022).

Smith y Master (2017) establecen cinco pasos para evitar la mala práctica de la presencia de autores honoríficos en las publicaciones científicas y para evitar conflictos internos entre los autores. En primer lugar, se deben establecer —de manera clara— los roles y responsabilidades sobre la investigación; en segundo lugar, se establece quién será el autor y quienes serán los coautores; en tercer lugar, se debe mantener un diálogo continuo sobre la contribución por parte del autor y de los coautores durante el desarrollo del estudio; en cuarto lugar, se deben tomar las decisiones —entre todos— sobre la publicación antes de presentarlo y, para finalizar, se debe redactar la declaración de autoría y la contribución que ha desarrollado el autor y los coautores.

Zamora-Fung y Habana (2021) destacan, a su vez, la importancia de que las revistas científicas establezcan los criterios de autoría

evaluándolas de manera crítica, así como exigir a los autores y coautores la declaración de los roles y contribuciones de los artículos sometidos (Gadjradj *et al.*, 2020).

Sobre la publicación redundante, existen ejemplos como el expuesto por Kassirer y Angell (1995) donde recibieron un artículo sobre lesiones óseas en pacientes con insuficiencia renal crónica y el par evaluador encontró un estudio publicado escrito por los autores donde se describían los mismos pacientes y criterios de valoración. Además, recibieron otro manuscrito sobre la intervención controlada en un centro de maternidad cuyos autores habían enviado los resultados de las madres a una revista y los resultados de los bebés a otra revista.

Momento evaluativo: recomendaciones

Para promover los aspectos éticos en la escritura de textos académicos, se recomienda seguir las siguientes pautas:

- Citar cualquier material, texto o dato procedente de otros autores mediante citación directa, paráfrasis o resumen según las convenciones académicas como notas, textos con sangría, comillas, entre otros (Padilla-Santamaría y Leandro, 2016; Abad-García, 2019).
- Referenciar todas las citas textuales y las parafraseadas (Verdugo Sánchez, 2019).
- Citar las obras publicadas; las referencias a datos no publicados deben ser excepcionales y deberán añadirse al texto entre paréntesis o como nota al pie de página (Verdugo Sánchez, 2019).
- Cotejar todos los elementos de cada referencia con la publicación original antes de presentar el manuscrito (Verdugo Sánchez, 2019).
- Comprobar que todas las referencias citadas en el texto figuren en las obras citadas (Verdugo Sánchez, 2019).
- Comprobar que todas las referencias citadas en el manuscrito se mencionen en el texto (Verdugo Sánchez, 2019).

- Declarar los potenciales problemas de sus manuscritos respecto al plagio, autoplagio y relacionadas con el envío del artículo (Tolsgaard *et al.*, 2019).
- Evaluar el porcentaje de plagio y autoplagio con base en la cantidad de texto involucrado, el área de la ciencia a la cual pertenece el manuscrito (Tolsgaard *et al.*, 2019) y las normas institucionales.
- Someter el manuscrito a una lectura externa antes de enviarlo a una revista para conocer posibilidades de mejora (Reyes Rodríguez, 2022).
- Utilizar gestores de referencia y *softwares* antiplagio (Reyes Rodríguez, 2022).
- Solicitar la autorización del autor del artículo para reproducir las imágenes, encuestas o entrevistas publicadas.
- Evaluar críticamente las normas sobre autoría para garantizar que aquellos que designa como autores hayan participado en la investigación y asuman la responsabilidad que les corresponde (Silva, 2005).
- Registrar las funciones y labores realizadas por cada autor en la investigación y en la redacción del manuscrito (Reyes Rodríguez, 2022).
- Si se realiza una investigación en seres humanos, someter el protocolo de investigación a la revisión para obtener la aprobación o exención de un comité de ética de investigación en seres humanos (Reyes Rodríguez, 2022). Además, si los participantes son menores de edad, solicitar el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento del niño. Si los participantes son mayores de edad solicitar el consentimiento informado y entregar una copia del documento a los participantes.
- Se recomienda que las universidades e institutos de investigación realicen auditorías sobre los datos, confirmando los datos por otros investigadores independientes de la institución (Johnson *et al.*, 2001; Nurunnabi y Alam Hossain, 2019).

Conclusiones

La escritura académica representa un pilar fundamental en la vida de estudiantes, docentes e investigadores, quienes dedican considerable tiempo y esfuerzo a la redacción de manuscritos que interpretan críticamente la información, presentan hallazgos de investigación y examinan teorías existentes. Sin embargo, la proliferación de información en internet ha facilitado tanto el acceso como la tentación de emplear contenido sin las debidas restricciones, lo cual puede propiciar malas conductas como el plagio.

Las malas prácticas en la escritura académica, sean intencionales o no, tienen un impacto significativo en la integridad de la investigación científica. El plagio, definido como el uso no atribuido de ideas o palabras de otros, es una transgresión grave que puede presentarse en diversas formas, desde la copia directa hasta la parafraseo sin citar adecuadamente las fuentes. Las definiciones ofrecidas por organizaciones como el Committee on Publication Ethics (COPE), la World Association of Medical Editors y el The Office of Research Integrity subrayan la amplitud y la gravedad del plagio en el ámbito académico.

El acceso a información digital también presenta desafíos adicionales en términos de derechos de autor. Es esencial diferenciar entre el acceso abierto y el acceso gratuito para evitar infracciones de copyright, los cuales pueden ocurrir incluso sin la intención de plagiar. El uso indebido de textos, imágenes y datos sin la autorización correspondiente constituye una violación ética que puede tener repercusiones legales y profesionales.

Este capítulo ha abordado múltiples aspectos de la ética en la escritura académica, desde el plagio y el autoplagio hasta la falsificación de datos y la omisión de aprobaciones éticas necesarias. Cada uno de estos temas subraya la necesidad de una conducta ética rigurosa en todas las etapas de la investigación y la publicación.

En conclusión, la adherencia a principios éticos en la escritura de artículos académicos es crucial para mantener la credibilidad y la

confianza en la investigación científica. La integridad en la autoría, la honestidad en la presentación de datos y la transparencia en la divulgación de conflictos de interés son componentes esenciales de una práctica académica responsable. Al promover y adherirse a estos principios, los académicos no solo protegen la validez de su propio trabajo, sino que también contribuyen al avance del conocimiento y al fortalecimiento de la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

- Abad-García, M. (2019). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica. *Anales de Pediatría*, 90(1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403318305265?via%3Dihub>
- Baeza, C. (2020). La dimensión ética de la Investigación educativa. *Ethika*, 1, 46-69. <https://revistas.uchile.cl/index.php/ETK/article/view/57076/60669>
- Canova, C. (2022). Aspectos éticos en la publicación de manuscritos científicos: una revisión de la literatura. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2(81), 2-11. <https://doi.org/10.56294/saludcyt202281>
- Committee on Publication Ethics [COPE]. (2017). *Guidelines on good publication practice*. Committee on Publication Ethics. <https://farname-inc.com/post-2/f53d32c/Committee-on-Publication-Ethics-COPE-GUIDELINES-ON-GOOD-PUBLICATION-PRACTICE>
- Correa, B. y Londoño, C. (7 de agosto de 2018). *Los 5 tipos de plagio más frecuentes*. Turnitin. <https://www.turnitin.com/es/blog/cinco-tipos-plagio-mas-frecuentes>
- Forbes Staff. (29 de agosto de 2016). Peña Nieto sí plagió parte de su tesis: Universidad Panamericana. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/pena-nieto-si-plagio-parte-de-su-tesis-universidad-panamericana/>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gadjradj, P., Peul, W., Jalimsing, M., Arjun Sharma, J., Verhemel, A. y Harhangi, B. (2020). Who should merit co-authorship? An analysis of honorary authorships in leading spine dedicated journals. *The Spine Journal*, 20(1), 121-123. <https://doi.org/10.1016/j.spinee.2019.08.008>
- Harvey, L. (2018). Gift, honorary or guest authorship editorial. *Spinal Cord*, 56(2), 91. <https://doi.org/10.1038/s41393-017-0057-8>
- Hernández, O., Antonio, A., Gonzales, D. y Contreras, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, 58, 141-164. <https://doi.org/http://doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>

- Huamani, C. y Pacheco-Romero, J. (2009). Errores en las Referencias Bibliográficas de las Revistas Médicas Peruanas. *Revista de gastroenterología del Perú*, 29(4), 341-346. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1022-51292009000400007
- International Committee of Medical Journal Editors [ICMJE]. (s/f). *Defining the Role of Authors and Contributors*. International Committee of Medical Journal Editors. <https://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
- Johal, J., Loukas, M., Oskouian, R. y Tubbs, R. (2017). "Political Co-Authorships" in Medical Science Journals Jaspreet. *Clinical Anatomy*, 30(6), 821-834. <http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203>
- Johnson, T., Parker, V. y Clements, C. (2001). Detection and prevention of data falsification in survey research. *Survey Research*, 32(3), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/237325092_Detection_and_Prevention_of_Data_Falsification_in_Survey_Research
- Kassirer, J. y Angell, M. (1995). Redundant publication: a reminder. *New England Journal of Medicine*, 333(7), 449-450. <https://doi.org/10.1056/nejm199508173330709>
- Khezzr, P. y Mohan, V. (2022). The vexing but persistent problem of authorship misconduct in research. *Research Policy*, 51(3), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104466>
- Klotz, I. (1992). Cooking and trimming by scientific giants. *The FASEB Journal*, 6(6), 2271-2273. <https://faseb.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1096/fasebj.6.6.1544538>
- Melero, R. y Abad, F. (2008). Revistas open access: características, modelos económicos y tendencias. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.21501/21454086.813>
- Nurunnabi, M. y Alam Hossain, M. (2019). Data falsification and question on academic integrity. *Accountability in Research*, 26(2), 108-122. <https://doi.org/10.1080/08989621.2018.1564664>
- Padilla-Santamaría, F. y Leandro, C. (2016). Escribiendo con ética: el plagio y sus consecuencias. *Revista Cadena de Cerebros*, 1(2), 10-16. <https://www.cadenadecerebros.com/single-post/2017/01/01/escribiendo-con-%C3%A9tica-el-plagio-y-sus-consecuencias>
- Pérez, R. (2016). Plagio, manipulación o descuido: seis casos escandalosos de fraude científico. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2016-05-02/plagio-manipulacion-o-descuido-seis-casos-de-fraude-cientifico_1192672/
- Quinn, M. (2014). *Ethics for the information age*. Pearson.

- Ramírez, R. y Jiménez, H. (2016). Plagio y “autoplagio”. Una reflexión. *Revista de historia regional y local*, 8(16), 273-283. <https://www.redalyc.org/journal/3458/345846225009/html/>
- Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Reuters Staff. (2011). El exministro alemán Guttenberg mintió para lograr el doctorado. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/oestp-alemania-merkel-guttenberg-idESMAE7450UE20110506>
- Reyes Rodríguez, A. (2022). Malas prácticas en la escritura científica. *Fides et Ratio. Revista de difusión Cultural y Científica*, 23, 97-126. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2022000100006&script=sci_abstract
- Ruiz, M. (13 de junio de 2017). Estos son los diez fraudes científicos más sonados de la historia. *El Español*. https://www.elespanol.com/ciencia/investigacion/20170612/223227819_0.html
- Santana, J. (2012). Ética, investigación y publicación. *Archivo Médico de Camagüey*, 16(5), 528-536.
- Sañudo, L. (2008). La ética en la investigación educativa. *Revista Hallazgos*, (6), 83-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Schneider, J., Ye, D., Hill, A. y Whitehorn, A. (2020). Continued post-retraction citation of a fraudulent clinical trial report, 11 years after it was retracted for falsifying data. *Scientometrics*, 125(3), 2877-2913. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03631->
- Silva, G. (2005). La autoría múltiple y la autoría injustificada en los artículos científicos. *Investigación en Salud*, 7(2), 84-90. <https://www.redalyc.org/pdf/142/14270202.pdf>
- Smith, E. y Master, Z. (2017). Best practice to order authors in multi/interdisciplinary health sciences research publications. *Accountability in Research*, 24(4), 243-267. <https://doi.org/10.1080/08989621.2017.1287567>
- Smith, J. (1994). Gift authorship: a poisoned chalice? Not usually, but it devalues the coinage of scientific publication. *British Medical Journal*, 309(6967), 1456-1457. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7804037/>
- The Office of Research Integrity [ORI]. (s. f.). *Case summaries*. The Office of Research Integrity. https://ori.hhs.gov/content/case_summary
- The Office of Research Integrity [ORI]. (1994). *ORI Policy on Plagiarism*. The Office of Research Integrity. <https://ori.hhs.gov/ori-policy-plagiarism>
- Tolsgaard, M., Ellaway, R., Woods, N. y Norman, G. (2019). Salami-slicing and plagiarism: how should we respond? *Advances in Health Sciences Education*, 24(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09876-7>

- Verdugo Sánchez, J. (2019). La escritura académica y los códigos de ética en el aula: el papel del docente frente al plagio académico. En E. Morales (Coord.), *La infodiversidad y el uso ético del conocimiento individual y colectivo* (pp. 75-85). Universidad Nacional Autónoma de México.
- World Association of Medical Editors [WAME]. (s.f.). *Recommendations on publication ethics policies for medical journals*. World Association of Medical Editors. <https://wame.org/recommendations-on-publication-ethics-policies-for-medical-journals#Plagiarism>
- Zamora-Fung, R. y Habana, L. (2021). Autoría y dilemas éticos en la publicación científica. *Revista Cubana de Medicina*, 60(1), 1-3. <http://revmedicina.sld.cu/index.php/med/article/view/1604>
- Zúñiga, J. (2020). Comportamiento ético en la publicación científica: malas conductas y acciones para evitarlas. *Revista Educación*, 44(1), 428-437. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442020000100428&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00428.pdf

Capítulo 7. Literacidad académica y alfabetización disciplinar para docentes en formación

 **Pedro Alemán Guillén**

paleman@unimet.edu.ve / palemgui@gmail.com

Universidad Metropolitana, Venezuela

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

 **Adriana Bolívar**

abolivar_2000@yahoo.com

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Universidad de las Américas Puebla, México



Introducción

Resulta imposible soslayar el hecho de que los estudiantes en el nivel de educación superior en Venezuela —y en otros países de América Latina— tienen problemas para utilizar el lenguaje académico de manera adecuada, así como para comprender e interpretar textos especializados. Tanto más cuando muchos de estos estudiantes son ya docentes en ejercicio o prevén dedicarse a la docencia en el futuro. Esto significa, entonces, que —para escribir por su cuenta textos académicos— enfrentan dificultades en la adquisición de conocimientos de su disciplina, lo cual puede derivar, a menudo, en un aprendizaje incompleto y atomizado.

Lo mismo es válido para muchos investigadores noveles —y no tanto— en un sistema que los valida y reconoce como tales por el número de publicaciones que pueden producir. Aquel consejo de “publicar o perecer” pareciera estar detrás de muchos académicos, lo cual genera, sin duda, bastante presión en esos investigadores que, con frecuencia, por compromisos institucionales, se ven obligados a “producir” nuevo conocimiento.

También está el caso de académicos que, sin sentir la presión mencionada, quieren publicar, pero ven sus trabajos no admitidos por importantes revistas científicas o similares. Ahora, ¿qué tienen en común estos tres grandes grupos?

Si bien la respuesta es multifactorial, la literacidad académica, en distintos grados, es el elemento recurrente. Desarrollar la competencia

comunicativa, tal como la plantean Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), aunque ayuda, no es suficiente, pues quienes escriben textos académicos siguen mostrando dificultades que les impiden comprender en profundidad los textos de la especialidad o desarrollar el pensamiento crítico y producir textos académicos.

En virtud de ello, se requiere un mayor trabajo consciente y comprometido para que los investigadores logren apropiarse de las formas pertinentes en el uso del lenguaje en distintos niveles —gramatical, semántico, pragmático— y muestren conocimiento de las tradiciones discursivas en las disciplinas, lo que se ha llamado alfabetización académica y que incluye también aspectos históricos y culturales.

A continuación se presenta este trabajo en cuatro momentos. El primero se centra en algunos conceptos importantes sobre literacidad académica. En el segundo se resume la experiencia de lo que se denomina formación de formadores, como es el caso de profesores universitarios que requieren práctica en la lectura y la escritura de la investigación, tal como se ha llevado por muchos años en la Universidad Central de Venezuela. En el tercer momento se nominan dos enfoques para abordar la literacidad académica y científica: uno lingüístico-sociocognitivo (Aleman Guillén) y otro de tipo lingüístico, interaccional y crítico (Bolívar), aplicado en Venezuela y en otros países de América Latina. En el cuarto momento se presentan las reflexiones y conclusiones.

Algunos conceptos importantes

En primer lugar, se parte de las siguientes premisas:

- La lectura y la escritura son prácticas sociales que están presentes tanto en situaciones cotidianas como en ámbitos profesionales, aunque son observables en las esferas académicas.
- Se considera la literacidad como un “conjunto de prácticas discursivas, es decir (...) formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004, p. 24). Por lo tanto, se trata de una práctica aprendida por los individuos como actores sociales para que les sea útil a sus propósitos.

- La literacidad “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71) y “es algo que la gente hace (...) es esencialmente social y se ubica en el plano de la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton, 2004, p. 109).
- En la literacidad hay una dimensión sociocognitiva importante que involucra procesos cognitivos básicos y complejos en concordancia con un contexto sociocultural que los posibilita.
- En la literacidad hay un componente interaccional clave que tiene que ver con la relación entre las personas, sus evaluaciones en el mundo y la forma en que las plasman en los textos. Este componente se manifiesta a través del posicionamiento que se observa en el manejo de las voces en el texto (la intertextualidad), en la forma en que se organiza la información (los géneros, los textos, la estructura) y la perspectiva modal (grados de certeza, evaluación) (Beke, 2005, 2011; Bolívar, 1986, 2005; Bolívar *et al.*, 2010).

En segundo lugar, se considera que es necesario aclarar al menos tres conceptos: *literacidad académica*, *alfabetización disciplinar* y *literacidad disciplinar*, los cuales, en muchos casos, se solapan. De acuerdo con Cassany (2005), el vocablo *literacidad* se deriva del inglés *literacy*; mismo que ha sido traducido de diversas maneras: alfabetización o literacidad como calco del inglés *literacy*. También se ha empleado el término *escrituralidad* en oposición a *oralidad*. Los términos que más abundan en la literatura especializada en español son *alfabetización* y *literacidad*. Aunque se pudiera afirmar que en la actualidad ambos son dos caras de una misma moneda y los une, en lo teórico, la importancia de la escritura y la lectura; desde el punto de vista metodológico están vinculados con abordajes distintos.

La literacidad académica (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2006, 2009a, 2009b; Gee, 1990; Street, 1984, 1993; Zavala, 2002, entre otros) constituye el conjunto de acciones —prácticas sociodiscursivas— que implican la participación activa de los actores sociales en lo que se conoce como la cultura de lo escrito o la esfera letrada. Esta participación incluye

el conocimiento del código escrito formal y las reglas y convenciones que lo rigen. Implica, además —como sostienen Castro y Sánchez (2015)— el conocimiento, reconocimiento y usos de géneros discursivos.

Al mismo tiempo, es importante la asimilación sobre los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita que devienen en productores y consumidores de textos académicos y conlleva la apropiación de las formas de pensamiento y modos de objetivar la realidad, así como de las maneras de presentar información y de estilos de razonamiento asociados con el discurso escrito.

De manera similar, a la literacidad académica le son inherentes elementos de identidad vinculados con el estatus y roles que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, al tiempo que se expresan, comparten, circulan y refutan los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito. Es más, por razones como estas, autores como Barton y Hamilton (2003) y Cassany (2008) prefieren hablar de literacidades en plural, por cuanto las hay de diversa índole que abarcan tanto lo no académico, lo cotidiano como lo que ocupa en este capítulo, las prácticas institucionalizadas y normadas del ámbito académico.

De lo anterior se desprende que la literacidad disciplinar, como aseveran Fang y Coatoam (2013), puede ser clasificada como un tipo de literacidad académica, porque si bien puede haber literacidad disciplinar —que no es necesariamente académica— las diferentes disciplinas del conocimiento académico poseen diferentes tipos de textos (para la lectura, la escritura y la escucha) que dan cuenta de una multiplicidad de literacidades.

Se debe considerar, en este sentido, el artículo de investigación y sus variaciones ya que, por ejemplo, los artículos de investigación que se escriben en la disciplina historiográfica difieren de los que se producen en los estudios de geografía, aunque estos son dos ámbitos interrelacionados de las ciencias sociales. En cambio, los artículos de investigación del área de la filosofía se parecen más, al menos en su estructura ensayística, a los escritos en historia o en educación (Beke y Bolívar, 2009).

La literacidad disciplinar es un tipo de práctica de literacidad que tiene lugar en el marco de un campo específico y restringido. Vale decir: en una disciplina en la que la lectura y escritura constituyen prácticas inherentes y cardinales. Estas prácticas pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas y van más allá de saber las normas lingüísticas porque implican reconocer las tradiciones discursivas en las que se sustenta cada disciplina, así como de los géneros de los que se vale para la producción del conocimiento. De esta forma, es una condición *sine qua non* que los productores textuales se apropien de las prácticas y usos de sus disciplinas.

Es en esta fase donde tiene cabida la alfabetización disciplinar, entendida aquí como la instrucción o capacitación formal para tener literacidad disciplinar. Se trata, entonces, de una formación que provee del andamiaje necesario y no se limita a un conocimiento mecánico de prácticas específicas (las reglas de ortografía, el registro académico, las convenciones institucionalizadas de formato), sino que pretende lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento directo en prácticas propias de la literacidad disciplinar y, con ello, empoderar a los aprendientes en el uso efectivo de la misma.

Lectura y escritura para la investigación

En Venezuela existe una larga tradición sobre el estudio del discurso académico en varias universidades que comparten sus experiencias en las reuniones de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura en distintas subsedes. La subsede de la Universidad Central de Venezuela, conjuntamente con la Maestría y Doctorado en Estudios del Discurso, ha organizado encuentros de forma periódica, con muy buenos frutos tanto en el aspecto descriptivo con atención al análisis de géneros discursivos como desde una perspectiva crítica (Bolívar, 2004; Acosta, 2006; Briceño, 2012, entre otros).

En el año 2011, como resultado del seminario “Formación de formadores”, organizado por el posgrado, vio la luz el libro *Lectura*

y escritura para la investigación (Bolívar y Beke, 2011, reeditado en 2014 y publicado en *open access* en 2022). Esta obra, centrada en la alfabetización disciplinar y académica, consta de diez capítulos en los que se abarcan aspectos del proceso de investigación y la construcción de textos académicos y los procesos fundamentales para la comunicación de las investigaciones.

Vale le pena resumir algunos capítulos. Partiendo del artículo de investigación (AI) como género, se abordan aspectos vinculados con las partes canónicas del mismo, considerados estos como subgéneros. En cuanto al proceso investigativo y construcción de textos, Martha Shiro y Cristina D'Avolio estudian la manera en que investigadores de diferentes disciplinas presentan el problema de investigación en el subgénero “Planteamiento del problema” y destacan la relevancia de las estrategias lingüístico-discursivas para redactar la situación problemática objeto de estudio de forma coherente.

Adriana Bolívar y Francisco Bolet, por su parte, se concentran en los subgéneros “Introducción” y “Conclusión en el AI” y dan cuenta de las variaciones entre disciplinas humanísticas y científicas, al tiempo que resaltan la necesidad —para docentes y aprendientes— de tener conciencia de que las reglas no son fijas, sino un entramado de tradiciones y usos discursivos producto de convenciones que se dan en el seno de las comunidades disciplinares.

Asimismo, Rebecca Beke se enfocó en las “Referencias y citas” y analiza los estilos más usados para referenciar y citar conocimiento ajeno y enfatiza la importancia de expresar de manera rigurosa las voces de los otros en el discurso propio del productor textual. Además, Martha Shiro y Frances Erlich estudian la “Argumentación en el discurso académico” como modo de organización del discurso para ofrecer herramientas teórico-prácticas a investigadores de diferentes disciplinas sobre los procesos de razonamiento y estructuración de los elementos persuasivos al momento de producir textos académicos.

De igual manera, Elba Bruno dedica un capítulo al subgénero “Resúmenes académicos” en el que estudia cómo estructurarlo siguiendo

estrategias definidas. Otros capítulos cubren temas como “La literatura como puente para la lectura” (Irma Chumaceiro), “Los resúmenes en revistas científicas” (Carlos Blanco), “Problemas gramaticales en la escritura” (Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano) y la diferencia entre “Alfabetización inicial y académica” (Alida Cano).

Este libro, en definitiva, puede ser utilizado como guía central, junto con otras obras y artículos o capítulos de libros que las y los integrantes del grupo siguen publicando (Bolívar, 2020; Shiro *et al.*, 2012; Shiro y Bolívar, 2023).

La alfabetización disciplinar: dos enfoques

El trabajo iniciado en Venezuela se ha ido enriqueciendo con nuevas perspectivas; mismas que se han desarrollado tanto en el país como desde afuera con la contribución de profesores jubilados o que han emigrado. Por ello, se presenta aquí dos enfoques que se han ido desarrollando de manera gradual. El primero en la Universidad Central de Venezuela en años recientes; diseñado y aplicado por Pedro Alemán Guillén. El segundo tuvo sus inicios en la misma universidad a fines de los años 90, liderado por Adriana Bolívar e integrado por colegas y estudiantes del posgrado, pero que —a partir de 2011— ha involucrado a otras universidades de América Latina.

En este marco, a continuación, se resumen los dos enfoques que pueden complementarse, puesto que ambos se centran en géneros discursivos académicos y en los procesos del texto.

Un enfoque lingüístico y sociocognitivo

Aspectos teóricos

Este enfoque surgió en el posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (Alemán Guillén, 2020, 2021) y se ha ido fortaleciendo poco a poco con base en planteamientos teóricos y la experiencia en el dictado de los cursos a estudiantes de distintas

disciplinas. En esas experiencias —desde lo axiológico, lo epistemológico y desde lo ontológico— se conjugan al menos dos posturas teórico-metodológicas distintas, pero conciliables. A saber: la perspectiva de la escuela de Sídney enmarcada en la lingüística sistémica funcional (Martin, 2001; Martin y Dreyfus, 2015) y la visión sociocognitiva de los géneros (Berkenkotter y Huckin, 1993; Parodi 2008; Parodi *et al.*, 2010).

Desde la escuela de Sídney el foco está en la enseñanza-aprendizaje basado en los géneros, para lo cual se emplean los tres ejes propuestos por Martin y Dreyfus (2015): deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. En la deconstrucción, el docente modela el texto a los aprendientes para que conozcan y comprendan sus características. En la construcción conjunta, los estudiantes elaboran textos a partir de los modelos deconstruidos con la mediación del profesor y en sesiones en las que comparten con sus pares y con los profesores miembros del comité académico. La construcción independiente tiene lugar cuando los investigadores en formación son capaces de escribir de manera autónoma.

En lo atinente a la perspectiva sociocognitiva, se asumen los postulados de Berkenkotter y Huckin (1993) quienes ubican cinco dimensiones para entender los géneros disciplinares: 1) estructuras retóricas dinámicas; 2) un tipo de “cognición situada” inserta en actividades disciplinares; 3) un tipo de conocimiento que abarca tanto la forma como el contenido; 4) una actividad estructurante y estructurada y 5) una actividad cuyas convenciones apuntan a las normas, epistemologías e ideologías de las comunidades discursivas en las que se insertan.

Pero, sobre todo, siguiendo a Parodi (2008), hay que tener conciencia de que, en primer lugar, el género no es una constante o patrón fijo definido por el contexto, sino que el ser humano —como sujeto social— construye en su mente el género como una herramienta comunicativa de manera dinámica con base en el contexto, la situación social y la interacción con otros sujetos. En ese sentido, estos géneros se almacenan a manera de representaciones cognitivas y discursivas y son activados, actualizados y concretados cuando el contexto particular lo requiere.

En segundo lugar, los géneros constituyen recursos potenciales que las personas tienen almacenados en la mente, en constante interacción con sus conocimientos previos como hablantes/escritores (productores textuales) o como oyentes/lectores (consumidores textuales). Este inventario de recursos que representan los géneros es dinámico y al ser estudiados, observados o analizados se pueden recuperar sus características y patrones recurrentes.

Esos recursos de los que se dispone son convenciones. Por ejemplo, de “ciertas regularidades lexicogramaticales de la lengua, las representaciones de los roles sociales, los tipos de textos y los propósitos comunicativos” (Parodi *et al.*, 2010, p. 254). En otras palabras, los géneros operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes a través de las estructuras de un texto y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi *et al.*, 2010).

Se considera que, desde la perspectiva y experiencia docente, la alfabetización disciplinar ha de concentrarse en promover que los aprendientes (docentes de áreas disímiles como comunicación social, antropología, lenguas extranjeras, letras y politología, entre otros, ya en ejercicio) participen en las prácticas de literacidad propias de la disciplina de los estudios del discurso, así como en identificar las características y patrones de los géneros textuales, según las propuestas de la escuela de Sídney y de autores como Swales (1990, 2004).

La estructura de los cursos: primer momento

Los cursos dictados se estructuran en varios momentos. Como un primer momento de ese proceso de alfabetización disciplinar, se invita a los estudiantes de posgrado a que busquen y lean lo que en traducción y traductología llaman “textos paralelos”. En otras palabras, que lean textos producidos en la disciplina. De esta manera, se invita a leer textos de la *Revista ALED* y de *Discurso y sociedad* para que se vayan familiarizando con el discurso propio de la disciplina.

Además, son incentivados a leer textos híbridos y multimodales. Esto significa que se les solicita que vean videos en la web de ponencias, charlas y conferencias dictadas por analistas del discurso —de todo el mundo— sobre algún tema tratado en las clases o vinculado con el objeto de la investigación. Así, sin pretender dar una receta ni presentar este modo de hacer como el único, se pone en contacto de manera inductiva a los aprendientes con los diferentes tipos de géneros que circulan dentro de la comunidad disciplinar.

La producción de textos: segundo momento

La producción de textos es un segundo momento; para ello se usa la evaluación auténtica (Darling-Hammond, 1995; Airasian, 2001; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Díaz Barriga, 2005). En particular, se emplea primero la simulación de situaciones.

Para una exposición en clase se pide a los aprendientes que elaboren una ponencia sobre un artículo escogido por ellos. La ponencia debe respetar las características de una ponencia real en estructura, contenido y tiempo. No se les indican las características de ese género textual, ya que se presupone que la conocen por el contacto que han tenido en eventos académicos.

Luego de la irrupción del COVID-19, se solicita la correspondiente grabación de la ponencia para que sea alojada en alguna plataforma como YouTube. Solo en caso de que soliciten alguna aclaración se les proporcionan detalles sobre los rasgos del género.

Como segunda simulación, el trabajo final consiste en la aplicación de algún modelo teórico-metodológico ya estudiado a un corpus que los aprendientes habrán acopiado, dependiendo de algún problema o situación social que les llame la atención. Para esta evaluación-simulación, el producto final debe tener las características de un artículo de investigación y el lector —el profesor de la asignatura— fungirá como el editor de la revista indizada ante la cual consignan su manuscrito para ser evaluado.

Esta segunda actividad consta de un proceso previo al resultado final que consiste en una serie de sesiones en las que se discuten cuestiones epistémicas inherentes a los estudios del discurso como disciplina y como teoría y método para examinar textos. Para tal fin se les hace responder a las preguntas qué, por qué, para qué (planteamiento del problema) y cómo abordar la investigación que han decidido llevar a cabo (objetivos y metodología).

En paralelo, se van entrenando en el uso de registro académico y se les da información sobre las características del género artículo de investigación (AI) en general y de las peculiaridades del AI en la disciplina. Con ello, se busca hacer conscientes a los productores de texto de la estructura y formas léxico gramaticales de los textos, pero, sobre todo, de los contenidos que se vehiculan, los procesos cognitivos básicos y complejos que se llevan a cabo al escribir y se pretende que vean el proceso de escritura en el que participan como una práctica social compleja mas no complicada de apropiarse y compartir hallazgos e inquietudes apegados a las convenciones establecidas por la comunidad discursiva de la cual forman parte.

Esta actividad, tal como se mencionó, es más interesante y enriquecedora por cuanto los docentes-aprendientes provienen de estudios de pregrado diversos y de distintas especialidades (abogados, comunicadores sociales, politólogos, arquitectos, ingenieros, licenciados en letras, antropólogos), ya que ello implica un proceso de desaprender algunas nociones y puntos de vista, redimensionar otros y aprender otros nuevos.

Estas experiencias pedagógico-didácticas evocadas han sido emprendidas en el rol de docente de un campo disciplinar y como actor social preocupado por y comprometido con enseñar a investigar y a escribir sobre lo investigado. Los colegas, miembros del comité académico de la Maestría y del Doctorado en Estudios del Discurso de la Universidad Central de Venezuela, que dictan clases y dirigen trabajos de grado de estudiantes de posgrado en el área del análisis del discurso, comparten (con ligeras diferencias) experiencias similares en las que

preparan también a los aprendientes para escribir un AI como producto final de su asignatura o, además, los entrenan en la redacción de ensayos, de reseñas y en la construcción de una bitácora de lecturas para que puedan ver su proceso activo y constante de diálogo con sus pares, con los profesores, con los corpus y con los distintos géneros como una vía de empoderamiento en tanto investigadores.

Un enfoque lingüístico, interaccional y crítico

Este enfoque ha sido desarrollado a lo largo de los años (Bolívar, 1986, 2005, 2007, 2018, 2020, 2021; Bolívar y Parodi, 2015) como una propuesta en los estudios del discurso latinoamericano (Bolívar, 2023) que, junto con otras propuestas en la región (ver Londoño, 2023), contribuye a consolidar una perspectiva latinoamericana sobre la construcción del conocimiento en general y sobre el discurso académico-científico en particular.

El enfoque —denominado análisis interaccional del discurso (AID)— se aplica a todo tipo de discursos y se conforma en tres dimensiones. La primera tiene su fundamento teórico en la lingüística sistémica funcional (Halliday 1978; Halliday y Hasan, 1989, entre otros); la segunda, en los estudios del diálogo, el análisis de la conversación en la acción social y los patrones textuales (Bajtín, 1982; Atkinson y Heritage, 1984; Scott y Thompson, 2001) y la tercera en los estudios críticos del discurso (Flowerdew y Johnson, 1918; Bolívar 2023).

Todo el andamiaje teórico se sustenta en cuatro grandes categorías centrales: el diálogo, el texto, la evaluación y el cambio (Bolívar, 2005; 2023); las cuales permiten analizar los textos en coyunturas particulares (nivel sincrónico) o a través del tiempo (nivel diacrónico). Para los efectos de promover la escritura académica y científica, con el fin de formar investigadores autónomos, es importante aclarar algunas nociones generales importantes que han surgido como explicaciones en los cursos y talleres dictados a profesores e investigadores de varios países (Bolívar, 2020a, 2020b, 2021).

El texto como espacio para el diálogo: atribución y responsabilidad

La primera tarea es comprender por qué el texto es diálogo o un espacio para el diálogo y lograr una sensibilidad a las señales lingüísticas del texto. La Tabla 1 resume algunos de los primeros conceptos que se presentan y discuten con los investigadores —con ejemplos de artículos de otros o propios—. En la primera columna, que se refiere a la acción discursiva (interacción, atribución y compromiso), se discute la acción discursiva en la que los investigadores estarán involucrados y lo que eso significa para efectos de manejar la información. Allí se insiste en que se escribe para personas reales en algún contexto (académico o no) y que la información no es solo contenido semántico, sino —sobre todo— una acción discursiva en la que se atribuye información a uno mismo o a otros, que se toma posición y se adquiere un compromiso.

En la segunda columna, el foco está en los participantes y en tomar conciencia de los roles de escritor y lector (y otros como de organizador del texto, el metadiscursivo), pero se trata de aclarar el concepto *responsabilidad* por lo dicho (de el/la que escribe u otros) y la diferencia entre información y evaluación; vale decir: tomar conciencia del lenguaje evaluativo propio y de otros.

La tercera columna se dedica a algunos recursos lingüísticos fundamentales y se discuten creencias y opiniones sobre el uso de los pronombres y verbos contrastadas con evidencia empírica sobre los usos; por ejemplo: cómo se usan en algunas disciplinas o en tesis doctorales de países latinoamericanos (Bolívar *et al.*, 2018).

Tabla 1. El texto escrito como espacio para el diálogo

La acción discursiva	Los participantes	Los recursos lingüísticos
La interacción con el lector (el diálogo con otros)	Las personas : ¿quién escribe el texto? ¿Quién(es) lo leen?	Pronombres personales Verbos y frases verbales
La atribución de la información	El conocimiento propio y ajeno ¿quién es responsable?	Citas y referencias verbos de reporte y otros

La posición y el compromiso	Información y/ o evaluación	El léxico (referencial y evaluativo)
------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

Fuente: Bolívar (2020, p. 101)

El texto como posicionamiento: la construcción de la voz propia

Puesto que, por lo general, en los cursos sobre discurso académico se centran más que nada en las referencias y citas como señal de intertextualidad, de modo que el diálogo es visto a través de “las voces en el texto”, se olvida un poco de la voz del que escribe y la forma en que se construye a sí mismo. Por lo tanto, vale la pena ampliar la noción de voz, ya que esta se puede identificar en todos los niveles del texto y no solo en el plano gramatical (citas integradas y no integradas en la oración, por ejemplo).

En este sentido, la noción de posicionamiento se refuerza con la de control, porque quien escribe debe operar el texto en todos los niveles, debe definir la estructura del texto, decidir a qué voces da cabida y a cuáles no y presentar su compromiso como persona a través de la perspectiva modal que indica los grados de compromiso (mayor o menor). En este sentido, Bolívar *et al.*, (2010) escudriñaron textos de varias disciplinas para evidenciar las formas de posicionamiento en la estructura discursiva (los patrones textuales), la estructura genérica (las partes esperadas convencionalmente), la estructura semántica (los tópicos), la estructura pragmática (los actos de habla o discursivos) así como las voces en el texto y la perspectiva modal.

Lo anterior puede parecer complicado para investigadores de disciplinas como medicina, ingeniería, informática y otras no lingüísticas. Sin embargo, cuando estas nociones van acompañadas de ejemplos concretos de artículos de disciplinas diferentes y con una buena explicación de la puntuación —como sistema semiótico fundamental para organizar los pensamientos y las unidades textuales—, se ven buenos resultados (Bolívar, 2020a, 2020b). Especialmente, el examen de

la evaluación en los textos en disciplinas diferentes puede ser muy útil para mostrar cómo funcionan los prejuicios sobre lo que es el discurso científico, porque se revela que la evaluación se encuentra en todos los niveles y en casi todo tipo de texto.

El análisis crítico: la (de)colonización epistémica

La escritura académica y científica no está exenta de ideología. De hecho, permea todas las actividades académicas, porque cuando existe una interacción y se escribe, se comparten creencias, opiniones, valores y emociones que son formas de expresar distintas ideologías; es decir: las afiliaciones con algunos grupos y no con otros (Gee, 1990; van Dijk, 1998; Cassany, 2005).

Una de las maneras en que se pueden estudiar las afiliaciones de grupo es a través del uso de citas y referencias en los textos que se redactan, porque indican a quiénes se da cabida y a quiénes no. Este tipo de estudio se ha hecho bajo el nombre de decolonización epistémica con respecto de las prácticas académicas en los estudios del discurso latinoamericano mediante el análisis de las referencias bibliográficas tomadas como indicadores de diálogo (Bolívar, 2020a).

Los hallazgos han iluminado las afiliaciones de grupo y las alineaciones con tendencias anglosajonas o francesas, así como la voz de líderes en la región latinoamericana, pero no hay evidencia suficiente para afirmar que existe una colonización epistémica en el campo de los estudios del discurso. Por eso, es posible considerar que esta afirmación debe tomarse con cuidado porque, al menos, en los textos académicos escritos por investigadores latinoamericanos sobre discurso, se ha encontrado que no se puede ser categórico ya que hay variación según el momento histórico, el tipo de texto, el tipo de interlocutores y valores culturales o creencias sobre lo que significa citar a otros. Se supone que algo similar sucede en el campo de los estudios sobre alfabetización académica y científica; aunque este es un tema a tratar en el futuro.

Conclusiones

Después de este recorrido —abordando la literacidad académica y la alfabetización disciplinar desde dos perspectivas complementarias— se afirma una vez más que este campo de estudio es importante para potenciar la producción y divulgación científica y, también, para promover el crecimiento personal de sus autores.

Así, el desafío que se presenta —desde los estudios del discurso— es grande por cuanto el rol asumido debe ser, en primer lugar, fomentar en las instituciones la alfabetización disciplinar a fin de lograr altos niveles de literacidad académica. Esta tarea deberá incluir a estudiantes y docentes de pregrado y posgrado, así como a investigadores de trayectoria reconocida. En segundo lugar, habría que continuar con las investigaciones sobre alfabetización en discurso académico y científico.

Para lograr ese objetivo, se deben estimar aspectos de índole lingüístico y textual propios de los géneros: las convenciones de formato y de citas, el tipo y estructura global del texto, el vocabulario, las relaciones sintácticas y semánticas; pero —sobre todo— aspectos vinculados con la dimensión pragmático-social del discurso académico. A saber: se escribe para una comunidad disciplinar particular, con un propósito comunicativo específico en el seno de instituciones que imponen lapsos y requerimientos que influyen en lo que se produce (o no), se escribe para ser evaluados por unos árbitros que van a validar la producción.

También se debe considerar la dimensión sociocognitiva del discurso académico: por pertenecer a una sociedad en particular y a grupos específicos no se puede soslayar el hecho de que los procesos relacionados con la lectura crítica y la escritura eficiente de textos académicos está impregnada de las representaciones cognitivas y sociodiscursivas individuales —y esto incluye tanto las representaciones positivas— que se elaboran como los estereotipos (sobre aspectos sociales, económicos, políticos y también disciplinares) que se deben superar, erradicar o al menos a minimizar.

En definitiva, a partir de estos dos abordajes posibles surgidos en la Escuela Lingüística de Caracas —con perspectivas distintas, pero convergentes en lo sustancial porque ambas tienen sus raíces en la lingüística sistémica funcional, estudian los géneros discursivos y apelan a la lingüística de corpus— se estima que se trata de situar la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, de considerar que los textos que se leen y escriben forman parte de las prácticas sociales y culturales de la vida para así poder empoderar a docentes e investigadores conscientes de sus procesos y de los procesos interaccionales y cognitivos asociados con las diferentes fases de la investigación; procesos en los cuales la literacidad es constituyente primordial, ya que permitirá formar investigadores autónomos, con mayor conciencia de su rol en la sociedad y más aún en estos tiempos signados por un paso acelerado al uso ubicuo de las tecnologías digitales y cada vez más orientados a estudios de carácter transdisciplinario.

Entonces, para poder navegar en las aguas de la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad nada mejor que tener conciencia clara y crítica de la propia literacidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la revista *Núcleo* 1985-2003. *Núcleo*, 18(23), 9-30. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842006000100001
- Alemán Guillén, P. (27 de noviembre de 2020). *Literacidad académica y alfabetización disciplinar: una mirada desde los Estudios del Discurso* [Conferencia]. II Congreso Virtual Iberoamericano sobre Tendencias en Investigación y Comunicación Científica (Tendin), Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador.
- Alemán Guillén, P. (24 de noviembre de 2021). *Posicionamiento y evaluación autoral en investigaciones latinoamericanas: caracterización de la identidad de los autores* [Conferencia]. III Congreso Virtual Iberoamericano sobre Tendencias en Investigación y Comunicación Científica (Tendin), Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador.
- Airasian, J. (2001). *Classroom assessment. Concepts and applications*. McGraw Hill.

- Atkinson, J. y Heritage, J. (1984). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 7-18. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100001
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Facultad de Humanidades y Educación. 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.), *Cross Linguistic and cross cultural perspectives on academic discourse* (pp. 37-47). John Benjamins.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088393010004001>
- Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials* [Tesis doctoral]. Universidad de Birmingham.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 37(55), 7-18. <http://dx.doi.org/104067/S0718-09342004005500001>
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Universidad Central de Venezuela y Los Libros de El Nacional.
- Bolívar, A. (2020a). La escritura de un buen artículo de investigación en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Revista Paradigma*, 21, 222-250. <https://revista.upel.edu.ve/index.php/paradigma>
- Bolívar, A. (2020b). La escritura de un artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En M. Martínez, E. Arnoux y A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 49-60). RISEI Editorial.

- Bolívar, A. (2021). El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos. En M. Sánchez Camargo y I. Vásquez (Eds.), *Prevención del plagio en el contexto universitario* (pp. 97-125). Universidad de las Américas Puebla.
- Bolívar, A. (2022). La decolonización epistémica y las prácticas académicas en los estudios del discurso latinoamericano: el diálogo entre nosotros y los otros en ALED. En A. Oliveira Cirne, S. María de Barros y K. Heinz Efken (Orgs.), *Diálogos e perspectivas da análise crítica do discurso* (pp. 39-58). Ponte Editores.
- Bolívar, A. (2023). El análisis interaccional del discurso: un método lingüístico, dialógico y crítico. En O. Londoño (Ed.), *Métodos de análisis del discurso. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 15-40). Biblos.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Planeta.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2022a). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela. Consejo de desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2022b). *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A., Cruz Martínez, A. y López Franco, S. (2018). La voz autoral explícita, implícita y oculta en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49-59), 8-28. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/15883
- Bolívar, A. y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459-476). Routledge.
- Briceño, Y. (2012), Las marcas lingüísticas de obligación en artículos de investigación en tres disciplinas. *Filología y Lingüística*, 38(2), 77-95. <https://www.redalyc.org/pdf/332/33267139006.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf

- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. [Ponencia]. II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009a). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Castro Azuara, M. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Teachers College Press.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada*. McGraw Hill.
- Fang, Z. y Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627-632. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/JAAL.190>
- Flowerdew, J. y Richardson, J. (2018). *The Routledge Handbook of Critical Discourse studies*. Benjamins.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Taylor & Francis.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Arnold.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Londoño, O. (2023). *Métodos de análisis del discurso. Perspectivas Latinoamericanas*. Biblos.
- Martin, J. (2001). Giving the Game Away: Explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia. En R. de Cilla, H. Krumm y R. Wodak (Eds.), *Functional Il/literacy* (pp. 155-174). Continuum.

- Martin, J. y Dreyfus, S. (2015). Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning. En S. Starc, C. Jones y A. Maiorani (Eds.), *Meaning Making in Text. Multimodal and multilingual functional perspective* (pp. 265-298). Palgrave Macmillan.
- Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39, 7-36. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900001
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-38). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2014). La organización retórica del género “Manual” a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003
- Parodi, G. y Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, 36(54), 207-223. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400006
- Parodi, G. y Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo. *Informe de política monetaria* desde un único sistema semiótico predominante. *Alpha*, 41, 133-158. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012015000200011&script=sci_arttext&tlng=pt
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Ariel.
- Parodi, G., Julio, C. y Vásquez-Rocca, L. (2015). Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15(2), 179-200. http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/15_2.pdf
- Scott, M. y Thompson, G. (2001). *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*. John Benjamins.
- Shiro, M. (2006). ¿Cómo plantear el problema de la investigación? En L. Molero de Cabeza, A. Franco y L. Vieira (Eds.), *Estudios del discurso en Venezuela. Teoría y Método* (pp. 299- 307). Universidad del Zulia. FONACIT.

- Shiro, M. y Bolívar, A. (2023). Conocimiento previo y por conocer en artículos de investigación en lingüística. En M. Shiro, A. Bolívar y J. Marinkovic (Eds.), *Procesos de aprendizaje de lengua oral y escrita. Teoría y práctica* (pp. 243-271). Líquido Editorial.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Vervuert.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Gedisa.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.

Capítulo 8. ¿Cómo potenciar el subproceso de planificación en la escritura colaborativa del ensayo académico en plataformas digitales?

 **Liliana Vásquez-Rocca***
liliana.vasquez@unab.cl

 **Constanza Richards Varas***
cony.richards@gmail.com

**Universidad Andrés Bello, Chile*



Introducción

El desarrollo de la competencia escrita en el siglo XXI sigue siendo uno de los principales desafíos en el ámbito universitario, principalmente cuando los estudiantes ingresan a instituciones de educación superior. Si bien —desde la década de los ochenta— se han desarrollado modelos explicativos de cómo potenciar el proceso de escritura en ámbitos escolares y universitarios (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Graham, 1996; Hayes, 2012), en Latinoamérica el problema del desarrollo de la escritura en niños y jóvenes persiste. Así se observa en los resultados de las pruebas estandarizadas (Agencia de Calidad en la Educación, 2016) y lo reconocen tanto profesores como directivos de universidades en Chile.

Sumado a lo anterior, la escritura es un proceso complejo que no se termina de aprender durante toda la vida (Bazerman, 2014), es situado y disciplinar (Hyland, 2015) y conlleva aprender una serie de convenciones textuales que no siempre son fáciles de integrar (Swales, 1990, 2004). Ante este escenario, las instituciones de educación superior en Chile han ejecutado dos alternativas para enfrentar esta dificultad en sus currículos académicos. En primer lugar, han creado cursos de nivelación de escritura en los primeros años de ingreso a la universidad que son parte de las mallas (cursos que toman los estudiantes durante su formación) y, en segundo lugar, han creado centros de acompañamiento

del desarrollo de escritura para estudiantes conformado por profesores del área de la escritura.

En Chile, las indagaciones sobre la escritura académica en universidades se concentran en tres líneas: a) diagnosticar la escritura (Errázuriz *et al.*, 2015; Romano y López, 2023); b) describir las representaciones sociales, tanto de docentes como estudiantes respecto de la escritura (Tapia y Marinkovich, 2011; Vásquez-Rocca *et al.*, 2019; Strocchi *et al.*, 2022); c) describir los géneros discursivos que escriben los estudiantes de diversas disciplinas durante su formación universitaria (Aguilar Peña *et al.*, 2016; Castro *et al.*, 2021). En efecto, en esta última línea de estudios se inserta la propuesta de trabajo que se propone en este capítulo para trabajar el ensayo académico como género prototípico en la universidad de los primeros años de formación de los estudiantes (Castro *et al.*, 2022).

Ahora bien, existe un grupo importante de propuestas pedagógicas para potenciar la escritura del ensayo académico (Zunino y Muraca, 2012; Sánchez Upegui, 2016; Rayas y Méndez, 2017; Álvarez *et al.*, 2019; Vidal, 2020). Sin embargo, se estima que las mismas están concentradas en tres aspectos. En primer lugar, en el proceso de escritura del ensayo de manera global y, en segundo lugar, en la estructura retórica del ensayo que ya está estabilizada. Por último, en el fortalecimiento del argumento como estructura clásica de apoyo a este tipo de género discursivo. Por ello, este capítulo pretende profundizar en el subproceso de planificación: una instancia del proceso que se realiza en los cursos de escritura, pero que no tiene el efecto esperado.

La planificación es una de las tareas más desaprovechadas por el estudiantado, ya que, si bien la realizan, no siempre la siguen al momento de textualizar y revisar sus textos. De esta forma, existe una disociación entre lo que planifican y lo que terminan escribiendo en sus trabajos. Sin embargo, este subproceso tiene un potencial sustantivo para el logro del propósito comunicativo del ensayo académico.

Para avanzar en esta materia, se propone la ejecución de una tarea de planificación de un ensayo académico disciplinar por medio de dos

pilares: a) la práctica de la escritura colaborativa y b) el potencial de plataformas tecnológicas de libre acceso y gratuitas. Esto permitirá, por un lado, fortalecer las estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas con el desarrollo de la escritura de los aprendientes y, por otro, propiciará que los estudiantes incorporen la modalidad argumentativa a su repertorio de texto de manera colaborativa, utilizando plataformas digitales.

Momento teórico

En virtud de la concepción de escritura como proceso que se acoge en este capítulo, la actividad que se describe en el siguiente apartado posee énfasis en la etapa de planificación, aun cuando requiere que sea verificada en los otros momentos del proceso escritural.

Por lo tanto, en este segmento se ofrecerá un breve recorrido respecto del abordaje del ensayo académico en el nivel universitario tanto desde el punto de vista teórico como práctico. De último, habrá una apropiación de la práctica de escritura colaborativa a través de plataformas digitales para potenciar el subproceso de planificación.

Aproximaciones teóricas y prácticas al género ensayo académico en el nivel universitario

Como se ha señalado, los estudiantes cuando ingresan a la universidad deben incorporar —de forma rápida— los patrones prototípicos de los géneros discursivos presentes en este período para lograr su desarrollo y éxito académico. Tal es el caso del ensayo académico que, en el contexto universitario chileno, es uno de los géneros discursivos más escritos por los alumnos (Hernández y Castelló, 2014; Vásquez-Rocca y Varas, 2019; Sologuren, 2020) y también de los que ha tenido un abordaje tanto teórico como práctico de este tipo de género más amplio desde diferentes perspectivas (Zunino y Muraca, 2012; Sánchez Upegui, 2016; Rayas y Méndez, 2017; Álvarez *et al.*, 2019; Vidal, 2020).

En el ámbito universitario, la noción de ensayo académico es polisémica. En otras palabras, no existe una única definición compartida,

dado que se divide al ensayo académico en formales e informales (Zamudio, 2003). En el primer caso, se refiere al ensayo como un género bastante estructurado. En él, por lo general, se plantea un punto de vista de un determinado tema y se exponen argumentos basados en diferentes fuentes con una fuerte base bibliográfica. Se puede sostener que busca un convencimiento basado en evidencias.

En el segundo caso, los ensayos informales pueden ser entendidos como un tipo de género más libre y menos encorsetado (Vásquez-Rocca, 2016). En otras palabras: la estructura es variada, pero obedece a un fin argumentativo en que un escrito expone sus ideas, al estilo de Montaigne (2007). Estos, generalmente, están más ligados a la literatura o filosofía.

Ahora, esta doble definición —que circula en los espacios universitarios— no colaboraría con el éxito de la tarea de escritura de los estudiantes. Así lo sostienen Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013) y Sánchez (2013) al indicar que la ausencia de claridad en la formulación de la noción de ensayo académico no contribuye a los estudiantes en su proceso de escritura.

En el contexto universitario chileno, ambos tipos de ensayos coexisten en las consignas de escritura que piden los docentes. Dependerá de la asignatura y del profesor cuál de los dos es el que solicita en la tarea de escritura a los estudiantes. Para los fines de esta propuesta, se concibe el ensayo académico como formal y encorsetado, estructurado por una tesis, argumentos y contraargumentos y una conclusión. Más allá de los nombres que se han utilizado para descomponer el género ensayo académico, estas estructuras textuales poseen propósitos específicos que se van articulando entre sí para lograr convencer a la audiencia (Zunino y Muraca, 2012).

Para describir esta estructura, se ha recogido la descripción retórico-discursivo desarrollada por Castro *et al.* (2021) que supone un aporte sustancial en su concepción.

Por otro lado, el modelo presenta cinco macromovidas: título del ensayo, introducción, desarrollo, conclusión y referencia bibliográfica (Castro *et al.*, 2021), las que son de gran utilidad para orientar la propuesta pedagógica del subproceso de planificación presentada en este capítulo, ya que estas macromovidas servirán de guía para los estudiantes.

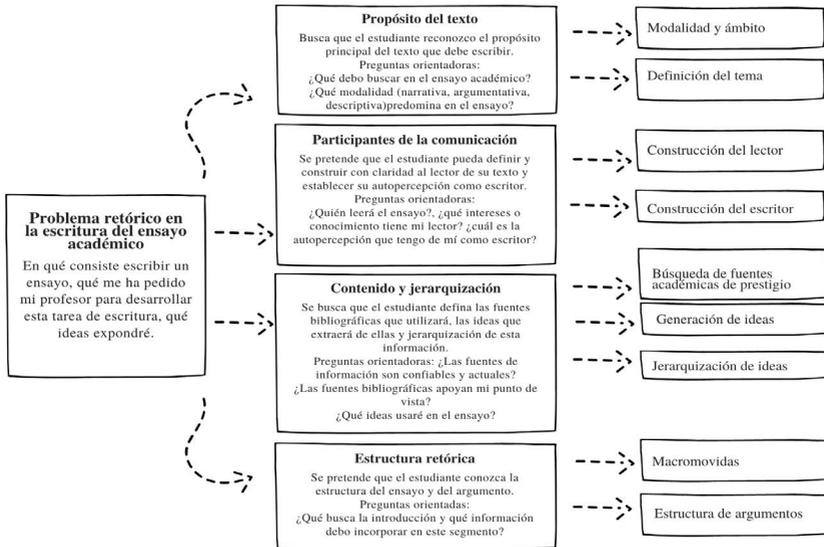
La planificación como subproceso fundamental en el éxito de las tareas de escritura del ensayo académico

La planificación es una herramienta poderosa en el proceso de escritura de textos académicos, dado que permite controlar la forma y el contenido de lo que se escribirá. Sin duda, no todos los textos requieren una planificación. Por ejemplo, aquellos textos breves y no especializados — que son usados en las relaciones interpersonales— no lo requieren (Gras, 2018). Los textos en el contexto universitario, sí.

No obstante, este proceso que tiene presencia en la enseñanza de la escritura no siempre se utiliza con todo su potencial. Se considera, con base en Gras (2018), que se debe entender la planificación como un problema retórico a resolver; en otras palabras: es importante que el estudiante se represente, en su mente, la escritura del ensayo académico como una tarea que necesita resolver preguntas esenciales antes de ejecutar la acción.

Por lo mencionado, en este capítulo se propone comprender la planificación dividida con base en cuatro tareas a desarrollar por los estudiantes, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. La planificación como problema retórico



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, es menester definir el propósito del texto; lo que incluye que el estudiante determine cuál es la modalidad que predomina en el texto y si se trata de un género discursivo que se utiliza en ámbitos académicos o que la tarea replica un texto de contextos profesionales. Asimismo, en esta primera tarea, el estudiante debe definir el tema que abordará y este deberá estar relacionado con su disciplina.

En una siguiente actividad, el estudiante requiere definir cuáles son los participantes de la comunicación. En este momento, se debe construir la idea global de su futuro lector del texto; mismo que podría ser un lector real o ficticio. Esto dependerá de lo que defina el profesor. Independiente de la opción que se señale en la tarea, el estudiante necesitará definir cuáles son los conocimientos e intereses que tiene ese lector —real o ficticio— respecto del tema que se ha seleccionado. Esto último incluye reconocer qué conocimientos previos tiene el destinatario; lo que

permitirá seleccionar las fuentes bibliográficas más adecuadas. En este punto, también se propone que los estudiantes —en la planificación de su ensayo— reflexionen acerca de ellos como escritores y se pregunten cuánto saben del tema que han escogido, si tienen toda la información pertinente para escribir, cuánto tiempo requieren para hacerlo, entre otras interrogantes que pueden plantearse.

En tercer lugar, en la actividad denominada Contenido y Jerarquización, el estudiante deberá buscar las informaciones pertinentes en las bases de datos abiertas y las que dispone la universidad. Para la selección de las fuentes bibliográficas, aplicará una lista de chequeo para identificar si una fuente es confiable y adecuada para el contexto universitario. Luego de seleccionar, debe jerarquizar para su uso en el texto.

En cuarto lugar, en la actividad de reconocimiento de la estructura retórica es importante que los estudiantes observen y discutan ensayos académicos reales. De esta manera, podrá construirse una idea concreta del texto que deben escribir. Este es un punto importante, porque gran parte de los estudiantes cuando ingresan a la universidad no conocen la estructura del ensayo académico que el profesor está concibiendo. Para guiar este segmento, entonces, es importante que el estudiante comprenda los segmentos textuales del ensayo y sus respectivos propósitos a través de las cinco macromovidas.

Sumado a todo el proceso anterior, la escritura hoy en día es, principalmente, colaborativa y digital. Es decir: los estudiantes —en la actualidad— producen sus textos en grupos a través de plataformas digitales. Según Vásquez-Rocca *et al.* (en edición), los alumnos señalan que en los trabajos escritos en la universidad predominan los grupales más que individuales.

Por lo anterior, a continuación se abordará cómo utilizar —como herramienta potenciadora de la planificación— la escritura colaborativa a través de plataformas digitales.

El aporte de la escritura colaborativa a través de plataformas digitales en el subproceso de planificación

En la actualidad, la escritura colaborativa es una de las actividades más recurrentes en el ámbito universitario y profesional. La mayoría de las carreras universitarias requieren realizar textos en grupos (Vásquez-Rocca *et al.*, s.f.). Desde un punto de vista conceptual, la escritura colaborativa se puede definir como un trabajo conjunto de los estudiantes para producir un texto compartido. En este proceso, los discentes construyen el texto solicitado a partir de tareas que se han definido en grupo entre sí y logran un texto más desarrollado que los del trabajo individual, según constatan algunos estudios (Jones, 2007; Kessler *et al.*, 2012).

Por otro lado, una de las principales ventajas de la escritura colaborativa —a diferencia de la individual— es que los estudiantes logran una retroalimentación de sus pares de manera inmediata, lo que favorece sus aprendizajes (Erkens *et al.*, 2005).

La escritura colaborativa plantea, además, desafíos en la manera en que los estudiantes se organizan para hacer sus trabajos en relación con la forma de organizarse. Cabe recordar que una de las formas más aceptadas hoy en día para trabajar la escritura colaborativa es a través de plataformas digitales. Existen diversas opciones, pero, sin duda, una de las más recurrentes en los trabajos en grupos es el uso de documentos de Google Docs. Existe evidencia empírica de los beneficios que se obtienen del aprendizaje colaborativo y de la colaboración de manera sincrónica.

Por su parte, Posner y Baecker (1992) aportan a la concepción de la escritura colaborativa con cuatro componentes: roles jugados en la colaboración, actividades realizadas en la escritura proceso, métodos de control de documentos utilizados y redacción de estrategias empleadas. Distinguir estos componentes y aplicarlos en la tarea de escritura mejorará el aprendizaje de los estudiantes.

Para los efectos de este capítulo, se enfocará el componente de los roles jugados por los escritores. Pues bien, el rol que cada estudiante tiene

a cargo en el desarrollo de la escritura colaborativa se puede dividir en cuatro funciones que se detallan a continuación:

- a. Líder: la tarea del estudiante es organizar los roles dentro de los trabajos grupales.
- b. Escritor: la tarea del estudiante es sintetizar los escritos que fueron elaborando los demás integrantes del grupo.
- c. Revisor: la tarea del estudiante es corregir aspectos formales del texto como, por ejemplo, la ortografía.
- d. Editor: la tarea del estudiante es corregir cuestiones de contenido y estilo.

Es necesario que cada grupo de estudiantes defina estos roles para lograr más efectividad en su tarea de escritura.

A partir de los datos expuestos, se plantea la siguiente actividad de escritura colaborativa utilizando la herramienta de documentos compartido de Google Drive y la aplicación Kahoot; fortaleciendo así un proceso de escritura articulada y el establecimiento de un rol y un tipo de forma de trabajo entre los estudiantes para desarrollar la tarea de escritura.

Momento práctico

A partir de lo señalado, en relación con el subproceso de planificación, se sugiere la siguiente actividad que debe ser desarrollada por estudiantes de manera grupal a través de la plataforma de documentos Google Drive y de la herramienta Kahoot, dado que esto potenciará su participación activa y monitoreo entre los estudiantes y de parte del docente.

Tabla 1. Ejercicio de escritura

Texto a escribir por los estudiantes
Ensayo académico disciplinar Texto en el que el escritor debe seleccionar un tema de interés de la disciplina que estudia con el fin de convencer a un lector real sobre su posición. Para ello, debe utilizar argumentos, sustentados en fuentes bibliográficas confiables, que posean una estructura basada en un respaldo y garantía que apoyen su visión.

Fuente: elaboración propia

Basado en lo expuesto, la tarea de escritura del ensayo académico se divide en cuatro instancias, tal como se presenta en el siguiente esquema:

Figura 2. Esquema de planificación: ensayo académico disciplinar



Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo de la consigna, el docente puede invitar a los estudiantes a reflexionar respecto a la idea de que la escritura es un proceso. Para ello será relevante que los estudiantes se adentren, en primer lugar, en el concepto de proceso y que —desde allí— puedan concluir, junto con el docente, que la escritura debe entenderse, desarrollarse y elaborarse como un proceso. Un punto relevante aquí es precisar que la escritura, como todo sistema, se compone de etapas: planificación, textualización y revisión. Se puede ahondar en todas, pero se debe priorizar la planificación.

También se recomienda que el docente ofrezca uno o dos ejemplos relativos a lo que significa planificar cualquier actividad que se pretenda desarrollar no solo en el marco de lo académico, sino en el espacio cotidiano. Por ejemplo: se puede relacionar la idea de la escritura como un proceso y el plan para un viaje de vacaciones; así como se debe planificar el texto que se pretende escribir antes de ejecutarlo y así obtener el producto final: el ensayo académico disciplinar.

Ocurre algo análogo en un viaje de vacaciones. Antes de emprender el viaje se debe seleccionar el destino, adquirir los pasajes, planificar la ruta que se seguirá, las actividades que se desean realizar, armar las maletas, etc. Esto podría servir para que el estudiante comprenda el papel central

que juega la planificación cuando lo que se propone o indica es escribir un texto en un contexto específico; así como sucede con las vacaciones, si no se planifica probablemente no se logre una buena experiencia de descanso. En el caso de la escritura, si no existe una planificación tampoco se logrará un producto que cumpla con los requerimientos solicitados.

Al respecto, es relevante reiterar aquí la comparación que Gras (2014) hace entre la comunicación oral y la comunicación escrita. Al carecer esta última de elementos no verbales que den significado a un mensaje propio de la oralidad, se hace aún más necesario hacerse cargo y controlar de manera directa tanto la forma como el contenido del mensaje escrito. Esto se hace evidente cuando el mensaje no solo cumple con el carácter de ser escrito, sino también cuando se enmarca en un contexto formal. Gras (2014) indica, en definitiva, que todo texto escrito formal tiene la necesidad de planificarse.

Otro elemento importante es que el docente será el guía e intermediario a lo largo de todo el proceso de escritura desarrollado por los estudiantes. Además, tendrá que diseñar y generar todos los documentos necesarios para el desarrollo de la actividad (instructivos, tutoriales, rúbricas, etc.). En la misma línea, deberá enseñar el funcionamiento de la tecnología seleccionada, presentando los argumentos para indicar que esta herramienta puede ser un aporte a lo largo del proceso de aprendizaje. También será el encargado de fijar los plazos y tiempos con los que el estudiantado deberá cumplir en relación con la actividad señalada. Finalmente, deberá ser capaz de entregar retroalimentaciones significativas, pertinentes y adecuadas.

Por otro lado, el rol de la tecnología será mediar, facilitar y, en el mejor de los casos, motivar a los estudiantes en la adquisición de habilidades ligadas a la producción escrita. A la par, servirá de repositorio y respaldo de cada uno de sus avances. Asimismo, le permitirá al profesor utilizarla para realizar retroalimentaciones adecuadas a lo largo de la actividad.

Lo dicho hasta acá son algunas de las razones de por qué se apuesta por esta actividad usando la herramienta Google Drive. Esto también se apoya en lo siguiente:

Los datos recabados parecen indicar que la mayoría de los estudiantes encuestados perciben la herramienta Google Drive (Google Docs) de manera positiva, al reportar que esta favorece la construcción de trabajos colaborativos en el ambiente virtual. Así mismo, la herramienta promueve la participación activa y permite el trabajo en tiempo real, así como la colaboración transparente de los miembros de equipo. (Lozano *et al.*, 2011)

Distinguir la situación retórica

En esta instancia, cada grupo de estudiantes deberá crear —de inicio— un documento de Google Drive que compartirá con sus compañeros y su profesor. Resulta fundamental que, como antesala del trabajo del ensayo académico disciplinar, el docente —en una primera sesión— realice una explicación en torno a conceptos e ideas clave que el estudiante debería manejar para lograr un desarrollo oportuno. Como menciona Gras (2014), hay una relación directa entre el comienzo de la escritura y las respuestas a ciertas preguntas que el escritor debe hacerse. Estas interrogantes, que se ejemplifican a continuación, se vinculan con tres polos: la activación de conocimientos previos, el propósito del texto y la definición del tema a tratar de su disciplina.

En esta primera sesión, se sugiere iniciar el primer momento de la clase con algunas preguntas que puedan gatillar respuestas que acerquen al estudiante a lo que se revisará y que generen la activación de conocimientos previos. Para ello, se pueden emplear preguntas como ¿qué es escribir?, ¿qué es un texto?, ¿cuáles son los tipos de textos que has escrito?, etc.

En un segundo momento, el docente puede orientar a los estudiantes para que sean capaces de seleccionar un tema disciplinar a través de preguntas como ¿para qué escribo?, ¿para quién escribo?, ¿qué información debe transmitir el texto? y demás. En esta instancia, se sugiere entregar una lista de opciones temáticas del área disciplinar para que el estudiante pueda identificar algunos temas de su interés. También es útil desarrollar un mapa conceptual con temas de la disciplina de

manera colaborativa en Google Drive. Para ello, el profesor debe iniciar un documento en esta herramienta y compartirlo de manera abierta a todos los estudiantes. En este, iniciará colocando algunos temas guías de la disciplina de los estudiantes, luego le pedirá a cada grupo que agregue dos o tres subtemas a su mapa. De esta manera, se obtendrá un mapa general de temas de la disciplina que los estudiantes podrán consultar para seleccionar el que más llame su atención.

En el último momento de esta sesión, el profesor deberá orientar la definición del propósito del texto que deben escribir; para ello es útil desarrollar un ejercicio de escritura de tres tipos de textos: uno narrativo, otro descriptivo y otro argumentativo. El profesor les pide a los estudiantes que respondan, en tres minutos —en una hoja en blanco—, cuál ha sido la situación más extrema cercana a la muerte que han vivido. Luego, en otros 3 minutos, les pide que describan a la persona que más admiran. Por último, se les pide que respondan una pregunta: ¿cuál es su postura frente al uso de teléfonos móviles en la sala de clases? Cabe destacar que el profesor puede adaptar una pregunta a su juicio, pero esta interrogante debe buscar que el estudiante tome una postura.

Una vez finalizados los tres textos, el profesor pedirá a un grupo de estudiantes que lean sus respuestas; ejercicio que permitirá evidenciar las diferencias entre un texto narrativo (la experiencia más extrema que han vivido), un texto descriptivo (la persona que más admiran) y un texto argumentativo (la interrogante a responder). En esta etapa, se presenta que el ensayo académico disciplinar busca convencer a una audiencia respecto de un punto de vista de un tema vinculado.

En una segunda sesión, será relevante que el docente presente a los estudiantes las principales características estructurales que posee un ensayo argumentativo disciplinar. En este estadio, se sugiere utilizar una plataforma como Kahoot, la cual funcionará como un soporte para presentar contraejemplos; vale decir, segmentos mal ejecutados o mal escritos de textos argumentativos, poniendo especial atención en la etapa de planificación. Para esta sesión se tomará como guía la estructura retórica funcional de Castro *et al.* (2021) de 5 macromovidas: título del

ensayo, introducción, desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas: esquema presentado en el apartado anterior.

Algunas falencias que se pueden mostrar son la elección de un tema inadecuado, que no sea disciplinar o que no esté acotado de manera coherente. Esto se puede observar revisando títulos de otros ensayos académicos. También una tesis presentada de manera incorrecta, por ejemplo, como pregunta y no como afirmación como parte de la macromovida introducción. O bien, objetivos que no señalen lo que se quiere lograr o que se construyan haciendo caso omiso a la inclusión de un verbo en infinitivo. A continuación, se enlistan algunos ejemplos:

Tesis sobre uso de redes sociales

- a. ¿El uso de redes sociales causa efectos positivos o negativos?
- b. ¿El uso de redes sociales contribuye en la salud mental de menores de edad?

Las tesis ofrecidas (a y b) ejemplifican algunas situaciones que pueden ocurrir cuando se les pide a estudiantes —que inician su trayectoria académica— presentar una tesis. Se observa que las tesis se presentan como preguntas cuando deberían plantearse, de preferencia, como afirmaciones. De hecho, se podría decir que una tesis es más bien una respuesta que una interrogante.

Otro error que se evidencia en la tesis (a) es que se trata de una pregunta con dos opciones posibles; el uso de redes sociales causa efectos positivos o el uso de redes sociales causa efectos negativos. Este enunciado no da cuenta de manera clara de la postura que el grupo de estudiantes tratará de respaldar a lo largo de su texto. En la misma línea, en la tesis (b), tampoco se muestra una postura clara, porque no se sabe si lo que se cree —y en pos de lo que se argumentará a lo largo del ensayo— es que el uso de redes sociales contribuye positivamente en la salud mental de personas menores de edad o no lo hace.

Por cuestiones como las presentadas hasta aquí, se cree que este ejercicio permitirá a los estudiantes sentar bases teóricas fundamentales para lograr cumplir con lo esperado en la actividad descrita; utilizando, en este caso, Kahoot. De este modo, podrán observar los errores más comunes respecto a la escritura y, desde allí, podrán no solo reforzar el aprendizaje teórico, sino también elaborar una planificación que cumpla con lo solicitado, considerando lo que deberían hacer y aquello que no.

Reconocer los participantes de la comunicación

En una tercera sesión, los docentes deberán orientar el reconocimiento de los participantes de la comunicación en el ensayo académico. En este sentido, el rol de los estudiantes tendrá relación con ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje a través de la actividad práctica. También deberán ser capaces de trabajar en grupo y seleccionar el papel que cada uno de ellos tendrá dentro del equipo de trabajo. Por ejemplo: líder, escritor, revisor, editor, etc.

Además —y aun cuando parezca obvio— el estudiantado deberá ser capaz, contando siempre con la guía docente, de seguir las instrucciones de lo que se les solicita, ya que cuando se habla de procesos de enseñanza-aprendizaje, se incluye allí la capacidad para comprender y seguir instrucciones tal como han sido establecidas. En esta instancia, deberán ser respondidas preguntas como ¿quién leerá el ensayo?, ¿qué intereses o conocimiento tiene mi lector?, ¿el lector de mi ensayo es cercano al tema que abordará?, ¿quién será el líder de la escritura del ensayo? y ¿quiénes son más expertos escribiendo?

En un primer momento de la sesión, se solicitará a los estudiantes que trabajen en grupo en un documento de Google Drive. En este deberán plasmar los roles que cada uno cumplirá. Para realizar esta actividad, se entregará a cada grupo el nombre y las actividades a desarrollar:

- **Líder:** el estudiante organiza los roles dentro de los trabajos grupales.
- **Escritor:** el estudiante sintetiza los escritos que fueron elaborando los demás integrantes del grupo.

- **Revisor:** estudiante corrige aspectos formales del texto como por ejemplo la ortografía.
- **Editor:** el estudiante revisa cuestiones de contenido y estilo.

Al final de esta actividad, los estudiantes deberán socializar con el curso los roles que han definido y explicar por qué cada uno optó por uno o por otro. Cabe destacar que todos deberán escribir en el ensayo, pero estos roles aportarán, sobre todo, al proceso de revisión.

En un segundo momento de esta sesión, los estudiantes practicarán estos roles a través de la elaboración de los objetivos. El profesor indicará que deben definir los objetivos de su ensayo para 3 de las 5 macromovidas (introducción, desarrollo y conclusión). Cada objetivo se iniciará con un verbo en infinitivo; por ejemplo, *identificar*, *presentar*, *formular*, etc.

A continuación, se incluye un ejemplo:

Un grupo de estudiantes de la carrera de derecho selecciona como tema central del ensayo “La relación entre la pena de muerte y la disminución de los delitos”. Como tesis vinculada a ese tema, indican lo siguiente “La pena de muerte no garantiza la disminución de los delitos”.

Frente a lo anterior, algunas muestras de objetivos adecuados son:

- **Objetivo general:** demostrar con respaldos y garantías que la pena de muerte no es una herramienta que pueda garantizar *per se* la disminución de los delitos que pretende castigar.
- **Objetivo específico (introducción):** presentar el tema y la tesis que se trabajarán a lo largo del ensayo.
- **Objetivo específico (desarrollo):** desarrollar dos argumentos que contengan la evidencia suficiente y que permitan validar la tesis establecida.
- **Objetivo específico (conclusión):** sintetizar el contenido del texto, planteando nuevamente la tesis abordada.

En un tercer momento de la esta sesión —y una vez realizada la definición de objetivo—, el profesor retroalimentará los textos elaborados buscando orientar el objetivo de las macromovidas y los roles desarrollados por los estudiantes.

Visualizar la estructura del texto

Durante la cuarta sesión, el docente deberá introducir a los estudiantes en la búsqueda de fuentes académicas, por lo que será fundamental que se establezcan ciertos lineamientos al respecto. Para comenzar, los discentes deberán generar ideas relativas al tema que han seleccionado; la sugerencia es que lo hagan a través de la técnica de lluvia de ideas o *brainstorming*, ya que —de esa manera— se potenciará y enriquecerá el trabajo en equipo.

Una vez asentadas estas bases, los estudiantes tendrán que buscar las fuentes académicas que contribuyan a las distintas partes del ensayo, sobre todo a la construcción de argumentos. Se recomienda que el profesor modele, durante la clase, la búsqueda de información en un portal como Google Académico. Esta recomendación radica en la simpleza que posee el funcionamiento de este buscador, así como en lo reconocible que puede resultar para los estudiantes al tratarse de una herramienta popular: Google.

Posteriormente, los estudiantes deberán jerarquizar la información seleccionada guiándose por las prioridades que han establecido en relación con el tema seleccionado. Por ejemplo, será importante organizar la información que se utilizará para definir ciertos conceptos a lo largo del ensayo, así como los elementos que servirán como garantía y respaldo de los argumentos que se expondrán a lo largo del escrito.

Para esta parte, los requerimientos que el docente deberá solicitar son los siguientes:

- **Fuentes iniciales de información:** indique 3 o 4 fuentes académicas encontradas en la búsqueda solicitada que contengan información de utilidad para el ensayo requerido y señale su utilidad.
- **Check-list de criterios que deben cumplir las fuentes de información:** las fuentes de información deben cumplir con los criterios de confiabilidad, fidelidad, actualidad, suficiencia, relevancia y pertinencia.

Establecer los contenidos

En esta quinta sesión se retomarán las definiciones desarrolladas y se integrarán las fuentes e ideas jerarquizadas en las diferentes macromovidas del ensayo. En el título, los escritores deberán lograr resumir el tema y/o punto de vista en un breve enunciado; en la introducción contextualizarán el tema al lector y expondrán su punto de vista; en el desarrollo defenderán el punto de vista de la tesis a través de argumentos y/o contraargumentos. Por lo general, en este punto, se utiliza la clásica definición de Toulmin (2019) que plantea como argumento lo que se ofrece para justificar un punto de vista. En la conclusión, los escritores finalizarán el proceso reafirmando su tesis. Por último, en el segmento de las referencias bibliográficas se presentarán todas las fuentes utilizadas en el documento (Castro *et al.*, 2021).

En el ensayo académico, por lo tanto, el estudiante requiere desarrollar una reflexión crítica de un determinado punto de vista, para lo cual es fundamental que posea estrategias cognitivas, metacognitivas y textuales que le permitan desarrollar posturas críticas frente a una opinión. A pesar de la claridad que se posee en la estructura retórica y discursiva del ensayo, el subproceso de planificación no ha sido potenciado en este género discursivo en particular. En la Tabla 1 se orienta esta actividad.

Tabla 2. Establecer los contenidos

Macromovida	Fuentes	Ideas seleccionadas
Título del ensayo	El estudiante debe indicar las fuentes que se incluirán en esta macromovida	Se establecen las ideas a incluir en la introducción
Introducción	El estudiante debe indicar las fuentes que se incluirán en esta macromovida	Los estudiantes seleccionan las ideas de la introducción
Desarrollo	El estudiante debe indicar las fuentes que se incluirán en esta macromovida	El grupo selecciona las fuentes que sustentarán sus argumentos

Conclusión	El estudiante debe indicar las fuentes que se incluirán en esta macromovida	Ideas a retomar en la conclusión
Referencias bibliográficas	El estudiante debe indicar las fuentes que se incluirán en esta macromovida	No aplica

Fuente: elaboración propia con base en Castro et al. (2021)

En la segunda parte de la sesión, los estudiantes deberán elaborar un cuadro a través de la herramienta Kahoot y mostrar a sus compañeros su selección de contenidos. Los pares retroalimentan esta exposición a través de un breve *check-list* que entregará el profesor y que se presenta en la Tabla 2. Junto a esta retroalimentación, el profesor deberá retroalimentar la tabla desarrollada por los estudiantes en cuanto a la estructura de los contenidos del ensayo.

Tabla 3. *Check-list* estructura de contenidos

Macromovida	Cumple	No cumple
Título del ensayo		
Introducción		
Desarrollo		
Conclusión		
Referencias bibliográficas		

Fuente: elaboración propia

En una sexta sesión, el docente guiará el desarrollo de los argumentos. Para ello, se recomienda que cada grupo seleccione al menos una fuente bibliográfica que apoye cada argumento. Luego de esto, los grupos deberán elaborar —a través de un documento de Google Drive— el detalle de cada argumento a integrar en el texto. Para esta actividad, se propone la Tabla 3 basada en la propuesta de Toulmin (2019).

Tabla 4. Estructura del argumento

Estructura	Ejemplo
Aserción	Harry nació en las Bermudas, por tanto, presuntamente Harry es súbdito británico.
Evidencia(s)	Una persona nacida en las Bermudas será generalmente súbdito británico. Sus padres nacieron en las Bermudas.
Garantía	Las leyes y provisiones legales que señalan que Bermudas es territorio británico.
Respaldo	Fuente bibliográfica de la ley.

Fuente: elaboración propia con base en Toulmin (2019)

Cabe señalar que, para cada argumento, se debe desarrollar una tabla independiente. Con esta información, cada grupo podrá elaborar de manera clara los argumentos en la macromovida de desarrollo.

Para cerrar la actividad, el profesor entregará una retroalimentación general sobre los errores más comunes que poseen los estudiantes en su formulación. Con ello se iniciará el proceso de textualización.

Momento evaluativo

En esta propuesta pedagógica —centrada en la planificación— se ha buscado potenciar el conocimiento del ensayo académico disciplinar. Para tal fin, en cada momento de la intervención, se pretendió desarrollar diversas estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. En el primer momento —cuando los estudiantes distinguen la situación retórica— se desarrollan estrategias cognitivas asociadas a la memoria y selección de información. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se enfocan a que el estudiante reconozca cuánto conoce del ensayo académico disciplinar. En el segundo momento, referido a los participantes de la comunicación, se utilizan estrategias de reconocimiento de perfiles lectores y estrategias metacognitivas sobre autopercepción de los estudiantes como escritores. En el momento de visualización de la estructura del texto, sobre todo, se utilizan estrategias cognitivas de selección y jerarquización. Por último, en la

etapa de contenidos, los estudiantes potencian estrategias cognitivas de relacionamiento de contenidos y la estrategia metacognitiva sobre integración de si los estudiantes saben cómo se elabora un argumento.

En adición, en esta propuesta es necesario que el docente establezca instancias de retroalimentación en el subproceso de planificación. Esto dependerá de la cantidad de grupos que tenga el curso. La evaluación de los textos no debería hacerse final del proceso, si no que deberían generarse instancias intermedias. Asimismo, esta retroalimentación debe ser entre pares y el profesor a través de diferentes modalidades. En este sentido, se sugiere evaluar el primer y segundo momento en conjunto y luego el tercero y cuarto a través de una tabla de apreciación que deberá elaborar el docente antes de implementar la actividad.

Para la primera evaluación, se recomienda considerar tres criterios: a) reconocimiento de la situación retórica, b) establecimiento del lector y c) autopercepción del escritor. Para la segunda evaluación, se recomienda utilizar tres criterios: a) selección y jerarquización de fuentes bibliográficas, b) estructuración de los contenidos según macromovidas y c) fundamentación de argumentos.

Finalmente, esta propuesta pedagógica integra dos plataformas tecnológicas gratuitas y de uso masivo entre los estudiantes. Google Drive, a través de sus documentos compartidos, y Kahoot pueden apoyar y hacer más atractivo y dinámico el aprendizaje de los estudiantes en torno a la planificación de un ensayo académico, en un momento crucial de su formación académica como es el primer año de universidad.

Conclusiones

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo la instancia de planificación es un momento esencial para lograr que un texto logre su objetivo tanto desde el punto de vista lingüístico como retórico. En el caso particular del ensayo académico disciplinar, la planificación requiere integrar las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas de los diferentes momentos en este capítulo para así articular un proceso de

escritura que se adecúe a las exigencias de la tarea que se presentan en el nivel universitario. De esta manera, la enseñanza y aprendizaje de la escritura disciplinar se lograrán según lo esperado.

Asimismo, se ha procurado evidenciar —de manera detallada— cómo articular las estrategias cognitivas y metacognitivas en cada uno de los momentos de la planificación como una forma de contribuir al conjunto de estrategias con que ya disponen los docentes de aulas universitarias. En Latinoamérica se ha desarrollado un importante avance en término de la escritura académica en el contexto universitario y este capítulo viene a sumarse a esa trayectoria, nutriendo el momento de la planificación y destacando la relevancia que esta etapa de la escritura tiene en el proceso de escritura. Pues bien, si estas estrategias son utilizadas con los estudiantes potenciales, el logro de las tareas de escritura podrá evidenciarse y, además, permitirá a los mismos comprender la importancia de aplicarlas en su desarrollo académico disciplinar y, posteriormente, profesional.

Por último, las herramientas digitales seleccionadas, en este capítulo, contribuyen a las experiencias actuales en la enseñanza de la escritura en el nivel universitario, dado que esta práctica está comúnmente mediada por la tecnología, a diferencia de lo que ocurría en años anteriores. Esto, sin duda, implica un desafío que los docentes no siempre tienen presente. Así, se busca eliminar la disociación entre lo que planifican y lo que escriben en sus trabajos; todo ello, mediado por plataformas tecnológicas que facilitan la enseñanza de la escritura si se las conocen y usan de forma adecuada.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad en la Educación. (2016). *Resultados de Aprendizaje de Escritura*. Agencia de Calidad en la Educación. <http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2017/09/RESULTADOS-SIMCE-ESCRITURA.pdf>
- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de

- sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400001
- Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para su reflexión. *Innovación educativa*, 13(61), 101-121. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877007.pdf>
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Coord.), *Manual de Escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Universidad de Buenos Aires.
- Castro, E., Venegas, R., Puma, G. y Cuba, S. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva Revista del Pacífico*, (75), 128-157. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-51762021000200128&script=sci_abstract
- Castro, M., Hernández, L. y Sánchez, M. (2022). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Ariel.
- Álvarez, F., Pagano, M., González, L. y Bravo, S. (2019). *Comprensión y Producción de textos en el primer año de la universidad: Reflexiones sobre dinámicas y acciones pedagógicas-didácticas en torno a los procesos de escritura estudiantiles en el campo del discurso académico*. [Ponencia]. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades Entre Pasado y Futuro, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangmsma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563204001566>
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el Campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400005
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 363-387. https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Graham, S. (1999). The role of text production skills in writing development: A special issue-I. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77. <https://www.jstor.org/stable/1511267>

- Grass, P. (2014). La planificación. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (pp. 221-274). Ariel.
- Hayes, J. (2012). My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. En V. Berninger, *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (3-26). Routledge.
- Hernández-Navarro, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa*, 14(65), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179431512005.pdf>
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for academic purposes*, 19, 32-43. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158515000193>
- Jones, R. (2007). Learning and teaching in small groups: Characteristics, benefits, problems, and approaches. *Anaesthesia and intensive care*, 35(4), 587-592. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0310057X0703500420>
- Kessler, G., Bikowski, D. y Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/dfcf827b-601e-4ff8-9d2b-199606ddcb1a/content>
- Lozano, A., Valdés, D., Sánchez, A. y Esparza, E. (2011). *Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje*. [Ponencia]. XII Encuentro de Virtual Educa, Distrito Federal, México.
- Montaigne, M. (2007). *Los ensayos*. Acantilado.
- Posner, I. y Baecker, R. (1992). How people write together. En R. Sprague (Ed.), *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 127-138). Wailea.
- Rayas L. y Méndez, A. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa*, 17(75), 123-147. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300123
- Romano, M. y López, E. (2023). Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 37-46. <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/480>

- Sánchez Upegui, A. (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y saberes*, 3(5), 44-55. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784>
- Sánchez, M. (2013). La exposición y la argumentación en el discurso académico. En M. Castro (Ed.), *Prácticas de escritura académica en la universidad: la producción del ensayo escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development*, 15(58), 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Sologuren, E. (2020). *Prácticas de escritura en la universidad: géneros de formación académica en la carrera de Ingeniería Civil Informática* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Strocchi, M., Gutiérrez, B. y Medina, S. (2022). Representaciones sociales sobre la escritura: una revisión sistemática de artículos de investigación. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8839591>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tapia, M. y Marinkovich, J. (2011). Social representations on the thesis writing process for the undergraduate Marine Sciences program. *Onomázein*, (24), 273-297. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134522498012.pdf>
- Toulmin, S. (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.
- Vásquez-Rocca, L., Varas, M., Richardas, V., Capone, I., Segovia, A. y Salinas P. (s.f.). *Manual de herramientas de escritura colaborativa y digital para la formación universitaria*. (s.e.).
- Vásquez-Rocca, L., Varas, M. y Villalón, F. (2019). ¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes universitarios chilenos del área de la salud sobre la escritura multimedial y multimodal? *Calidoscopio*, 17(3), 528-553. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.07>
- Vásquez-Rocca, L. y Varas, M. (2019). Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile. *Perfiles educativos*, 41(166), 21-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000400021

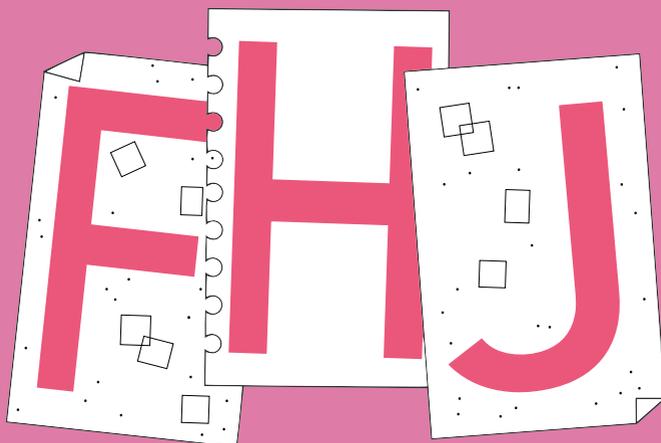
- Vásquez-Rocca, L. (2016). *Estudio multidimensional del género Informe de Política Monetaria (IPOM) en el discurso de la economía* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio de la Universidad Católica de Valparaíso. http://www.giorniparodi.cl/giorniparodi/site/artic/20170417/asocfile/20170417121641/va__squez_rocca_liliana_2016.pdf
- Vásquez-Rocca, L. (2021). ¿Es posible argumentar multimodalmente en géneros discursivos producidos por estudiantes universitarios?: encuentros y divergencias entre estudiantes y profesores. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 21, 813-841. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YLzMpHzRZHSQqK3jdVY5J3S/>
- Vidal, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias sociales: el caso de Sociología. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36, 1-26. <https://www.scielo.br/j/delta/a/wBM4GhmnNQnNcFpDCTbbmCh/?lang=es>
- Zamudio, V. (2003). Acercamiento a la problemática de la escritura de ensayos de análisis literario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (36), 105-119. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/796>
- Zunino, C. y Moraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.), *En Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-78). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Capítulo 9. La bitácora de investigación como dispositivo de escritura situada. Experiencia de trabajo en cátedras universitarias

 **María Eugenia Rodríguez**

mariaeugenia259@gmail.com / mariaeugeniainvitada@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional, Argentina



Introducción

La propuesta que se expone, a continuación, describe el dispositivo bitácora de investigación usado con los estudiantes del Taller de Tesis dictado en el año 2021 como oportunidad para desarrollar un recorrido de escritura reflexiva capaz de dar cuenta de la investigación en distintas carreras de la Facultad Regional San Nicolás, unidad académica perteneciente a la Universidad Tecnológica Nacional, en la República Argentina.

La bitácora se ha usado, además, en otros seminarios de licenciaturas de la universidad referida, lo que ha permitido reconocer las ventajas que ofrece, así como pulir sus características para lograr una mejor herramienta de escritura reflexiva desde un abordaje cognitivo y didáctico.

El propósito de la herramienta bitácora de investigación es la mejora de la producción investigativa de los estudiantes de grado y posgrado. Por su lado, su uso se concreta en un formato de taller híbrido capaz de promover la autorregulación a la vez que la interacción física del grupo, en una alternancia de instancias de encuentro y trabajo autogestivo.

La bitácora apunta al fortalecimiento del proceso cognitivo que subyace a la investigación y que le sirve de sostén. Se parte del supuesto de que la construcción de un paso a paso en la investigación es posible solo si se ha pensado el proceso de conocimiento que lo sustenta. La bitácora, en este sentido, pretende lograr esta profunda relación vinculando —en sentido estricto— una secuencia cognitiva posible con la investigación de un problema.

Marco teórico de la propuesta

El texto —como producto— es la única exigencia explícita en el nivel universitario para apreciar el aprendizaje de los estudiantes, dado que se les solicita informes, ensayos y, finalmente, la tesis. Cualquiera de estos formatos requiere una planificación enunciativa, así como un tratamiento comunicativo, lingüístico y del contenido que tornan compleja la realización de un texto-producto.

Esta complejidad habilita pensar en una bitácora de investigación que mejore la producción investigativa de los estudiantes de grado y posgrado y cuya ejecución se concreta en un formato de taller híbrido capaz de promover la autorregulación, a la vez que la interacción física del grupo, en una alternancia de instancias de encuentro y trabajo autogestivo.

Fundamentos desde la perspectiva pedagógica

Desde el punto de vista de la actividad que se produce en el Taller Híbrido de Formación en Investigación (THFI), en procesos educativos sistemáticos (de nivel superior universitario y terciario), se toma, en primer lugar, la noción *tarea* de Doyle (1995), quien la define como la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado en una clase. En una descripción analítica, el mismo autor ubica tres componentes principales de una tarea: meta, conjunto de condiciones y recursos necesarios para desarrollar la tarea y las operaciones involucradas para el logro de las mismas. En este sentido, en tanto las tareas involucran a las operaciones (pensamiento y acciones), organizan la cognición del estudiante. Al decir del autor, desde las tareas se derivan instrucciones que desencadenan el pensamiento y la acción en relación con el currículo y, de esta manera, se relacionan con el flujo de la actividad en clase.

Así, la tarea prevista se organiza en el dispositivo denominado bitácora de investigación, el cual funciona como un andamiaje para el proceso de construcción del proyecto de investigación, en tanto la escritura del problema de investigación y la reflexión sobre los pasos ulteriores para abordarlo, dan cuenta de una perspectiva de la escritura como una

irreemplazable tecnología que hoy se reinventa en las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), cuyo residuo cognitivo (Salomon *et al.*, 1992) promueve en el estudiante las expectativas necesarias para desarrollar nuevos proyectos a futuro.

En segundo lugar, hay que tener presente que en esta descripción de la tarea también juega la noción de dispositivo como organizador de tiempo, espacio, instrumentos, recursos y roles en el aula; asimismo, se considera la potencia del concepto *dispositivo* como analizador de la formación en investigación, considerando que todo dispositivo es una red en tanto comprende discursos, instituciones e instalaciones (Fanlo, 2011) y que visibiliza relaciones de saber-poder que pueden ser trabajadas desde la discusión, narración, escritura e interrelación entre pares. Al construir un dispositivo de trabajo para el taller híbrido (Tarasow *et al.*, 2021; Soletic, 2021) se produce un acercamiento a un modo de construir la experiencia del investigar como un camino autorregulado que se produce en escenarios diversos (virtuales y físicos) y que su resultante será un buen producto de investigación.

En tercer lugar, el taller encuentra sentido a partir de su abordaje desde la enseñanza para la comprensión (Stone Wiske, 1999), considerando que —al abordar una problemática— se inicia una secuencia pedagógico-didáctica que propone un aprendizaje espiralado con una dinámica donde se dialectiza el objeto de conocimiento.

Por último, a las determinaciones microcurriculares desarrolladas para sustentar este THIF, se suma la posición macrocurricular que guía este capítulo: se considera que la didáctica en el nivel superior necesita, con urgencia, una mirada transdisciplinar, capaz de evitar las fugas hacia la meta-teoría o hacia el contenido disciplinar; todo ello, para lograr la construcción de un objeto didáctico ubicado en la interfase entre la sociología de los procesos emergentes, la psicología del adulto joven, los procesos comunicacionales, los procesos de innovación y tecnológicos y las didácticas disciplinares en el encuadre sociocultural de la sustentabilidad como responsabilidad ineludible de todo proceso educativo (Rodríguez, 2019).

Esta mirada transdisciplinar es medular para el abordaje del taller de tesis que debe sustentarse —sobre todo— en la multirreferencialidad para la construcción de problemáticas factibles de ser investigadas en los actuales contextos complejos.

Fundamentos epistemológicos

El proceso de investigación como construcción de pensamiento crítico y como proceso metacognitivo de desarrollo del propio sujeto investigador como sujeto crítico

Investigar puede ser considerada como una de las operaciones cognitivas más elevadas que el sujeto realiza en el ámbito de un proceso de educación formal. En esa acción, pone en juego operaciones cognitivas potentes: reflexión, exploración, comprensión, pensamiento creativo, habilidades de escritura, competencia de lectura, curiosidad y contemplación.

Asimismo, con esta actividad se potencia un aspecto relevante en la investigación: la perspectiva crítica. En este sentido, se considera que el pensamiento crítico es una de las operaciones cognitivas más elevada a la que puede acceder el sujeto y cuya esencia no se enseña, sino se adquiere como competencia a partir del ejercicio del pensar crítico.

A la par, se advierte la importancia de considerar a la escritura como un sistema promotor del pensamiento crítico. En concomitancia, Alvarado y Yeannoteguy (1999) sostienen:

La escritura permitió al lenguaje conquistar el tiempo y el espacio al materializarlo y fijarlo sobre un soporte móvil; tornó visible al discurso, exponiéndolo a la contemplación y al análisis; y, al liberarlo del contexto situacional, propició actividades de evaluación y revisión crítica. Se trata de transformaciones intelectuales que son causa y consecuencia, a la vez, del dominio de esta tecnología de la palabra, de su interiorización como herramienta cognitiva. (p. 5)

A diferencia de la oralidad, la escritura conserva el discurso y habilita la comunicación diferida. En la escritura, la actividad se regula y controla sin la urgencia de lo oral; dado que se dispone de otro tiempo, más que

al hablar o al escuchar. Esto implica también que, al escribir, el autor elija los términos con más cuidado, regule y decida qué argumento usará en primer lugar y cómo organizará sus afirmaciones. Al escribir se puede corregir, retroceder, releer, reemplazar palabras; tareas que —vistas desde una perspectiva pedagógica— construyen la actividad propia de un taller de tesis.

Dicho esto, lograr la competencia como escritores es un objetivo relevante para un taller de tesis. La bitácora propone una serie de consignas cuya resolución construye el proceso de investigación como un ejercicio de avances por un territorio donde cada estudiante pone en juego el capital adquirido durante el cursado de la carrera.

Por otro lado, la formulación de las consignas requiere un cuidado especial, ya que es a través de la consigna cuando el profesor circunscribe el problema o situación que el estudiante resolverá. Una consigna puede proponer desde la elaboración de una producción donde el estudiante pondrá en juego operaciones aprendidas y habilidades adquiridas, hasta la simple situación de comunicar un contenido. Aunque la consigna no es en sí misma un recurso didáctico, es fundamental para el éxito de un recurso. En cada consigna el docente del taller de tesis decide qué andamios proporciona a los estudiantes y en qué tareas espera autonomía sopesando las habilidades que presupone ya adquiridas por el estudiante y las dificultades que la tarea exige.

Por eso, en la bitácora, algunas consignas solo presentan la tarea y dejan por cuenta del estudiante la elaboración tanto de los aspectos formales (formato, subtítulos, estilo y extensión) como de las estrategias posibles para llevarla a cabo.

Una consigna —así presentada— implica un cierto nivel de experticia por parte del estudiante. En el imaginario del profesor universitario, los discentes de un nivel superior podrían trabajar sobre consignas de este estilo. La realidad demuestra una diversidad de situaciones que revelan lo contrario. Con estudiantes novatos, es deseable que los enunciados de las consignas faciliten el avance, generando una situación comunicativa que incluya el contexto compartido respecto a contenidos y lenguaje.

En este marco, al leer las consignas de la bitácora, el estudiante debe:

- Encontrar en la consigna la “ruta” o guía que le permita organizar la tarea y dividirla en partes o en subtemas para conseguir una presentación comunicable.
- Encontrar en la consigna una valorización de las reformulaciones como parte del proceso de escribir la respuesta y que no se afiance la creencia de que la resolución acertada se consigue en un solo paso —la estrategia de solicitar la entrega de los borradores o versiones previas de la respuesta final es una posibilidad que los docentes valoran cada vez más—.
- Desarrollar su criterio para decidir cuándo la tarea está concluida en función de los borradores o versiones realizadas y, por ende, decidir en forma autónoma cuál es la versión para entregar.

Estas consideraciones —adaptadas de los postulados de Alvarado y Yeannoteguy (1999)— apuntan a formar un estudiante autónomo y capaz de comunicar de manera eficaz. Esto resulta un proceso que habilita el dispositivo de la bitácora como un potente motor para el pensamiento crítico, dada su recursividad (en tanto dar tiempo para volver sobre las respuestas, reformular, realizar borradores y releerlos, entre otras tareas) y el nivel de reflexión que demanda.

Sumado a esto, la construcción de marcos de referencia compartidos para escribir-con-otros en un taller de tesis es otro punto significativo para alcanzar el pensamiento crítico. La propuesta epistemológica de la multirreferencialidad (Ardoino, 2005), en este marco, es determinante. Ahora bien, este concepto debe ser entendido como la posibilidad de múltiples perspectivas aplicadas sobre un objeto, como un modo de ir más allá en el terreno. En este sentido paradigmático, *multirreferencialidad* no es *complejidad*, aunque se puede entender esta como una de las perspectivas en dicha pluralidad, quizá la más distinta al pensamiento heredado.

En efecto, se trata de lograr el dominio del discurso en el aula no como mero instrumento de transmisión o de información, sino como posibilidad de construcción de las subjetividades a partir de la

interacción. Para profundizar en esta cuestión —siguiendo a Ardoino (2005) en su análisis multirreferenciado de la clase—, se intenta advertir cómo se trabaja en el taller de tesis.

Vale mencionar que el propósito del mismo con la bitácora es el pasaje del pensamiento disyuntivo al pensamiento dialéctico, lo cual será posible si en el desarrollo del taller el docente logra que desde su explicación el estudiante llegue a la implicación.

A su vez, esta última noción constituye, para Ardoino (2005), una idea-fuerza muy importante en las ciencias de la educación, ya que renueva la cuestión de la subjetividad, pensada desde su propio lugar en el conocimiento. Mientras *explicar* significa *desplegar* y remite a la idea de *extensión* (por ejemplo: extenderse en un contenido, tarea que puede hacer el especialista en un contenido), *implicar* remite a un trabajo hacia adentro que solo puede realizar el sujeto que aprende. El tránsito desde la explicación a la implicación es la posibilidad de la comprensión.

Descripción del dispositivo

¿En qué consiste la bitácora de investigación?



La bitácora de investigación es una herramienta individual del tesista, donde se perfilan las cuatro grandes instancias del proceso investigativo: conceptual, empírica, operativa y comunicativa (Samaja, 1993). Mediante preguntas que llevan a la reflexión —las cuales deben ser respondidas por el estudiante—, se transita el camino de la investigación; de esta forma, se genera una producción textual y se potencia la competencia comunicativa del futuro graduado. La bitácora se presenta en formato digital (con código QR para que cada tesista la use y descargue) y guía la producción del informe final.

La bitácora apunta a la mejora del proceso cognitivo que subyace al de investigación y que le sirve de sostén. Con base en ello, se parte de un supuesto: la construcción de un paso a paso en la investigación es

posible solo si se ha pensado el proceso de conocimiento que lo nutre. En sentido estricto, es necesario considerar una secuencia cognitiva posible para investigar un problema.

Para desarrollar la bitácora se recurre, como sustento teórico, a las instancias de validación de la investigación —según lo propone Samaja (1993)— y se recrea cada una en clave didáctica, teniendo como premisa que la necesaria reflexión sobre cada instancia de la investigación cohesionan el proceso y habilita la comprensión de tal manera que la producción puede considerarse un todo.

Diseñar una bitácora de investigación para el taller de tesis ha sido una tarea didáctica; puesto que se ha realizado un abordaje de la secuencia didáctica que más se adapta a las necesidades del taller y, por eso, se ha optado por el enfoque desde la enseñanza para la comprensión. Además, se ha enriquecido con tecnologías que favorezcan el trabajo interactivo y autónomo necesario para promover la investigación como problematización de aspectos de la realidad.

En el enfoque de la enseñanza para la comprensión (Stone Wiske, 1999) subyace la concepción de esta como desempeño y no como estado⁴. Esta distinción es relevante, puesto que supone que la comprensión se desarrolla practicándola. Para eso, las actividades que componen la secuencia didáctica de la bitácora deben ir en esa dirección. Esta es una secuencia cuya lógica muestra una dinámica de espiral que promueve una matriz comprensiva.

La secuencia didáctica comienza cuando en el taller de tesis se formulan las preguntas disparadoras para construir el tópic generativo

4 Martha Stone Wiske (1999) aclara que los desempeños de comprensión aspiran a ir más allá de la información, dando lugar a expresiones creativas y novedosas a través de operaciones como: explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar, etc. En lugar de enseñar o recrear el conocimiento producido por otros, los desempeños de comprensión involucran al estudiante en la creación de su propia comprensión. Hay una progresión de categorías de desempeño: desde desempeños propios de una etapa de exploración (actividades para que los estudiantes conecten el tópic y su experiencia), desempeños esperados en la etapa de investigación guiada (que involucra al estudiante en el uso de modalidades de investigación centrales para comprender las metas), y desempeños deseables en un proyecto final de síntesis (estudiante trabaja en forma independiente demostrando las comprensiones que ha desarrollado).

de todo el proceso de investigación que vendrá. Este es el inicio del problema de investigación. En la enseñanza para la comprensión, un tópico generativo es un contenido dinámico que invita al estudiante a ampliar, proyectar, problematizar y conectarlo con otros conceptos en estructuras arborescentes. Esta es la primera ventaja de esta perspectiva para el desarrollo de un taller de tesis; ya que se inicia el proceso promoviendo la problematización de algún aspecto de la realidad que se considera investigable por alguna razón.

El segundo momento de la secuencia didáctica consistirá en presentar el desafío, problema o pregunta motivadora que pueda actuar como factor de desequilibrio y desestructure la mente del estudiante; todo ello para llevarlo a buscar opciones, generar otras respuestas, confrontar, comparar, arriesgar posibilidades, hipotetizar o conectar contenidos desde diferentes disciplinas. Pues bien, al desestructurar el estudiante sale de su zona de descanso (“sé cómo resolver esto”) y entra en una zona de búsqueda que permitirá procesos no solo cognitivos (sobre el conocimiento o dominio que constituye el marco de referencias teóricas o disciplinares del problema a investigar), sino metacognitivos (reflexión o análisis sobre el cómo se lo puede investigar).

Con estos dos momentos de la secuencia, se puede considerar cerrada una primera instancia de la construcción de una investigación, ya que se evidencia el pasaje desde el momento en que se piensa el tema al momento en que se logra definir el problema. A partir de aquí, comienza una etapa de profundizaciones conceptuales, referencias teóricas y argumentación sobre la relevancia del problema que se está construyendo, con el cual se cierra la instancia de validación conceptual del proceso de investigación (Samaja, 1993).

De forma posterior, se abordará el tercer momento de la secuencia didáctica, donde —mediante estrategias apropiadas para este proceso— se desarrollará el potencial generativo del tópico. Por ejemplo: interdisciplinar con otras áreas, producir contenidos nuevos y generar alternativas de solución. En la bitácora de investigación se materializará lo

mencionado en dos instancias importantes señaladas por Samaja (1993): validación empírica y validación operativa del proceso de investigación.

Ambas instancias se describirán en la bitácora apelando a la contextualización del problema, la operacionalización de los conceptos, la construcción de las categorías de análisis, la decisión sobre el diseño metodológico y la generación de un esquema anticipatorio del proceso de entrada al campo empírico con una proyección de las decisiones a tomar respecto de la selección de sujetos informantes, los instrumentos de recolección de datos y los métodos de análisis de los mismos.

El último momento de esta secuencia didáctica consistirá en activar la significación del problema que se presentó en el tópico generativo inicial. En este sentido, *activar* será, sobre todo, estimular la transferencia a otros escenarios y aplicaciones. En el orden del proceso de investigación, es el momento de generar conclusiones y proyectar futuras discusiones a partir de lo investigado.

La complejidad del texto-producto en el taller de tesis y las producciones de investigación de los estudiantes en el taller de investigación: algunas consideraciones

¿Cómo trabajar la escritura en el taller de tesis?, ¿cuáles variables, de las tantas que atraviesan la complejidad del aula universitaria, se deben considerar? El taller de tesis opera como un espacio donde se apela a la lectura y escritura con el propósito de generar procesos reflexivos que permitan desarrollar un paso a paso en el proceso investigativo. Considerando las características de las intervenciones que se producen en taller y sopesando que el estudiante de un taller de tesis debe comenzar a construir una escritura académica, se revisaron los registros de los encuentros realizados para las carreras de posgrado en la Facultad Regional San Nicolás para reconocer el modo en que se producen las interacciones entre pares y con el docente-guía durante los momentos donde se mantenían conversaciones, explicaciones, comentarios o tareas que demanden producción oral, previa a la escritura.

Fue posible observar que los estudiantes suelen centrar su atención en aquello que suponen que les está requiriendo el docente. Por eso se concentran en descubrir alguna asociación entre las preguntas formuladas y cada párrafo del texto. En este rastreo, utilizan un mecanismo de asociación entre palabras “clave” que aparecen en las preguntas tratando de identificarlas en el texto ofrecido para leer. Esta forma de operar sobre la lectura da cuenta de un enfoque de la tarea descrito por Entwistle (1988). Según el autor, la manera en que el estudiante aborda la tarea evidencia tanto sus intenciones frente al hecho educativo como los obstáculos que esto le genera. Así, el autor distingue en el estudiante al menos dos enfoques a la hora de aprender: el superficial y el profundo.

Desde el enfoque profundo, el alumno acentúa la intención de comprender el significado del texto que se le ha presentado como tarea; por eso, opera sobre el material buscando sus relaciones con otros conceptos o conocimientos ya adquiridos, así como con experiencias y ejemplos posibles. Desde el enfoque superficial, la intencionalidad del alumno se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. El alumno opera concentrando su atención en las preguntas que le ha realizado el docente: “la tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie del artículo en busca de temas susceptibles de ser preguntados” (Entwistle, 1988, p.65).

En los casos observados, ha prevalecido el enfoque superficial. Los alumnos se abocan a la tarea sin llegar a una segunda lectura; con este método buscan asociaciones entre partes del texto y términos claves que aparecen en las preguntas. Entonces, es dable considerar aquí la necesidad de modificar este modo de tratar la tarea en el área de la investigación.

¿Cómo trabajar la lectura y escritura en un taller de tesis para evitar un enfoque superficial frente a la tarea?

Se cree que la construcción de un buen dispositivo para el desarrollo sistemático de una investigación es una opción. En la elección de un formato de bitácora hay una intencionalidad por parte del docente, la

cual es captada por el estudiante. Esta tiene que estar orientada hacia la profundización del contenido y no hacia el barrido superficial, hacia el buen uso del tiempo de lectura reflexiva y no hacia la lectura mecánica y rápida.

Otro punto para considerar se refiere a las características de los discursos del estudiante universitario durante los encuentros en el taller. En este sentido, se pudo ver que los discentes suelen utilizar un discurso que podría encuadrarse como académico (en el sentido amplio de aplicación de un vocabulario técnico científico o disciplinar apropiado a la ciencia que se trate) casi exclusivamente en las situaciones donde se saben evaluados por el profesor. En cambio, se observa que la práctica común entre los estudiantes —cuando interactúan entre pares— es la traducción del discurso del docente (explicaciones y exposiciones de temas que dan cuenta del discurso académico) a un lenguaje cotidiano; como si esta traducción fuera una señal de comprensión.

Se percibe, en esto, una dudosa interpretación de lo que significa el término *comprensión* cuando se la limita a la posibilidad de traducir a un lenguaje más fácil los dichos del profesor. En esta línea de pensamiento, es posible interpelar si la comprensión para el alumno está separada de la adquisición del lenguaje académico. En las prácticas discursivas escritas de los alumnos se refuerzan estas afirmaciones en cuanto se observa un predominio del estilo coloquial, manifestado en la tendencia a reproducir en el papel los modismos y giros propios de la conversación. Es repetido el uso de expresiones como “para mi quiere decir” o “un suponer”.

Contra todo esto, en el taller de tesis, las tareas no pasan por el tamiz de la heteroevaluación, sino que se promueve la búsqueda autónoma de argumentos y problemáticas, así como asumir posiciones filosóficas frente al objeto por investigar. En efecto, el estudiante debe comenzar a moverse en el terreno del lenguaje académico sin el estímulo de la “mirada evaluadora” del docente. Por el contrario, el rol del educador será de docente-guía. Tal como señalan Sacristán y Pérez Gómez (1989), es necesario generar —desde la tarea didáctica— los dispositivos y situaciones necesarias para acompañar al alumno en su pasaje desde el

uso de una memoria semántica experiencial (proveniente de su lenguaje cotidiano) hacia una memoria semántica académica (el código académico que debe adquirir).

Se reconoce aquí un nudo problemático en el abordaje del trabajo de un taller de tesis. Mientras los dispositivos didácticos que los docentes propongan no contribuyan a formar la escritura académica, el alumno seguirá respondiendo con su memoria semántica experiencial. ¿Será este el gran reto didáctico que se debe enfrentar?

Sacristán y Pérez Gómez (1989) señalan que el corazón del actual “dilema pedagógico” radica en lograr que los estudiantes se impliquen en la construcción de la cultura producida por una comunidad académica. Mientras que la cultura —y, por ende, el pensamiento— del alumno refleja una realidad restringida a sus elaboraciones empíricas y sus aceptaciones ideológicas de valores locales, la cultura disciplinar es “una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia por diferentes comunidades de prácticos, pensadores científicos y artistas” (p. 109).

Mientras la cultura del alumno esta más vinculada al contexto de su experiencia, la cultura académica tiende a lo abstracto. De esta manera, se genera una distancia entre ambas esferas, la cual —de alguna forma— el alumno deberá transitar. En este camino, (en el mejor de los casos, mediado por el docente y con andamiajes y soportes didácticos) el alumno incorporará una estructura semántica académica a su estructura semántica experiencial.

Al respecto, habrá que crear en el aula de taller de tesis ese espacio de conocimiento compartido para que la cultura académica se incorpore a los esquemas experienciales del alumno y sea posible su uso en un proceso de investigación.

Carlino (2005) aporta algo más para optimizar el tránsito entre ambas culturas: la potencialidad de la escritura para mejorar el desarrollo del pensamiento. Para acceder a esta potencialidad hay que sacar partido de la función epistémica de la escritura; ya que la escritura puede ser un medio para explorar ideas y construir pensamiento. Es decir: puede ser

concebida como una herramienta cognitiva que permite organizar el conocimiento sobre un tema.

Evaluación de la experiencia

Es necesario considerar distintas dimensiones en el proceso de evaluación de esta experiencia de uso de la bitácora de investigación. Por un lado, se habilita una dimensión descriptiva desde la cual se monitorea el uso de esta herramienta mediante protocolos y se registran observaciones para ajustes posteriores. Además, las producciones pueden ser alojadas en los repositorios institucionales, lo cual permite la retroalimentación constante del proceso.

Por otro lado, desde una dimensión de análisis más profundo, se considera un cuadrante de evaluación que habilita, a la vez, cuatro dimensiones presentes en la producción de escritura de los proyectos de tesis y trabajos finales. Este cuadrante de evaluación de la producción escrita aborda, asimismo, cuatro criterios compartidos con los estudiantes para el logro de un proceso metacognitivo:

Figura 1. Cuadrante de evaluación

Cuadrante de evaluación para producciones en el nivel superior	
Conceptualización	Problematización
Desarrollo lógico de los conceptos planteados	Dialectización de los conceptos
Claridad enunciativa	Relaciones jerárquicas y en red entre conceptos
Rigor científico en el vocabulario	Confrontación de tópicos
Comunicación	Transferencia
Escritura clara	Variaciones y proyecciones de escenarios a partir de la investigación
Uso de argumentaciones	Contextualización y ejemplificación
Herramientas expositivas	Apertura a discusiones futuras

Fuente: Rodríguez (2019)

Finalmente, en el THFI se puede visualizar el concepto *evaluación auténtica* como un modelo en el cual se evalúa para aprender (Anijovich y Capelletti, 2022). En el taller descrito, asimismo, se trabaja sobre tareas que demandan una conexión con el mundo real en tanto se elabora una problemática que proviene de un contexto significativo para el estudiante y relevante como para ser investigado.

Los tesistas, en este sentido, construyen el escenario de la investigación mediante “lecturas” de la realidad, búsqueda de regularidades empíricas para sostener una hipótesis, recurrencia a su pensamiento creativo para buscar soluciones a la problemática, hipotetizan sobre éstas, generan modelizaciones de la realidad y ponen en juego toda la información asimilada en el recorrido de su carrera hasta llegar al taller de tesis.

Por su parte, la socialización de los proyectos de investigación recupera, entonces, la “validación expositiva” (Samaja, 1983) de un proceso de investigación como instancia en la que se estiman estrategias comunicativas para visibilizar los problemas trabajados.

Conclusiones

Fue posible observar que los estudiantes suelen centrar su atención en aquello que suponen que les está requiriendo el docente; por eso se concentran en descubrir alguna asociación entre las preguntas formuladas y cada párrafo del texto. En este rastreo de la superficie del texto, utilizan un mecanismo de asociación entre palabras “clave” que aparecen en las preguntas tratando de identificarlas en el texto ofrecido para leer. Esta forma de operar sobre la lectura da cuenta de un enfoque de la tarea descrito por Entwistle (1988). Según el autor, la forma en que el estudiante aborda la tarea pone en evidencia tanto sus intenciones frente al hecho educativo como los obstáculos que esto le genera. Así, el autor señalado distingue en el estudiante al menos dos enfoques a la hora de aprender: el enfoque superficial y el enfoque profundo.

Desde el enfoque profundo, el alumno acentúa la intención de comprender el significado del texto que se le ha presentado como

tarea; por eso opera sobre el material buscando sus relaciones con otros conceptos o conocimientos ya adquiridos, así como con experiencias y ejemplos posibles. Desde el enfoque superficial, la intencionalidad del alumno se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. El alumno opera concentrando su atención en las preguntas que le ha realizado el docente: “la tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie del artículo en busca de temas susceptibles de ser preguntados” (Entwistle, 1988, p. 65).

En los casos observados, ha prevalecido el enfoque superficial. Los alumnos se abocan a la tarea rápidamente, sin llegar a una segunda lectura, buscando las asociaciones entre partes del texto y términos claves que aparecen en las preguntas. Es dable considerar aquí la necesidad de modificar este modo de tratar la tarea en el área de la investigación.

De esta forma, el taller de tesis —reformulado como taller híbrido de formación en investigación— recupera la instancia de evaluación como un paso de validación del proceso completo; lo que supone la implicación del propio tesista quien puede reconocer sus propios avances y su producto final como resultado de una auténtica construcción compartida.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. EUDEBA.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022). *Yo voto educación*. Techint. Educar-2050_Conversando-sobre-evaluacion-con-docentes-de-Argentina.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del IICE*, 4(6), 3-9. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.

- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Revista A Parte Rei*, 74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11792>
- Rodríguez, M. (2019). *La actividad didáctica en el nivel superior como praxis hacia nuevas lógicas del saber-aprender*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Pedagogía. Cuba 2019. Simposio de Educación Superior: Retos ante la Agenda 2030, Cuba.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Akal.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología*. EUDEBA.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*, 13, 6-22. https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/1000/1110/Salomon_tecnologias_inteligentes.pdf
- Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. Informe. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wpcontent/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%CC%81bridos.pdf>
- Stone Wiske, M. (1990). *La enseñanza de la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Tarasow F., Luna Rizo, M. y Correa Cortez, E. (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Capítulo 10. La escritura de la investigación: negociación intertextual-reconstrucción-textualización. Pautas para su enseñanza

 **Ana Delia Barrera**

ana.barrera@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Tomás Fontainez-Ruiz**

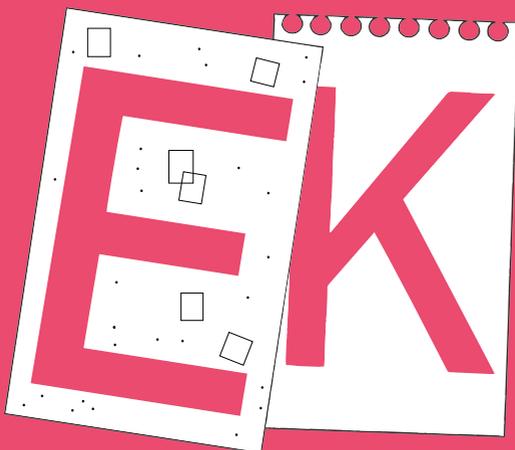
tfontaines@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

 **Ana Mari Pimentel**

ana.pimentel@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



Introducción

Si de escribir en la academia se trata, cada uno tiene un secreto, el cual está asociado a satisfacciones, logros, desánimos e incluso miedos. Sin embargo, no por ello declina la importancia de escribir la investigación como principal vía para no dejar los resultados “engavetados”. Y es que el descubrimiento que implica la investigación —ya sea como reafirmación de lo conocido o como su negación y/o sistematización— requiere salir a la luz para que la comunidad científica lo conozca, lo repiense y lo reconstruya desde las concepciones existentes y desde las nuevas miradas que lo sustentan.

Es innegable que el mundo asiste a una revolución de pensamientos y modos de entender la realidad con la que interactúa. Desde esta perspectiva, investigar lleva a escudriñar en procesos, casos, situaciones y contextos con visiones diversas que desencadenan enjuiciamientos y valoraciones en beneficio de la ciencia en sentido general y, particularmente, de cara al ámbito científico al que responden los temas que ocupan y preocupan de acuerdo con su naturaleza.

La escritura de la investigación se presenta, en este sentido, como un proceso que no por cotidiano —en el mundo académico y/o profesional— es menos complejo y demandante, porque, si bien la investigación forma parte de la práctica como estudiantes o profesionales, no ocurre lo mismo con su escritura. De hecho, no hay un convencimiento de la importancia de escribir la investigación y de la responsabilidad social que implica en este sentido.

Parece que la oralidad sigue estando por encima de la escritura. En esta dirección, se generan conflictos que pueden castrar la intención de comunicar los resultados investigativos; sobre todo, si es de manera escrita, puesto que se necesita no solo conocer el tema sobre el que se ha investigado, el contexto y los resultados obtenidos, sino que a ello se suma el contar con las competencias que permitan producir significados efectivos en situaciones académicas concretas. No cabe dudas de que escribir académicamente es un desafío.

En el campo específico de la educación, el compromiso mismo por la transformación social inherente demanda que se repiense el rol de investigadores-comunicadores y se evalúe cómo compartir las experiencias investigativas, no solo oportunamente, sino de manera eficaz.

Con este reto bien definido y concientizado, el presente capítulo constituye una oportunidad de reflexión y replanteamiento necesario y útil acerca del proceso de la escritura de la investigación; objetivo que justifica los tres núcleos fundamentales que estructurarán este apartado. A saber: 1) la producción de significados académicos: la negociación intertextual —la reconstrucción— y la textualización; 2) las pautas metodológicas a favor de la escritura de la investigación: una ruta efectiva a partir del modelo create a research space (CARS), propuesto por Swales (1990) y 3) Intención-finalidad- resultado. Evaluar el texto escrito. Lineamientos desde una didáctica comunicativa.

Por otro lado, se presentará la intención, finalidad y resultado o cómo evaluar el texto escrito y se expondrán lineamientos desde una didáctica comunicativa. Asimismo, con el desarrollo de cada apartado, se responderá a la intención de compartir algunas claves relevantes desde el punto de vista teórico y didáctico que favorezcan la escritura de la investigación, con particular énfasis en el ámbito educativo.

La producción de significados académicos: negociación intertextual-reconstrucción textualización

Producir textos académicos es una práctica discursiva cotidiana que cada vez cobra más auge en el contexto de formación profesional, dado

que es un nodo para compartir experiencias mediante la escritura en procesos que abarcan la negociación intertextual, la reconstrucción y la textualización. En correspondencia, la universidad actual tiene ante sí la responsabilidad de fomentar fases de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica desde la visión de transversalidad que se le confiere, puesto que no solo es cuestión del profesor de lengua, didáctica de esta área o de escritura, sino de todos los profesores y desde cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, en este caso abordado, de un componente lingüístico y comunicativo que permea todo el currículo de formación, de acuerdo con el principio teórico que sustenta la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personológico. En consecuencia, el lenguaje y su uso adecuado en situaciones específicas de comunicación —como lo es en la escritura académica— tiene un rol decisivo en la construcción de conceptos y su socialización.

La tendencia en la universidad actual de formar sus profesionales por competencias reconoce como básicas las habilidades para comunicar adecuadamente el conocimiento, para lo cual es indispensable el saber hacer con las palabras tanto en contextos orales como escritos. Este conocimiento no significa construir castillos ni jugar con ellos; implica, más bien, saber producir significados coherentes, pertinentes y suficientes de acuerdo con las necesidades y situaciones comunicativas que demanda la formación profesional y el desempeño posterior en el mundo laboral.

Independientemente de las áreas de formación profesional de las que se trate, docentes y estudiantes deben reflexionar que la escritura no es un proceso más entre tantos, sino la vía mediante la cual es posible construir y posicionar el conocimiento. De esta forma, deben asimilar que este sistema no debe quedar a merced de un momento conversacional de paso. Escribir, de hecho, exige al estudiante organizar el pensamiento, asumir posiciones respecto a un tema determinado, implicarse en él, tanto cognitiva como afectivamente, ser crítico y opinar de manera responsable.

El panorama comunicativo descrito no es patrimonio del área de lenguaje, puesto que, desde cualquier asignatura, alcanzar los resultados de aprendizaje que se planifican, sistematizarlos y consolidarlos pasa por un proceso de búsqueda de información (lectura), comprensión de las concepciones disciplinares (atribución de significados) y producción de nuevos conceptos ya enriquecidos con los saberes y experiencias personales (producción de significados textuales). De este modo, para aprender con efectividad, la competencia comunicativa en general y de escritura en particular asumen un rol decisivo en la formación y desempeño profesional.

Si se reflexiona sobre las condicionantes descritas en función de alcanzar los resultados de aprendizaje, es evidente que, en todo el complejo proceso de significación, está presente la investigación, porque en la academia leer es investigar. Al respecto, la investigación se imbrica con la atribución y producción de significados orales y escritos, de modo que la transversalidad se fortalece en la medida que la indagación conduce a la construcción del conocimiento y esta a la comunicación de los resultados inter, multi y/o transdisciplinares, inherentes al proceso de formación.

A la universidad se le atribuye el rol de organizar el proceso formativo de manera tal que los modos de actuación docentes desencadenen de manera permanente y sistemática la investigación y su escritura; convertirla en meta es crucial por razones obvias. En primer lugar, la investigación es un proceso fundamental para la producción y descubrimiento de nuevos conocimientos. La escritura de la investigación permite que los investigadores comuniquen sus resultados a la comunidad científica, lo que favorece la colaboración y el avance del conocimiento, pero estos pierden valor si no se comparten con otros de manera eficiente, lo que implica conocer la ciencia sobre la que se investiga y saber comunicar sus resultados. Al decir de Bolívar y Beke (2014):

El éxito de una investigación y de que esta 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. (p. 9)

En segundo lugar, escribir una investigación requiere un paso de revisión y validación de los hallazgos con la precisión y fiabilidad que exige la socialización de los resultados: fase primordial para su credibilidad y calidad. De esta forma, la escritura de la investigación es importante para el registro y la preservación del conocimiento, los resultados y metodologías utilizados y el texto que se produce. En concomitancia, Fontaines-Ruiz y Martín-Fiorino (2023) indican: “(...) se va a entender como unidad de significados que tiene efectos en las personas como sujetos individuales y como miembros de la sociedad” (p. 13).

Es evidente, desde el punto de vista que se aborda, que la escritura permite a los investigadores (estudiantes, profesores y otros) referenciar trabajos anteriores y, con ello, sistematizar puntos de mira mediante la afirmación, negación o cuestionamiento de lo que antecede como resultado de la negociación intertextual. De forma similar, la escritura de la investigación permite comunicar a un público más amplio los resultados obtenidos, lo que favorece el desarrollo de políticas y decisiones importantes en el ámbito científico y el replanteo de nuevas investigaciones.

Escribir implica entrar a un mundo de análisis, generalizaciones y reflexiones que, sin lugar a duda, posiciona al investigador —y su contexto— a nivel micro y macro, lo que aporta al éxito profesional e institucional. En este sentido, se asume que “la escritura de la investigación es una forma importante de participar en el diálogo científico y de hacer una contribución valiosa a la comprensión y el avance de un campo” (Swales y Feak, 2012, p. 8). Al mismo tiempo, se favorece el empoderamiento del autor como miembro de su comunidad, lo que se logra:

(...) de manera multivariada y, en ello, sobresale su “yo investigativo”, el cual le permite establecer pautas desde el intrínquis de su propia ciencia y, a partir de la divulgación de sus resultados y

posicionamientos, ser parte de la comunidad científica universal, a la que él aporta con miradas singulares que enriquecen la generalidad de un tema o varios. (Barrera, 2020, p. 4)

De lo anterior se deduce que a la universidad le corresponde garantizar espacios de reflexión académica que propicien la búsqueda de alternativas para potenciar la escritura de la investigación como una meta institucional que involucra y beneficia a todos sus actores. Un papel importante —en función del desarrollo de competencias de la escritura de la investigación— lo desempeñan los colectivos de docentes, pero es significativo considerar la concepción de la enseñanza-aprendizaje que caracterice los espacios formales o no formales que se definan para ello, los intereses y experticia de cada uno de quienes interactúan con este propósito. En esta dirección, los colectivos de ciclo y asignaturas requieren del acompañamiento de especialistas con la experiencia suficiente no solo en investigación, sino —además— en didáctica de la escritura.

Enseñar a escribir la investigación debe entenderse como el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se articulan las etapas de orientación, ejecución y control que lidera el docente, el cual guía —a su vez— el tránsito por los procesos de planificación, textualización y autorrevisión que protagoniza el estudiante como productor del texto. En correspondencia, no es suficiente con que el docente (tutor, asesor, etc.) solicite al estudiante escribir un texto determinado (ensayo, artículo, monografía, tesis, etc.) en el que revele sus resultados de investigación, sino que debe acompañarle en todo el proceso de producción de significados. Este acompañamiento debe trascender lo formal e implicarse en aspectos claves desde el punto de vista lingüístico y discursivo; todo ello para favorecer un proceso y un producto final de calidad, el mismo que pase por una planificación y una autorrevisión eficientes.

Un aspecto clave en el proceso de escritura de la investigación es la interacción con otros textos del campo de estudio emparentados con el tema sobre el que se producen significados, lo cual contribuye a que el productor del texto académico se posicione mediante el intercambio de voces y diálogo crítico con otros autores. Esta interacción se evidencia

cuando quien escribe reconoce la valía y pertinencia de criterios ajenos y los trae a colación a partir del uso de citas o referencias textuales que son relevantes para ampliar, reafirmar, generalizar o, simplemente, porque en el diálogo científico se fortalece el resultado investigativo que se socializa. Este proceso interactivo y diálogo de voces se identifica con la negociación intertextual.

Este último concepto supone referenciar a otros textos para construir significados y contextualizar lo que se escribe mediante una nueva situación (texto). En la negociación intertextual, el lector o escritor involucrado establece una conexión entre el texto actual y otros textos conocidos (previos), lo que fomenta una comprensión más eficiente del texto objeto de lectura y/o resignificación. Desde esta perspectiva, los antecedentes de la investigación corroboran la pertinencia de la negociación como un hecho necesario, enriquecedor y no como respuesta arbitraria a una estructura formal colegiada por una comunidad científica o editorial.

La negociación intertextual es fundamental tanto para el proceso de investigación como para su escritura, ya que permite al autor contextualizar su trabajo dentro del campo de estudio y construir su argumento a partir de las ideas ya existentes. De hecho:

A través de la negociación intertextual, los escritores pueden demostrar su conocimiento del campo de estudio y su capacidad para unirse a una conversación académica en curso. Al citar y responder a las ideas y teorías de otros autores, los escritores pueden construir argumentos sólidos y originales que agregan valor al discurso académico. (Hyland, 2018, p. 47)

La negociación intertextual se evidencia en la citación de otros autores; la referencia a estudios previos sobre el tema de investigación y/o escritura; la alusión a diferentes teorías que constituyen referentes del tema que ocupa; el empleo de terminología propia del campo y objeto de estudio y en el análisis comparativo y crítico que se requiere desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico.

Por otra parte, la negociación intertextual en la escritura de una investigación puede generar un proceso de reconstrucción de ideas y conceptos previos en función del análisis crítico y la interpretación del autor. Al interactuar con textos previos y existentes en el campo de estudio, se desencadenan conexiones, patrones y se identifican vacíos en el conocimiento actual; a partir de los cuales el productor del actual texto construye nuevas interpretaciones, teorías y perspectivas que agregan valor a la conversación académica que genera la escritura en este ámbito. Esta reconstrucción puede involucrar la recontextualización de las ideas existentes, la síntesis de diferentes teorías y representaciones, así como la creación de nuevas ideas y argumentos valiosos para el campo del saber del que se trate.

La reconstrucción, por ende, está asociada al proceso de resignificar y reorganizar la información que se ha adquirido a través de la investigación y la negociación intertextual. Este proceso implica seleccionar y estructurar la información de manera coherente y lógica, asegurándose de que todas las ideas estén respaldadas por evidencias, en función de demostrar — con argumentos sólidos— los criterios que sustentan la concepción del investigador. Realizar un estudio, organizar la información, analizarla, integrarla y, finalmente, revisarla —en consonancia con la intención y finalidad comunicativas— condensa la esencia de la reconstrucción como una de las fases primordiales de la escritura.

En este sentido, la reconstrucción de ideas y conceptos previos — derivados de la negociación intertextual— es un paso fundamental en la producción de nuevos conocimientos y argumentos como parte de la textualización que se genera como expresión escrita de la reconstrucción realizada; es decir: como el proceso de transformación de las ideas y conceptos reconstruidos en un nuevo texto, claro y coherente que, a su vez, puede ser comprendido y evaluado por otros lectores interesados en campos de estudio iguales o similares.

La reconstrucción se concreta en la edificación de argumentos coherentes a partir de múltiples fuentes; el análisis comparativo de diferentes estudios en torno a un tema específico sobre la base de los resultados de los estudios existentes y los nuevos; elaboración de un marco teórico que integre diferentes teorías y conceptos desde la nueva perspectiva de estudio que genera el tema específico que se investiga y la revisión de la literatura mediante la cual se identifican las falencias existentes que demandan nuevas miradas.

A partir de su rol en la escritura, la reconstrucción podría considerarse el umbral de la textualización, ya que mediante ella ocurre un proceso de creación de nuevas ideas y conocimientos que pueden ser considerados y evaluados por la comunidad académica y que forman parte de la significación que implica la producción escrita. En este sentido, la textualización se refiere al proceso de convertir la investigación reconstruida en un texto propio. En esta etapa, el productor debe decidir sobre la estructura del texto, cómo presentar los datos y cómo utilizar el lenguaje para comunicar sus ideas. La textualización facilita que las mismas —ya reconstruidas— se compartan con otros, lo que denota que este subproceso facilita la retroalimentación y el desarrollo adicional de los conceptos expresados.

En la especificidad de la textualización académica ocurre un proceso de significación concreta caracterizado por la objetividad, claridad y precisión imprescindibles para garantizar que el producto final sea coherente, pertinente y fácil de entender. Un elemento importante a su favor es la competencia léxica del lector-productor, quien —durante la creación de su texto— requiere del conocimiento suficiente del léxico propio de la ciencia que investiga y la capacidad para utilizarlo en situaciones específicas; habilidad que beneficia la expresión de las nuevas ideas de manera coherente y relevante.

La habilidad para utilizar —de modo efectivo— un amplio vocabulario (competencia léxica) es necesaria para producir textos con la calidad que exige la divulgación científica; para ello es indispensable contar con una competencia léxica sólida que permita al autor elegir las palabras más adecuadas y precisas para expresar con exactitud las ideas y conceptos, que considere pertinentes de cara a los resultados investigativos, así como para lograr el nivel de argumentación que exige el discurso académico. Esta habilidad influye —incluso— en la capacidad del productor del texto para construir oraciones y párrafos en los que la lógica, la coherencia y la suficiencia respaldan la calidad del texto que se redacta.

La textualización se manifiesta al expresar las ideas de manera efectiva, de acuerdo con la intención y finalidad comunicativas; enriquecer las ideas de otros autores con criterios propios mediante posicionamientos críticos relacionados con las citas y referencias seleccionadas; parafrasear ideas de otros autores, pero desde puntos de vistas y estilos propios; ampliar una idea de otro autor (con nuevas particularidades y ejemplos); argumentar con nuevos puntos de vista en correspondencia con los resultados inherentes al contexto de investigación y describir, explicar, valorar, fundamentar, generalizar, resumir, emitir criterios propios y respaldarlos con argumentos sólidos. Todo ello desde un discurso académico con coherencia y cohesión, acorde con la situación comunicativa.

Es importante considerar que la textualización no es una fase aislada; en su defecto, ella se nutre de la planificación y de la revisión para conseguir una significación de alta calidad. La planificación facilita la organización de las ideas y el establecimiento de una intención clara a favor de la calidad del producto final que constituye el texto escrito. Este subproceso involucra al productor con el contexto, lo hace reflexionar sobre las coordenadas que direccionan el acto comunicativo escrito, por lo que constituye un paso imprescindible en la concepción del nuevo enunciado, lo que corrobora el punto de vista de Martínez (2011)

respecto a que “la efectividad de una composición escrita depende de la planeación de la organización del texto” (p. 22).

Por su parte, la revisión permite constatar la coherencia con las directrices planificadas, así como identificar errores, redundancias, repeticiones innecesarias y problemas de organización y argumentación (Martínez, 2011). Ello conduce a una escritura más clara y efectiva. Ambos subprocesos demandan de conocimientos de índole pragmático, semántico y sintáctico, puesto que planificar y revisar hasta conseguir el texto deseado requiere que el productor domine el contexto, tenga habilidades para seleccionar y adecuar los recursos a la situación de escritura e iniciar, desarrollar y concluir lo que ha decidido comunicar.

Tanto desde el punto de vista del productor como desde una perspectiva didáctica, debe entenderse y asumirse que la tríada negociación intertextual-reconstrucción textualización constituyen procesos medulares en la escritura de una investigación. Cada uno de ellos —y en la relación que establecen entre sí— ayudan al lector-productor a comprender el campo y objeto de estudio que los ocupa, así como a sintetizar y organizar la información adquirida y a generar un texto claro, coherente y convincente; el cual debe convertirse, además, en referente para otros estudios.

A tono con lo abordado, es evidente que quienes dominen estos subprocesos de producción de significados, lograrán una escritura académica más eficiente, pues estarán en mejores condiciones para comunicar sus ideas de forma clara y con efectividad; según el alcance que se propongan y de acuerdo con las situaciones comunicativas diversas que demanda el campo de estudio al que se adscriba la escritura en cada caso.

Pautas metodológicas a favor de la escritura de la investigación: una ruta efectiva a partir de la resignificación del modelo CARS

Al referenciar al modelo *create a research space* (CARS) propuesto por Swales (1990), se alude a un marco teórico, cuya intención es ayudar

a los autores a estructurar y organizar sus escritos académicos en la particularidad de la escritura de artículos de investigación. Según su propio gestor, “el modelo CARS se centra en el acto retórico de crear un espacio en la literatura científica para una nueva investigación” (p. 142). Además, el autor destaca tres núcleos fundamentales del modelo en la sección de introducción de un artículo académico: establecimiento del territorio, declaración de la brecha y ocupación del territorio.

Para Swales (1990), establecer el territorio se identifica con la contextualización del tema de investigación en el campo de estudio en el que se inserta, así como con la referencia a los avances previos que sobre él se constatan en la literatura científica y que dan fe de teorías y posicionamientos relevantes con la intención de familiarizar al lector con el tema y demostrar la relevancia y el interés del problema de investigación.

La declaración de la brecha, por su parte, significa la identificación de la falencia o vacío existente respecto al tema que se investiga dentro de su campo de estudio, el cual es lo que conduce a la determinación del problema o pregunta de investigación como respaldo de la nueva necesidad investigativa, porque en estudios anteriores persisten limitaciones en relación con la perspectiva actual. Esta brecha proporciona la base para la justificación de la investigación y establece la importancia del estudio presente.

La ocupación del territorio, por último, explicita la finalidad y los objetivos específicos del estudio actual, lo que significa que el autor comienza a posicionarse como visor de la brecha identificada y se destaca su contribución desde la perspectiva contextual que lo sustenta. En este momento del texto se facilita una visión general de la metodología utilizada y se explica la estructura del artículo y un breve adelanto de los resultados y conclusiones.

A partir del análisis del modelo referido, se resalta la importancia de situar el trabajo de investigación en un contexto más amplio que el de la literatura científica existente, lo que favorece a la novedad de la nueva significación que se realiza y que permite la socialización de los resultados de investigación realizada por el productor del texto. Este aspecto debe

quedar tratado en la introducción de todos los textos académicos; aunque no se niega su pertinencia en el artículo científico.

La comprensión del punto de vista espacial que sugiere el modelo CARS devela que, al escribir la investigación, se debe partir del problema identificado y su contextualización dentro de la literatura científica reconocida en su campo de estudio. En consonancia, el investigador-productor, crea un “espacio” para su investigación dentro de la comunidad científica, el cual sustenta la necesidad del nuevo estudio, a la vez que revela su importancia y pertinencia.

Si bien el modelo CARS nace orientado hacia la escritura del artículo de investigación, su concepción didáctica trasciende este tipo de texto y se puede considerar relevante de cara a otras situaciones en las que el propósito de escritura es la producción de significados académicos. Por ello, su alcance trasciende al artículo como tal. De manera específica, este modelo se divide en tres secciones principales: la introducción, el cuerpo del trabajo y la conclusión; partes en las que el autor declara el territorio, establece la brecha y ocupa el territorio.

En la introducción se espera que los autores establezcan el “problema de investigación” y contextualicen el trabajo dentro del discurso académico existente. En función de ello, se introduce lo que se le ha llamado “movimientos retóricos específicos” como el “establecimiento de la situación”, la “justificación de la importancia” y la “presentación de la solución” (Swales, 1990, p. 149-150).

La introducción en el texto académico, hablando de manera metafórica, abre las puertas al escenario de escritura y actúa como el filtro que sintetiza los aspectos fundamentales que serán desarrollados a lo largo del texto. Este apartado debe explicitar de forma precisa el tema de escritura, su justificación social, su justificación científica, importancia, valoración de su manifestación en el contexto investigativo (situación) y el anuncio de solución de acuerdo con el problema identificado. La descripción, argumentación, comparación y generalización son fundamentales para conseguir los movimientos retóricos que garantizan

la consecución de la finalidad comunicativa de este significativo núcleo conceptual.

En el cuerpo del trabajo —de acuerdo con el modelo CARS— los autores deben presentar los resultados de la investigación realizada y su discusión. Esta parte del texto resulta ser el núcleo del mismo; por lo que Swales (1990) lo denominó como “el corazón del artículo de investigación” y debe estructurarse en torno a una “serie de argumentos en secuencia”. Para lograr esto, el mismo autor sugiere el uso de “movimientos retóricos” como la “presentación de datos”, la “interpretación de los resultados” y la “contraposición a los hallazgos de otros estudios” (p. 149-150).

Si se analizan a detalle los movimientos retóricos que, según este autor, se hacen en el cuerpo del trabajo (el artículo), se observa que ello representa también al desarrollo del texto académico en su integridad (de cualquiera de los que se generan como parte de este tipo de escritura); por ejemplo: fundamentación teórica, metodología, análisis y discusión de los resultados y hasta propuesta, de ser el caso.

A propósito, se considera clave la argumentación para lograr los movimientos retóricos en cada uno de los núcleos conceptuales del cuerpo del trabajo, no solo para persuadir y sustentar lo que se dice, sino también con vistas a emitir criterios propios (criticidad). De ahí que el productor deba organizar las ideas con claridad para guiar al lector de manera efectiva, de modo que pueda representarse el contexto global y trascender los niveles que implica la atribución de significados que realiza como interpretante.

Los movimientos retóricos que se dan en el cuerpo del texto (de todo el texto), a consideración de los autores de este capítulo, ponen al descubierto, no solo el conocimiento que el productor tiene del proceso de investigación realizado, sino también de sus competencias para significar con eficiencia. En este apartado cobran significativa importancia los métodos de desarrollo y órdenes discursivos a partir de los cuales se desarrollan las ideas que se decidan comunicar.

Es importante estimar que el conocimiento científico no es independiente de la formulación verbal con que se representa, puesto

que la emisión de significados textuales en el texto académico —mediante el lenguaje— permite describir, explicar y fundamentar los resultados de investigación de manera precisa y objetiva. La precisión a la que se hace referencia se evidencia en los usos morfológicos, lexicales y sintácticos que predominan en la enunciación.

Desde la arista morfológica, es importante considerar —al escribir el texto académico— la pertinencia del uso ordenado de sustantivos, adjetivos y verbos, dado la capacidad de información que tienen como formas nominales. Asimismo, resultan claves los adjetivos sustantivados que operan como condensadores léxicos, como es el caso de “lo importante”, “lo esencial”, “lo específico”. El uso de adjetivos relativos, por su parte, fija las cualidades estables de los objetos; por ejemplo: “Los hallazgos de la investigación, cuyo origen está en la diversidad de criterios, demostraron que no hay consenso respecto a la enseñanza de la escritura en la escuela”. En cuanto al adjetivo, el texto académico repele los grados de significación, porque atenta contra la objetividad de la información.

El uso de palabras de vocabulario común —acorde con el área de estudio, así como de términos científicos que representan al tema de investigación— distinguen, de manera general, a la escritura académica desde el punto de vista léxico, lo que no excluye el uso de conceptos automatizados, los préstamos lingüísticos y los neologismos. Cada tema de escritura, correspondiente con un campo de estudio en particular, tiene sus propias categorías, las que se convierten en los principales términos expresivos de conceptos. Su uso en contextos expositivos, explicativos, argumentativos y otros similares —dentro del discurso académico— respalda la científicidad del texto y, por consiguiente, el nivel de actualización del autor sobre la ciencia de la que se trate.

La intencionalidad de los movimientos retóricos que se desencadenan en la escritura del texto académico avala el uso sintáctico de oraciones compuestas de finalidad y causalidad, puesto que el análisis —tanto en el encuadre teórico como en el metodológico— exige expresar con claridad los sintagmas *para qué* y los *porqués* en cada situación

recreada en el texto. El uso de oraciones impersonales, por otro lado, evita las especificaciones innecesarias a efectos de la comunicación de los resultados de investigación, permitir realizar afirmaciones generales sin imputar la acción a una persona en particular. Por ejemplo: “Hubo una tendencia al rechazo por la lectura en estudiantes de tercero” o “Es esencial la actitud de los entrevistados respecto a su rol como lectores”. De manera sintáctica, los movimientos retóricos que ocurren en el cuerpo del texto académico admiten el uso de predicados nominales y verbales, así como de perífrasis verbales.

Relacionado con el uso del lenguaje académico en función del logro intencional que se declare, los movimientos retóricos se concretan en el cuerpo del texto académico, siempre y cuando se logren organizar y desarrollar las ideas de manera efectiva; es decir, en virtud de persuadir y convencer al lector de los puntos de vista de los planteamientos en cada uno de los apartados. Al respecto, un rol fundamental se les otorga a los órdenes discursivos, los cuales permiten progresar en la escritura del texto.

Estos últimos, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999), se presentan como tipos —en apariencia— estables de enunciados, cuyas regularidades composicionales están en la base de las regularidades de las secuencias que se desarrollan organizativamente. En concomitancia, las secuencias prototípicas que se establecen responden a tipos más o menos estables de combinación de enunciados, los cuales están dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad composicional (plano). Estas secuencias obedecen a diferentes combinaciones en función de la necesidad de establecer los segmentos de información dentro del entramado de la complejidad textual, asociadas con la intencionalidad, las cuales pueden ser de concatenación, alternancia o dependencia.

En correspondencia con el desarrollo de las secuencias prototípicas, el productor del texto puede conservar el mismo tema a lo largo de la secuencia y aplicar remas sucesivos (progresión con tema constante) o decidirse por mostrar una sucesión rema-tema-rema-tema y así

sucesivamente (progresión lineal), tanto como enumerar diferentes componentes de un todo (progresión con temas derivados de un hipertema), entre otros. En cualquiera de los casos, la progresión temática resulta medular como parte de los movimientos retóricos que se realizan en la escritura del texto académico (Bassols y Torren, 1997).

Las secuencias prototípicas descritas se identifican con la narración (secuencia narrativa), la descripción (secuencia descriptiva), la argumentación (secuencia argumentativa), la explicación (secuencia explicativa) y el diálogo (secuencia dialogal) (Adam, 1992). Todas estas se articulan en función de la significación intencionada, lo que indica que no son excluyentes. Al respecto, es posible que la secuencialidad esté ligada a la estructuración de sucesos en un transcurso temporal; sin embargo, también es posible describir intrínquilos de esos sucesos y ofrecer argumentos que respalden su análisis.

Mientras que la secuencia narrativa se basa en la secuencialidad de las acciones ligadas a un protagonista —las cuales se constituyen en la guía para la producción—, la descriptiva está asociada a la organización jerárquica a partir de una palabra clave o núcleo y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos de nuevos predicados. La secuencia expositiva equivale a informar o transmitir datos con elevado grado de organización y jerarquización y la argumentativa contribuye a persuadir o convencer sobre lo que se afirma, niega o contradice.

El conjunto de secuencias prototípicas, a las que se ha hecho referencia, se articula con los métodos de desarrollo textuales: explicación, definición, reiteración, ejemplificación y pormenorización (Bassols y Torrent, 1997). Todos estos métodos contribuyen a desarrollar los segmentos secuenciales que distinguen cada una de las partes del texto y a avanzar la línea temática sobre la cual se escribe. Cualquiera de ellos es importante y es el productor quien decide su pertinencia acorde con la intención de presentar al lector un producto final de calidad. Un rol fundamental lo desempeña la explicación, mediante la cual el productor del texto:

No se limita a informar o exponer, sino que hace comprender por qué tal cosa es, actúa y funciona de una manera determinada. La explicación es el texto didáctico por excelencia, ya que tiene como objetivo la comprensión de los fenómenos sobre los cuales aporta la información necesaria. (Bassols y Torren, 1997, p. 71)

A través de la explicación, el productor del texto podrá desglosar y aclarar los conceptos, ideas o argumentos presentados, lo que puede ser acompañado —para mayor efectividad— de la ejemplificación o de la pormenorización si le interesa lograr un efecto de prolijidad. Ligada a la explicación suele usarse la argumentación, mediante la cual se pone en manos del lector las evidencias y razonamientos lógicos para respaldar una determinada posición relacionada con el tema de escritura. A partir de la argumentación, el productor del texto académico presenta pruebas sólidas que son relevantes para convencer al lector sobre la validez de los resultados investigativos que se socializan, en tanto ocurre “un proceso interactivo cuyos participantes son, por un lado, el que argumenta, o el argumentador, y, por otro lado, los interlocutores o aquellos a las que este se dirige y aspira convencer” (Erlich y Shiro, 2011, p. 163).

Argumentar conduce al autor a realizar un análisis profundo y crítico de las ideas que plantea en el texto y en cuanto a las teorías que las respaldan. Los argumentos, en efecto, son los que dan fe del dominio profundo del tema que posee quien escribe. Para su consecución, es primordial explicitar evidencias concretas que respalden los argumentos compartidos. A saber: datos estadísticos, citas o referencias, resultados de otras investigaciones, adecuadamente referenciadas, segmentos de información aportada por los sujetos de la investigación, entre otros. En cualquier caso, la presentación de las evidencias debe anclarse al argumento de forma oportuna.

Fomentar el diálogo académico es uno de los aspectos beneficiados con la argumentación que se desarrolla en este tipo de escritura, en tanto constituye parte de un proceso de intercambio de ideas y conocimientos que se genera cuando el texto pasa a ser parte del ámbito académico. Este proceso deriva hacia un debate con otros investigadores del

campo, el mismo que se materializa al establecerse un diálogo con otros investigadores contemporáneos y anteriores, cuyo resultado más destacado es el avance en el conocimiento.

En la búsqueda del cierre semántico —como una de las características medulares de la textualidad— las conclusiones implican una síntesis de los hallazgos de la investigación no como mero resumen o descripción de resultados, sino en función de dejar clara la brecha abierta a nuevas miradas investigativas. Desde la perspectiva de Swales (1990), la conclusión debe incluir una “reafirmación de los objetivos”, una “síntesis de los resultados” y una “perspectiva hacia el futuro” (Swales, 1990, p. 169).

La resignificación del modelo CARS —en función de su aplicación en la escritura íntegra de cualquiera de los textos académicos que concretan la comunicación de la investigación— constituye una representación organizativa del texto escrito y, por ende, una herramienta útil para repensar el rol de los escritores y docentes en aras de conseguir escritos académicos de alta calidad.

En su conjunto, las pautas derivadas del modelo CARS favorecen la comprensión del proceso de escritura en la integridad de sus procesos de planeación, textualización y revisión, por lo que la concepción que se ha compartido puede ser una referencia para la escritura de nuevas investigaciones y la transformación del conocimiento en diversos campos de estudio y su enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo (sobre todo en la universidad).

Intención-finalidad-resultado. Evaluar el texto escrito: lineamientos desde una didáctica comunicativa

Entender la escritura como un proceso —y no como un resultado— revela una trilogía que enfoca la lógica cognitiva del proceso de producción de significados y su concreción en situaciones específicas de comunicación, cuyos núcleos están asociados con la intención, la finalidad y el resultado; todo ello constituye el texto como producto final. La articulación de estos

núcleos permea, además, el proceso íntegro desde la planeación hasta la revisión, pasando por la textualización.

Desde la visión del enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua, reconocido en los currículos escolares en la actualidad, enseñar y aprender a escribir es una práctica que se desarrolla en torno a la solución de necesidades comunicativas, en las cuales el punto de partida consiste en el eje de coordenadas intención-finalidad. Estas situaciones deben explicitar el alcance del acto comunicativo escrito; mismo que asume retos diversos en correspondencia con la naturaleza de cada una de las asignaturas como arreglo didáctico de distintos campos de estudio.

A criterio de Carlino (2005), la escritura académica implica —en los diferentes niveles educativos— aprender a producir textos, cuyo lenguaje es el del discurso académico propio de las diferentes asignaturas. A partir de este supuesto, se reconoce el carácter transversal de la escritura académica y sus implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquiera de las materias del currículo.

En correspondencia con lo anterior, es importante distinguir en cuanto a la repercusión del eje de coordenadas intención-finalidad para el productor del texto (estudiante) y para el orientador del proceso (docente). Esta distinción precisa tres momentos clave en la actuación del educador: orientación, acompañamiento y evaluación, cuyo punto de partida radica en determinar qué le interesa que escriba el estudiante y para qué. Las respuestas a estas interrogantes favorecen a que la concepción de la tarea de escritura sea relevante para la consecución de los resultados de aprendizaje de la asignatura y, por tanto, conduzcan a productos eficaces.

En esta dirección, se considera que la escuela tiene que despojar las prácticas que están bajo el lema de “la escritura por la escritura”, a partir de las cuales los resultados se transcriben en una calificación de rutina (en el mejor de los casos) o, simplemente, en una forma de mantener ocupados a los educandos. Decidir una tarea de escritura obliga a establecer el horizonte a su respecto, dibujar el camino y comprobar que el objetivo se ha cumplido a cabalidad.

Al mismo tiempo, concebir la escritura con un enfoque comunicativo exige al docente reconocer que no se trata de una simple actividad técnica, sino un proceso de comunicación efectiva. En relación con ello, la enseñanza de la escritura académica debe enfocarse en desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, por lo que el énfasis no recae solo en la estructura y la gramática, sino en las características de la textualidad (coherencia, cohesión, intencionalidad, finalidad, aceptabilidad y cierre semántico), en cómo lograrlo y en la emocionalidad que debe primar al momento de escribir; esto porque “los sentimientos y emociones constituyen los componentes básicos que proveen el material energético con el que el sujeto construye patrones de acción, a medida que dispone de hábitos para pensar y escribir bien” (Barrera *et al.*, 2021, p. 40).

De acuerdo con los resultados del proyecto de investigación “Creencias y emociones epistémicas que experimentan los estudiantes de educación al producir textos académicos” —en el que participaron los autores de este capítulo—, si los discentes creen que el conocimiento es algo fijo y establecido, es posible que se sientan menos motivados para investigar o explorar nuevos temas o perspectivas en sus textos. En consecuencia, si estos ven al conocimiento como algo que se construye y evoluciona, es probable que estén motivados para investigar y desarrollar sus ideas en sus textos académicos.

Por consiguiente, todo ello beneficiará a la experimentación de emociones favorables al producir textos académicos de calidad, los cuales contribuyan a enriquecer los saberes y experiencias de la comunidad científica de la que forma parte el productor del texto. Además, se obtendrá un texto que satisfaga las expectativas y despierte emociones y creencias positivas a favor de la competencia de significación textual.

Otro aspecto fundamental es guiar a los estudiantes a precisar a quiénes se dirigirán con su escrito y con qué propósito, puesto que de ello dependerán las expresiones y formas que empleen luego. No hay que olvidar que en la comunicación — sobre todo en la escrita— un factor decisivo, desde el punto de vista contextual, es el tipo de interlocutor y

lo que se propone comunicar. Esta idea reafirma la concepción de Swales (1990) acerca de la “creación del nicho” como evidencia de la función y el propósito del género dentro del campo de estudio, así como su aceptación y legitimidad como forma de comunicación, lo cual respalda la estrecha relación entre los géneros discursivos y la comunidad académica en la que son utilizados.

Una vez claras las coordenadas anteriores, el docente enseñará al cuerpo estudiantil a reconocer las convenciones y normas de la escritura académica propias de su disciplina, no solo en términos de formatos, estructuras y estilo, sino en relación con el universo léxico específico de su campo de estudio y en vínculo con los argumentos relevantes desde el punto de vista disciplinar. En consonancia, se contribuirá —desde los contextos de escritura específicos a los que tributa— a la organización curricular, a que los estudiantes aprendan a adecuarse a las convenciones demandadas y logren ser comunicadores eficientes en el marco de un área en particular.

De acuerdo con lo sustentado en el apartado anterior y en relación con la visión comunicativa que se defiende en el capítulo, corresponde al docente fomentar un enfoque procesual; mismo que reconozca la pertinencia de los subprocesos que identifican la escritura: la planificación, la textualización, la revisión y la edición —de considerarse necesaria—. Frente a estos subprocesos, la gestión didáctica parte de la orientación, momento en que el docente debe asegurarse del universo del saber del estudiante respecto al tema-objeto de escritura.

En este momento pueden aplicarse estrategias que ayuden al dominio pleno del tema para asegurar que el productor sea capaz de emitir juicios, compartir argumentos y persuadir al lector. Es importante concientizar que los movimientos retóricos se realizarán para el logro de la intención y finalidad comunicativas; por ende, dependerán en gran medida del conocimiento que posea el productor-investigador.

Orientación (del docente) y planeación (del productor) van de la mano en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y deben ser asumidos como una meta en sí mismos, pues si hay fallas en alguno

de ellos, el resto de las fases del proceso y el resultado final se verán afectados. Como punto de partida, desde la orientación, el docente explicará la tarea de escritura y su propósito, lo que llevará a que el estudiante se forme una idea inicial de cuál será la intención y finalidad que moldean su comunicación y, de esta forma, planifique —en su esbozo de texto— las ideas correspondientes lo más cercanas posible a lo que quiere y necesita comunicar.

En función de apoyar la planificación certera de lo que se quiere escribir, el docente puede presentar modelos de texto que aborden la temática, reflexionar sobre otros resultados similares, analizar el impacto de investigaciones en el campo en relación con tema seleccionado y demás. Este intercambio —a partir de la lectura de otros textos y su comprensión— desencadenarán conocimientos previos que constituyen los antecedentes de los resultados a comunicar. Desde la planificación misma se debe propiciar que el estudiante prevea los movimientos retóricos que luego va a realizar para la concreción de su intención.

Luego de la orientación por parte del docente y la planificación del texto que realiza el estudiante, es importante acompañar al productor del texto en la reflexión sobre el uso de estrategias comunicativas que le permitan usar de manera efectiva el vocabulario en general y los tecnicismos que implica el conocimiento disciplinar. Asimismo, es significativo el acompañamiento en función de la estructuración coherente de las ideas, la explicación, argumentación y ejemplificación oportunas a favor de persuadir al lector, desde la potencialidad de las evidencias que respaldan el posicionamiento del autor y sus nuevos resultados investigativos. Es decir, el docente —sin invadir el territorio del productor (estudiante)— actúa como guía de cara al logro de la efectividad comunicativa.

Tanto el docente como el estudiante deben tener absoluta claridad de que en la medida que se progresa temáticamente y se avanza en los apartados del texto académico, es necesaria la revisión constante que ayudará a perfeccionar el proceso y el producto. Para ello, se debe sublimar a regla el siguiente postulado:

La tarea de verificación implica una serie de pasos que son cíclicos: repasar, evaluar, detectar el problema, corregirlo y reevaluar. Además, dado el carácter recursivo de dichos procedimientos, la revisión no es una fase final, sino que está en todas las etapas y los niveles de organización del texto. (Martínez, 2013, p. 152)

Posterior a la significación que realiza el estudiante y a la revisión y reedición que lo conducen a la obtención del producto final representado en el texto escrito, resulta esencial la evaluación por parte del docente, quien considerará no solo la valoración desde el punto de vista gramatical (aunque es importante), sino la comunicación efectiva de las ideas como respuesta al eje de coordenadas intención-finalidad-resultado. A este tenor, constituyen indicadores de evaluación del texto: la claridad, la coherencia, la organización y la capacidad de persuasión lograda por el productor (estudiantes).

En la evaluación de la escritura académica, el docente debe constatar la conexión lógica de las ideas que conforman el texto y la secuenciación de los argumentos que se presentan en función de la intención y finalidad comunicativas (coherencia), así como los mecanismos lingüísticos —recursos de la lengua como pronombres, elipsis, conectores, repeticiones, referencias y otros que relacionan las partes del texto (cohesión)—. En consonancia y de acuerdo con Sánchez y Errázuriz (2018), es fundamental —como evidencia de la calidad del texto— el manejo de su estructura, de la intertextualidad, del estilo disciplinar y de los aspectos léxico-gramaticales.

Como parte de la revisión y evaluación del texto, se tendrá en cuenta la estructura —manifestada en las partes o secciones determinadas— según la situación e intención del productor y como evidencia de su organización. Ligado a la estructura, constituirá un aspecto fundamental el contenido del texto; mismo que se expresa mediante las proposiciones semánticas —que incluyen temas, ideas, tópicos—, lo cual evidencia lo que se dice y que responde al eje de coordenadas intención-finalidad comunicativas.

Asimismo, un aspecto que amerita atención es la evidencia de relaciones intertextuales que se producen mediante el uso de las referencias o conexiones que, en el texto, se establece con otros textos previos en el mismo campo de estudio o campos cercanos. Las evidencias que reafirman este tipo de relación pueden ser citas, alusiones directas o indirectas, etc. Su constatación debe demostrar, de manera similar, que se trata de un uso oportuno y, por tanto, coherente dentro del discurso que se desarrolla.

En caso de que se identifiquen errores de cualquier índole, no bastaría con señalarlos, sino que debe propiciarse un intercambio con el estudiante en el que se analice sobre la ausencia o uso incorrecto al respecto, con énfasis en explicaciones y demostraciones claras, de modo que, desde la reflexión acerca del uso de la lengua en situaciones concretas de escritura, se corrijan las dificultades existentes. Tanto el docente como el estudiante deben concientizar que:

la evaluación y seguimiento de estas habilidades prepara a los estudiantes en el control de las variables involucradas en la producción de textos: la tarea, el individuo, las exigencias, las estrategias y el ambiente; lo que permite controlar los avances y las dificultades en la tarea misma de redactar, para así mejorar la escritura. (Sánchez y Errázuriz, 2018, p. 120)

No hay que perder de vista que la evaluación tiene una función desarrolladora, la cual potencia el aprendizaje y desarrollo de habilidades. De igual manera, la comprobación del alcance de la intencionalidad o propósito comunicativo del texto resulta imprescindible en la evaluación y retroalimentación del proceso de escritura, por lo que sería objeto de evaluación si se cumple o no el objetivo específico que lo distingue y la suficiencia de los argumentos que lo respaldan. Para tal fin, se debe considerar, además, la adecuación del producto final al contexto en el que se produce y su destinatario.

Para concebir y concretar la evaluación de la escritura del texto con efectividad es conveniente partir de la definición de criterios; mismos que

deben ser claros y coherentes con los inicialmente planteados en relación con las características de la textualidad y sus evidencias, los movimientos retóricos, la originalidad, entre otros que defina el evaluador. Luego de ello, se debe crear la rúbrica de evaluación que contendrá los criterios determinados y los diferentes niveles de logro que ayudarán a la objetividad de la valoración en cada uno de los casos y según el grado expresado en las categorías que se definan para la medición.

Con la aplicación de la rúbrica para efectos evaluativos, se procederá a revisar el texto —con énfasis en la argumentación y el uso de evidencias—, la pertinencia de las fuentes utilizadas y la capacidad de análisis y síntesis que demuestra el autor en el texto. No se debe desestimar, en la valoración, los aspectos que den fe del uso adecuado del lenguaje, a tono con las exigencias del tipo de texto y su intencionalidad y finalidad comunicativas, en lo que el uso de recursos gramaticales, el vocabulario y la ortografía son esenciales.

Constatar la originalidad y el pensamiento crítico evidenciado en el escrito, la creatividad y agudeza en los análisis, desde un posicionamiento ético y coherente con el desarrollo del campo de estudio en el que se enmarca el tema de investigación objeto de escritura, favorecerá —por un lado— una mirada holística desde la visión del evaluador y —por otro— ayudará a que la retroalimentación sea más constructiva, puesto que pondría al estudiante-productor del texto en un plano de reflexión sobre su propia escritura y, por tanto, frente a las soluciones que contribuirían al logro de un texto de calidad.

Es importante asumir que la evaluación del texto escrito no debe quedarse en un momento de revisión y devolución, sino que —desde el punto de vista didáctico— debe ser constante y reflexiva. Es decir: se deben lograr espacios sistemáticos de discusión y sistematización respecto a la escritura académica. Cabe reiterar la responsabilidad de todos los docentes en la orientación, acompañamiento y evaluación del proceso de escritura académica, a favor lograr —entre todos— un

verdadero desarrollo de las habilidades que se requieren para comprender y comunicar la investigación.

Conclusiones

Los lineamientos compartidos reafirman que concebir la escritura académica —desde un enfoque comunicativo— implica que el docente se centre en desarrollar habilidades de comunicación efectiva en los estudiantes y considere el público para el cual se escribe, el propósito y el contexto disciplinar del que emana el tema de escritura. Desde un punto de vista didáctico, enseñar escritura académica y escribir la investigación implica asumir y fomentar el proceso en su integridad, enseñar estrategias comunicativas y evaluar la efectividad de la comunicación; todo ello, sin perder de vista el carácter recursivo del proceso escritural; condición que puede llevar a reescribir el texto tantas veces hasta satisfacer la intención y finalidad declaradas.

Las pautas metodológicas que se han compartido, constituyen sugerencias para enriquecer la didáctica de la escritura académica en el contexto universitario, lo cual implica un reto en la formación de profesionales de las diferentes áreas o campos, en tanto se reconoce que la transversalidad de la escritura académica en el currículo de formación universitaria es tarea de todos y no particularmente de los docentes de investigación o los tutores que se asignen.

En este sentido, las competencias escriturales fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades comunicativas esenciales para todas las disciplinas, facilita la transferencia de conocimientos entre campos diversos y prepara a los estudiantes para las demandas del mercado laboral. Asimismo, esta práctica capacita a los estudiantes para realizar actividades de investigación, donde la habilidad para documentar y comunicar sus descubrimientos es esencial y les proporciona competencias valiosas y transferibles que serán altamente estimadas en sus futuras carreras profesionales.

Referencias bibliográficas

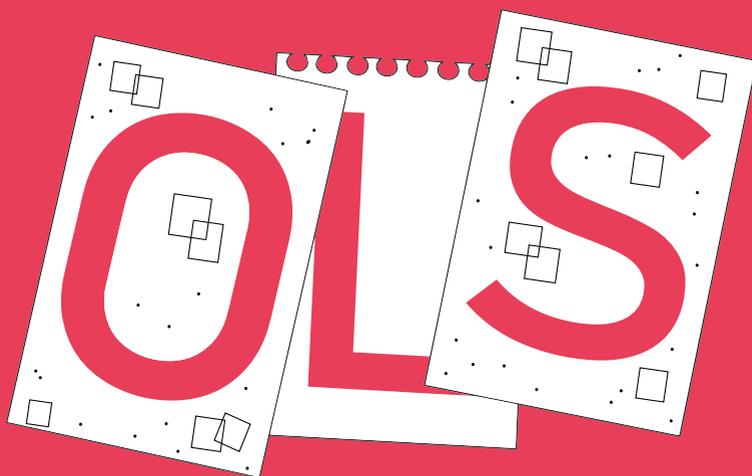
- Adam, J. (1992). *Les texts: types et prototypes*. Nathan.
- Barrera, A. (2021). ¿Empoderamiento docente o docente empoderado? *Revista Mendive*, 19(3), 695-699. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/download/2594/pdf/11752>
- Barrera, A., Pimentel, A. y Fontaines-Ruiz, T. (2022). ¿Qué sentimientos y emociones epistémicos predominan en los estudiantes de educación al producir textos académicos? En R. Ponce, O. Barbery, R. Troya y P. Vázquez (Eds.), *Universidad, aprendizajes y retos re los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 37-44). Editorial UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2563>
- Bassols Puig, M. y Torrent Badia, A. (1997). *Modelos textuales*. Octaedro.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2022). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Erlich, F. y Shiro, M. (2014). La argumentación en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 163-2011). Universidad Central de Venezuela.
- Fontaine-Ruiz, T. y Martín-Fiorino, M. (2023). Análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo Ockam*, 21(2), 669-681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Martínez Gómez, J. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 141-167. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss57/12/>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. y Feak, C. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. University of Michigan Press.

Capítulo 11. El artículo científico: características y estructura para la comunicación científica efectiva

 **Melvis González-Acosta***
melvis.gonzalez@unae.edu.ec

 **Gisela Quintero-Arjona***
gisela.quintero@unaeedu.onmicrosoft.com

 **Rolando Portela-Falgueras***
rolando.portela@unaeedu.onmicrosoft.com
**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*



Introducción

El actual contexto social demanda propuestas educativas fundamentadas científicamente y avaladas por la experimentación práctica en instituciones educativas y universidades; todo ello para generar resultados investigativos convincentes que contribuyan al necesario cambio educativo y mejoren la calidad de la educación. Esto implica permutas en las concepciones, teorías y prácticas predominantes respecto a la investigación educativa.

La investigación es un proceso complejo y reflexivo que se caracteriza por la construcción rigurosa de conocimiento y la adecuación metodológica al objeto de estudio y al contexto en el que se ubica. En el ámbito educativo, este enfoque debe ser sistémico, racional, intencionado y dialéctico, con el fin de aportar conocimientos científicos multidisciplinares que permitan comprender, explicar, describir, predecir y transformar la realidad educativa. Para fundamentar este proceso, es necesario establecer referentes teórico-metodológicos que partan de las bases ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas que lo sustentan.

Para orientar el abordaje de la investigación educativa, es menester definir un conjunto de principios que permitan seleccionar y elaborar métodos, técnicas y procedimientos adecuados, analizar y evaluar la información, interpretar los resultados y construir teorías sólidas. Estos principios se basan en un enfoque dialéctico y electivo que guía todo el

proceso y garantiza una comunicación clara y efectiva de los resultados obtenidos. Esos principios son:

- Vínculo entre la teoría de la educación, el método y la práctica.
- Visión de la totalidad y complejidad de la realidad educativa que se estudia para comprenderla mediante la investigación educativa.
- Carácter multicausal de los fenómenos educativos.
- Enfoque contextual de la investigación educativa.
- Sentido humanista de la acción educativa y de su investigación.

Estos principios ratifican el carácter dinámico de la investigación educativa en el que resulta fundamental su retroalimentación durante su desarrollo, lo que implica profundizar en el valor de su planificación, ejecución y evaluación, ya que de ello dependerán los resultados y, consecuentemente, su efecto en los procesos educativos que se investigan.

En este sentido, la comunicación de los resultados de las investigaciones educativas es un proceso social significativo, dado que requiere que dichos resultados sean presentados de manera objetiva y concisa; además, sigan estándares de la escritura académica y hagan uso de las diferentes formas de socialización de la investigación.

La investigación científica y la comunicación de sus resultados —a través de informes de proyectos, trabajos de titulación y artículos— evidencian la estrecha relación entre el proceso investigativo y la producción escrita de significados. Es importante destacar que la investigación no culmina con la formulación de conclusiones y recomendaciones ni con la entrega del informe final, sino que implica un proceso sistemático de resignificación. En este proceso, los puntos de vista y criterios del investigador se enriquecen a medida que surgen nuevos cuestionamientos acerca del tema de investigación y su escritura.

La investigación científica se desarrolla en un sistema de fases o etapas que implica la comunicación de los resultados, los cuales se obtienen a través de conclusiones y recomendaciones científicas. Esta comunicación debe estar en correspondencia con las exigencias de una escritura eficiente, lo que significa producir textos coherentes y

pertinentes para cada situación comunicativa en la que se presenten. Es preciso considerar las particularidades y normativas del contexto de socialización y/o publicación para que la divulgación de los resultados contribuya al conocimiento científico de la comunidad y se integren en el posicionamiento y experiencias que identifican el tema específico investigado.

En la comunicación de los resultados de una investigación educativa es fundamental que se analicen las esencias del hecho educativo; es decir: los supuestos con los que se comprende el fenómeno educativo en sus distintos niveles y formas, así como la explicación, descripción o proyección de su transformación a través de la actividad investigativa. Este análisis implica espacios y momentos de significación y comunicación graduales en los que se construyen significados académicos mediados por los saberes, experiencias, creencias y emociones epistémicas del investigador. Por tanto, la escritura debe reflejar sus propios posicionamientos teóricos y metodológicos respecto al tema de estudio.

El artículo científico. Momento teórico

La investigación científica tiene como objetivo divulgar sus resultados ante una comunidad científica afín. En el caso de la investigación educativa, resulta crucial analizar la esencia del hecho educativo; es decir: los supuestos que subyacen en la comprensión del fenómeno educativo en sus distintos niveles y formas, así como las explicaciones, descripciones o proyecciones de su transformación a través de la actividad investigativa. Este análisis implica momentos graduales de significación y comunicación en los que se construyen significados académicos mediados por los saberes, experiencias, creencias y emociones epistémicas del investigador. Así, la escritura debe reflejar los posicionamientos teóricos y metodológicos respecto al tema de estudio. De esta manera, la nueva información será conocida, contrastada y emulada por otros investigadores que comparten intereses similares.

Ahora bien, realizar una investigación no es suficiente. Por el contrario, es fundamental aprender a comunicar los resultados obtenidos de manera efectiva. De esta forma, es menester saber cómo redactar un documento que muestre qué se hizo, por qué se realizó la investigación, cómo se llevó a cabo, cuáles fueron los resultados y las conclusiones obtenidas. Para ello, los artículos científicos son uno de los textos más utilizados para la divulgación de la ciencia. A su vez, para que un artículo tenga éxito es esencial sopesar varios elementos durante su redacción.

La redacción científica es un proceso complejo que combina precisión y creatividad. Al seguir ciertas pautas y estructuras, es posible crear un artículo científico que capte la atención de los lectores y les permita comprender y retener la información contenida en él.

El artículo científico es un trabajo escrito que describe y plantea nuevos conocimientos o experiencias basados en hechos conocidos y su propósito es compartir y contrastar los resultados con la comunidad científica. Estos textos tienen una clara intención comunicativa: ya sea propiciar una conversación, iniciar un debate o abrir una discusión. La investigación que subyace en un artículo científico es un proceso sistemático, organizado y objetivo cuyo propósito es responder a una pregunta o hipótesis y así aumentar el conocimiento sobre un tema en estudio.

Entre varias definiciones de artículo científico, una muy precisa es la de Day (2005), quien afirma que se trata de un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación. Además, en el mundo hispano se encuentra una amplia bibliografía sobre la escritura del artículo científico, su análisis y su enseñanza (Bolívar, 2004, 2005, 2020; Bolívar y Beke, 2022; Camps, 2007; Carlino, 2015; Shiro y Bolívar, 2023; Murillo *et al.*, 2017). A diferencia de otros tipos de artículos, como la reseña, cartas científicas, artículos editoriales o artículos de revisión, un artículo científico es conciso y se enfoca en presentar los hallazgos de la investigación.

A continuación, se resume los diferentes aspectos a considerar al escribir un artículo de esta naturaleza.

Estructura del artículo

Para redactar un artículo científico efectivo es esencial conocer en profundidad su estructura. Al entenderla se puede elaborar un artículo claro y enfocado en los puntos fundamentales, lo cual ayudará a los lectores a comprender mejor el contenido. La estructura clásica de un artículo científico es IMRD; es decir: introducción, metodología, resultados y discusión.

A continuación, se describen los elementos esenciales de un artículo científico:

- **Abstract o resumen:** se trata de un breve resumen del artículo que debe incluir los temas principales, los resultados y las conclusiones.
- **Introducción:** se proporciona información general sobre el tema y explica qué cuestiones se abordan en el artículo.
- **Métodos:** se describe el proceso que ha seguido para llevar a cabo la investigación.
- **Resultados:** se presentan los hallazgos de los datos en tablas, figuras, imágenes o ecuaciones.
- **Discusión:** en esta sección se discute la importancia de los resultados y sus implicaciones con otras investigaciones.
- **Conclusiones:** en este apartado se resumen los principales resultados con relación a los objetivos de la investigación
- **Referencias:** son todos los documentos que se citan en el artículo.

Descripción de cada componente de la estructura del artículo

En primer lugar, es fundamental proporcionar a los lectores de un artículo científico una idea clara de qué pueden esperar del mismo. Para lograrlo, es necesario no solo redactar con precisión el contenido, sino elaborar un título atractivo y un resumen conciso, preciso y convincente que capture la esencia del documento y despierte el interés del lector.

Título

Los lectores de artículos científicos buscan información clara y relevante, por lo que el título debe ser breve —no más de 12 a 15 palabras— y

atractivo para captar su atención. Además, se deben evitar las abreviaturas y acrónimos para asegurar su comprensión.

Palabras clave

Se incluyen algunas palabras clave que se relacionen con el tema tratado en el artículo. Estas palabras deben guiar al lector a entender el contexto general del artículo y, en algunos casos, se solicita que los términos se encuentren en alguno de los *thesaurus*.

Introducción

La pertinencia del tema debe ser clara y estar expuesta en la introducción de un artículo científico. La introducción es una parte crucial del documento, ya que es la primera impresión que reciben los lectores. Por lo tanto, es fundamental que se expongan los objetivos del estudio de manera concisa y que sean fáciles de comprender.

A la hora de redactar la introducción hay que considerar varios componentes:

1. Proporcione una visión general del estudio: ¿qué problema o hipótesis está investigando?
2. Describa los métodos empleados en la investigación.
3. Resuma cualquier bibliografía relevante que se haya estudiado.
4. Explique por qué es importante este estudio.
5. Establezca el alcance del trabajo y los límites de su aplicabilidad.

Esto ayudará a los lectores a comprender el contexto y el propósito del artículo. Además, dará una idea clara de por qué se llevó a cabo la investigación.

Métodos

En la sección de métodos del artículo científico es esencial presentar una descripción detallada de los métodos empleados para desarrollar la investigación, incluyendo el equipo y los materiales utilizados, la metodología aplicada para recolectar los datos y analizar los resultados.

Al mismo tiempo, se deben señalar todas las consideraciones éticas implicadas durante la investigación como, por ejemplo, el consentimiento informado de los participantes o la aprobación de un comité de ética. La descripción de los métodos debe ser específica para que cualquier investigador interesado pueda reproducir el estudio y obtener resultados similares.

Resultados

La sección de resultados en un artículo científico debe ser clara y concisa. Es importante presentar los datos obtenidos en tablas, gráficos y/o imágenes que faciliten su comprensión. Asimismo, se deben analizar y discutir los resultados en relación con la hipótesis o pregunta de investigación planteada, lo que permitirá a los lectores comprender el impacto de los hallazgos y su relevancia en el contexto científico actual. Es recomendable evitar interpretaciones subjetivas y, más bien, presentar solo datos y resultados objetivos obtenidos.

Discusión

La sección de discusión es esencial, en un artículo científico, ya que es donde se analizan e interpretan los resultados presentados. En esta sección, se debe presentar la evidencia de investigación de manera clara y coherente; para ello se deben emplear diferentes puntos de vista para comparar y contrastar los resultados obtenidos con los de otros autores en diferentes contextos. Además, se deben evaluar los enfoques utilizados. La sección de discusión es una oportunidad para que el autor muestre su conocimiento sobre el tema y su capacidad para aplicar los resultados a un contexto más amplio.

También se puede agregar información sobre la importancia de la sección de discusión en la construcción del conocimiento científico y cómo la interpretación de los resultados puede generar nuevas preguntas de investigación o hipótesis.

Conclusión

Para la sección de conclusión, en un artículo científico, es importante no solo resumir los resultados clave del trabajo, sino también destacar su relevancia y significado en el contexto general de la investigación. Se pueden mencionar las implicaciones prácticas de los resultados y su impacto potencial en el campo de estudio. Asimismo, es fundamental reconocer las limitaciones del estudio y proponer posibles enfoques para futuras investigaciones que puedan abordar estas limitaciones y/o expandir el conocimiento existente en el tema.

Referencias

Para garantizar la integridad académica del artículo científico es esencial incluir una sección de referencias detallada y precisa. La sección debe presentarse al final del trabajo y debe incluir todas las fuentes citadas en el texto. Además, es menester seguir las pautas específicas de la revista o estilo de referencia utilizado para garantizar la consistencia y exactitud de las citas. Las referencias adecuadas no solo apoyan los argumentos presentados en el artículo, sino que permiten a los lectores explorar más a fondo los temas tratados.

En conclusión, para redactar un artículo científico efectivo es esencial comprender los componentes fundamentales del mismo. Desde la selección de un tema relevante hasta la organización y presentación de los resultados y la elaboración de una conclusión determinante, cada elemento debe ser considerado minuciosamente para producir un artículo que sea informativo y persuasivo. En paralelo, es indispensable considerar que el proceso de redacción de un artículo científico es iterativo, requiere tiempo y paciencia para revisar, corregir y mejorar el trabajo hasta alcanzar calidad.

Momento práctico

Imagina a Daniela, una joven estudiante de educación, que se encuentra ante el reto de escribir su primer artículo científico. Después de semanas

de investigación y análisis exhaustivo, se siente abrumada y sin saber por dónde comenzar a redactar su trabajo. Sin embargo, decidió no desanimarse y buscó apoyo en su profesor, quien le enseñó las técnicas y estrategias necesarias para lograr una redacción clara y concisa. Gracias a sus esfuerzos y dedicación, logró escribir un artículo científico que la hizo sentirse muy orgullosa de su logro.

Este apartado práctico está diseñado para ayudar a otros jóvenes como Daniela a enfrentar con éxito el reto de escribir un artículo científico y estar seguros y capacitados en su redacción.

A continuación, se presentan algunas propuestas de ejercicios para ayudar a los estudiantes a practicar la redacción de un artículo científico:

Ejercicio 1. Redacción de un título

Los estudiantes deben escribir títulos para diferentes situaciones que encuentren en el aula o en su entorno. Luego, deben comparar sus títulos con los de otros compañeros y discutir qué hace que un título sea más efectivo.

Un título efectivo en un artículo científico debe cumplir con varios requisitos:

- **Ser conciso y claro:** debe ser corto como para ser comprensible de un vistazo, pero —al mismo tiempo— debe proporcionar una idea clara del contenido.
- **Ser descriptivo:** debe ser lo suficientemente descriptivo para dar una idea precisa de los temas tratados.
- **Ser atractivo:** debe atraer la atención del lector y despertar su interés.
- **Ser relevante:** debe estar en línea con las tendencias y los desarrollos actuales en el campo de estudio.
- **Ser único:** debe diferenciarse de otros artículos en el mismo campo de estudio.

Ejercicio 2. Análisis de un artículo científico

Los discentes deben seleccionar un artículo científico relevante en un área específica. Luego, deben leerlo y resumirlo de manera detallada. También pueden analizar su estructura y el uso de la terminología científica. Al realizar este ejercicio es necesario ser crítico y analítico en la evaluación de la calidad y relevancia del artículo, en tanto sea significativo para el área específica que están estudiando y que haya sido publicado en una revista validada por la comunidad científica. Al leer el artículo, deben tomar notas sobre su contenido, las ideas principales y los hallazgos.

En la escritura del resumen, los estudiantes deben incluir información sobre el estudio, los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones. Es menester que eviten la copia textual y redacten con sus propias palabras. En el análisis de la estructura, deben considerar la organización y presentación de los resultados, así como la claridad y coherencia del artículo; también es útil evaluar la introducción, el objetivo, la metodología y la discusión.

Por último, en el uso de la terminología científica, deben asegurarse de que sea precisa y apropiada para el área de estudio; asimismo, deben corroborar que las definiciones estén claras y se utilicen de manera consistente a lo largo del artículo.

Ejercicio 3. Revisión crítica de un artículo científico

Los estudiantes deben seleccionar un artículo científico y escribir una revisión crítica de su contenido; para ello, es importante que se centren en los métodos y resultados de la investigación.

La revisión crítica es un proceso riguroso y sistemático que requiere un conocimiento profundo de la investigación y la capacidad de evaluar, con objetividad, los resultados y conclusiones. Al hacerlo, los discentes mejorarán sus habilidades de revisión y análisis, lo que servirá de apoyo para escribir su propio artículo científico. Al realizar esta actividad deben enfocarse en los siguientes aspectos:

- Identificación de los objetivos de la investigación y su coherencia con la hipótesis planteada.
- Análisis de la metodología utilizada en la investigación, incluyendo la población estudiada, el diseño de la investigación, la recolección de datos y la validación de resultados.
- Evaluación de la calidad de los resultados de la investigación, la interpretación de los hallazgos y la conclusión a la que se llega.
- Revisión de la presentación de los resultados, análisis de la claridad y coherencia de las tablas, gráficos y figuras utilizadas para representar los datos.
- Análisis de la conclusión y su relación con los resultados de la investigación, así como la evaluación de su contribución al área de estudio.

Ejercicio 4. Desarrollo del argumento

Los estudiantes deben escribir argumentos para diferentes situaciones que encuentren en el aula o en su entorno. Luego, compararán sus argumentos con los de otros compañeros y discutirán qué hace que un desarrollo de argumento sea más efectivo.

La habilidad de desarrollar argumentos efectivos es fundamental para presentar los resultados de una investigación de manera clara y convincente y para apoyar las conclusiones, lo que —a su vez— aumenta la probabilidad de que la investigación sea aceptada y valorada por la comunidad científica. Practicar la creación de argumentos, comparando y discutiendo diferentes enfoques, puede ser una forma útil de mejorar la capacidad para desarrollar su redacción de artículos científicos.

Para que un argumento sea efectivo, debe tener ciertas características:

- **Claridad:** un argumento claro y conciso es más fácil de seguir y comprender.
- **Relevancia:** un argumento relevante al tema en cuestión es más convincente y atractivo para el lector.
- **Evidencias:** un argumento debe estar respaldado por evidencias sólidas y confiables.

- **Coherencia:** un argumento debe tener una estructura lógica y cohesiva con una secuencia clara de ideas y conceptos.
- **Objetividad:** un argumento objetivo evita opiniones personales y emociones no justificadas, lo cual lo hace más convincente.
- **Refutación:** un argumento que aborda y refuta objeciones potenciales puede ser más efectivo y persuasivo.

Ejercicio 5. Discusión de resultados de un artículo científico

Los alumnos deben seleccionar un estudio relacionado con su investigación, revisar sus resultados y luego escribir una discusión que compare y contraste sus resultados con los del estudio elegido. Este ejercicio ayudará a desarrollar habilidades en la interpretación y comparación de resultados, así como en la presentación de la discusión de resultados.

Deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Interpretación clara y concisa de los resultados del estudio previo.
- Análisis crítico de las limitaciones y fortalezas de los resultados.
- Conexión entre los resultados del estudio previo y los de su investigación.
- Discusión de la relevancia y significado de sus resultados en relación con los resultados del estudio previo.
- Identificación de posibles implicaciones y aplicaciones prácticas de los resultados.

Ejercicio 6. Revisión y edición del artículo

Los estudiantes deben revisar y editar su artículo para mejorar la claridad, coherencia y estilo. La revisión y edición son esenciales para asegurar que el artículo científico cumpla con los estándares de calidad y sea efectivo en la comunicación de los resultados de la investigación.

Por ello, se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Claridad:** asegurar que el artículo sea fácil de leer y comprender para un público no especializado en el tema.

- **Coherencia:** verificar que el artículo tenga una estructura lógica y que las ideas se desarrollen de manera coherente y fluida.
- **Estilo:** asegurar que el estilo de escritura sea claro, conciso y profesional.
- **Terminología científica:** verificar que la terminología científica se utilice de manera precisa y adecuada.
- **Referencias:** revisar las citas y referencias para que sean precisas y cumplan con las normas de estilo requeridas.
- **Feedback:** solicitar retroalimentación a compañeros o al docente para identificar cualquier problema con la claridad, coherencia, estilo, terminología científica, referencias o cualquier otro aspecto del artículo.

Una vez realizados los ejercicios propuestos, se espera que los estudiantes mejoren sus habilidades en la redacción de artículos científicos, dado que estos les permitirán desarrollar una mayor capacidad de análisis crítico y de evaluación de la calidad de la investigación, así como expresar sus ideas de manera clara y concisa. En general, los ayudarán a prepararse para escribir artículos científicos y a presentar sus investigaciones a un público más amplio.

Algunos consejos para redactar un artículo científico:

- **Estructura clara:** la estructura de un artículo científico suele ser introducción, marco teórico, metodología, resultados y discusión. Se debe procurar claridad y concisión en cada estructura y sección.
- **Lenguaje preciso:** el lenguaje científico debe ser preciso y objetivo; para ello se debe evitar el uso de frases hechas o informales.
- **Referencias adecuadas:** incluir las referencias apropiadas para respaldar los argumentos y afirmaciones.
- **Uso de gráficos y tablas:** estos pueden ser útiles para presentar los resultados de manera clara y concisa.
- **Revisión y edición:** revisar y editar el artículo antes de enviarlo para que esté libre de errores y que sea fácil de leer y comprender.
- **Mantener la coherencia:** mantener la coherencia en el uso de términos y conceptos a lo largo del artículo.

- **Prestar atención a los detalles:** con referencia a la ortografía, uso de signos de puntuación, tipografía, formato, etc., ya que pueden afectar la presentación del trabajo.

La redacción del artículo científico es una tarea crucial en el mundo académico, ya que permite a los estudiantes presentar sus investigaciones y resultados de una manera clara y concisa. Sin embargo, escribirlo es un proceso complejo que requiere de atención y esfuerzo. Es por eso que, para ayudarlos a verificar que su trabajo sea de alta calidad, se presenta una serie de aspectos para la revisión de su artículo científico. Esta lista de verificación proporcionará una herramienta útil y sencilla para evaluar y mejorar su trabajo antes de entregarlo. A través de ella podrán identificar las fortalezas y debilidades de su artículo y hacer los ajustes necesarios para lograr calidad.

Los ejercicios que han realizado —para practicar la redacción de artículos científicos— han sido herramientas valiosas para mejorar sus habilidades en este aspecto. Los estudiantes han tenido la oportunidad de trabajar en la selección de artículos relevantes, en la revisión crítica de su contenido, en el desarrollo de argumentos claros y concisos, en la discusión de resultados y en la revisión y edición de su trabajo. Al realizar estos ejercicios, han adquirido nuevos conocimientos y habilidades que les permitirán enfrentar con confianza el reto de escribir artículos científicos de calidad. Así, se espera que esta experiencia haya sido útil y anime a seguir mejorando sus habilidades en la redacción académica.

Momento evaluativo

Daniela había trabajado en su artículo científico y estaba emocionada de presentarlo a sus compañeros y profesora para su revisión. Durante la misma, sus compañeros le hicieron sugerencias para mejorar su escritura y destacaron los aspectos más fuertes de su trabajo. La profesora, por su parte, la guió en cuanto a cómo hacer que su argumento fuera más claro y convincente. Al final de la revisión, Daniela se sentía más confiada y motivada para continuar mejorando su escritura. Esto supone que la

evaluación de la redacción de un artículo científico es fundamental para mejorar la calidad del trabajo y prepararlo para su publicación.

La evaluación de un artículo científico es un proceso fundamental para asegurar la calidad y claridad de su contenido. Para realizarla de manera efectiva, es preciso considerar los distintos tipos de evaluación: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Asimismo, es menester prestar atención a factores críticos de la redacción como la claridad, coherencia y estilo. Para ello, resulta necesario comprender las diferentes etapas del proceso de redacción: planificación, escritura y revisión. De este modo, se podrá obtener una visión integral del artículo, lo cual es fundamental para garantizar su relevancia.

Evaluación del artículo según los tipos de evaluación

La autoevaluación de un artículo científico es una tarea sustancial para cualquier estudiante que desee mejorar su capacidad de redacción. Para realizarla de manera efectiva, debe comparar el contenido del artículo con los estándares y requisitos específicos de la asignación y evaluar aspectos como la claridad y coherencia de la escritura, la calidad y relevancia de los datos y las conclusiones, así como la organización y estructura del texto. Al cuestionarse sobre su propio proceso de redacción, el estudiante puede identificar tanto fortalezas como debilidades. Para ello, es recomendable que formule preguntas como ¿logré cumplir con los objetivos que me propuse en la planificación de mi artículo?, ¿estoy satisfecho con la claridad y coherencia de mi escritura? o ¿presenté resultados claros y significativos en mi artículo?

La coevaluación es una práctica en la que los estudiantes valoran el trabajo de sus compañeros. Esto puede involucrar la revisión y comentario de los artículos, proporcionar retroalimentación constructiva sobre la claridad, coherencia y estilo de escritura y discutir las fortalezas y debilidades de los trabajos individuales. Los alumnos también pueden ayudar a identificar posibles errores o mejoras en la estructura y presentación de los resultados.

Por otro lado, la heteroevaluación implica la valoración por parte de un evaluador externo, como un docente, que proporciona una mirada objetiva y experta del artículo científico. El evaluador comparará el artículo con los estándares y requisitos específicos y proporcionará retroalimentación sobre la claridad, coherencia, originalidad y organización de la escritura, así como la relevancia y calidad de los datos y conclusiones.

Evaluación del artículo científico considerando los factores críticos

Los factores críticos de evaluación en la redacción del artículo científico abarcan aspectos clave como la claridad y concisión, coherencia, relevancia, evidencia, credibilidad y cumplimiento de estándares éticos. Cada uno de ellos es fundamental para garantizar la calidad y la rigurosidad y deben ser evaluados para afirmar que se cumplan los estándares de excelencia en la investigación y la publicación. Con base en lo anterior, se deben considerar los siguientes aspectos:

- **Claridad y concisión:** son aspectos críticos de un buen artículo científico. La evaluación debe determinar si el artículo es fácil de entender y si presenta información clara y concisa.
- **Coherencia:** se refiere a la estructura y organización del artículo. La evaluación debe determinar si está bien estructurado y si la información fluye de manera lógica.
- **Relevancia:** se refiere a la importancia y pertinencia de la investigación descrita en el artículo. La evaluación debe determinar si la investigación es relevante y si aporta algo nuevo al campo.
- **Evidencia:** se refiere a la calidad y cantidad de datos y hallazgos presentados en el artículo. La evaluación debe determinar si estos son sólidos y si están presentados de manera clara.
- **Credibilidad:** se refiere a la confiabilidad y fiabilidad de los autores y la investigación. La evaluación debe determinar si los autores demuestran experticia en el campo y si la investigación fue realizada de manera rigurosa.

- **Adherencia a los estándares éticos:** se refiere a la conformidad con los estándares éticos aplicables a la investigación y a la publicación. La evaluación debe determinar si el artículo cumple con dichos estándares como confidencialidad de la información y protección de la privacidad de los participantes, consentimiento informado y voluntario de los participantes, no discriminación en la selección de participantes, no daño a los participantes, honestidad y transparencia en la presentación de datos y resultados, reconocimiento apropiado de la contribución de otros investigadores y fuentes, evitar la falsificación, manipulación o fabricación de datos, aseguramiento de la integridad y originalidad de la investigación y responsabilidad en la revisión y publicación de resultados.

Además de evaluar los aspectos críticos, la evaluación también debe considerar las partes o secciones esenciales de un artículo científico como la introducción, el marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión, las conclusiones y las referencias. Cada una de estas secciones debe ser evaluada por su contenido, claridad, coherencia y relevancia en relación con la totalidad del artículo. Se debe verificar si las secciones están completas, si están estructuradas de manera lógica y si están bien escritas para garantizar una presentación clara y efectiva de la investigación.

La evaluación del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión

Por último, la evaluación del artículo científico no debe ser el último paso, sino que debe ser un proceso continuo. Visto de esta manera, debe estimar las diferentes etapas de la escritura: planificación, textualización y revisión.

En la etapa de planificación hay que considerar:

- La claridad de los objetivos de la investigación y si se han establecido de manera apropiada.

- Si la metodología propuesta es adecuada para alcanzar los objetivos de la investigación y si se han considerado todas las variables relevantes.
- Si los autores han formulado una pregunta de investigación clara y si han definido un enfoque adecuado para responder a esta pregunta.
- Si la planificación incluye una revisión exhaustiva de la literatura relevante.
- Si los autores han identificado correctamente los métodos adecuados para recopilar y analizar los datos.

Por otro lado, en la etapa de textualización, la evaluación debe tener en cuenta:

- Si los autores han presentado la información de manera clara y coherente e incluido todos los elementos esenciales de un artículo científico como la introducción, el marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión, las conclusiones y las referencias.
- Si los autores han presentado los datos y hallazgos.
- Si la discusión y las conclusiones son adecuadas y están basadas en la evidencia presentada en el artículo.

En la etapa de revisión, es menester que se sopesen los siguientes aspectos:

- Si el artículo ha sido revisado en cuanto a gramática, ortografía y claridad.
- Si los comentarios y sugerencias de los revisores han sido considerados y si se han realizado los cambios necesarios para mejorar el artículo.

La evaluación de un artículo científico es un proceso crítico que involucra múltiples aspectos. No obstante, su objetivo no es dificultar el proceso de escritura, sino fomentar la mejora continua de los estudiantes. Esta, a su vez, debe ser considerada como una oportunidad para crecer y perfeccionarse como investigadores.

Los estudiantes, en este sentido, deben entender que no es un juicio de valor sobre su habilidad o conocimiento; por el contrario, es una

herramienta para mejorar tanto su escritura como su investigación. Por lo tanto, el proceso debe ser positivo y constructivo para dar una valiosa retroalimentación y permitir el desarrollo de habilidades como investigadores.

Lista de verificación para la revisión del artículo científico

Revisión de la estructura general

- ¿Está definido el objetivo general y los objetivos específicos del artículo?
- ¿Hay una introducción adecuada que presente el contexto y la importancia del tema?
- ¿Hay una sección de marco teórico que incluya la revisión de la literatura relevante?
- ¿Hay una metodología clara y detallada?
- ¿Hay resultados y discusión que incluyan datos y análisis claros y concisos?
- ¿Hay una conclusión adecuada que responda al objetivo general y objetivos específicos del artículo?

Revisión de la calidad del lenguaje

- ¿Hay una ortografía, gramática y vocabulario adecuados?
- ¿Hay un uso consistente de términos y definiciones?
- ¿Hay una estructura de frases claras y concisas?
- ¿Están las ideas organizadas y presentadas de manera clara y lógica?
- ¿Los términos técnicos están explicados y usados adecuadamente?

Revisión de la integridad ética

- ¿Se respetan los derechos de autor y se han citado las fuentes?
- ¿Se respetan las normas éticas en investigación, incluyendo la obtención de consentimiento de los participantes y la protección de datos sensibles?
- ¿El artículo es original y no ha sido plagiado de otras fuentes?

Revisión de la relevancia y contribución al conocimiento

- ¿El tema del artículo es actual y relevante para la comunidad científica?
- ¿El artículo contribuye al avance del conocimiento en su campo de estudio?
- ¿Los resultados y conclusiones están presentados y apoyados por la evidencia?
- ¿Hay suficiente originalidad en el artículo para considerarlo valioso para la comunidad científica?

Siete preguntas y respuestas para evaluar un artículo

A continuación, los lectores encontrarán algunas preguntas y respuestas para valorar la elaboración de un artículo científico. Estas siguen el orden de la estructura en el que aparecen las diferentes secciones del artículo.

¿Qué se escribe en la introducción de un artículo científico?

La introducción es la sección del artículo que introduce al lector en el contenido del mismo. Su extensión dependerá del estilo de los autores y de los requisitos de extensión. A diferencia del resumen, la introducción se escribe en tiempo presente y tiene como objetivo exponer la temática del artículo, su relevancia y la situación actual del problema que se aborda, así como el objetivo de la investigación. Es importante evitar la inclusión de resultados o conclusiones en este apartado, ya que tienen su propio espacio en el artículo. La introducción es un lugar clave para respaldar las ideas con citas de otros autores.

¿Qué se escribe en los métodos o materiales de un artículo científico?

La sección de métodos y materiales, o metodología como se le conoce en algunas revistas, describe de manera concreta y precisa el procedimiento utilizado para obtener los resultados. Es esencial que los autores detallen el proceso en orden cronológico para que los lectores puedan

comprenderlo y reproducirlo si es necesario. Esta sección debe incluir el diseño de investigación, las fases realizadas, la población, la muestra o los informantes y sus criterios de selección, las variables o categorías y las técnicas e instrumentos. Además, especificar los instrumentos aplicados y el proceso de análisis de los datos. Si se utilizaron instrumentos cuantitativos, se deben puntualizar los métodos estadísticos empleados; mientras que, si se aplicaron instrumentos cualitativos, se debe explicar el método de análisis utilizado.

¿Qué se escribe en los resultados de un artículo de investigación?

La sección de resultados es, posiblemente, la que ocupa más espacio en un artículo, ya que se presentan los hallazgos de la investigación que se quieren divulgar a la comunidad científica. En ella se describen de manera concreta los principales descubrimientos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos. Para facilitar su comprensión, se presentan tablas, histogramas, figuras e imágenes, las cuales deben estar referenciadas en el texto, deben llevar título y estar numeradas en orden. Si las tablas y figuras han sido elaboradas por los propios autores de la investigación, no es necesario colocar la fuente, a menos que provengan de otros autores. Antes de incluir una tabla o figura, es necesario referenciarla y proporcionar un resumen de los elementos que contiene.

¿Qué se escribe en la discusión?

La sección de discusión es una parte fundamental del artículo científico; esta precede a las conclusiones. Su objetivo es brindar información valiosa a los lectores acerca de los aportes de la investigación en el ámbito teórico, metodológico y/o práctico. Sin embargo, algunos autores fallan, en este apartado, dado que repiten ideas ya expuestas en la introducción y en los resultados. En la discusión, más bien, se debe realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el estudio con otros hallazgos sobre la temática, siguiendo el mismo orden en que se presentan en el

documento. Es importante comparar cada resultado por separado y no repetir información.

¿Qué se escribe en las conclusiones?

La sección de conclusiones es la penúltima del artículo y no debe repetir lo que se desarrolló en los resultados. En su lugar, debe hacer referencia al cumplimiento de los objetivos de la investigación y los principales aportes logrados, así como brindar indicaciones para futuras investigaciones. Es recomendable presentarlas en el mismo orden que los resultados, de modo que cada una sea una sola idea que responda a los objetivos de la investigación.

¿Qué tipo de documentos son los indicados para citar en un artículo científico?

Es una pregunta que suelen hacer los estudiantes de pregrado o posgrado. Por lo general, las consultas para la citación las hacen en internet y existe la tendencia a considerar páginas que no son pertinentes para la elaboración de un artículo. No es recomendable utilizar como fuentes los cursos de posgrado, tesis, resúmenes, blogs, páginas de internet que no estén certificadas académicamente, documentos no publicados, manuales, libros que no tengan ISBN (identifica obras monográficas) o revistas registradas sin ISSN (identifica las publicaciones seriadas), revistas no científicas, en ambos casos se trata de códigos numéricos de identificación. Tampoco es recomendable el empleo de sitios de poco reconocimiento en la comunidad académica como Wikipedia, Monografías.com y otros. Hay que priorizar citas de artículos en el que aparezcan los autores o editores responsables.

¿Cuánto tiempo de vigencia deben tener las referencias en los artículos científicos?

Existe una idea errónea de que solo se pueden citar documentos de los últimos cinco años. Si bien es cierto que los autores clásicos pueden seguir

siendo relevantes en algunos casos, es importante buscar ideas renovadas sobre el objeto de estudio o aplicaciones de las propuestas teóricas de dichos autores. En este sentido, las universidades cuentan con bases de datos pagadas y gratuitas que ofrecen una amplia variedad de artículos y libros para la búsqueda de información. Se recomienda que, al menos el 60 % de las citas, se encuentren en el lapso de vigencia de los últimos cinco años. Además, es importante limitar las autocitas a un 20 o 25 %.

Además de lo mencionado, al redactar un artículo científico es importante considerar la audiencia a la que se dirige, por lo que se debe adaptar el estilo y estructura a sus necesidades. En este género, la comunicación de resultados de investigación debe ser concisa y detallada. La redacción de un artículo científico requiere organización, precisión en el lenguaje y habilidad para transmitir ideas complejas de forma clara y concisa.

Por último, es importante considerar que la redacción científica es un proceso riguroso y complejo que requiere la combinación de diversas habilidades, incluyendo la capacidad para estructurar ideas y argumentos de manera clara y coherente, la habilidad para revisar y sintetizar la bibliografía relevante sobre el tema elegido y el conocimiento de las normas y convenciones aceptadas. En este sentido, se deben seguir ciertas pautas y estructuras para crear un artículo científico que no solo capte la atención del lector, sino que permita una comprensión clara y profunda de la información presentada. Además, la revisión y edición exhaustiva del trabajo son también fundamentales para garantizar la calidad y precisión del contenido presentado.

Conclusiones

En este capítulo, el objetivo principal fue ofrecer una guía integral para la redacción de artículos científicos en el ámbito de la educación. En este sentido, se recalca la importancia de adoptar un enfoque sistémico, racional, intencional y dialéctico en la investigación educativa y se destaca la necesidad de un marco teórico y metodológico claro.

Se presenta un conjunto de principios esenciales para la investigación educativa que incluye la integración entre teoría, método y práctica educativa; una visión holística de la realidad educativa; el reconocimiento de la naturaleza multicausal de los fenómenos educativos; un enfoque contextual de la investigación y una perspectiva humanista en la investigación educativa. Para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de redacción académica, se proporcionan ejercicios prácticos y una lista de verificación. Estas herramientas serán invaluableles durante el complejo proceso de elaboración de un artículo científico.

Finalmente, se afirma que la comunicación clara, concisa y efectiva de los resultados de la investigación es fundamental en el campo de la educación. Por lo mencionado, se espera que este capítulo sirva como una guía tanto para estudiantes como para investigadores noveles, contribuyendo al avance del conocimiento en el campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500001
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las Humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-91. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5666>
- Bolívar, A. (2020a). La escritura de un buen artículo de investigación en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Revista Paradigma*, 21, 222-250. <https://revista.upel.edu.ve/index.php/paradigma>
- Bolívar, A. (2020b). La escritura de un artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En M. Martínez, E. Arnoux y A. Bolívar (Comps), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 49-60). RISEI.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2022). *Lectura y escritura para la investigación*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Camps, D. (2007). El artículo científico: desde los inicios de la escritura al IMRYD. *Archivos de Medicina*, 5(5), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/503/50330503.pdf>

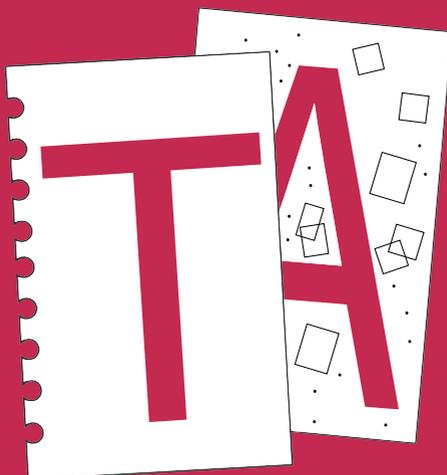
- UniversidadCLAEH (10 de julio de 2025). “Leer y escribir en la secundaria y en la universidad. ¿Un problema o un asunto de todos?”. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=MYCtovV1_oA
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Panamericana de la Salud.
- Murillo, F., Martínez Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7965/8220>
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2022). *Filosofía institucional*. Universidad Nacional de Educación.
- Shiro, M. y Bolívar, A. (2023). Conocimiento previo y por conocer en artículos de investigación en lingüística. En M. Shiro, A. Bolívar y J. Marinkovic (Eds.), *Procesos de aprendizaje de lengua oral y escrita. Teoría y práctica* (pp. 243-271). Líquido Editorial.

Capítulo 12. Cómo escribir paso a paso los resultados en la investigación científica

 Vilma Mamani-Cori

vmamani@unap.edu.pe

Universidad Nacional del Altiplano, Perú



Introducción

El interés del ser humano por descubrir el mundo que habita le ha llevado al descubrimiento de diversos tipos de conocimientos; para ello ha empleado la razón y sus sentidos para un acercamiento a los objetos. Ahora, esa realidad que busca conocer tiene la denominación *objeto del conocimiento* (Arias, 2006; Molina y Mousalli-Kayat, 2015). Por otro lado, el ser humano, al estar en ese proceso de conocer y captar los datos de su entorno, recibe la denominación *sujeto del conocimiento*.

Entonces, en la creación del saber se establece una relación entre el objeto de conocimiento y el sujeto de conocimiento (Hernández *et al.*, 2014). Este proceso concluye en una descripción interna sobre el objeto conocido, ya que esta información es procesada, transformada y sistematizada para su difusión; lo que da paso hacia la representación del conocimiento (Travieso, 2017; Ñaupas *et al.*, 2018). En esta representación toma gran importancia el segmento de análisis de resultados, la cual constituye la parte final y conclusiva en una investigación científica; en él, además, se procesa toda la información recolectada en un estudio y debe ser presentada de forma ordenada y comprensible.

En otro orden de cosas, una de las preocupaciones de los gobernantes e investigadores de la educación universitaria es garantizar una educación de buena calidad (Michalón *et al.*, 2017); por lo que, en la actualidad, gracias al apoyo de las tecnologías de la información y comunicación

(TIC), es posible incluir en el aula metodologías docentes novedosas (Ausín *et al.*, 2016; García y Pérez, 2018).

Una de esas metodologías es el *flipped classroom* (aula invertida) que tiene la ventaja de brindar al estudiante la disponibilidad del material de aprendizaje para que sea consultado en cualquier momento y lugar mediante el emplazamiento de aulas virtuales. De esta manera, se fomenta también la adaptación a los ritmos de aprendizaje. Todo ello indica que esta metodología favorece el papel activo del estudiantado y la autorregulación de su aprendizaje. También modifica el rol del docente a un papel secundario como guía (Hinojo *et al.*, 2019). Esto supone, de manera general, que el perfeccionamiento continuo de la educación universitaria propone un enfoque centrado en el estudiante y no en el docente, por lo que este capítulo tiene un diseño que promueve el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente del estudiante.

En este marco de pensamiento hay que indicar que, en ocasiones, los estudiantes universitarios perciben la iniciación en el proceso de escritura en la investigación como acciones complejas y tediosas. Pues bien, estas percepciones trascienden como desafíos para los docentes de instituciones de educación superior quienes deben promover un acercamiento agradable del estudiante hacia la investigación. La motivación del estudiante hacia la escritura en la investigación requiere que los docentes renueven las estrategias y recursos didácticos utilizados en ese proceso.

En tal sentido, en este capítulo se explicará un método de aprendizaje para la escritura de los resultados de una manera práctica y sencilla en el estudiante universitario; la descripción de este método se distribuirá en tres momentos importantes —que en ocasiones se desarrollan en paralelo—.

El primer momento teórico, que contiene la conceptualización y contextualización científica de los resultados y discusión en la investigación científica, se desarrolla a través del aula invertida. En el segundo momento práctico, con el apoyo de guías de trabajo, los estudiantes escribirán y argumentarán paso a paso la descripción,

interpretación, comprobación de la hipótesis y discusión de los resultados (antes y después de la demostración práctica del docente). El tercer momento evaluativo, con el apoyo de un instrumento de evaluación (rúbrica) el cual contiene cada criterio desarrollado en el momento práctico que es valorada mediante una escala de cuatro niveles (inicio, proceso, casi logrado y logrado) se medirá el logro del aprendizaje. Además, contiene un análisis cualitativo sobre la opinión de los estudiantes universitarios a cerca de las experiencias en el aprendizaje conseguido y las recomendaciones finales. Es menester precisar que la metodología propuesta en este capítulo de libro es un proceso fácilmente replicable.

Momento teórico

Todo proceso de investigación no queda completo hasta que no se compartan los resultados encontrados durante su desarrollo. Aunque este proceso aparenta ser sencillo, requiere rigor científico, una revisión profunda del estado del arte y el interés por visibilizar los resultados obtenidos ante la comunidad científica (Ramos, 2020; Rodríguez *et al.*, 2015).

Por otro lado, la sección de resultados responde a la pregunta: ¿qué se ha encontrado en el estudio? Esta debe escribirse en pasado y debe incluir de manera ordenada solo información exclusiva sobre los resultados del estudio; los cuales deben ser comprendidos por el lector de manera fácil. Para ello se recomienda iniciar con la redacción una vez las tablas y figuras hayan sido desarrolladas. En general, las formas de comunicar estos resultados son mediante comunicaciones orales, conferencias, publicaciones y otros (Manterola *et al.*, 2007; Cáceres, 2014; Fingerhut, 2017).

En tal sentido, todo proceso de aprendizaje requiere un método sistematizado, por lo que es importante tener un plan de desarrollo de la secuencia formativa para el tratado del tema. En este caso, la secuencia formativa empleada en este capítulo inicia con el tema a tratar, seguida

del logro del aprendizaje esperado y los contenidos y, finalmente, explica de manera secuencial las actividades de aprendizaje (Tabla 1). Ahora bien, las actividades que se desarrollan en el momento teórico son las siguientes:

- En la modalidad asíncrona, previo a la primera sesión, el docente sitúa en el aula virtual el material educativo (libros, bases de datos científicas y sistemas de información académicas) al que puede acceder el estudiante. Asimismo, mediante mensajería instantánea se les invita para que inicien con la búsqueda, la selección y la organización de la información brindada.
- En la modalidad síncrona, el docente adecua al estudiante con situaciones del ámbito de la investigación científica que conlleven a la comprensión de la escritura de los resultados. Como ejemplo, pueden analizar de manera crítica la sección de resultados de algunos artículos científicos publicados en revistas indizadas. Enseguida, se procede al análisis, la contrastación y discusión de la información sobre resultados en la investigación científica con el método *flipped classroom* (aula invertida).
- En una próxima sesión síncrona, de acuerdo con la evaluación de las destrezas sobre la escritura de los resultados obtenidas en el momento práctico, se debe brindar la retroalimentación oportuna sobre el tema. La evaluación permite solucionar las limitaciones y/o dificultades identificadas por los estudiantes.

Tabla 1. Desarrollo de la secuencia formativa

Tema
Escritura de los resultados en la investigación científica
Logro del aprendizaje
El estudiante redacta los resultados de la investigación científica en un informe de práctica mediante el autoaprendizaje con pensamiento crítico en la toma de decisiones.
Contenidos
Descripción de los resultados de la investigación
Interpretación de los resultados de la investigación
Comprobación de la hipótesis de la investigación
Discusión de los resultados de la investigación

Actividades de aprendizaje
Actividad 1. Activación de los saberes previos sobre resultados en la investigación científica
Modalidad asíncrona Invitación para iniciar con la búsqueda, la selección y la organización de la información del material sobre resultados de la investigación científica; la cual estará disponible en el aula virtual (libros, bases de datos científicas y sistemas de información académicas).
Modalidad síncrona Formulación de preguntas retadoras: ¿Cómo se redacta la descripción de los resultados de investigación? ¿Cómo se redacta la interpretación de los resultados de investigación? ¿Cómo se redacta la comprobación de la hipótesis de investigación? ¿Cómo se redacta la discusión de los resultados de investigación?
Actividad 2. Pesquisa guiada y autónoma sobre resultados en la investigación científica
Modalidad síncrona Adaptar al estudiante con situaciones del ámbito de la investigación científica que conlleven a la escritura de los resultados (análisis crítico de la sección resultados de artículos científicos publicados). Análisis, contrastación y discusión de la información (aula invertida). Fomentar una primera escritura de los resultados en la investigación científica, aplicando el pensamiento crítico y reflexivo: prueba y error en la redacción de los resultados en una guía práctica calificada (rúbrica de evaluación-pretest). Demostración práctica sobre resultados en la investigación científica (docente).
Actividad 3. Aplicación de lo aprendido y escritura de los resultados en la investigación científica
Modalidad asíncrona Fomentar la construcción del conocimiento mediante una segunda escritura de los resultados en la investigación científica, aplicando el pensamiento crítico y reflexivo: prueba y error en la redacción de los resultados en una guía práctica calificada (rúbrica de evaluación-postest). Modalidad síncrona Brindar la retroalimentación sobre resultados en la investigación científica.

Fuente: elaboración propia

Momento práctico

La formación completa de investigadores debe sopesar a los procesos de análisis científicos como sistemas dialécticos, los cuales buscan reconstruir cómo se desenvuelve el pensamiento de una realidad objetiva (Espinoza, 2018). Para ello, sin embargo, no existen modelos únicos de investigación; más bien, se cuenta solo con guías que direccionan el desarrollo de los trabajos investigativos y se ajustan para cada situación concreta. En este sentido, las actividades que se desarrollan en el momento práctico se son las siguientes:

- En una modalidad asíncrona, el docente debe habilitar en el aula virtual una primera tarea sobre resultados en la investigación científica. Las indicaciones en la tarea deben ser claras respecto a los criterios de calificación, por lo que debe incluirse la rúbrica de evaluación como documento adjunto, al igual que el material educativo para la práctica sobre escritura de los resultados (guía práctica). La sección sobre resultados de la guía práctica contiene dos segmentos para la escritura: el primero presenta dos tablas de datos de doble entrada con información completa (título de la tabla y datos en filas y columnas); la primera base de datos contiene información de variables cuantitativas representadas por estadísticos descriptivos, mientras que la segunda base de datos tiene información sobre variables cualitativas. Al pie de cada tabla contiene también una secuenciación didáctica en párrafos de lo que debe contener la escritura (descripción, interpretación, comprobación de hipótesis y discusión de los resultados). El segundo segmento sobre resultados contiene la misma información que el primer segmento.
- En la modalidad síncrona, después de realizar el análisis, existe la contrastación y discusión de la información sobre resultados con el método aula invertida y, previa explicación verbal sobre los criterios de evaluación contenidos en la rúbrica de evaluación, se invita a los estudiantes para que ingresen en el aula virtual y

completan la primera tarea sobre la escritura de resultados en la investigación científica.

- En otra sesión síncrona, el docente realiza la demostración práctica y explicativa sobre resultados en la investigación científica; el material educativo empleado contiene ejemplos similares a las tablas contenidas en el segmento de resultados en la investigación científica de la guía práctica calificada.
- Seguidamente, en la misma sesión síncrona, el docente invita a los estudiantes a ingresar al aula virtual para desarrollar una segunda tarea sobre la escritura de los resultados en la investigación científica. En esta tarea, los mismos deben completar el segundo segmento sobre escritura de los resultados en la investigación científica en la guía práctica calificada.

Momento evaluativo

La evaluación es un componente primordial de toda acción docente y cualquier entorno formativo. Esta debe aportar, al estudiante, información sobre su progreso y ayudar a que identifique sus dificultades, carencias y posibles problemas. Es decir: la evaluación responde a las necesidades del estudiante (Goodwin, 2016). De igual forma, la evaluación manifiesta las necesidades organizativas del docente, aporta información que permite realizar ajustes en su desempeño y aplicar mejoras en la edición siguiente de la asignatura (Goodwin, 2016). La evaluación también puede ser empleada como un elemento motivador para el diálogo y el intercambio y no únicamente como elemento calificador.

Según Goodwin (2016), las oportunidades que se desprenden de la evaluación otorgan al estudiante mayor control sobre su aprendizaje y libertad para construir su formación con más autonomía y posibilidad de crítica (p. 155). Por lo tanto, es conveniente que el estudiante distinga con claridad la coherencia entre los criterios de evaluación de aprendizaje (contenidos en el instrumento de evaluación) con el desarrollo de la secuencia formativa y el logro del aprendizaje propuesto.

Partiendo de la premisa de que la evaluación permite (tanto al docente como al estudiante) medir el grado de progreso en el aprendizaje, en este capítulo se medirá el grado de progreso al inicio, durante y al final de la acción docente (evaluación previa-formativa-sumativa), según el siguiente detalle:

- **Inicio:** mediante la activación de los saberes previos sobre resultados en la investigación científica se formulan preguntas retadoras. Por ejemplo: ¿cómo se redacta la descripción de los resultados de investigación?, ¿cómo se redacta la interpretación de los resultados de investigación?, ¿cómo se redacta la comprobación de la hipótesis de investigación? y ¿cómo se redacta la discusión de los resultados de investigación?
- **Durante:** se indica al estudiante que, después de revisar el material sobre resultados de la investigación científica (disponible en el aula virtual), desarrolle en la guía práctica calificada el primer segmento sobre escritura de los resultados en la investigación científica. Con ello se espera que aplique el pensamiento crítico y reflexivo con prueba y error. El progreso de aprendizaje en esta parte se evalúa en el aula virtual mediante la rúbrica de evaluación del aprendizaje (Tabla 2). Además, se brinda una retroalimentación directa y escrita que puede ser visualizada por el estudiante conjuntamente con la calificación de la tarea.
- **Final:** después de la demostración práctica sobre resultados en la investigación científica brindada por el docente, se invita al estudiante a que desarrolle el segundo segmento sobre escritura de los resultados en la investigación científica en la guía práctica calificada. Con ello se espera que el estudiante aplique el pensamiento crítico y reflexivo con prueba y error. El progreso de aprendizaje en esta parte se evalúa mediante la rúbrica de evaluación del aprendizaje (Tabla 2).

Durante la sesión síncrona de la asignatura, el docente debe explicar sobre los criterios de evaluación consignados en la rúbrica de evaluación. A la par, también debe hacer la transcripción de la rúbrica en la tarea

habilitada en el aula virtual, de manera que el estudiante pueda acceder a esta información. Es importante cuidar la coherencia, precisión y claridad en la redacción de los criterios de evaluación en el diseño de la rúbrica.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación del aprendizaje sobre resultados en la investigación científica

Criterios	En inicio	En proceso	Casi logrado	Logrado
A. Describe los resultados de investigación.	No logra describir los resultados de investigación.	Describe los resultados de investigación con varios errores.	Describe los resultados de investigación con algún error.	Describe los resultados de investigación sin errores.
B. Interpreta los resultados de investigación.	No logra interpretar los resultados de investigación	Interpreta los resultados de investigación con varios errores.	Interpreta los resultados de investigación con algún error.	Interpreta los resultados de investigación sin errores.
C. Explica la comprobación de la hipótesis de investigación.	No logra explicar la comprobación de la hipótesis.	Explica la comprobación de la hipótesis con varios errores.	Explica la comprobación de la hipótesis con algún error.	Explica la comprobación de la hipótesis sin errores.
D. Explica la discusión de los resultados de investigación.	No logra explicar la discusión de los resultados de investigación.	Explica la discusión de los resultados de investigación con varios errores.	Explica la discusión de los resultados de investigación con algún error.	Explica la discusión de los resultados de investigación sin errores.

Fuente: elaboración propia

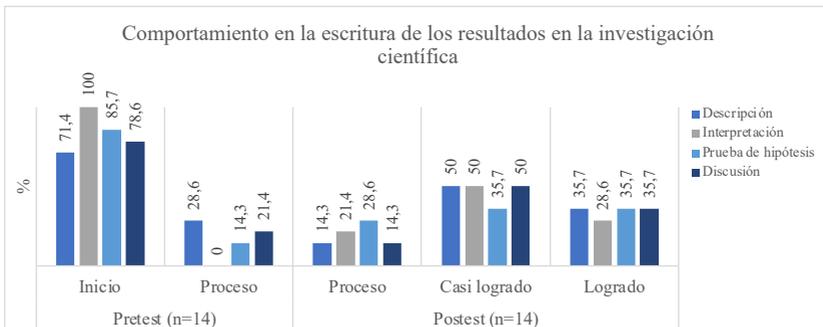
En la Figura 1 se muestra el comportamiento de los estudiantes en la escritura de los resultados en la investigación científica. Se expone, en específico, la evaluación con pretest y postest de 14 discentes de la asignatura Desarrollo de la Investigación y Elaboración del Informe Final de un programa de estudios de una universidad peruana.

La información fue agrupada en concordancia con los criterios de evaluación contemplados en la rúbrica; donde, en el pretest, los participantes posicionaron su comportamiento en la escritura de los resultados en los niveles en inicio y en proceso, prevaleciendo en ambos el nivel de inicio con más del 70 % de estudiantes en cada uno de los criterios de descripción, interpretación, comprobación de hipótesis y discusión.

Esta primera información permitió al docente identificar cuáles son los puntos débiles del estudiante en el proceso de escritura de los resultados en la investigación científica y, de acuerdo con ello, rediseñar la sesión práctica para resolver y complementar ese vacío de conocimiento.

Sin embargo, en el postest los estudiantes situaron su comportamiento en la escritura de los resultados en los niveles *en proceso*, *casi logrado* y *logrado*. La mayoría tuvieron un nivel *casi logrado*, seguido del nivel *logrado* y un menor porcentaje de ellos se situaron en el nivel *en proceso*. Respecto a los criterios evaluados, se mostró también que los puntos a reforzar en el estudiante, para el logro del aprendizaje sobre la escritura de los resultados en la investigación, son la interpretación de los resultados y la comprobación de la hipótesis. Como es evidente, realizar un seguimiento continuo del progreso en el aprendizaje del estudiante permite al docente rediseñar y mejorar la metodología de enseñanza.

Figura 1. Evaluación del comportamiento en la escritura de los resultados en la investigación científica



Fuente: elaboración propia

Análisis cualitativo

En general, los estudiantes de nivel universitario están familiarizados con el método de enseñanza tradicional, en el que asumen un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de las universidades buscan desarrollar una pedagogía centrada en el alumno,

por lo que algunos estudios sugieren integrar métodos activos en todo programa académico (De la Puente *et al.*, 2020).

Por tal motivo, en esta sección del capítulo se presenta un análisis cualitativo sobre la opinión de los estudiantes universitarios sobre las experiencias en el aprendizaje conseguido. La información fue recolectada mediante un cuestionario virtual, donde las preguntas formuladas tenían la finalidad de recabar la opinión de los mismos con respecto a la metodología de aprendizaje empleada.

El cuestionario virtual de 13 preguntas fue elaborado en Google Forms, estuvo disponible por 10 días y tuvo una configuración que garantizaba el anonimato del estudiante para reducir posibles sesgos de la información. Además, constó de 3 secciones: en la primera sección se incluyó la presentación y la solicitud de aceptación del consentimiento informado; en la segunda se registraron las preguntas tipo información general (edad, género y experiencia previa en escritura de resultados de investigación científica) y, en la tercera sección, se formularon 10 preguntas abiertas de tipo opinión (Tabla 3).

Tabla 3. Preguntas de opinión sobre metodología de aprendizaje

Tipo	Preguntas
General	1. ¿Cuál es tu edad?
	2. ¿Cuál es tu género?
	3. ¿Has escrito los resultados de alguna investigación antes que inicies el ciclo académico 2022-II?
Opinión	1. ¿Cómo te sentiste anímicamente durante las sesiones sobre resultados en la investigación?
	2. ¿Cuál es tu opinión sobre el modo de enseñanza sobre resultados en la investigación?
	3. ¿Cuál es tu opinión sobre los contenidos teóricos sobre resultados en la investigación?
	4. ¿Cuál es tu opinión sobre la práctica de los contenidos teóricos sobre resultados en la investigación?
	5. ¿Cuál es tu opinión sobre los materiales didácticos entregados sobre resultados en la investigación?

6. ¿Cómo te sientes con respecto a tus habilidades para escribir los resultados en la investigación?
7. ¿Sientes que aprendiste de verdad sobre resultados de la investigación?
8. ¿Crees que conocer los criterios de evaluación te ayudo a comprender mejor los resultados en la investigación?
9. ¿Te animarías a demostrar tus habilidades para escribir los resultados en la investigación?
10. En un futuro: ¿cómo crees que utilices lo aprendido sobre resultados en la investigación?

Fuente: elaboración propia

Un total de 10 estudiantes aceptaron brindar su opinión y completar el cuestionario. El 60 % de estos tenían menos de 24 años de edad, el 90 % correspondía al género femenino y el 50 % indicó que tenía experiencia en la escritura de los resultados en alguna investigación científica. A continuación, se detallan algunas respuestas a las preguntas de opinión:

- Pregunta 1. ¿Cómo te sentiste anímicamente durante las sesiones sobre resultados en la investigación?
 - » Respuesta 1. La mayoría de los estudiantes mencionan que se sintieron motivados y con bienestar; algunas de esas respuestas fueron: “Me sentía bien, aunque por momentos experimentaba confusión por la complejidad en el análisis de los datos en la búsqueda de una redacción coherente y completa. Una vez superado ello, fue todo más satisfactorio”; “Me sentía bien, muy atenta a la explicación ya que era un tema ligeramente complejo”; “Me sentí un poco tensa, pero activa mientras más investigaba”. Además, algunos estudiantes reconocieron carencias de conocimientos previos sobre investigación: “Me faltaba tener conocimientos previos sobre investigación”.
- Pregunta 2. ¿Cuál es tu opinión sobre el modo de enseñanza sobre resultados en la investigación?
 - » Respuesta 2. Con respecto a la metodología de enseñanza, la mayoría mostraron su aprobación: “El método fue bueno, considero que los temas de investigación requieren de mucha

aplicación práctica, así que me pareció que todo estaba bien estructurado”; “Fue adecuado ir paso por paso, acompañado de ejemplos y revisión de las partes de la redacción”; “Fue comprensible, sin embargo, un poco trabajoso”.

- Pregunta 3. ¿Cuál es tu opinión sobre los contenidos teóricos sobre resultados en la investigación?
 - » Respuesta 3. Sobre los contenidos teóricos, para la mayoría de los estudiantes fue adecuado e interesante: “El contenido fue preciso y conciso, justamente lo que necesitamos para poder elaborar un buen producto final”; “Hubo diversidad de tipos de estudios que no conocía”.
- Pregunta 4. ¿Cuál es tu opinión sobre la práctica de los contenidos teóricos sobre resultados en la investigación?
 - » Respuesta 4. La mayoría mostró aprobación sobre la práctica desarrollada: “Fueron prácticos y dinámicos para un mejor aprendizaje”. Sin embargo, también indicaron que es necesario mayores sesiones aplicativas: “Bastante buenos, pero tal vez hubiese sido necesario complementar más horas prácticas adicionales”.
- Pregunta 5. ¿Cuál es tu opinión sobre los materiales didácticos entregados sobre resultados en la investigación?
 - » Respuesta 5. Sobre los materiales didácticos, para la mayoría de los estudiantes fueron adecuados, comprensibles y colaborativos: “Muy buena, todos los materiales fueron de gran ayuda para aprender a redactar los resultados”; “Considero que aprendí lo necesario, sin embargo, aún necesito un poco revisión y guía para redactar”; “Poco a poco me di cuenta de que puedo mejorar la comprensión de los conceptos”.
- Pregunta 6. ¿Cómo te sientes con respecto a tus habilidades para escribir los resultados en la investigación?
 - » Respuesta 6. La mayoría de los estudiantes confiaron en la mejora de sus habilidades para redactar y son conscientes de que, para lograr su cometido, requieren más practica:

“Percibo que aún me falta más aprendizaje y práctica”; “Pienso que guiándome de más ejemplos podría realizarlo con más facilidad”

- Pregunta 7. ¿Sientes que aprendiste de verdad sobre resultados de la investigación?
 - » Respuesta 7. La mayoría de los estudiantes sienten haber logrado el aprendizaje sobre resultados. No obstante, reconocen que es un proceso largo y que requieren más práctica: “Sí, la redacción de los resultados es un trabajo largo y complejo que requiere de mucha práctica”; “Yo siento que aprendí lo básico, es un gran comienzo”; “Sí, aprendí, pero me falta desarrollar más práctica”.
- Pregunta 8. ¿Crees que conocer los criterios de evaluación te ayudó a comprender mejor los resultados en la investigación?
 - » Respuesta 8. La mayoría de los estudiantes coincidieron en que el conocer los criterios de evaluación ayudó a comprender el tema y consideraron que ayudó en el proceso de redacción: “Sí, definitivamente, aunque en un inicio no me fije bien, siempre es bueno tener en cuenta qué parámetros considerar para mejorar”; “Sí, fue una herramienta que me guio para hacer la redacción”.
- Pregunta 9. ¿Te animarías a demostrar tus habilidades para escribir los resultados en la investigación?
 - » Respuesta 9. La mayoría de los estudiantes se sintieron seguros de demostrar sus habilidades para redactar los resultados en la investigación, reconocieron también que aún necesitan cierta ayuda y revisión: “Sí; sin embargo, siento que todavía debo practicar y mejorar mucho más”; “Sí, pero necesitaría cierta ayuda”; “Pienso que sí; sin embargo, necesitaría que revisen mi redacción para tener mayor seguridad”.
- Pregunta 10. En un futuro: ¿cómo crees que utilices lo aprendido sobre resultados en la investigación?

- » Respuesta 10. Los estudiantes coinciden que lo aprendido sobre resultados es aplicable a futuras investigaciones, sobre todo aquellas conducentes a la tesis para la obtención del título profesional: “Considero que me ayudará mucho para realizar mi tesis”; “Para desarrollar mi tesis”; “Redactar una investigación propia”.

Conclusiones

En este análisis cualitativo se exploraron las opiniones de los estudiantes universitarios sobre sus experiencias de aprendizaje, particularmente en la redacción de resultados de investigación. La mayoría de ellos se sintieron motivados y positivos acerca de su proceso de aprendizaje, aunque algunos experimentaron confusión y estrés iniciales. La metodología de enseñanza fue bien recibida, con un enfoque práctico considerado adecuado y útil; sin embargo, se sugirió la necesidad de añadir más sesiones prácticas. Los contenidos teóricos y los materiales didácticos fueron valorados positivamente, contribuyendo significativamente al aprendizaje.

En términos de habilidades, los estudiantes reconocieron avances en su capacidad para redactar resultados, pero también identificaron que para mejorar requieren más práctica. La familiarización con los criterios de evaluación se destacó como un factor que facilitó la comprensión y la redacción de resultados. Finalmente, la mayoría de los estudiantes expresaron confianza en aplicar lo aprendido en futuras investigaciones, especialmente en la elaboración de sus tesis, mostrando una disposición positiva hacia el uso práctico del conocimiento adquirido.

Recomendaciones

- Todo proceso de aprendizaje sobre escritura de los resultados en la investigación científica requiere contar con un plan de desarrollo de la secuencia formativa bien estructurada.

- El trabajo con apoyo del aula virtual permite al estudiante visualizar el material educativo, la calificación, recibir la retroalimentación directa y hacer un seguimiento al progreso de su aprendizaje.
- Es importante cuidar la coherencia, precisión y claridad en la redacción de los criterios de evaluación en el diseño de la rúbrica. Además, este documento debe ser socializado y explicado a los estudiantes.
- Los criterios de evaluación deben estar incluidos en el material educativo, el cual el estudiante puede analizar y comprenderlo con mayor detalle y según su tiempo.
- La aplicación de rubricas de evaluación permite al docente contar con información objetiva sobre el progreso del aprendizaje de cada estudiante. Además, de acuerdo con el progreso en el aprendizaje del estudiante, el docente puede realizar ajustes pedagógicos como ampliar o actualizar los temas o contenidos del material u ofrecer mayores explicaciones o aclaraciones sobre el tema. También, permite al docente verificar si es oportuno ajustar o modificar los criterios de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Cáceres, G. (2014). La importancia de publicar los resultados de investigación. *Revista Facultad de Ingeniería*, 23(37), 7-8. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-11292014000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- De la Puente, M., De Oro, C. y Lugo, E. (2020). Percepción estudiantil sobre la efectividad del aprendizaje basado en proyectos en salud en el Caribe colombiano. *Educación Médica Superior*, 34(1), 1-15. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1716/945>

- Espinoza, E. (2018). El problema de investigación. *Revista Conrado*, 14(64), 22-32. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400022
- Fingerhut, A. (2017). Why Write and Publish a Scientific Paper? *Cirugía Española*, 95(7), 359-360. <https://doi.org/10.1016/j.cireng.2017.04.018>
- García, J. y Pérez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 10(10), 37-66. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>
- Goodwin, J. (2016). Evaluar el aprendizaje en entornos virtuales. En G. Bautista, F. Borges y A. Fores, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (pp. 150-170). Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. En C. Hernández, P. Ortega, S. Ortega y J. Franco, *Metodología de la investigación jurídica*. McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.18041/978-958-8981-45-1>
- Hinojo, F., Aznar, I., Romero, J. y Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>
- Manterola, C., Pineda, V., Vial, M. y Grande, Y. (2007). ¿Cómo presentar los resultados de una investigación científica? I. La comunicación oral. *Cirugía Española*, 81(1), 12-17. [https://doi.org/10.1016/S0009-739X\(07\)71250-2](https://doi.org/10.1016/S0009-739X(07)71250-2)
- Michalón, R., Michalón, D., Mejía, C., López, R., Palmero, D. y García, M. (2017). El aprendizaje basado en problemas en la educación odontológica. *Medisur*, 15(3), 297-303. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180051460003.pdf>
- Molina, G. y Mousalli-Kayat, G. (2015). *Bases de la investigación científica*. s.e.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Ramos, C. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez, M., Zafra, S. y Quintero, S. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos. Ciencia & Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://doi.org/10.22335/rlct.v7i1.232>
- Travieso, N. (2017). Los resultados científicos en las investigaciones biomédicas: un desafío pendiente. *Medisan*, 21(5), 611-621. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1029-30192017000500016

La colección Nela Martínez Espinosa nace como un homenaje a la distinguida intelectual y política ecuatoriana nacida en la provincia del Cañar. Contempla, en primera instancia, las indagaciones y propuestas, en el campo educativo y afines, que sean de interés institucional, que sean presentadas a la Editorial como resultado de proyectos de investigación, vinculación o innovación y que cuenten con el aval de alguna instancia académica de la universidad. Además, considera las obras realizadas tanto por docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo y ciudadanos, como por escritores, artistas y profesionales que contribuyan a robustecer los objetivos de la UNAE.



COLECCIÓN

NELA

MARTÍNEZ ESPINOSA

Universidad Nacional de Educación