

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

El género artículo científico:

escritura y análisis
desde la alfabetización
académica y la
retórica funcional



Alexánder Arbey Sánchez Upegui
asanchezu@ucn.edu.co
edicion@une.net.co

Es Comunicador Social-Periodista de la Universidad de Antioquia, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y Doctor en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Investigador, editor de libros académicos e investigativos y de la *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Se ha desempeñado como coordinador de investigaciones, formación investigativa y editorial de dicha institución, así como docente del área de lenguaje y comunicación científica.

Profesor de posgrado en varias universidades en los temas: productividad académica, escritura y evaluación de artículos científicos y tesis de maestría y doctorado. Líder del grupo de investigación: *Comunicación Digital y Discurso Académico*, programa de Comunicación Social, de la Católica del Norte Fundación Universitaria.

Ha publicado diversos ensayos y artículos de investigación en el campo del análisis lingüístico. Autor y editor de los libros: *Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales* (2010), *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos* (2011), *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (2012), *Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo* (2012) y *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional* (2016).

Grupo de investigación
Comunicación Digital
y Discurso Académico



CATÓLICA DEL NORTE®
Fundación Universitaria
Pioneros en educación virtual



El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Grupo de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico

Sánchez Upegui, Alexander Arbey

El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional. Alexander Arbey Sánchez Upegui. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2016. 304 p.; 17 x 24 cm.

ISBN versión impresa: 978-958-8776-50-7

ISBN versión digital: 978-958-8776-51-4

Incluye lista de referencias.

1. Alfabetización académica. 2. Análisis retórico funcional. 3. Artículo científico.

4. Géneros discursivos. 5. Lingüística aplicada.

CDD 808.04

© Fundación Universitaria Católica del Norte

© Alexander Arbey Sánchez Upegui

ISBN versión impresa: 978-958-8776-50-7

ISBN versión digital: 978-958-8776-51-4

Primera edición noviembre de 2016

Editor académico: Alexander Arbey Sánchez Upegui

Corrección: Carlos Manuel Varón Castañeda

Diseño de portada: Alexander Suárez Valencia

Diagramación, impresión y encuadernación: Impresos Becor

Impreso en Medellín - Colombia

Cantidad: 500 ejemplares

Depósito legal

Libro resultado de investigación doctoral, distinción *Cum Laude*

Todas las obras científicas de la Fundación Universitaria Católica del Norte son arbitradas

Aprobación editorial: acta 04 Comité Científico Editorial, 18/05/2016

Evaluación árbitro externo 1: 01/08/2016

Evaluación árbitro externo 2: 15/08/2016

Aprobación: 25/08/2016

Puede reproducirse con fines académicos citando la fuente respectiva

Direcciones

Cra. 21 n.º 34B-07, Santa Rosa de Osos

(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35

Calle 52 n.º 47-42, Medellín, Edificio Coltejer, piso 5

(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35

Correo: info@ucn.edu.co / Portal: <http://www.ucn.edu.co/>

A quienes me conectan con lo mejor de la vida:

Mi esposa Diana por su constante apoyo durante los cinco años de esta investigación doctoral, cuya publicación es una nueva etapa plena de acciones y posibilidades discursivas: “Nunca ha habido más comienzo que el que hay ahora. Impulso, impulso, impulso. Siempre el impulso procreador del mundo”, Whitman.

A nuestros hijos Lucía, Pablo y Tomás.

Agradecimientos

A la doctora Luz Stella Castañeda Naranjo, por su calidad humana, conocimientos, recomendaciones siempre oportunas y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. También, un especial reconocimiento a los evaluadores externos de esta obra por sus apreciaciones teóricas y comentarios críticos.

A la Fundación Universitaria Católica del Norte en el marco de la celebración de sus veinte años de educación virtual con sentido humano, sin duda, un hecho muy significativo y de gran relevancia para el país, toda vez que “la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad” (Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas, 15 de agosto de 1990). Aquí encontramos la esencia propia del “sentido humano” que nos lleva a buscar la verdad terrena a través del hombre, con la gracia que le viene de la realidad celeste.

Son dos décadas de trabajo en torno a una modalidad que pretende mostrarle al mundo que la educación se puede servir de la tecnología para encontrar nuevos caminos, reafirmar las verdades conocidas y trabajar en aquellas por descubrir.

Agradecimiento sincero a la Católica del Norte. Hoy, con su apoyo, se presenta al mundo del conocimiento esta nueva obra, la cual es el resultado de un trabajo serio y profundo, fruto del quehacer institucional desde su función sustantiva de la investigación, espíritu propio de la Institución que, como lo afirma su Rector, P. Diego Luis Rendón Urrea, sigue cumpliendo su tarea de “evangelizar educando y educar evangelizando”.

Contenido

	Pág.
Prólogo	17
Presentación	19
Introducción	23
 Capítulo 1. Alfabetización académica: leer, evaluar y escribir textos desde las disciplinas y la investigación	 33
Resumen	33
1.1 Antecedentes sobre alfabetización académica: prácticas contextualizadas y guiadas de lectura y escritura en diferentes niveles	34
1.2 Alfabetizaciones y literacidades: el debate sigue abierto.....	37
1.3 Investigar, escribir y publicar: una triada inherente al desarrollo intelectual y al avance académico-investigativo	51
1.4 La escritura del artículo científico original en ciencias sociales y humanas (CS&H): una tarea multiniveles no exenta de dificultades retóricas.....	55
1.5 Alfabetización académica en el proceso editorial: un reto para autores, evaluadores y editores de revistas académicas e investigativas	62
1.6 Evaluación formativa y con base en la lingüística textual de artículos de investigación: una estrategia para fortalecer la alfabetización académica	63
Cierre del capítulo	74
 Capítulo 2. Algunas consideraciones sobre los conceptos género discursivo y propósito comunicativo	 77
Resumen	77
2.1 Orígenes del concepto género discursivo	78
2.2 Género, texto y discurso	79
2.3 El concepto de género discursivo	79
2.4 Consideraciones sobre el propósito comunicativo en el análisis de género.....	87
Cierre del capítulo	94
 Capítulo 3. Análisis del género artículo científico desde una perspectiva retórica	 97
Resumen	97
3.1 Consideraciones sobre el artículo científico (AC)	98
3.2 Concepción y estructura del artículo científico original (RIMRDyC)	102
3.2.1 El posicionamiento	110
3.2.2 Intertextualidad y citación	122
3.3 El género discursivo, la retórica y la retórica institucional de la ciencia.....	126
3.4 Perspectivas de investigación sobre el artículo científico original.....	128
3.5 Revisión sobre el análisis lingüístico con base en el enfoque de movidas retóricas o determinación de propósitos comunicativos	132
3.6 Algunos estudios sobre la identificación de <i>movidas retóricas</i> en artículos científicos	139

Cierre del capítulo.....	161
Capítulo 4. Diseño metodológico	163
Introducción.....	163
4.1 Planteamiento del problema de investigación	164
4.2 Preguntas, supuestos y objetivos	168
4.3 Tipo de investigación, enfoque, alcance y unidad de análisis.....	170
4.4 Conformación y características del corpus.....	174
4.5 Etapas de la investigación empírica	181
Capítulo 5. Análisis y discusión de los resultados	191
Introducción.....	191
5.1 Organización retórico-funcional del género artículo científico original en el corpus de estudio	192
5.1.1 Organización discursiva intertextual y posicionamiento.....	196
5.1.1.1 Familia tipos de citas.....	197
5.1.1.2 Familia verbos de reporte.....	210
5.1.1.3 Familia funciones comunicativas en la citación	214
5.1.1.4 Familia posicionamiento.....	223
5.1.2 Organización estructural: funciones comunicativas en la estructura esquemática global	230
5.1.2.1 El resumen	231
5.1.2.2 Familia la introducción como marco del proceso investigativo	234
5.1.2.3 Familia metodología investigativa.....	243
5.1.2.4 Familia nuevo conocimiento, innovación y discusión.....	250
5.1.2.5 Familia conclusiones.....	255
5.2 Discusión final	260
5.2.1 Las funciones comunicativas en el marco de la intertextualidad y el posicionamiento.....	260
5.2.2 Las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del artículo científico original (RIMRDyC).....	269
5.3 Seminario-taller escritura del artículo científico original (RIMRDyC)	276
Conclusiones	285
Referencias	293

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1.1 Algunas percepciones sobre la escritura académica e investigativa	42
Tabla 1.2 Comentarios de evaluadores de artículos científicos a los investigadores/autores con respecto al manejo de la citación	45
Tabla 1.3 Apreciaciones sobre la citación/intertextualidad	48
Tabla 1.4 Algunas razones para publicar artículos científicos: una mirada a los propósitos comunicativos de los autores (personales, institucionales, sociales)	53
Tabla 1.5 Comentarios y recomendaciones de evaluadores de artículos a los autores con base en los respectivos dictámenes	65
Tabla 1.6 Ejemplo de una contraargumentación de un autor al evaluador	69
Tabla 3.1 Enfoques lingüístico-metodológicos en el análisis de textos académico-investigativos	129
Tabla 3.2 Model of move structure in biochemistry research articles	140
Tabla 3.3 Vista general de las movidas y pasos identificados en las secciones de métodos de artículos relacionados con administración	143
Tabla 3.4 Model of move structure in biochemistry research articles	145
Tabla 3.5 Estructura de la sección de resultados: seis movidas y siete pasos	147
Tabla 3.6 Frequency of Moves and Steps in 20 Results sections	148
Tabla 3.7 Model of move structure in biochemistry research articles	149
Tabla 3.8 Discussion section	151
Tabla 3.9 Sección de discusión	152
Tabla 3.10 Movidas en la sección discusión artículos de medicina	153
Tabla 3.11 Análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión	155
Tabla 3.12 Resultado análisis movidas	155
Tabla 3.13 Movidas y pasos que estructuran la sección de discusión	156
Tabla 3.14 Model of move structure in biochemistry research articles: discussion	157
Tabla 3.15 Movidas retóricas en conclusiones	160

Tabla 4.1	Ficha técnica de la procedencia del corpus	175
Tabla 4.2	Metadatos unidad de análisis	177
Tabla 4.3	Conformación final del corpus	180
Tabla 4.4	Metodología: etapas y fases del análisis retórico-funcional	181
Tabla 4.5	Familias y categorías	184
Tabla 4.6	Escala Likert	185
Tabla 4.7	Familias y categorías establecidas para el análisis luego de la valoración de pares expertos y ajustes	188
Tabla 5.1	Funciones comunicativas identificadas en la organización discursiva intertextual y posicionamiento	193
Tabla 5.2	Funciones comunicativas identificadas en la estructura esquemática global	195
Tabla 5.3	Verbos de reporte	210
Tabla 5.4	Frecuencia absoluta y promedio de referencias	222
Tabla 5.5	Tipos de estructuras retóricas en los resúmenes	232
Tabla 5.6	Familia la introducción como marco del proceso investigativo	235
Tabla 5.7	La intertextualidad en las secciones	263
Tabla 5.8	Coocurrencia verbos de reporte-tipos de citas	265
Tabla 5.9	Estructura retórica del resumen	270
Tabla 5.10	Funciones comunicativas en relación con la estructura esquemática global	273

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1.1 Categorías del proceso de evaluación de artículos	73
Figura 2.1 Tipologías académico-investigativas como colonia de géneros o macrogénero científico	82
Figura 2.2 Un procedimiento determinado por el texto para análisis de género	93
Figura 2.3 Un procedimiento determinado por el contexto para el análisis del género	94
Figura 3.1 Estructura del artículo científico original (RIMRDyC)	103
Figura 3.2 Variantes y características retóricas del artículo de investigación	106
Figura 3.3 Modelo de interacción en artículos científicos	111
Figura 3.4 Síntesis revisión del concepto de movida	136
Figura 3.5 Estructura retórica jerárquica de las macromovidas, movidas y pasos de un artículo científico	138
Figura 3.6 Modelo introducción de artículos científicos	139
Figura 3.7 Movidas y funciones discursivas en artículos científicos	154
Figura 4.1 Enfoque metodológico complementario	171
Figura 4.2 Proceso recolección del corpus	177
Figura 4.3 Configuración interna del instrumento	186
Figura 5.1 Organización retórico-funcional del género artículo científico	192
Figura 5.2 Tipos de citas	198
Figura 5.3 Funciones comunicativas de la citación	215
Figura 5.4 Posicionamiento	224
Figura 5.5 Metodología investigativa	244
Figura 5.6 Nuevo conocimiento, innovación y discusión	251
Figura 5.7 Conclusiones	257

Lista de abreviaturas

AI/AC	Artículo de investigación / Artículo científico
CARS	Create a research space / crear un espacio de investigación
CDBQ	Cita directa en bloque
CDBR	Cita directa breve
CDEC	Cita de cita
CIND	Cita indirecta
CINT	Cita integrada
CLU-IRE	Implicaciones, aplicaciones y recomendaciones
CLU-CIV	Restablecer y consolidar la investigación realizada
CLU-PRO	Proyectar la investigación
CRAP	Citas referenciales de apoyo no integradas
CRNI	Cita referencial no integrada
CS&H	Ciencias sociales y humanas
CSMI	Cita semiintegrada
CTVA	Expresión citativa
ELV	Escuela Lingüística de Valparaíso
FCC-CAS	Función comunicativa de la citación en relación con la revisión de la literatura
FCC-CDI	Función comunicativa de la citación orientada a identificarse y adherirse a comunidades discursivas específicas
FCC-LRE	Función comunicativa de la citación relacionada con el listado de fuentes consultadas y citadas: referencias
FCC-REV	Función comunicativa de la citación orientada a explicitar la revisión de antecedentes, estado del arte y/o literatura
FCC-VOS	Función comunicativa de la citación de carácter valorativo
FCC-CTO	Función comunicativa de la citación de tipo conceptual/ procedimental
FCC-PLF	Función comunicativa de la citación de carácter polifónico
FCC-RPR	Función comunicativa de la citación con mayor foco en la atribución- reproducción
INN-ITR	Introducción/encuadre de resultados
INN-RIV	Resultados de investigación
INN-RRL	Los resultados y la revisión de la literatura
INN-SRE	Síntesis reflexiva y aplicabilidad de los resultados
INN-VRI	Análisis/validación de los resultados de investigación
ISI	Institute for Scientific Information
MIV-ASU	Asunciones, afirmaciones y opiniones en la investigación
MIV-CPT	Conceptos-terminología

MIV-ECN	Estructura/secuencia discursiva
MIV-EIN	Establecimiento, contextualización y referentes de la investigación
MIV-JUS	Justificación o validación investigativa del propio trabajo
MIV-OBJ	Objetivo central y alcance
MIV-PDG	Paradigma científico
MIV-PRE	Preguntas de investigación
MIV-RCP	Recapitulación de contenidos
MIV-VAO	Llenar un vacío investigativo o de conocimiento aplicado
MR	Movidas retóricas
MTD-ANL	Estrategia analítica
MTD-OBJ	El objeto de investigación
MTD-PIV	Procedimiento investigativo
MTD-PRB	Planteamiento del problema
MTD-TIV	Aspectos relacionados con el tipo de investigación y/o diseño
MV	Macromovidas
NR	Nueva retórica
PSC-CLE	Comprometer al lector
PSC-DPE	Despersonalización
PSC-EPS	Modalidad epistémica atenuadora
PSC-EXA	Expresiones enfatizadoras
PSC-MTA	Metáforas de la investigación
PSC-MTO	Metonimias de la investigación
PSC-PPE	Personalización
PT/NT	Puntaje total/número de afirmaciones
RIMRDyC	Introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones
VBAB	Verbos abstractos
VBDI	Verbos de discurso
VBIV	Verbos investigativos

Prólogo

El profesor Alexánder Arbey Sánchez Upegui, uno de mis dilectos alumnos, a pesar de su juventud, ha ganado un reconocimiento entre los especialistas en los estudios sobre el Género Académico, ha publicado ya varios libros y artículos en revistas reconocidas sobre esta temática, dichas publicaciones han sido útiles para investigadores y estudiantes, especialmente de posgrado. Hoy es un día muy especial porque nos entrega este nuevo libro: El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional, producto de una investigación rigurosa de cinco años de dedicación para cumplir paso a paso con todas las etapas de una tesis doctoral que brinda sus aportes a la disciplina y a la comunidad académica, ya que servirá de guía para otros trabajos, y en especial, para la enseñanza, el análisis y la publicación de artículos de investigación.

Su desarrollo muestra una amplia y actualizada revisión bibliográfica, a través de la cual se conocen las diferentes teorías y perspectivas de investigación en este género discursivo. Además, se apoya en un trabajo serio de asesoría con expertos en alfabetización académica y retórica funcional, lo que permite una visión lo más completa posible del objeto de estudio que lo lleva a conjugar aspectos como la intertextualidad, el posicionamiento del género discursivo en estudio y la organización retórico-funcional de los artículos de la muestra. El hecho de conjugar estos aspectos no solamente dio rigurosidad y potencia a sus resultados, sino un carácter de innovación a su trabajo que se constituye en un antecedente importante para los investigadores en este ámbito de la lingüística.

La conformación del corpus se logró a partir de unos criterios muy bien definidos y respaldado por una metodología impecable, desde el punto de vista de la investigación lingüística y desde la ética en el manejo de los datos y de los informantes.

El resultado fue un corpus interesante y novedoso en nuestro medio, que seguramente servirá para futuras investigaciones. El análisis concienzudo de los datos, apoyado en programas informáticos de nueva generación completan el proceso, que finaliza con unas conclusiones muy acertadas y amplias que logran resumir los resultados y proyectar nuevos escenarios de aplicación, ya que, además de la investigación científica implicada en la tesis doctoral y sus hallazgos, el autor avanza más allá de lo esperado y propone un formato de seminario-taller para la escritura de artículos de investigación que, a mi

manera de ver, se convierte en un gran aporte para profesores, investigadores y estudiantes de maestrías y doctorados de las diferentes universidades del país, ¿y por qué no, de universidades extranjeras?

Dado que este libro es derivado de la tesis doctoral del autor, para cerrar este prólogo, quiero compartir las palabras del Dr. Giovanni Parodi, profesor titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quien fue uno de los evaluadores de este trabajo, y es considerado uno de los grandes expertos en la temática que se aborda en el libro que presentamos ahora:

En síntesis, considerada la profundidad y pertinencia del marco conceptual en relación a los objetivos planteados, la coherencia entre objetivos y medios ejecutados y la exhaustividad del análisis y discusión de resultados, en mi opinión experta, la tesis doctoral revela un carácter innovador y abre un espacio investigativo muy promisorio hacia el futuro, todo lo cual me hace concluir con un dictamen de aprobación (16 de abril de 2016).

Para finalizar, solo quiero invitarlos a conocer esta obra interesante y necesaria para investigadores, estudiantes y profesionales en general. Es un prototipo de texto bien escrito, coherente y riguroso y una herramienta para la escritura académica.

Luz Stella Castañeda Naranjo

Doctora en Texto y Contexto, Universidad de Lleida
Coordinadora del Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales
Profesora Titular de la Facultad de Comunicaciones
Universidad de Antioquia
estella.castaneda@udea.edu.co

Medellín, 18 de octubre de 2016

Presentación

Recomendación para docentes de escritura científica, analistas e investigadores del discurso académico, estudiantes de pregrado y posgrado, evaluadores académicos y editores: abordemos la lectura y práctica de este libro con un doble propósito. El primero, es la comprensión de que la investigación y producción/publicación de textos científicos son actividades asociadas; y el segundo, un mensaje de insistencia de que adquiramos y mejoremos, mediante procesos y prácticas de capacitación permanentes, habilidades en escritura académica e investigativa o alfabetización académica como se denomina actualmente. Esas razones propositivas, entonces, son aportantes a la cultura investigativa que tanto hace falta hoy en la demanda de educación superior con calidad.

Lo anterior es la reflexión de fondo de esta publicación resultado de investigación del doctor en Lingüística Alexánder Arbey Sánchez Upegui, investigador y docente titular de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La obra es su tesis presentada y aprobada para optar al título de Doctor en Lingüística, en el posgrado que lleva el mismo nombre en la Universidad de Antioquia. En consecuencia, la dedicación a la actividad investigativa de Sánchez Upegui, por seguir con disciplina y persistencia las encrucijadas e incertidumbres por las que transita todo investigador, ve la luz con esta obra, que sin duda es un aporte al conocimiento que todos necesitamos. De tal suerte, que estamos convencidos de la reiteración de que el éxito de toda investigación publicada es que sea conocida, citada y utilizada, y esa afirmación concuerda perfectamente con uno de los principios de la gestión del conocimiento tan demandada hoy en toda organización.

El tema de fondo es la alfabetización académica y el análisis retórico-funcional que dotan a los docentes e investigadores de habilidades y destrezas en interpretación, análisis y producción de géneros académicos e investigativos. Por ejemplo, el artículo científico que, como sabemos, es el género por excelencia en las comunidades académicas y de conocimiento. Y paradójicamente, sabemos también de la dificultad de nuestros docentes e investigadores de producir contenidos o productos escriturales diversos, que expresen sus reflexiones, hallazgos y resultados de investigación. Está claro que la mayoría de universidades contamos hoy con excelentes docentes e investigadores, no así de productores de contenidos escriturales, debilidad que reivindican los editores de publicaciones seriadas.

Adicional a lo anterior, somos conocedores del peso de la palabra escrita en diferentes sectores y actividades de la vida de este mundo globalizado e interconectado. Por tanto, saber comunicar mensajes y producciones con sentido, trasciende hoy la virtud de unos pocos, y se convierte en una obligación de todo profesional y persona. Por eso, este libro no se queda en redundar sobre la deficiente comunicación escritural, sino que plantea una propuesta para afrontar esta dificultad en las comunidades académicas-científicas del Colombia y de habla hispana. Como bien lo señala el Dr. Juan David Martínez, uno de los evaluadores de esta obra:

La tesis constituye un aporte valioso para el campo de la lingüística aplicada, en particular para la alfabetización académica universitaria. Esta investigación entrega soporte teórico y hallazgos que pueden aplicarse directamente, tal como lo deja ver el autor, en cursos dedicados a la enseñanza de la escritura de artículos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas (23 de marzo de 2016).

En relación con la pertinencia académica de este trabajo, es importante destacar que esta publicación es una de las actividades académicas de celebración de los 20 años de vida institucional de la Fundación Universitaria Católica del Norte, lo cual justifica en esta presentación una breve reflexión de carácter misional. Esta Institución creyó, desde la visión fundacional, en una educación con sentido humano y sin distancias mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC) en lo que se ha denominado educación en la virtualidad. Ciertamente las TIC son aliadas, y consideradas como mediadores edu-comunicativos, conectan personas, además, aportan para que sus estudiantes y docentes tejan y construyan sueños desde la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la producción de conocimiento, como es el caso de la obra que en esta ocasión presentamos a la comunidad científica.

La Institución cree en su modelo innovador donde es la universidad la que llega hasta donde están sus estudiantes y docentes, con lo cual se evidencia una educación para contribuir a alcanzar los proyectos de vida de los estudiantes, e impactar el contexto, las regiones y comunidades a las que llega nuestra Institución con su oferta educativa. Además, los resultados de investigación son aportantes para que la Institución continúe el desarrollo de su objeto misional, tanto en la celebración de sus dos décadas, como hacia el futuro que construye desde su presente.

Para finalizar, puede decirse que la investigación y producción/publicación de textos científicos son actividades asociadas. Adicional, que consultar, comprender, hacer docencia y valorar esta obra investigativa de Sánchez Upegui es asimilar que el investigador y el docente hoy requieren ampliar el alcance de sus competencias. Nuestros estudiantes y sociedad nos lo agradecerán, porque hacemos transferencia de conocimiento para la vida, desde la puesta en práctica de las funciones sustantivas de docencia e investigación.

Entonces, en esa perspectiva, invitamos a los docentes, investigadores, estudiantes y todo profesional para que asuman esta publicación como una oportunidad para adquirir y fortalecer habilidades en escritura académica e investigativa. En ello hallamos una de las innovaciones de la presente obra, pues amplía la ecuación de los roles de los actores invitados antes descritos, y que son aportantes a la cultura investigativa para la Católica del Norte, y también para las diferentes comunidades académicas-científicas, tanto de Colombia como de los demás países de habla hispana, a las que llegue la publicación que tenemos entre nuestras manos.

Presbítero Diego Luis Rendón Urrea

Rector Fundación Universitaria Católica del Norte

2 de agosto de 2016

Introducción

La escritura académica e investigativa es una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento, para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber. Esto se relaciona de manera directa con el desempeño académico e investigativo de los estudiantes, los docentes e investigadores, como lo expresan Chumaceiro y Pérez (2011). De manera particular, el éxito de una investigación depende de que esta sea conocida, citada y utilizada, lo cual tiene que ver, en primer lugar, con el dominio que los investigadores tengan del discurso académico, de acuerdo con las consideraciones de Bolívar y Beke (2011) en su texto *La lectura y la escritura para la investigación*; en segundo lugar, del nivel de originalidad o contribución según lo plantean Phillips y Pugh (2005) en los 15 criterios de originalidad que plantean en la escritura de las tesis de doctorado; y en tercer lugar de su publicación como un paso indispensable para la innovación y apropiación social y académica del conocimiento. En este contexto tiene una gran relevancia la alfabetización académica en educación superior, no solo en pregrado, sino en posgrados, en los grupos de investigación, en las editoriales académicas y en las revistas científicas como sistemas contextuales de pensamiento especializado (Bazerman, 1988). Esto implica además que los docentes, en las diversas disciplinas, deben ser mediadores en el desarrollo de competencias discursivas en los estudiantes.

Esta generación de nuevo conocimiento y su publicación, especialmente mediante artículos de investigación en revistas científicas, deviene en índices de citaciones y factores de impacto; aspectos que se constituyen en indicadores, por ejemplo, para la obtención de acreditaciones universitarias, registros calificados para programas y el reconocimiento, clasificación y desarrollo de los grupos de investigación en el ámbito colombiano, y en ocasiones, escribir y publicar este tipo de textos constituye un requisito para la obtención de títulos a nivel de posgrado¹.

1. El autor de este libro ha impartido varios cursos sobre la escritura del artículo científico en programas de maestría que tienen como equivalente de la tesis la escritura y aprobación por pares externos de un artículo de investigación, bien sea de revisión, de reflexión, estudio de caso u original (IMRDyC). Asimismo, como editor de una revista científica recibe con frecuencia artículos de estudiantes de posgrado que solicitan una constancia o certificación de recepción del artículo y su inclusión en el proceso de evaluación como requisito de grado académico.

Este contexto nos ubica en dos perspectivas, por un lado, la relevancia de la escritura y la producción de artículos; y por el otro, su publicación y asuntos relacionados con la transferencia del conocimiento. Con respecto a esto, según Natalia Ariza Ramírez (Viceministra de Educación Superior, 2015), en Colombia se publican anualmente 69,5 artículos en revistas científicas internacionales por millón de habitantes, mientras que la producción de artículos por docente de tiempo completo, en universidades como Los Andes y la Nacional, instituciones con una clara orientación científica, la cifra es de 1,75 y 1,64, respectivamente (Ariza, 2015).

Ahora bien, en relación con las revistas, la organización Sapiens Research Group (SRG) publicó en 2015 el *Ranking Rev-Sapiens*². En este listado se incluyen 450 publicaciones distribuidas en 10 categorías (D1 a D10, ISI y SCOPUS), según la visibilidad internacional de las publicaciones en diferentes sistemas de indexación, citación y resumen. Esto, según dicha entidad, con el propósito de ofrecerle a la comunidad académica criterios para la elección de las publicaciones más adecuadas para la presentación de artículos científicos.

Visto el tema desde un ángulo más general, puede decirse que los anteriores datos de productividad científica y visibilidad de las revistas se relacionan de manera directa con el hecho de que crear (escribir artículos de investigación) y comunicar el conocimiento (publicar), entre otros aspectos, implica estructurar, organizar, asegurar la continuidad y asumir la investigación, la escritura y la difusión como actividades dinámicas, interdependientes y centrales en la apropiación social y académica del saber. Dicho de otra manera, estas actividades constituyen un centro inherente al desarrollo social y al avance intelectual de las instituciones, los estudiantes, docentes e investigadores, tanto expertos como en formación, y es clave en la inclusión de estos en comunidades discursivas especializadas. Así las cosas, la comprensión y producción de géneros deviene en “mecanismos discursivos de acceso al conocimiento y a las prácticas de actividades científicas, disciplinares y profesionales, y de integración o pertenencia a comunidades discursivas específicas” (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010, p. 286). De ahí la importancia de su enseñanza y la pertinencia de considerar como objeto de investigación la producción, particularmente la escritura de artículos, desde la alfabetización académica en la educación superior y el análisis de género discursivo para la enseñanza-aprendizaje.

2. Mayor información en Sapiens Research Group (SRG), disponible en <http://bit.ly/2bK24Ka>.

Así las cosas, un criterio nuclear, antes de la publicación, las clasificaciones de las revistas, su visibilidad y factores de impacto, tiene que ver con la producción discursiva como tal, lo cual implica por parte de investigadores y docentes poner en marcha una serie de competencias para identificar y redactar artículos de investigación en sus diferentes realizaciones, es decir: de revisión, reflexión, análisis, de caso, metodológicos y original o científico (en adelante RIMRDyC —*resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones*— en referencia a las iniciales que identifican las secciones estructuradoras de este tipo de artículo).

Esto implica la comprensión y la producción de dicho género discursivo en particular, el cual cumple propósitos sociales específicos en el contexto de comunidades discursivas especializadas de orden disciplinar, como por ejemplo, las facultades y sus programas académicos, los grupos de investigación y las revistas científicas, entendidas estas como sistemas contextuales para la interacción, la valoración y visibilidad de la ciencia.

La escritura en estos ámbitos no es únicamente un proceso de redacción o composición y corrección lingüística o adecuación a un formato o estructura, es un asunto que, en el amplio marco del discurso académico, implica la resolución de diversas problemáticas relacionadas con la producción del artículo de investigación, como por ejemplo, la comprensión de los propósitos comunicativos que subyacen a dicho género, su contexto de producción y circulación, el perfil de evaluadores y lectores, la identificación de particularidades léxico-gramaticales, el reconocimiento de su estructura esquemática y sus variantes como se anotó anteriormente; además, el despliegue de estrategias retóricas orientadas a ejercer la intertextualidad y el posicionamiento por parte de quien escribe.

En esta línea de reflexión, puede decirse, con base en los planteamientos de Hyland (2009a, 2009b, 2012, 2014), Bolívar (2011) y Beke (2011), que el discurso académico mencionado en el párrafo anterior se refiere a lo que una comunidad discursiva específica considera relevante en investigación con base en sus convenciones, ideologías y metodologías, así como las formas de escribir, proyectar, aplicar o poner en práctica sus procesos investigativos y la formas de comunicar mediante géneros específicos; también se refiere, en general, a las formas de pensar y al uso del lenguaje en la universidad para hacer parte de una comunidad discursiva específica.

De esta manera, en un contexto de escritura como el universitario, y particularmente el investigativo que incluye la formación en posgrado,

puede decirse que la revisión de la literatura, la formulación de proyectos de investigación, redacción de objetivos y problemas de investigación, así como la evaluación textual, la escritura de libros de texto y científicos, ensayos, presentaciones de conferencias, las disertaciones, las tesis y las defensas de estas, las ponencias y los artículos de investigación según las etapas del proceso investigativo —entre otros géneros— son fundamentales para la empresa académica y son la materia misma de la educación y la creación de conocimiento en la misma institución y por fuera de ella, puesto que, como señala Bazerman (2008), en el contexto tecnológico y disciplinar actual (basado en la información y el conocimiento) las personas y las instituciones realizan prácticas especializadas de lectura y escritura, no solo para organizar sus actividades, sino para contribuir al desarrollo individual y sociocultural.

Estos aspectos indican la importancia de volver la mirada desde un enfoque lingüístico textual y de análisis de género a la escritura de artículos de investigación (objeto de análisis de este estudio) y a la calidad del contenido como tal, que en el caso colombiano —según los resultados de una investigación sobre evaluación de artículos (Sánchez, 2009, 2011)— puede decirse que ha tenido la tendencia a centrarse de manera notoria en temas de carácter prescriptivo, formales y cuantitativos como la cantidad de artículos que un investigador produce, el estatus internacional que tiene la revista en la cual se publica, los datos de lecturabilidad o impacto de esta. Estos criterios contextuales son importantes, pero el asunto basilar es la escritura de este género discursivo que plantea diversos retos y los presupuestos sobre investigación científica que le subyacen.

El artículo de investigación es un género central en la construcción y comunicación del conocimiento, como lo han expuesto Bazerman (1988), Swales (1990), Locke (1997) y Beke (2011) en sus consideraciones sobre el origen del artículo científico. Al respecto, hay una serie de investigaciones acerca de este y otros géneros académicos y profesionales desde diferentes perspectivas. Los enfoques y orientaciones metodológicas de estas indagaciones son variados según el foco y las dimensiones de análisis sobre este objeto de estudio. En general, y a partir de la revisión de antecedentes, pueden mencionarse estas orientaciones: la lingüística de corpus (LC), la lingüística sistémico funcional (LSF), la lingüística textual (LT), el análisis crítico del discurso (ACD) y el análisis de género con base en las movidas retóricas o funciones comunicativas. Estos enfoques también se han abordado de una forma complementaria o *diálogo interescuelas*, para fundamentar

y fortalecer la denominada literacidad académica, prácticas letradas o alfabetización académica de orden superior.

La escritura de artículos investigativos, como práctica socialmente especializada por parte de una comunidad discursiva específica y en cuanto resultado de una interacción compleja entre actores heterogéneos (autor, asesor/director, colegas, editor, evaluadores, sociedad), presenta diversas dificultades relacionadas con el contenido (saber específico), aspectos investigativos, calidad lingüística, género textual y retórica (Sabaj, 2009; Sánchez, 2011).

Consecuente con lo anterior, las dificultades y exigencias discursivas en la formación universitaria ha sido abordada desde la alfabetización académica en la universidad (o alfabetizaciones en plural debido a la diversidad de prácticas discursivas en la educación superior), competencias comunicativas disciplinares, uso del lenguaje en contextos académicos y profesionales, prácticas letradas o literacidad académica. En efecto, hay diferentes tipos de literacidades o alfabetizaciones vinculadas de manera compleja en diferentes discursos (lenguajes sociales), como es el caso del ámbito académico que conforma una constelación de potencialidades textuales y discursivas (Parodi, 2008a).

A este respecto, desde finales de los años 90 se destacan (de manera creciente en el ámbito hispanoamericano) varios trabajos de investigadores preocupados por esta temática, tanto desde el aspecto formativo (lectura crítica y escritura de géneros académicos e investigativos), como desde el análisis lingüístico de los géneros producidos por diferentes comunidades académicas, entre otros, Moyano (2000, 2001), Morales (2008, 2010) Arnoux, Stefano y Pereira (2010), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Carlino (2004, 2005, 2013), Cassany (2001, 2003, 2006), Cassany y López (2010), Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanutto (2007), Ciapusio, Aldestein y Jara (2009, 2013), Gallardo (2010), Cisneros y Jiménez (2010), García Izquierdo (2007), Marinkovich y Velázquez (2010), Marimón y Santamaría (2007), Padilla y Carlino, (2010), Parodi (2005, 2008a, 2008b 2010), Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Sabaj (2009, 2012) y Venegas (2010), Ávila, González y Peñaloza (2013), Aguilar y Fregoso (2013), Olave, Rojas y Cisneros (2013), Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013), Padilla, López y Douglas (2014), Vargas (2015).

En el contexto del discurso académico y la productividad académica e investigativa, la alfabetización académica —como objeto de estudio y problemática en educación superior y en el ámbito profesional— es un tema de interés que plantea a las instituciones, revistas, editoriales universitarias, docentes e investigadores una serie de preguntas y retos por afrontar, tales como las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas.

Para Carlino, “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (2013, p. 370); es decir, se trata de un quehacer educativo e investigación didáctica sobre las prácticas docentes y las interacciones que posibilitan el trabajo textual, así como las acciones retóricas realizadas por los estudiantes; además, la estructura que una determinada institución provee para esto. Por su parte, la literacidad se refiere a las investigaciones lingüísticas (con sus diversos enfoques) y etnográficas orientadas a analizar “los discursos especializados y las prácticas con textos en cada comunidad disciplinar” (Carlino, 2013, p. 370). En el caso de esta investigación, el enfoque propuesto es el análisis de género orientado a la alfabetización académica.

Luego de las anteriores consideraciones sobre alfabetización académica en la perspectiva de escritura y producción de géneros discursivos específicos, puede decirse que el artículo de investigación ha sido identificado como el género que más comúnmente producen, no solo los investigadores expertos, sino quienes participan por primera vez en un proyecto de investigación, así como los estudiantes que hacen parte de semilleros de investigación que deben fortalecer sus competencias científicas mediante actividades de escritura, que en muchos casos no están situadas y contextualizadas; es decir, no corresponden a situaciones auténticas de comunicación e interpretación textual; y también están los estudiantes de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que usualmente deben publicar sus resultados parciales y finales en forma de artículo como una exigencia académica y, en muchos casos, como requisito de grado.

La aproximación a este género discursivo —además de los ya mencionados— se ha realizado desde otros enfoques y objetivos; por un

lado, los estudios de género, la lingüística textual y el enfoque retórico, que podríamos llamar empírico-descriptivos; y por otro lado, un enfoque prescriptivo que a partir de la revisión de la literatura propone normas y pautas de escritura en abstracto, sin considerar el análisis de muestras auténticas, las diferencias disciplinares, asuntos como la retórica y variables tales como el nivel de competencia discursiva e investigativa. Por lo general, aquí se ubicarían los manuales y las guías de escritura. Este asunto, con el cual coincidimos, ha sido señalado por investigadores en este campo, tales como Jara (2009), Martínez (2012), Meza (2013) y Parodi (2005, 2008a, 2008b). Para este último autor, abordar el discurso especializado, en ámbitos científicos e institucionales, implica algo más que partir de una definición de carácter operacional; es decir, requiere delimitar y abordar sus variables o principios caracterizadores, entre ellos: los “Rasgos constitutivos que van más allá de lo meramente léxico semántico” y la “Distinción de funciones comunicativas predominantes, específicamente distintivas e idiosincrásicas” (p. 25).

Un aspecto importante en la investigación lingüística del artículo de investigación es que provee elementos a partir de resultados de investigación para fortalecer las competencias textuales en su producción. Ciertamente, en el proceso de escritura de artículos se presentan dificultades de orden lingüístico (textual, léxico-gramatical, discursivo e intertextual), en la estructuración de las diferentes secciones del artículo investigativo, lo cual lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros, puesto que este tipo de escritura implica interacción con pares o expertos en comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

Sobre este particular, los debates acerca de la escritura académica y científica giran en torno a preguntas como: ¿deben la universidad (a través del currículo) y las revistas especializadas hacerse cargo del desarrollo de competencias en la comprensión o producción textual de orden superior?, o ¿tanto los estudiantes (pregrado y posgrado) como los autores, los docentes e investigadores, por su formación (cuyo foco es con frecuencia gramatical) y dominio de la lengua materna, no requieren ningún tipo de acompañamiento en este campo?

Aunque la escritura es una actividad inherente a la vida académica, es usual escuchar que los estudiantes, incluso en posgrado e investigadores en formación e incluso con cierta experiencia, presentan deficiencias, no sólo en

aspectos gramaticales, sino en la argumentación, estrategias de pensamiento crítico (usualmente la lectura y escritura se asumen como reproducción de ideas), comprensión y escritura de textos disciplinares e investigativos, dado que constituyen exigencias y retos para los cuales no han sido preparados, como lo ha explicado Paula Carlino en sus trabajos sobre alfabetización académica en relación con las dificultades que surgen en la escritura de géneros investigativos, particularmente la tesis (2004a, 2004b, 2005, 2006). Por ejemplo, ¿en qué momento un investigador recibe la formación para producir las diferentes tipologías de artículos científicos? ¿En qué momento se debe producir la escritura de dicho género? y ¿cuántos artículos debe producir un investigador durante el desarrollo de su proyecto?

En el marco de las anteriores reflexiones relacionadas con la alfabetización académica, el análisis de género y aspectos contextuales en la producción de artículos de investigación, el propósito de esta investigación es describir, desde una perspectiva retórico-funcional, las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) relacionadas con la intertextualidad (tipos de citas, verbos de reporte, funciones comunicativas de la citación), el posicionamiento, la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación y las conclusiones, en 20 artículos científicos con la estructura RIMRDyC, presentados entre 2011-2013 a una revista colombiana de ciencias sociales y humanas, indexada y electrónica.

Para lograr lo anterior, el presente estudio se inscribe en la alfabetización académica, específicamente en el enfoque retórico-funcional en el análisis de género, el cual se ocupa de describir y analizar los géneros discursivos, las funciones comunicativas o *movidas* y las secuencias o modos de organización del discurso. Consecuente con el enfoque teórico-metodológico de este proyecto, parte de los resultados de esta investigación se aplicarán en la enseñanza de la escritura del artículo científico, mediante el análisis contextualizado de textos investigativos para identificar funciones comunicativas, y aplicar dicha noción en la escritura de dicho género discursivo.

Por último, este libro está estructurado en cinco capítulos. En el primero se aborda el concepto de alfabetización académica y la escritura desde las disciplinas como prácticas contextualizadas. En el segundo se desarrollan varias consideraciones sobre el género discursivo y el propósito comunicativo. En el tercero se conceptualiza sobre el género artículo científico, su análisis desde una perspectiva retórica y la intertextualidad. Además, se presentan varias perspectivas de investigación sobre el artículo científico original y una

revisión sobre el análisis lingüístico con base en el enfoque de movidas o determinación de propósitos comunicativos. Por último, los capítulos cuarto y quinto presentan respectivamente el diseño metodológico y los resultados, para luego pasar a las conclusiones de este estudio.

1

Alfabetización académica: leer, evaluar y escribir textos desde las disciplinas y la investigación

Resumen. El propósito de este capítulo es ofrecer algunas consideraciones en torno a la escritura en el ámbito universitario con base en el concepto de alfabetización académica, desde varios referentes centrales sobre esta temática. El foco de la revisión y de las reflexiones planteadas en este apartado es la contextualización de algunas dificultades de escritura e intertextualidad en la producción académica e investigativa —particularmente del artículo científico— expresadas por estudiantes de posgrado e investigadores y evaluadores, a partir del corpus de análisis y durante la realización de varias cohortes, entre 2011-2015, del seminario *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, propuesta aplicada derivada de esta investigación. Otros aspectos que se abordan en este apartado son: la investigación, la escritura y la publicación como una triada inherente al desarrollo intelectual y al avance científico; la escritura del artículo científico como una tarea multiniveles no exenta de dificultades; la alfabetización académica en el proceso editorial, específicamente de revistas científicas; y la evaluación textual como posibilitadora del fortalecimiento de competencias escriturales.

1.1 Antecedentes sobre alfabetización académica: prácticas contextualizadas y guiadas de lectura y escritura en diferentes niveles

La escritura es una forma de acción, un ejercicio del pensamiento y de creación, que revela, transforma y construye la *realidad*³, como lo señala Bazerman (2008), la alfabetización es algo más que lo que se puede encontrar en un texto, puesto que tiene que ver también con la manera como las personas transforman sus modos de pensar mediante prácticas de lectura y escritura. Esto quiere decir que el uso del lenguaje —lectura y escritura— tiene consecuencias cognitivas, lo que deviene en cambios sociales y culturales. Se trata entonces de una competencia determinante, en la actual sociedad de la información y del conocimiento, para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber; es decir, la comprensión y la producción de diversos géneros discursivos (orales/escritos) que cumplen propósitos sociales específicos.

Las exigencias discursivas en la formación universitaria (especialmente en pregrado) han sido abordadas por varios autores en lo que se denomina *alfabetización académica especializada de nivel superior* (o *alfabetizaciones*, en plural, debido a la diversidad de prácticas discursivas), *competencias comunicativas disciplinares*, *uso del lenguaje en contextos académicos y profesionales*, *prácticas letradas* o *literacidad académica*. Valga aclarar que las anteriores denominaciones se refieren a un área de estudio diferenciada de la *alfabetización* en general relacionada con los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito escolar o educación inicial, perspectiva que ha tenido en Latinoamérica un desarrollo muy importante en los trabajos de Emilia Ferreiro (2004) y Ferreiro y Gómez (1984). Esta autora también ha reflexionado sobre el rol de la escritura en la construcción y comunicación del conocimiento científico (2003).

En relación con la *alfabetización académica*, Carlino (2013) dice que “Las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad han consolidado un campo de acción y pensamiento a lo largo de la última década” (p. 355) debido a la gran cantidad de investigaciones desde diferentes enfoques (lingüística,

3. Apartes de este capítulo sobre lenguaje, escritura, alfabetización académica y dificultades de escritura fueron publicados por el autor en avances teóricos y resultados parciales de esta investigación en Sánchez (2011, 2012a, 2012c, 2012d) y Sánchez, Puerta, Sánchez y Méndez (2013). Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión integrada con mayor desarrollo y actualización.

psicología educativa), aunque este puede rastrearse desde fines de los años 80 en Argentina.

Al respecto, Marinkovich y Velázquez (2010) señalan que el artículo publicado en 1988 por Di Stefano, Pereira y Reale, titulado: ¿Aprender a leer y escribir en la universidad?, “inauguraba un numeroso grupo de trabajos centrado en las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos” (p. 128). También en Argentina “fueron fundacionales las I Jornadas sobre ‘La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias’, realizadas en la Universidad de Luján, en junio de 2001” (Carlino, 2013, p. 358).

En Colombia, las investigaciones de los profesores Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao sobre la lectura en la universidad (1995), el nivel de comprensión lectora en la Universidad de Antioquia (informe preliminar) a partir del curso “Taller de lectura y escritura” dictado en la Facultad de Educación (1999), el lenguaje en la apropiación de conocimiento (2002) y la lingüística textual y la cultura escrita en la universidad (2005), son referentes centrales sobre esta temática, así como el trabajo del profesor e investigador Alfonso Vargas Franco sobre la escritura en la universidad (2015).

Así, desde finales de los años 90 se destacan (de manera creciente en el ámbito hispanoamericano) varios trabajos de investigadores preocupados por el tema, tanto desde el aspecto formativo como desde el análisis lingüístico de los géneros producidos por diferentes comunidades discursivas académicas, entre ellos: Moyano (2000, 2001), Morales (2008, 2010), Arnoux, Stefano y Pereira (2010), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Carlino (2004a, 2004b, 2005, 2013), Cassany (2001, 2003, 2006), Cassany y López (2010), Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanutto (2007), Ciapusio, Aldestein y Gallardo (2010), Cisneros y Jiménez (2010), García Izquierdo (2007), Marinkovich y Velázquez (2010), Marimón y Santamaría (2007), Padilla y Carlino (2010), Parodi (2005, 2008a, 2008b, 2010), Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Sabaj (2009) y Venegas (2005, 2008), Ávila, González y Peñaloza (2013), Aguilar y Fregoso (2013), Olave, Rojas y Cisneros (2013), Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013), Padilla, López y Douglas (2014), Henao, Londoño y Frías (2014), Sánchez Upegui, Puerta Gil, Sánchez Ceballos y Méndez Rendón (2013), Sánchez Upegui (2009, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b), Londoño (2015) y Vargas (2015).

A partir de la revisión de las fuentes referenciadas anteriormente, de manera amplia, hay consenso en asumir la lectura y la escritura en la

universidad —en la perspectiva de la alfabetización académica— como una serie de conocimientos guiados (proceso de enseñanza), prácticas discursivas contextualizadas y continuas, puesta en marcha de estrategias retóricas para hacer parte de la cultura discursiva de las disciplinas (tanto en lo formativo y en posgrado, como en la actividad científica y editorial), mediante la comprensión crítica y la producción de diferentes tipologías textuales, necesarias para hacer, aprender, saber y ser en la universidad (Carlino, 2005, 2013) o como accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008a).

En este punto es conveniente ofrecer algunas consideraciones sobre un asunto cuyo debate está abierto: si el concepto *Academic Literacies* es equivalente en su traducción al español como alfabetización académica o si se trata de dos enfoques diferenciados epistemológicamente sobre la escritura académica. Al respecto, enfatiza Vargas en su tesis doctoral *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* (2013) y mediante comunicación personal (13 de abril de 2016) en la importancia de

(...) distinguir entre los enfoques de la Alfabetización Académica y las *Academic Literacies*. La traducción al español de este último concepto del inglés genera un equívoco epistemológico fundamental. Se da por hecho, si no se revisa bien, que los trabajos de naturaleza sociocognitiva como los de los movimientos *Escribir a través del currículum* y *Escribir en las disciplinas* serían equivalentes a los trabajos sobre escritura académica de corte más sociocultural y crítico, como por ejemplo los desarrollados por Lillis e Ivanic en el Reino Unido, que discuten la epistemología de la escritura académica en la educación superior [por consiguiente] las *Academic Literacies* constituyen un enfoque de la escritura académica que aborda con una epistemología crítica y política los procesos de composición de textos académicos (comunicación personal, 13 de abril de 2016).

En adición a lo anterior, Hyland (2009) se refiere a las *academic literacies* no exactamente en el sentido de alfabetización académica como se ha traducido en algunos casos este término al español para aludir únicamente a la enseñanza de la escritura de diferentes géneros discursivos y al desarrollo de habilidades discursivas. Desde el enfoque de este investigador, “the academic literacies view frames language as discourse practices, the ways in which language is

used in particular contexts, rather than as a set of discrete skills. In so doing it re-establishes the intrinsic relationship between knowledge, writing and identity (...) and raises issues of relevance and legitimacy in relation to writing practices” (pp. 42-43)⁴.

Por su parte, señala Carlino (2005) que el uso del concepto alfabetización académica “resulta productivo pero también arriesgado”, puesto que no se trata de “una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad” (p. 15); más bien, en términos generales, se refiere “a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (p. 13).

En esta línea de reflexión, Hyland (2006) ha señalado que la literacidad académica en el contexto de las exigencias comunicativas en la universidad moderna implican mucho más que el simplemente el control de errores lingüísticos o pulir el estilo en la escritura terciaria. Por último, Bolívar y Beke (2011) llaman la atención sobre la necesidad de redimensionar nuestra percepción del concepto de ‘alfabetización’”, precisamente en el sentido de asumir dicho concepto como “el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados” (p. 36).

1.2 Alfabetizaciones y literacidades: el debate sigue abierto

El vocablo inglés *literacy* (adaptado al español como literacidad) es definido en el *Dictionary Oxford* (7th Edition) como “the ability to read and write”. Al respecto, argumenta Beke (2011) que este concepto “se extiende ahora a su forma plural literacies (...), cuyo equivalente español ‘alfabetizaciones’ es aceptado por los estudiosos de la lectura y de la escritura” (p. 24), pese a la diferenciación aludida anteriormente, la cual es propia de un debate que está abierto.

Continúa explicando Beke (2011) que la pluralización del concepto indica que hay diversidad de situaciones de lectura y escritura, así como distintos registros léxicos y estilos de las comunidades discursivas, en las que

4. La traducción es la siguiente: los marcos del lenguaje de las literacidades académicas corresponden a prácticas discursivas; es decir, a las formas como se utiliza el lenguaje en contextos particulares, en lugar de un conjunto de habilidades discretas. Al asumir de esta manera las literacidades académicas [diferentes a las alfabetizaciones académicas en su orientación más restringida], se restablece la relación intrínseca entre el conocimiento, la escritura y la identidad (...) y se plantean cuestiones de relevancia y legitimidad en relación con las prácticas de escritura (traducción libre del autor de este libro).

se dan prácticas de interpretación y producción textual que tienen parámetros diferentes; es decir, escribir y leer varía según el contexto. En otras palabras, es una práctica localizada en un tiempo, en un espacio, en una comunidad discursiva específica y en el marco de unos géneros discursivos determinados. Así, el enfoque sociocultural y multidisciplinario (Cassany & López, 2010) cobra una especial relevancia con respecto a los conceptos tradicionales de lectura y escritura centrados únicamente en aspectos cognitivos o en actividades individuales de carácter creativo. A este respecto expresa Vargas (2015) al referirse a dicho enfoque que “la actividad letrada es la expresión de amplias prácticas sociales” (p. 45).

Por su parte, Carlino también argumenta sobre la pertinencia de darle un sentido plural al término; esto es, referirse a alfabetizaciones; y a la vez, plantea una reconceptualización de la alfabetización académica y su perspectiva sobre la conveniencia de establecer una diferencia con respecto a la literacidad. Para esta autora “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (2013, p. 370); es decir, se trata de un quehacer educativo e investigación didáctica sobre las prácticas docentes y las interacciones que posibilitan el trabajo textual, así como las acciones retóricas realizadas por los estudiantes; además, la estructura que una determinada institución provee para esto. Por su parte, la literacidad se refiere a las investigaciones lingüísticas (con sus diversos enfoques) y etnográficas orientadas a analizar “los discursos especializados y las prácticas con textos en cada comunidad disciplinar” (Carlino, 2013, p. 370).

Sobre este particular, aunque separar conceptualmente ambos términos permite una mejor distinción y establecer orientaciones y alcances para cada uno, en la práctica también puede hablarse de un enfoque integrado; es decir, a partir de investigaciones lingüísticas en una determinada comunidad (enfoque en literacidad), se derivan aplicaciones educativas (enfoque alfabetización académica).

Como complemento a lo anterior, la alfabetización académica también comprende dos enfoques de carácter sociocognitivo y discursivo: *enseñar a escribir a través del currículo* (apropiación de los modos de escribir en educación superior) y *escribir en las disciplinas* (incluida la investigación formativa y científica), de acuerdo con los géneros textuales de cada campo

del saber (Padilla & Carlino, 2010), (Carlino, 2005), (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

La alfabetización académica, entonces, no se circunscribe solo a la aplicación de estrategias de lectura y escritura de textos especializados (en articulación con el currículo y las disciplinas), sino a convertirlas en objeto de investigación, por ejemplo, responder a preguntas tales como: ¿de qué manera investigan los académicos, qué es lo relevante en investigación para una comunidad discursiva académica en particular y cómo se construye-escribe el conocimiento? (Bolívar, 2011). La alfabetización académica también implica acción-investigación en el aula, el análisis crítico de la intertextualidad (discurso referido y fuentes bibliográficas), actualidad y pertinencia textual, posicionamiento de los autores y estrategias retóricas desplegadas por estos; así como la corrección-evaluación entre pares o en un ámbito editorial (revistas, editoriales), entre otros aspectos (Padilla & Carlino, 2010).

Como se mencionó anteriormente, la alfabetización académica no está relacionada con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en esta investigación, sino con el proceso de incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en los requerimientos de contextos específicos, puesto que no se trata de una habilidad básica. Estos contextos o exigencias discursivas son la formación disciplinar, el desempeño profesional, las actividades investigativas y los roles como autor y evaluador de diferentes tipos de textos. Aquí la gramática es transversal (Quintana, García-Arroyo, Arribas & Hernández, 2010).

Las reflexiones precedentes justifican la pertinencia de abordar en el ámbito universitario el desarrollo de dichas habilidades (de manera contextualizada y crítica) desde los currículos, las disciplinas, los posgrados, los géneros y comunidades específicas, como los semilleros y grupos de investigación, así como las revistas académicas e investigativas en tanto sistemas contextuales de pensamiento especializado. En efecto, la tarea de enseñar y comunicar la ciencia implica poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, esto es: escribir, evaluar y editar diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional, de acuerdo con los propósitos comunicativos asignados al género, la intención comunicativa del autor, el perfil de los destinatarios, la intertextualidad, el posicionamiento y el contexto de publicación, además de presentar adecuadamente el texto para publicación.

Así, la lectura, discusión, análisis y producción de géneros especializados son claves en la alfabetización académica en la universidad, puesto que estas actividades cumplen “la función de inmersión en ámbitos específicos, cuyo discurso es necesariamente objeto de aprendizaje” (Castro, Hernández & Sánchez, 2010, p. 53) para quienes se inician en las disciplinas, en la investigación y en los procesos de publicación. Además, valga decir que las prácticas y formas textuales académicas dominantes (estandarizadas y reguladas por comunidades educativas, profesionales y científicas) son las que dan acceso al desarrollo académico, investigativo y profesional (Cassany & López, 2010).

Al respecto, y ubicándonos específicamente en el nivel de los investigadores y estudiantes de posgrado, es de tener en cuenta que el efecto de una investigación depende de que esta sea conocida, citada y utilizada, lo cual tiene que ver, en primer lugar, con el dominio que los investigadores tengan del discurso académico; y en segundo lugar, de su publicación (Bolívar y Beke, 2011). De manera análoga, el éxito en la formación universitaria tiene que ver con la adecuada interacción oral y escrita entre docentes y estudiantes, y la capacidad que ambos tengan para escribir y leer de forma crítica diversos textos académicos, investigativos y profesionales, en el marco de una determinada disciplina y/o comunidad discursiva especializada, como son las revistas científicas, académicas y los grupos de investigación.

De ahí que en el contexto del discurso académico y la productividad académica e investigativa, la alfabetización académica —como objeto de estudio y problemática en educación superior y en el ámbito profesional— sea un tema de interés creciente que plantea a las instituciones, revistas, editoriales universitarias, docentes e investigadores una serie de preguntas y retos por afrontar, tales como las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias.

En relación con lo anterior, es deseable que las universidades, los programas de posgrado y las direcciones de investigación configuren espacios y estrategias para la adecuada formulación de los proyectos de investigación (con la respectiva revisión de la literatura y escritura inicial del problema de investigación), y de manera análoga, la escritura inicial de artículos y proyectos editoriales como los libros. En general, los debates acerca de la

escritura académica y científica giran en torno a preguntas como: ¿deben la universidad (a través del currículo) y las revistas especializadas hacerse cargo del desarrollo de competencias en la comprensión o producción textual de orden superior?, o ¿tanto los estudiantes como los autores, los docentes e investigadores, por su formación (cuyo foco es con frecuencia gramatical) y dominio de la lengua materna, no requieren ningún tipo de acompañamiento en este campo? ¿El conocimiento normativo del lenguaje (gramatical/oracional) garantiza un uso adecuado del lenguaje y escritura de textos académico-investigativos? (Parodi, 2010a).

Una respuesta posible puede ser la siguiente: la enseñanza de la gramática, que estudia la estructura de las palabras (morfología), las formas en que estas se relacionan (sintaxis), los significados a los que tales combinaciones dan lugar (semántica) y el uso social que hacen los hablantes/escritores de los recursos idiomáticos (pragmática) (Real Academia Española, 2014), es esencial, pero debe hacer parte de una estrategia integral fundamentada en el análisis retórico-lingüístico de los tipos de textos, los discursos académicos, así como la manera de escribirlos y comprenderlos. De ahí la importancia de reflexionar, investigar y generar espacios y estrategias para abordar esta perspectiva —que usualmente no se enseña en las universidades en el marco del análisis y la lingüística aplicada, pese a las dificultades que entraña la escritura académica e investigativa—, relacionada de manera directa con el desarrollo, la proyección institucional y con el desempeño laboral y académico de los estudiantes, docentes, científicos y profesionales.

Aunque la escritura es una actividad inherente a la vida académica, es usual escuchar que los estudiantes, incluso en posgrado e investigadores en formación, presentan deficiencias, no sólo en aspectos gramaticales, sino en la argumentación, estrategias de pensamiento crítico (usualmente la lectura y escritura se asumen como reproducción de ideas); también, dificultades en la comprensión y escritura de textos disciplinares e investigativos, dado que constituyen exigencias y retos para los cuales no han sido preparados. Esto es considerado como un factor de deserción (Marinkovich & Velázquez, 2010); por ejemplo, ¿en qué momento se prepara, discursivamente, a un estudiante para escribir la monografía, el trabajo de grado o al maestrando o doctorando para escribir artículos científicos y la tesis? ¿En qué momento un investigador (sin experiencia) recibe la formación para formular el proyecto de investigación, construir el problema y producir las diferentes tipologías científicas, como los libros, las ponencias y las variantes de artículos científicos? En el mejor de los

casos esto se intenta subsanar con cursos o seminarios remediales aislados, sin foco disciplinar y lingüístico, en los centros de educación. En este punto, los enfoques escribir en las disciplinas y escribir a través del currículo plantean la importancia de desarrollar procesos de enseñanza de la escritura precisamente en todas las disciplinas y a lo largo del currículo (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

Sobre este particular —las dificultades que entraña la escritura académica e investigativa—, en la tabla 1.1 se presentan algunas percepciones expresadas por docentes, investigadores y estudiantes de posgrado durante las actividades realizadas en el seminario-taller *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, propuesta derivada y fundamentada a partir de las actividades investigativas de carácter aplicado del presente proyecto de investigación. A este respecto, son recurrentes las problemáticas referidas a la citación, la revisión de la literatura, las estructuras textuales, el temor a la evaluación, al rechazo del artículo y la dificultad para innovar mediante la escritura.

Tabla 1.1. Algunas percepciones sobre la escritura académica e investigativa

Aspectos negativos	Aspectos positivos
• Temor a no decir nada nuevo ni cumplir con las expectativas del lector. • La falta de conocimiento de literatura sobre el tema. • ¿Por dónde empezar el texto? Siento que las ideas no me fluyen y no encuentro las palabras para escribir el primer párrafo y lograr atraer la atención del lector. • La citación de otros autores. • Expresar con rigor y al mismo tiempo con sencillez el conocimiento. • El desconocimiento de técnicas de escritura para el ejercicio de escribir textos de académicos de investigación. • El tiempo para pensar serenamente lo que se desea escribir. • La preocupación de enfrentarme ante el evaluador de la investigación. • Miedo al rechazo y a la equivocación. • Incapacidad para innovar mediante la escritura, coincidencia en las ideas o apreciaciones con las de otros autores, lo cual podría verse como un plagio.	• Abrir nuevos horizontes con la escritura y sus resultados. • Persistencia, motivación, aportar conocimiento. • Desarrollar ideas propias. • La confianza se va generando en el transcurso del tiempo y la persistencia en la escritura. • Demostrar hasta qué punto puedo llegar a reflexionar y aportar sobre un tema previamente estudiado. • Mantengo la actitud de que se trata, finalmente, de un acto creativo. • El análisis y la valoración de las diferentes fuentes me permiten ofrecer una perspectiva crítica. • Posibles logros en términos de producción. • Generación de nuevo conocimiento. • Afianzar conocimientos y experiencias. • Expectativa por un nuevo reto. • La posibilidad de que sea de impacto para un sector específico.

• Me genera angustia tener que enmarcar mis escritos a unas determinadas normas técnicas, considero que quien se atreve a escribir, se debería ocupar más en el contenido y menos en la forma. • El temor que puede causar la expresión de las ideas en los contextos académicos, donde todo es debatible y puede ser descalificado. Obviamente la argumentación domina ese temor, pero no deja de ser para mí un elemento que me retiene a la hora de escribir. • La cantidad de tareas y responsabilidades que tienes en tu trabajo hacen que sentarse a escribir un texto académico y concentrarse para hacerlo sean actividades que consumen mucho tiempo, factor que te hace sentir que no vas a tener el suficiente tiempo para hacer una escritura a tu gusto.	• La escritura me permite poner mis ideas en orden, ideas que de otra forma son simplemente pensamientos que pasan y no se quedan. Nada más agradable que ver como un caos de ideas sueltas que giran en la cabeza, toman forma. Eso para mí es lo más significativo. • Escribir es narrarse, es compartir. Se escribe para comunicar, para ofrecerse a otros. Al leer escuchamos a otro, a su autor y a los invitados de su texto y entablamos con él dialogo, debate. Leer y escribir son experiencias humanas de interacción.
• Personalmente he tenido experiencias poco agradables al respecto. Hay revistas científicas reconocidas que exigen muchísimo al respecto y entre la entrega inicial de un artículo y las múltiples revisiones, devoluciones y aceptación del mismo para publicación transcurre mucho tiempo. Todo este proceso agota, desmotiva de cierta forma y hace que cada vez este proceso se convierta en un asunto tedioso. Lamentablemente como docentes poco tiempo tenemos para este tipo de procesos, la mayor parte de nuestro tiempo lo consumen los aspectos relacionados con las asignaturas que tenemos a cargo. El proceso de escritura requiere tiempo, es un ir y venir, un construir y deconstruir para volver a retomar e incluso iniciar, lo cual toma su espacio.	• Aumentar los conocimientos, asumir la escritura como un reto personal. La convicción de que puedo someterme a ser evaluado y que, al tiempo, eso enriquece la labor de investigación • Escribir sobre un tema que motiva, que está relacionado con los intereses, los significados de la vida cotidiana, familiar, laboral, profesional o investigativa; es algo muy positivo porque parece que fluye fácilmente lo que se quiere escribir, se siente gusto y fácil conexión de las ideas. • Enriquecimiento de mis conocimientos y fortalecimiento de mis competencias dado el esfuerzo que se requiere para poder construir un texto de esta índole (lectura e interpretación de la bibliografía consultada) y luego por la posterior lectura de otros colegas.

• En ocasiones, se tienen una gran cantidad de ideas muy buenas al tiempo pero que a la hora de escribirlas se ven desconectadas en el texto, esto produce algunas veces frustración y desagrado por escribir. Además, saber expresar las ideas de tal manera que el público las pueda entender de manera clara es complejo; a muchos nos pasa que explicarle a alguien las ideas hablando personalmente con él es relativamente sencillo, pero escribirle esta explicación ya no es fácil. • Temor de que falten lecturas y falte reflexión para poder determinar si la argumentación del artículo es válida y es fuerte. • Experiencias negativas que generan dilemas: si se busca que el tiempo para escribir esté representado en segmentos largos, es difícil encontrar tiempo para ello; si se quieren aprovechar segmentos pequeños, se tiene la sensación de improductividad.	• Me salgo del cuadro de la escritura que voy configurando para leer ideas de otros, buscar algún fundamento teórico o algún referente teórico que fortalezca y le de perfil a la silueta que vengo diseñando. • A medida que se escribe, se tiene más claridad sobre el argumento y sobre lo que falta para desarrollarlo. • La escritura misma desencadena, en un nivel intuitivo, nuevas ideas. • Los textos académico-investigativos, por su naturaleza, exigen una claridad en la idea que impone al escritor la exigencia de una construcción rigurosa previa a la escritura de la misma. Al final, su consolidación hace del proceso de escritura algo profundamente enriquecedor. • El aprendizaje y conocimiento que deja una investigación sobre la cual hemos escrito es muy gratificante porque enriquece la sabiduría y el proceso que se lleva a cabo como investigador.
---	--

Fuente: instrumento adaptado de Belcher, Wendy Laura. (2009). *Writing your Article in 12 Weeks. A Guide to Academic Publishing Success*. California: Sage.

Nota: información recopilada de docentes, investigadores y maestrands durante la realización, en varias cohortes entre 2011-2015, del seminario *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*. Propuesta derivada de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia. Se conserva la sintaxis original.

Las anteriores problemáticas referidas a la escritura se relacionan de manera directa con el supuesto de que los estudiantes, incluidos los de posgrado, por el solo hecho de ingresar a la universidad o ascender dentro del nivel educativo terciario cuentan con el conocimiento retórico necesario y las herramientas lingüísticas para asumir los requerimientos discursivos que se presentan en estos niveles y en la disciplina respectiva; por ello, desde la alfabetización académica se señala que “la lectura y la escritura son procesos cuyo aprendizaje no ha culminado al comienzo de la universidad, sino que, para acceder a la nueva cultura de las disciplinas, los estudiantes [y los investigadores en formación] deben aprender a leer y a escribir en ella” (Cisneros & Jiménez, 2010, p. 301).

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

Al respecto, en la tabla 1.2 se presentan algunos comentarios textuales de evaluadores a investigadores y estudiantes de posgrado en relación con sus artículos (enviados a una revista científica indexada), específicamente en lo referido a uno de los aspectos de la alfabetización académica como es la intertextualidad o citación que es un asunto central en la construcción de conocimiento.

Tabla 1.2. Comentarios de evaluadores de artículos científicos a los investigadores/ autores con respecto al manejo de la citación

Evaluador 1	El manejo de las fuentes es uno de los aspectos sobresalientes en el texto por el respeto de las mismas. Después, al momento de referenciarlas, citarlas y ubicarlas en el texto se presentan incongruencias que demeritan ese uso. Pienso que falta documentación sobre el manejo de las fuentes en las comunidades académicas.
Evaluador 2	No se incorporan citas textuales. Es recomendable que se cite de manera completa y acertada el parafraseo, dado que se diluye la voz del investigador con el de los diversos autores referenciados. Las fuentes referenciadas no son en su mayoría de los últimos 2 años, sin embargo, son pertinentes para el artículo presentado, siendo necesario que se defina el tipo de artículo.
Evaluador 3	El artículo evidencia coherencia con relación a los textos citados, se invita a revisar más fuentes relacionadas con el tema como también las fechas de las investigaciones, preferiblemente mas recientes.
Evaluador 4	Al principio [de la introducción], no obstante, hay cierta ausencia de las fuentes, pero su uso aumenta con el desarrollo del trabajo. En este punto, hay que señalarlo con énfasis, el uso del andamiaje de erudición (citas) es realmente caótico y lamentable: hay autores citados sin año, citas en texto y en pie de página, es decir, una mezcla imposible de armonizar.

Evaluador 5	Mi recomendación general es, entonces, darle una estructuración [al manuscrito] que le dé lógica propia al texto. Que le otorgue inteligibilidad sin referencias externas. Además, por supuesto, que cuide la forma, principalmente en los aspectos de la citación.
Evaluador 6	[El texto] contiene problemas relacionados con el uso de técnicas que se emplean para la publicación de obras de investigación, conforme a las normas APA; por ejemplo, cita autores sin colocar el año de la obra consultada y, algunas veces cita textualmente sin colocar la página o sin que los autores estén referenciados en la bibliografía. Además, trae bastantes notas a pie de página con comentarios sumamente largos que distraen la atención del lector, en contra de lo que establece normas APA.
Evaluador 7	Revisar la puntuación y adecuar todo el proyecto a las normas APA, en relación, especialmente con citas de autores textuales, largas y cortas, paráfrasis, referencias bibliográficas, teniendo en cuenta que la bibliografía se debe organizar en orden alfabético por el o los apellidos del autor, y teniendo en cuenta, además, que todo autor que de alguna manera se menciona o se cita en el texto debe aparecer en las referencias bibliográficas y en éstas, so-lamente deben aparecer los autores que realmente fueron citados en el texto.
Evaluador 8	El estado del arte, que se insinúa al inicio del documento, carece de rigor y profundidad considerando la enorme cantidad de estudios sobre el tema. Abunda el uso de fuentes más divulgativas que científicas.
Evaluador 9	Es importante revisar que todas las citas directas estén entrecomilladas al comienzo y al final, y aparezca la fuente, con todos los datos.
Evaluador 10	Hay citas bibliográficas que no aportan al texto, actúan más como adorno que como complemento.
Evaluador 11	En algunos apartados, como por ejemplo el de la cortesía en la red, se debe colocar las comillas en lo que fue tomado de internet o hacer referencia al autor.
Evaluador 12	Faltan textos en la bibliografía final, y los años no coinciden en algunos, además el cuerpo bibliográfico es insuficiente para la temática abordada.
Evaluador 13	Hay citas bibliográficas que no son necesarias dentro del texto, no aportan y confunden al lector. En las citas falta ponerlo con sangría derecha y un punto menos en el tamaño.
Evaluador 14	Las normas APA no se aplicaron correctamente. Hay bibliografía que no se citó dentro del texto.
Evaluador 15	No es claro si algunos apartados son una cita indirecta, textual o es una idea del autor que se cita, porque las comillas no se usan de forma consistente.

Evaluador 16	Algunas ideas parecen ser una emisión de juicios del investigador, no se apoya en autores ni hace referencia a conclusiones derivadas de respuestas de profesores y/o estudiantes.
Evaluador 17	En la revisión de la literatura hay algunas que no son necesarias, no complementan ni apoyan la investigación y más bien confunden al lector.
Evaluador 18	Sobresale en el artículo un inadecuado manejo de las fuentes. Por ejemplo, como sustento de la idea de la ciudad como semiósfera y como construcción cultural se acude, como es lógico, a Jurij Lotman. Sin embargo, se cita poco de la fuente y se hacen más citas de cita (aquello que otro autor interpreta de Lotman). Esto es una falla grave en un trabajo académico.
Evaluador 19	Si bien las referencias bibliográficas son válidas, debe complementarse esta parte con referencias más actualizadas al respecto, del 2009, 2008, 2007... Esta actualización no sólo debe estar en la lista bibliográfica, sino en el cuerpo del texto mediante citas directas e indirectas.
Evaluador 20	Los autores toman textos de Wikipedia y de Moodle Docs y los presentan como propios (esto se puede interpretar como plagio). No hay correcta citación de las fuentes utilizadas. Hay combinación de sistemas de citación a la hora de construir la bibliografía. Para el tema que se trabaja la bibliografía está poco actualizada.
Evaluador 21	Hay momentos donde se entregan definiciones, pero no se aclara de dónde provienen. Esto es importante para un lector, si busca profundizar en este punto, saber a dónde dirigirse.
Evaluador 22	Al texto le falta mucho trabajo en el andamiaje de erudición (citación y autores). Es necesario, aunque sea un artículo de reflexión, explicar la razón para la escogencia de los autores citados, cuál fue el criterio para ello. Es necesario separar o diferenciar claramente lo propio de lo citado. En el punto 1.2.1, por ejemplo, mucho del texto allí pertenece al trabajo doctoral de María Jesús Lamarca Lapuente (dicha tesis es del 2005), en algunos casos se hace a la aclaración en otros no, es necesario repasar la norma APA para el caso de citación de citas referidas por autores (citas de citas). El caso de Cánovas (punto 3 y punto 3.1.2) no se registra el texto en la bibliografía, así como el de López (3.2.1 y 3.3); las anteriores son muestras de falta de rigurosidad en la escritura científica. Falta por profundizar más el trabajo de Landow y no está de más revisar el trabajo de Rocío Rueda Ortiz por su temporalidad y cercanía con nuestro contexto.

Fuente: Corpus de evaluaciones de artículos científicos recopilado de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia.

Nota: se conserva la sintaxis original de las fuentes.

En el contexto de la alfabetización académica, los asuntos formales y discursivos relacionados con la citación reflejan el procesamiento de la información por parte de los autores de los artículos, son un indicador de lectura crítica y comprensión, además, reflejan el nivel de profundización en la revisión de la literatura, la discusión y la apropiación del conocimiento disciplinar. Dicho de manera general, en la medida en que los autores tengan un mejor manejo de la citación en sus aspectos formales y de la intertextualidad en general, tendrán mayor apropiación y comunicación del conocimiento (Aguilar & Fregoso, 2013). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la intertextualidad es solo uno de los temas referidos a la alfabetización académica que los autores deben resolver. En este orden de ideas, en la tabla 1.3 se presentan algunas reflexiones sobre las dificultades en la citación expresadas por docentes, investigadores y estudiantes de posgrado.

Tabla 1.3. Apreciaciones sobre la citación/intertextualidad

Dificultades acerca de la citación y elaboración de lista de referencias durante la escritura académico-investigativa	Experiencias positivas con la citación y la referenciación en la escritura académico-investigativa
Puesto que son tantos los casos para citar (que si son varios autores, que si es uno, que si es de revista, que si es electrónico, que si ya lo había citado antes, que si tienen el mismo apellido...), es un poco complicado aprender a hacerlo muy bien en cada uno de ellos.	Diferenciar citación textual y parafraseo. Referenciar la paráfrasis.
Sentimiento de duda por creer que no se tiene la bibliografía suficiente	La citación en la escritura académica es importante, en el sentido que me da piso teórico para poder poner en dialogo mi posición con la de otros autores.
Falta de claridad en la forma de diferenciar el argumento del autor citado y mi posición.	Una recomendación es que debo ser más rigurosa al guardar las lecturas hechas. Debo sistematizar la información de tal manera que la pueda usar fácilmente cuando la necesite.

Desconocimiento de las normas para citar o referenciar durante la escritura académico-investigativa.	Desconocer la norma no me libra de su aplicación, es necesario acercamiento a las normas que existen para la citación y referenciación, porque ello nutre el trabajo investigativo y reconoce los derechos de autor.
Cuando no se utilizan citas o referencias, se puede interpretar que no hay ejercicio de investigación, ni construcción del conocimiento, podría verse como una simple opinión personal sin fundamentos.	La citación y referenciación, son una excelente estrategia argumentativa, porque permite demostrar sobre cuales bases se construye el pensamiento propio y que tan original es este.
Comprender mis sentimientos acerca de lo que quiero expresar en la citación de uno o varios autores.	Comprender y comparar lo que varios autores exponen en su investigación tanto positiva como negativa.
En ocasiones he leído muchos documentos sobre mi investigación, los cuales cito algunos pero después para organizar las referencias, no logro identificar con rapidez la paginación. A veces hay citas que se descartan por este impase.	Sabemos que construir un texto, es contribuir en la constante de producir conocimiento. En ese Proyecto estamos muchas personas y el hecho de hacer uso de algunas de sus teorías no desmerita nuestro trabajo, al contrario ayuda a fortalecerlo pues estas citas y su uso legítimo revelan la calidad y pertinencia de nuestras fuentes.
He tenido dificultades en rastrear las fuentes bibliográficas de manera posterior a la lectura de documentos, al momento de escribir y citar debo nuevamente remitirme al texto y construir la cita que debí haber elaborado al momento de leer.	Cuando leo documentos que tienen afinidad con mi investigación o trabajo académico, lo guardo en carpetas (en el pc) y resalto las partes interesantes. Al lado, encerrado entre paréntesis o en comentarios, hago de una vez la referencia para evitar complicaciones futuras.

Fuente: instrumento adaptado de Belcher, Wendy Laura. (2009). *Writing your Article in 12 Weeks. A Guide to Academic Publishing Success*. California: Sage.

Nota: información recopilada de docentes, investigadores y maestrands durante la realización, en varias cohortes entre 2010-2015, del seminario *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*. Propuesta derivada de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia. Se conserva la sintaxis original.

En general, sobre las dificultades y retos en la escritura, Charles Bazerman (2014), investigador y catedrático sobre escritura académico-investigativa, y uno de los exponentes de los enfoques escribir en las disciplinas y escribir a través del currículo, además de su orientación retórica, reitera lo que usualmente manifiestan investigadores, docentes y estudiantes que se encuentran en la escritura de sus trabajos, sus artículos y tesis: “escribir en la universidad es una labor ardua por los retos que esto implica” (p. 13), por ejemplo:

- La exigencia de decir (escribir) algo nuevo desde una perspectiva disciplinar y desde quien escribe.
- Acercarse a la comprensión de conceptos desconocidos.
- Familiarizarse con los planteamientos que sobre el tema han postulado las distintas teorías, enfoques, escuelas, perspectivas, con el fin de tener un acercamiento analítico y asumir una posición al respecto.
- Tener un posicionamiento sobre el tema, a partir del trabajo con diversos autores y desde los planteamientos de los asesores y profesores.
- Leer, pensar y escribir según las convenciones, la terminología y las tradiciones disciplinares:

(...) al hacer tu escritura coherente e inteligible para los demás, también clarificas tu entendimiento y evaluación de las ideas, y de qué es lo que estas te enseñan acerca de la vida. Trabajar por una escritura más precisa y comprensible es ajustar el foco de tu lente disciplinar (Bazerman, 2014, p. 12).

- Ser selectivo, reflexivo y crítico con lo que se lee para fundamentar el propio trabajo.
- Ser sistemático en la manera de trabajar y escribir mientras se consulta y se resignifica, parafrasea, resume y se integra lo que se lee al propio texto investigativo y/o académico. Señala Bazerman que mientras más se practique la inclusión de la propia voz o perspectiva de manera deliberativa con las lecturas (otras voces), se irá avanzando de la reproducción a la construcción de conocimiento. Se trata de no ceder totalmente “la voz de tu escritura a la de esos otros textos [es decir] Escribir basándote en las lecturas de tu campo, representar sus ideas en tu texto y posicionar tus propias aserciones al respecto” (Bazerman, 2014, p. 13).

- Familiarizarse con la estructura, el propósito y el contexto en el que se producen determinados géneros discursivos.
- Diferir, aplazar o procrastinar es una de las dificultades más frecuentes en la escritura. La recomendación es no postergar o dejar la escritura para última hora. Es necesario planificar el tiempo requerido para esta actividad, tener un cronograma preciso, continuidad en la lectura, elaboración de fichas bibliográficas y escritura: “dedícate a recolectar información y desarrollar ideas, escribe índices, esquemas y borradores y, a continuación, corrige” (Bazerman, 2014, p. 15).

Leer y escribir en escenarios académicos e investigativos son actividades y acciones sociales que tienen lugar en diferentes situaciones comunicativas prototípicas o convencionalizadas, con diferencias disciplinares y según los géneros o tipos de textos (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2014), esto implica poseer competencias (habilidades en contexto) en el uso, no solo del código escrito en cuanto a lo normativo, sino de las diversas prácticas de lectura y escritura, en nuestro caso, asociadas al discurso académico e investigativo. Como lo señala Cassany (2006), es necesario identificar los géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer retóricas, identidades, prácticas de poder por medio del discurso y estrategias de intertextualidad.

A partir de las consideraciones precedentes, en este trabajo se asume la denominación alfabetización académica, en la perspectiva del análisis de los géneros discursivos, específicamente el artículo de investigación, y el enfoque retórico-funcional, para la comprensión y enseñanza de este tipo de texto en la educación superior y en el contexto editorial de las revistas científicas.

1.3 Investigar, escribir y publicar: una triada inherente al desarrollo intelectual y al avance académico-investigativo

La investigación, la escritura y la publicación son actividades dinámicas, interdependientes y centrales en la creación, transformación, aprendizaje y apropiación social y académica del conocimiento. En otras palabras, y de manera más particular, dichas actividades constituyen una triada inherente al avance intelectual de los estudiantes, docentes e investigadores, tanto expertos

como en formación, y es clave en la inclusión de estos en comunidades discursivas especializadas.

En el contexto de la alfabetización académica en general (o literacidad), se considera que una comunidad discursiva (*discourse community/ speech community*) es aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan (normas compartidas). Por ejemplo, los géneros académicos e investigativos son accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008b) que identifican a los grupos de investigación, las asociaciones profesionales y a quienes participan, en diferentes roles, en escenarios de publicación científica con procesos de evaluación previamente establecidos, como los repositorios universitarios digitales organizados por áreas y tipos de textos, los portales científicos, las editoriales universitarias y las revistas académico-investigativas, entre otros medios (Swales, 1990; Arnoux, Stefano y Pereira, 2010; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010).

La adecuada participación de los autores en estas comunidades discursivas ocurre cuando estos se van convirtiendo gradualmente en expertos mediante la escritura, la evaluación textual, la publicación y posterior citación de los géneros disciplinares especializados que ellos producen. Esto los posicionará en el mundo académico, investigativo y profesional (Parodi, 2008b).

Lo anterior indica que los estudiantes (particularmente en niveles de maestría y doctorado), los investigadores (en formación o en estricto sentido) y los docentes deben gestionar de forma pertinente, oportuna y variada la socialización y la comunicación, general o especializada, de las reflexiones disciplinares, los avances y los hallazgos científicos, como parte esencial de las actividades académicas e investigativas (Parodi *et al.*, 2010; Marinkovich y Velázquez, 2010; Cassany y López, 2010; Sánchez, 2009, 2011; Venegas, 2008; Castelló *et al.*, 2007; Cassany, 2006).

Por consiguiente, hacer parte de dichas comunidades discursivas especializadas (Swales, 1990) implica escribir para publicar. Las razones para esto son variadas, han dejado de ser una opción (ver tabla 1.4) y se han constituido en una prolongación de la actividad académico-investigativa. Ciertamente, la comunicación de la ciencia mediante artículos, particularmente en revistas indexadas, es parte esencial del trabajo de quienes ejercen y se inician en la investigación.

Tabla 1.4. Algunas razones para publicar artículos científicos: una mirada a los propósitos comunicativos de los autores (personales, institucionales, sociales)

1	Hacer parte de comunidades discursivas académico-investigativas.
2	Motivaciones científicas y de interacción académica que son consustanciales al quehacer universitario.
3	Logro de metas investigativas, de aprendizaje y desarrollo disciplinar.
4	La escritura es una estrategia para fortalecer competencias disciplinares, científicas y comunicativas.
5	En términos institucionales, la producción académico-investigativa publicada es un indicador para la obtención/renovación de registros calificados y acreditaciones de programas e instituciones.
6	La cantidad y calidad de artículos publicados en revistas indexadas es un factor para la asignación de recursos, becas, licitaciones y concursos públicos para cargos.
7	Visibilidad y proyección científica de la institución (factor de impacto/ índices de citación).
8	Investigaciones socialmente pertinentes que entran a formar parte de comunidades científicas, cuyo requisito ineludible es la publicación.
9	Las publicaciones dinamizan los géneros discursivos y hacen avanzar las disciplinas.
10	Fortalecimiento del perfil de los grupos de investigación (en el contexto colombiano).
11	Inclusión de revistas en sistemas de indexación y resumen e índices bibliográficos de citación.
12	Proyección profesional, obtención de puntos salariales y ascenso en escalafones docentes.
13	La presentación de artículos a revistas indexadas y su publicación es un indicador del cumplimiento de los planes de acción de los grupos de investigación, los centros de investigación y con frecuencia es uno de los requisitos para la graduación en posgrado.

Nota: información recopilada de docentes, investigadores y maestrands durante la realización, en varias cohortes entre 2011-2015, del seminario *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*. Propuesta derivada de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia.

No obstante, es de tener en cuenta que publicar no es un fin en sí mismo, sino una valiosa estrategia para difundir resultados investigativos y/o reflexiones disciplinares útiles para la sociedad y las comunidades científicas. Publicar (en el amplio sentido de hacer público algo) es la cara más visible de la diada escribir e investigar que ocurren sistemáticamente; publicar, además, es una categoría prerequisite para innovar, transferir y aplicar el conocimiento.

Así, la publicación de libros de texto y científicos, ensayos, presentaciones de conferencias, disertaciones, tesis, ponencias y artículos de investigación — entre otros géneros— son fundamentales para la empresa académica y son la materia misma de la educación y la creación de conocimiento en la institución y por fuera de ella. Por consiguiente,

the academy cannot be separated from its discourses and could no exist without them (...) the promotion of knowledge and establishment of reputation depend on it (...) No new discovery, insight, invention or understanding has any significance until it is made available to others and no university or individual will receive credit for it until it has seen the light of day thorough publication (Hyland, 2009a, p. 2)⁵.

En síntesis, de acuerdo con Hyland (2009a), el discurso académico además de desempeñar un rol fundamental en la formación disciplinar e investigativa, en la producción escrita del conocimiento (¿qué significa escribir como integrante de un área del saber?), permite consolidar también la reputación institucional mediante la publicación que es un capital tangible, bibliográfico y simbólico a la vez.

5. La traducción es la siguiente: la academia no puede estar separada de sus discursos y no puede existir sin ellos, puesto que la promoción del conocimiento y el establecimiento de su reputación dependen de esto. Ningún descubrimiento nuevo, comprensión de algo, invención o conocimiento tiene ningún significado hasta que se pone a disposición de los demás, y ninguna universidad o individuo recibirá crédito por esto hasta que la publicación no vea la luz del día (traducción libre del autor de este libro).

1.4 La escritura del artículo científico original en ciencias sociales y humanas (CS&H): una tarea multiniveles no exenta de dificultades retóricas

En el proceso de escritura de artículos⁶ se presentan dificultades de orden lingüístico (textual, léxico-gramatical, discursivo e intertextual), en la estructuración de las diferentes secciones del artículo investigativo, lo cual lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros, puesto que este tipo de escritura implica interacción con pares o expertos en comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

Por ejemplo, en lo que tiene que ver con lo intertextual, en un artículo científico confluyen una serie de voces, incluida la del autor, orientadas a fortalecer la argumentación, a discutir, a ilustrar la manera como se ha abordado un determinado problema de investigación, a mostrar el estado o la tendencia de un determinado tema, perspectiva o concepto y a posicionar al autor (ocupar un lugar explícito y claro en su texto). La citación, entonces, no es solo la aplicación de unas normas específicas, es una característica central de la escritura en la universidad y en el proceso científico.

De manera general, lo anteriormente enunciado constituye una problemática actual poco explicitada e investigada en ámbitos editoriales, de posgrado y en el contexto de grupos de investigación, quizás por la creencia extendida de que la escritura científica es una habilidad básica que se logra de manera natural durante la formación universitaria y porque el foco de interés de la alfabetización académica se ha centrado en las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado (universitarios), dejando de lado otros públicos de ese mismo ámbito.

Al respecto, Ciapuscio, Aldestein y Gallardo (2010) proponen un enfoque multidimensional en la alfabetización académica para la comprensión y producción de textos especializados, como es el caso del artículo científico que es el género por excelencia en la industria científica.

A continuación se presenta un resumen de algunos de los niveles o dimensiones propuestas y explicadas por las autoras:

6. Aunque en el ámbito científico la variedad de textos derivados de investigación es amplia, en este apartado las consideraciones se refieren al artículo científico original (IMRDyC), que es el objeto de la presente investigación, denominada en su versión original: *Análisis lingüístico de 20 artículos de investigación publicados en una revista de ciencias sociales y humanas*. Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia.

1-El nivel superior o de las funciones textuales: la función de los textos se entiende como el efecto de estos en el contexto de interacción social y su funcionamiento para la solución de determinadas tareas, con base en las actitudes y objetivos de los participantes (estructura ilocutiva = funciones dominantes, subsidiarias y complementarias); esto en razón de que los textos son plurifuncionales (2010, p. 322).

2-Factores pertinentes vinculados con la situación: tienen que ver con los saberes/modelos previos de los participantes, los factores contextuales (tiempo, lugar), modalidad de la comunicación, ámbito social e institucional y perfil de los hablantes: lego, semilego, especialista (2010, p. 322).

3-Contenido semántico (estructura semántica o macroestructural): se trata de qué información incluye el texto (tema textual), cómo la incluye (selección de la información, disposición y organización). Con respecto al tema, hay varios niveles de análisis: actitud temática (actitud del escritor frente al contenido), perspectiva sobre el tema (punto de vista: teórico, aplicado, divulgativo...), formas primarias y derivadas (textos que transmiten nuevo conocimiento o se basan en este). En cuanto a la disposición y organización informativa (el «cómo»), los textos suelen estructurarse en «partes» más o menos estandarizadas según el género (2010, p. 322).

4-Nivel formal-gramatical: se refiere a la selección y combinación de recursos verbales y no verbales en un determinado texto. Este nivel comprende las máximas retórico-estilísticas del género, máximas que corresponden a criterios generales de adecuación de los recursos lingüísticos a los géneros específicos: el estilo científico clásico, por ejemplo, se orienta en normas como la claridad, precisión, concisión, economía. Dichas normas condicionan la decisión de incluir elementos no verbales y preferir determinados modelos de formulación, que condicionan aspectos sintácticos y léxicos (como la impersonalización y la terminología) (2010, p. 322).

Finalizan estas autoras enfatizando en que el conocimiento de las particularidades de las dimensiones textuales de los artículos científicos contribuye a la adquisición de competencias y aplicación de estrategias en

su escritura y en la producción de textos similares correspondientes a otros géneros, tales como los resúmenes, los informes y las evaluaciones textuales de artículos (Ciapuscio, Aldestein y Gallardo, 2010).

Tenemos entonces que, en el marco de estas dimensiones textuales, los investigadores deben reportar en sus artículos científicos resultados originales; es decir, nuevo conocimiento: algo no dicho todavía o expuesto desde una perspectiva novedosa y/o pertinente (contribución). Esta información debe presentarse de un modo estructurado y ajustado a las convenciones del género, lo cual implica seguir unas determinadas *movidas*⁷ retóricas en las diferentes secciones de los artículos. Para Swales (2004), en el contexto del análisis de género, “A ‘move’ in genre analysis is a discorsal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (p. 228).

La escritura de artículos académicos e investigativos, como práctica socialmente especializada por parte de una comunidad discursiva específica y en cuanto resultado de una interacción compleja entre actores heterogéneos (autor, asesor/director, colegas, editor, evaluadores, sociedad), presenta diversas dificultades relacionadas con el contenido (saber específico), aspectos investigativos, calidad lingüística, género textual y retórica (Sabaj, 2009; Sánchez, 2011).

En el contexto de la problemática planteada, veamos algunas de las dificultades más frecuentes en la escritura (generales, disciplinares/investigativas, género discursivo, gestión comunicativa); sin embargo, como ya se expresó, este es un tema que parece no ser objeto de interés investigativo en contextos diferentes al de la formación de pregrado, según se deduce de la revisión de la literatura dado que no se encontraron investigaciones o trabajos académicos con este énfasis, pero que se hace explícito en los procesos de evaluación y edición de artículos científicos y en los talleres de escritura realizados con docentes e investigadores, veamos:

7. La traducción es la siguiente: una *movida* es una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura o discurso hablado (traducción libre del autor de este libro).

a) Situación retórica poco delineada, falta de planeación y aspectos formales⁸

- Supuestos inconsistentes y poca o nula información sobre las características del género discursivo que se debe escribir.
- No pensar en el perfil específico, el nivel de conocimiento, los intereses y las necesidades informativas del público destinatario del texto.
- No tener clara la intención comunicativa (personal) y los objetivos o propósitos del género.
- Falta de planeación de las actividades relacionadas con la escritura del texto (ausencia de un cronograma de actividades: meses, semanas, días).
- Deficiente proceso de composición: ¿por dónde comenzar?, ¿cómo titular y proponer un primer índice de contenidos?, ¿en qué orden abordar la escritura de las secciones y cuál debe ser la estructura/ contenido de cada una?
- Postergar la escritura (procrastinar).
- Escritura apresurada: falta de elaboración, autoevaluación (autocrítica) y reescritura.
- Inconsistencias gramaticales y ortotipográficas debido a que no se asumen la corrección, la revisión y la edición como parte del proceso de escritura que comienza con la planeación, toma de apuntes, búsqueda de información y elaboración de fichas bibliográficas.

b) Aspectos relacionados con la fundamentación investigativa y disciplinar

- Se requieren disciplina, reflexión y lectura crítica constante para adquirir el léxico del área y del proceso investigativo, y para comprender cómo se deben escribir o desplegar las funciones comunicativas propias de la configuración del problema de

8. Como se indicó al comienzo de este capítulo, algunos apartes sobre las dificultades en escritura fueron publicados por el autor como avances teóricos y resultados parciales de esta investigación doctoral en Sánchez (2011; 2012a, 2012b y 2012c), información que ha sido recopilada durante las diferentes cohortes del seminario *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, producto aplicado de esta investigación doctoral.

investigación, el objeto de investigación, la metodología, el análisis, los resultados y su discusión.

- Es necesario identificar el registro estilístico de la escritura académica e investigativa: convenciones, normas académicas y esquemas prototípicos del género discursivo que se debe producir.
- Tener convicción/posicionamiento para escribir la ciencia y ofrecer contribuciones y/o contenidos novedosos/originales que hagan avanzar el conocimiento (es de tener en cuenta que la escritura y la lectura son medios de aprendizaje de la ciencia y de los contenidos disciplinares).

c) Desconocimiento del género discursivo (funciones comunicativas del texto, intertextualidad, posicionamiento/retórica)

- No asumir el texto como unidad y actividad comunicativa, determinado por el contexto y orientado al logro de objetivos individuales y sociales.
- Debilidades en la revisión de antecedentes (criterio de calidad, pertinencia y temporalidad), poca o nula sistematicidad en la documentación, deficiencias en la organización de la información e interpretación.
- No ejercer posicionamiento en el desarrollo del texto.
- No realizar la intertextualidad; esto es, citas poco pertinentes, desactualizadas, acumulativas e injustificadamente extensas.
- Desconocimiento de la tradición discursiva, académica-investigativa de la disciplina como tal y del género en cuestión (diferenciar subtipologías investigativas).
- Estructura poco ajustada a las convenciones de los géneros académicos e investigativos.
- Titulación poco clara (críptica) y/o extensa.
- Ausencia o exceso de palabras clave o que no cumplen dicha función.
- Inadecuada estructura del resumen.
- Falta de documentación (antecedentes) en la introducción.
- Metodología poco sistemática o deficientemente desarrollada.

- Ausencia de hallazgos. Redacción confusa de resultados.
- Falta de discusión de los resultados (no relacionar con la literatura revisada y con los objetivos del propio trabajo).
- Deficiente redacción de las conclusiones (repetición o síntesis del resumen y de la introducción. No proyectar el trabajo).
- No asumir la autoevaluación y evaluación necesarias durante y después de la escritura del género (edición y escritura). Debemos aprender a evaluar y a ser evaluados en cuanto a la calidad textual e investigativa (análisis crítico e interacción).
- Desconocimiento de los aspectos retóricos de la ciencia (persuasión, argumentación, subjetividad/objetividad).

d) Gestionar la divulgación y la comunicación científica

- Proyectar los resultados como artículo, capítulo y/o libro desde el inicio de la investigación.
- Convertir la tesis en libro: el proceso de edición y la estructura dependen del perfil del público y de la intención comunicativa del autor.
- Elegir la revista adecuada (aprender a publicar el artículo).
- Presentar el artículo, capítulo, libro o tesis según los lineamientos de la publicación y de la institución como tal (editorial universitaria).
- Hacer seguimiento al proceso (comunicación con el editor).
- Estar dispuesto a contraargumentar un eventual rechazo.
- Transferencia/aplicación social y académica del nuevo conocimiento en el proceso de publicación o ya publicado, con el fin de completar el esquema investigativo.
- Determinar los diferentes géneros discursivos, estrategias y formatos que pueden darle visibilidad a los resultados de la investigación/tesis.
- Anunciar la publicación en grupos y redes académico investigativas afines.
- Gestionar la inclusión en repositorios digitales/institucionales.
- Socializaciones, coloquios, conversatorios, foros.
- Boletines de prensa, noticias institucionales, redes sociales, blogs, sitios web.

Por lo general, los escritores de artículos investigativos están familiarizados con el formato resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones (RIMRDyC), pero no todos son conscientes de que existe un orden interno de la información presentada en las diversas secciones del artículo de investigación; esto es, propósitos comunicativos, funciones comunicativas, segmentos textuales o *movidas retóricas* que contribuyen a lograr el objetivo del texto.

Esta falta de conciencia puede constituir en parte la dificultad de muchos escritores, especialmente quienes ingresan a comunidades discursivas especializadas, para producir reportes de investigación con una organización lógica, coherente y clara; también, esto puede conducir a un diseño poco apropiado para la enseñanza de géneros académico-investigativos, al centrarse esencialmente en aspectos formales y de redacción general, que deben ser más bien transversales en una propuesta de alfabetización académica en educación superior, puesto que la tarea de comunicar la ciencia implica poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, discursivo y lingüístico (Hyland, 2014, 2009a), esto es: escribir, reescribir, autoevaluar, corregir y editar, no solo el artículo científico, sino diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional, de acuerdo con los objetivos comunicativos, el perfil de los destinatarios y el contexto de circulación, además de presentar adecuadamente el texto para publicación (Sánchez, 2011).

Pese a las dificultades expuestas, que no son poco frecuentes, en general se asume (como se mencionó anteriormente) que la escritura académica y científica es una habilidad básica que se logra durante la formación universitaria; sin embargo, “la alfabetización lingüística superior del discurso especializado” (Parodi, 2008c, p. 77), de una parte, no está suficientemente consolidada; y por otra, es un proceso permanente que se va fortaleciendo a medida que los escritores participan en las prácticas discursivas de sus disciplinas, de las editoriales universitarias como mediaciones y de comunidades específicas, como son las revistas científicas.

En suma, se trata de pensar la escritura y la comunicación científica en diversos ámbitos disciplinares, entendidos como espacios discursivos, retóricos y conceptuales, sujetos a convenciones particulares. Ciertamente, ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige conocer sus prácticas discursivas más características (Ochoa, 2009), (Carlino, 2005). Y precisamente para avanzar en este ámbito es necesario

un conocimiento descriptivo y analítico de los diferentes géneros académico investigativos publicados en revistas.

Para el caso de esta investigación, el objeto de estudio es el artículo científico, con el fin contribuir al diseño de estrategias didácticas en la enseñanza de dicho género en posgrados y grupos de investigación, a la formulación de criterios de evaluación más contextualizados, a la formación de investigadores (lectoescritura especializada) y al fortalecimiento de la producción científica de calidad, la visibilidad y la apropiación social y académica del conocimiento, mediante revistas universitarias y sistemas de indexación.

1.5 Alfabetización académica en el proceso editorial: un reto para autores, evaluadores y editores de revistas académicas e investigativas

Las revistas académicas e investigativas, entendidas como sistemas contextuales de comunicación especializada y legitimadoras de ciertas convenciones y presupuestos sobre la ciencia y géneros discursivos, se constituyen en referente normativo sobre cómo escribir, mediante las diferentes guías de autores que utilizan, la orientación y estilo evaluativos y demás normas editoriales y proceso de corrección textual (Sánchez, 2009). Esto, sin duda alguna, tiene incidencia sobre el avance de las disciplinas, el dinamismo de los géneros discursivos y la comprensión de la retórica de la ciencia. Las revistas se pueden constituir entonces en estrategias ideales para enseñar a escribir en las disciplinas (si entre otras estrategias estructuran sus guías a partir de criterios lingüístico-textuales), mientras que la universidad complementariamente puede abordar esta problemática a partir de la literacidad —en el sentido que le da Carlino (2013) a este término— y desde lo que se denomina escribir en las disciplinas y a través del currículo (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

De acuerdo con la revisión teórica realizada sobre alfabetización académica, es todavía incipiente en términos investigativos la correlación entre alfabetización académica y procesos editoriales, particularmente desde las revistas científicas, lo cual constituye una oportunidad para abordar esta problemática en relación con los estudiantes de maestría y doctorado, y los docentes e investigadores que deben publicar sus trabajos como requisito de grado en revistas indexadas, puesto que se trata de un público que, pese a su perfil, también presenta dificultades de escritura.

Esto se ha discutido y explicitado en diversos escenarios mediante el seminario-taller *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, que tuvo sus orígenes en el trabajo de grado de la Maestría en Lingüística, *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* (Sánchez, 2009)⁹, y mayor desarrollo y orientación retórico-funcional en la presente investigación.

En general, las fuentes citadas en este trabajo coinciden en señalar que la alfabetización académica (que ha tenido un auge importante en Latinoamérica en los últimos doce años, aunque en el mundo anglosajón cuenta con una tradición de más de un siglo) es todavía un camino por recorrer, que se irá fortaleciendo a medida que se investigue más y que los escritores participen, de manera guiada, en las prácticas discursivas de sus disciplinas, los docentes se capaciten y enseñen a escribir a través del currículo y las universidades se asuman como instituciones formadoras en discurso especializado, mediante sus editoriales, las revistas y los grupos de investigación.

Así las cosas, un abordaje integral de esta problemática implica una serie de estrategias, como la puesta en marcha en las universidades de centros de escritura y de lectura (desde las disciplinas) en apoyo a la formación de estudiantes de pregrado (formación investigativa, semilleros de investigación), a las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y a la dinámica en producción científica de los grupos de investigación.

1.6 Evaluación formativa y con base en la lingüística textual de artículos de investigación: una estrategia para fortalecer la alfabetización académica¹⁰

En cuanto a lo editorial, las revistas y editoriales universitarias podrían poner en marcha lineamientos, por ejemplo, asumir la evaluación desde un punto de vista abierto, formativo e interaccional, con base en instrumentos (no listas de chequeo) fundamentados desde la lingüística textual y la alfabetización académica, dado que estas brindan una gama de “conceptos para analizar la producción escrita, los procesos de composición, la interpretación y edición de

9. El seminario, con algunas variantes en temáticas, metodología e intensidades horarias, ha sido un espacio de discusión y recolección de información sobre estas problemáticas, entre 2011-2015, en unas 12 cohortes en diferentes universidades.

10. Varias consideraciones sobre la evaluación de artículos fueron publicadas en avances previos de reflexión y teóricos de esta investigación. Véase Sánchez (2009, 2010, 2011, 2012a).

artículos académicos e investigativos; esto es, la organización pragmática, las superestructuras, las macroproposiciones, la macroestructura y los aspectos estilísticos de los artículos” (Sánchez, 2010, p. 199). También es deseable estimular los procesos de revisión entre pares desde niveles iniciales de la formación universitaria, en posgrado, semilleros y grupos de investigación.

Ciertamente, la evaluación textual (específicamente de artículos científicos) es una actividad en la cual el editor y los árbitros deben garantizar la calidad de este proceso, y el autor debe encontrar que sus intentos por publicar son bien valorados. Esto implica que reciba observaciones para mejorar o críticas fundamentadas (con base en los pilares anteriores) que le ayuden a replantear el problema, a revisar aspectos teóricos, metodológicos y textuales (Bolívar, 2005).

Parte de lo anterior implica el fortalecimiento de competencias en escritura académica de los participantes en dicho proceso, puesto que uno de los fundamentos de la evaluación es mejorar la producción textual mediante la adecuada interacción entre autor y árbitro, que generalmente se da por medio del editor, pero que también puede y debe darse de manera directa entre estos, toda vez que la evaluación es un proceso dinámico fundamentado en aspectos formativos e interaccionales, propios de las comunidades discursivas de orden académico-investigativo; a este respecto, en la tabla 1.5 se incluyen varios ejemplos de comentarios y recomendaciones de diferentes evaluadores¹¹ a los respectivos autores a partir de los dictámenes; esto con el propósito de ilustrar algunos estilos en la valoración de carácter positivo y negativo en relación con lo que se considera apropiado en el proceso investigativo, en una determinada disciplina y en cuanto a los aspectos formales (Bolívar, 2011b).

11. Información recopilada con fines de ejemplificación de la *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, de la cual se obtuvo el corpus de análisis (artículos en sus versiones originales) de esta investigación.

Tabla 1.5. Comentarios y recomendaciones de evaluadores de artículos a los autores con base en los respectivos dictámenes

Evaluador 1	• La investigación es amplia y novedosa en su campo, la implementación y desarrollo del modelo pedagógico puede ser evaluado para varias publicaciones, si el propósito es publicar todo el proceso en un solo artículo se recomienda estructurar mejor los apartes. • El estado de arte debe ser fundamentado a profundidad donde se evidencie los hallazgos de dicha búsqueda de información. • Las ideas planteadas en el artículo deben ser citadas correctamente, ya sean de artículos, libros o páginas de internet, de lo contrario pueden considerarse como plagio. • Se recomienda revisar el tiempo gramatical de la redacción, en lo posible evitar la 1era persona. • Los objetivos de la investigación deben estar expuestos de manera implícita en la introducción y no como apartados de esta. • Hace falta especificar la muestra y la población de manera estadística. • Para explicar las etapas de desarrollo se puede realizar un esquema que grafique el proceso además del texto. • Se sugiere evitar publicar usuarios y contraseñas de acceso al portal, preferiblemente se puede publicar imágenes, pantallazos, fotografías que den cuenta del proceso.
Evaluador 2	• El título habla de estrategias de aprendizaje colaborativo y en la mayor parte del texto hay elementos del aprendizaje cooperativo. El título también hace referencia a la “función tutorial” y esto no se evidencia en el texto; desde el mismo uso de las palabras, el texto no contiene ni “tutorial” ni “tutoría”, sólo hace referencia a la palabra “tutor” sin explicar la “función tutorial” en el proceso académico. • Los subtítulos del texto guían en algunos casos pero confunden en otros, por ejemplo: en el cuadro comparativo (tabla 1) hay un espacio de usos y aplicaciones de cada estrategia didáctica, y en el capítulo 3 cada estrategia vuelve a tener un subtítulo de usos y aplicaciones para el estudiante que generan una confusión en la lectura. • El resumen es un fragmento de la introducción, no contiene método, resultados ni conclusión. • El texto presenta confusiones en el uso de conceptos los cuales tienen significados diferentes y al parecer se usan indistintamente en el texto. Por ejemplo:

	- o Entornos virtuales de aprendizaje y ambientes virtuales - o Metodologías, estrategias, herramientas, instrumentos - o Programa y tema - o Herramientas tecnológicas y herramientas telemáticas - o Grupo y equipo - o Cooperativo y colaborativo - o Profesor, tutor, facilitador, docente - o Alumno y estudiante • Es importante redefinir el uso de estos conceptos en el texto porque evidencian vacíos epistemológicos. • En las palabras clave sugiero agregar tutoría y estrategias didácticas. La palabra Tecnología la cambiaría por TIC que abarca más la temática; y educación virtual (la cual no se usa en ninguna parte del texto) la cambiaría por entornos virtuales de aprendizaje. La mayoría de estos conceptos no se explican dentro del texto, sólo se comienza haciendo referencia al “trabajo colaborativo”. • El glosario de términos le permitirá al lector una mejor comprensión del texto y al autor le permitirá centrarse en los términos que requiere utilizar en la redacción. • La introducción no cumple con las especificaciones de un artículo, sólo incluye que se desarrollan 2 capítulos viéndose diferente desde la tabla de contenido que realmente muestra 5 capítulos. • El objetivo temático no se cumple por la confusión que se genera en el uso de los conceptos, en el tipo de artículo, en el fundamento teórico y bases conceptuales. Este objetivo no es explícito en el texto. • No hay progresión en el texto, las ideas son muy similares entre diferentes estrategias, no hay una puesta en común y unas diferencias que le permitan al lector identificar los usos, aplicaciones, características, ventajas, o ejemplos que se quieran mostrar de cada estrategia didáctica. • No hay recursos retóricos que ayuden a la comprensión del texto, hay apartados que son ejemplos pero no se reconoce cuando es opinión del autor, explicación teórica, resultado o conclusión. • El texto no es coherente ni mantiene una cohesión; faltan párrafos de conexión entre algunas ideas. • En cuanto a la deixis, hay cambios en la redacción que generan confusión, por ejemplo dice “estos elementos, permiten la creación y administración...” y luego hay fragmentos que se redactan en primera persona como “puedo planificar el tiempo...”, “mi opinión cuenta...”. Esto sucede en varios apartados del texto sin tener una razón aparente. • El texto es una colección de ideas, no tiene un hilo argumental.
--	---

	• No hay fuentes consultadas de autores reconocidos en la temática. No se evidencia lo que es resultado de investigación, de lo que podría ser opinión del autor. Los argumentos no tienen soporte teórico. • Por la naturaleza del texto explicado en ítems anteriores, las conclusiones que de ahí se derivan son afirmaciones que no tienen fundamentación teórica. • Los artículos publicables requieren de rigurosidad teórica, claridad, argumentación, entre otros. La variedad léxica aparente en el texto es lo que genera confusión en la conceptualización, no es igual hablar de cooperativo que de colaborativo, o hablar de metodología y estrategia.
Evaluador 3	• Considero que es un texto que abarca muchas aristas del problema y no ahonda en ellas. Sería preferible centrarse en una sola y poder ser exhaustivos en el proceso descriptivo propuesto inicialmente. Por otro lado, se hacen aseveraciones que no tienen un soporte conceptual, teórico ni epistemológico o, al menos, no se evidencian en el artículo. Finalmente, parte de las conclusiones no fueron tratadas en el artículo o no se proporcionó la información necesaria para afirmarlas. Una serie importante de comentarios más precisos fueron realizados en el artículo. • Es la mayor falencia del artículo. No hay una presentación detallada y precisa de los elementos conceptuales, teóricos, epistemológicos y metodológicos que permiten la escritura del texto. Se maneja mucha información de forma imprecisa. Hay ideas interesantes, pero que necesitan de una unidad de análisis para evidenciarlas. • Hay una selección de autores importantes en el área de trabajo. No obstante, su principal fuente solo aparece en una referencia (Daniel Cassany). Además, los argumentos no se basan, en la mayoría de los casos, muy diciente por lo local. Especialmente, publicaciones en periódicos sobre dicho programa.

	• Es un artículo potente desde el punto de vista que se desprende de un programa donde tres instituciones (dos educativas y una informativa) intentan mejorar los niveles de lectura y escritura de los niños y jóvenes de Colombia a partir del uso de material real no censurado. No obstante, creo que el artículo tiene más de una macroproposición y esto hace que los autores (desconozco si es uno o varios) se vayan por las ramas, dejando de lado el objetivo real de un artículo. Creo que de acá se pueden desprender tres artículos, pero requieren de una organización superestructural que les permita ser más dinámicos y fiables en las afirmaciones que se realizan. Para ello, las unidades de análisis deben ser claras, estar categorizadas; los instrumentos, especificados y calibrados; el proceso de descripción, minucioso y explícito. La escritura académica es una empresa donde siempre estaremos ad portas de afianzar nuestras ideas.
--	---

Fuente: corpus de evaluaciones de artículos científicos recopilado de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia.

Nota: se conserva la sintaxis original de las fuentes.

En adición, frente a las consideraciones en un momento determinado por parte de un evaluador, el autor puede contraargumentar y referirse al estilo de la valoración, es decir, si esta se formuló en términos descorteses, dogmáticos o generalizantes; al respecto, en la tabla 1.6 se presenta un ejemplo de contraargumentación de un autor a un árbitro, lo cual lleva a plantear que la evaluación, además de ser una forma de interacción escrita regida por criterios de ética y actitud científica, debe ser también una actividad transparente, abierta y organizada, orientada al fortalecimiento de competencias científicas, para cohesionar las comunidades discursivas, permitir la continuidad en términos de visibilidad y calidad editorial de las revistas, y dinamizar las tipologías textuales.

Tabla 1.6. Ejemplo de una contraargumentación de un autor al evaluador

Asunto: Comentarios a la evaluación realizada al artículo.

Cordial saludo.

Luego de recibir la evaluación realizada al artículo “XXXX” acatamos con humildad y diligencia las recomendaciones y procedimos a realizar los cambios solicitados con la rigurosidad que esto nos implicó y nos caracteriza como docentes e investigadores.

Resaltamos que la evaluación nos ayudó a mejorar el texto, sin embargo, queremos hacer los siguientes comentarios respecto a una parte del trabajo realizado por el evaluador, esto con el propósito de manifestar algunas inconformidades respecto al uso de su poca cordialidad, sus imprecisiones y acusaciones, las cuales ponen en entre dicho la calidad de nuestro trabajo intelectual. Lo hacemos con el ánimo de aportar para mejorar y no para quedarnos en una queja que poco ayudaría a esa compleja tarea de valorar el trabajo intelectual de otros colegas; por eso, sugerimos respetuosamente que el evaluador conozca esta comunicación si el director de la revista lo considera pertinente.

Según Sánchez (2011) la evaluación se entiende como aquella “actividad en la cual el editor y los árbitros deben garantizar la calidad de este proceso, y el autor debe encontrar que sus intentos por publicar son bien valorados. Esto implica que reciba observaciones para mejorar o críticas fundamentadas” (p, 123). De acuerdo con esto pensamos que la evaluación de un artículo debe alejarse de toda descalificación de los esfuerzos hechos por los autores por transmitir los resultados de un proceso investigativo. Siguiendo a Sánchez (2011) el evaluador no puede imponer sus puntos de vista a los evaluadores, no puede tener “prejuicios investigativos o teóricos” (p, 129). Además, “exige consideración y cortesía hacia los autores” (p, 129).

De acuerdo con lo anterior consideramos que el evaluador asume en algunas de sus sugerencias una actitud de irrespeto y de falta de comprensión frente al estilo de escritura y la forma de presentar los resultados de los investigadores. No necesariamente hay que asumir “todas” sus recomendaciones, como lo exige en el apartado número 5 del formato de evaluación, por que se corre el peligro de alejarse del sentido de la investigación. Siguiendo a Sánchez (2011) “la evaluación no es un ejercicio de poder académico” (p, 128).

Por ejemplo, al referirse en los comentarios 27 y 31 sobre el modelo pedagógico, hay que aclarar que este artículo no tiene como objetivo definir qué es un modelo pedagógico o qué es una estrategia de intervención; el objetivo del artículo, enunciado en la página 1 en el resumen fue identificar las estrategias pedagógicas que

tiene la institución educativa para prevenir e intervenir los comportamientos agresivos que presentan los niños y las niñas entre los 5 y 7 de edad. Además, el sentido del modelo pedagógico y de las estrategias quedan expuestos en el desarrollo del artículo con los testimonios siguientes y las interpretaciones de los investigadores.

El evaluador por reclamar una referencia teórica sobre qué es un modelo pedagógico pierde de vista la intencionalidad de una investigación cualitativa, que como dice Galeano (2004) trata de indagar por la interioridad de los sujetos; o como dice Corbin y Strauss (2002) se trata de dejar que el fenómeno social hable por sí mismo, y esto se da a través de las voces de los participantes.

Otro ejemplo puede notarse en el comentario 29 cuando dice “Creo que hacer explícito un orden del texto le haría bien a la comprensión del artículo”, de lo que fácilmente puede inferirse que el evaluador cree que el artículo no tiene “orden”; pero el texto no tendría por qué tener el orden que él deseó ver, sino el orden que eligieron los investigadores, que reiteramos no tergiversa el sentido de lo enunciado por los participantes de la investigación, y por supuesto tiene un orden construido por los investigadores a través de un sistema categorial. Aquí resaltamos lo que claramente expone Sánchez (2011) sobre el evaluador, quien debe tener “claridad sobre la amplia variedad tipológica del artículo académico e investigativo, así como sus características discursivas, alcances y estructuras textuales” (p. 128).

Nos preocupa el comentario 30 en el que el evaluador pone en duda la honestidad intelectual de los investigadores; procedemos a exponer tal comentario

Creo que la introducción de esta cita debería contextualizarse más, pues la cita se extrae de una publicación pero su forma parece como si fuese del trabajo de campo de la investigación (por coincidencia). Así que sería más “provechoso” destacar de Neill su desarrollo conceptual a partir de la realidad vivenciada o experimentada o establecer una contextualización de la cita correlacionándola con los hallazgos de la investigación, hace falta un párrafo conector de contextualización.

La cita textual de Neill (1980) puede comprobarse en el texto referenciado al final en el listado de referencias de esta comunicación y es la siguiente

En verdad, yo no sé qué clase de filosofía de la vida puede tener un maestro que expulsa a un alumno por llevar largo el pelo o pantalones acampanados, o a una alumna por tener una cinta blanca sujetando su cabello en lugar de la negra de rigor. Se trata de maestros que propagan esa fatal enfermedad que nosotros denominamos uniformidad. (p. 221).

Con este comentario nos sentimos maltratados por el evaluador que sin ni siquiera ir a buscar a la fuente original se toma el atrevimiento de acusarnos de deshonestidad intelectual con la siguiente frase “pues la cita se extrae de una publicación pero su forma parece como si fuese del trabajo de campo de la investigación (por coincidencia)”. Anexamos una copia de la página del libro de la cual extrajimos la cita (ver apéndice n° 1).

El evaluador no comprende que la exposición retórica es una elaboración progresiva y que para eso existen múltiples maneras de hacer las exposiciones; es decir, la forma que el evaluador sugiere no es la única, hay otras y debe asumir una actitud de respeto por la elegida por los investigadores que redactaron este artículo, pues la rigurosidad y la transmisión de los resultados del estudio no se tergiversan, ni se subvierten, y eso sí sería algo de fondo en el caso de que hubiera pasado. Por lo que no estamos de acuerdo con esta observación del evaluador. Los investigadores pueden arriesgarse a hacer interpretaciones, siempre y cuando no tergiversen el sentido de lo dicho por los participantes de la investigación.

Es importante sugerirle al evaluador que evite cualquier insinuación descalificadora como se ve en la sugerencia a introducir más esfuerzo interpretativo por parte de los investigadores. Procedemos a citar el comentario 36 hecho por el evaluador “nuevamente siento que hay un abuso de las citas y que además no hay un esfuerzo de los autores por establecer las conexiones necesarias entre ellas”.

Al respecto nos preguntamos los autores ¿cómo se autoriza el evaluador para hacer tales afirmaciones relacionadas con nuestro trabajo intelectual? Es algo excesivamente atrevido por parte de él. El lugar del evaluador no es exigirle a los investigadores que escriban como él quiere que escriban, sino, desde un lugar de respeto, sugerir, pero no imponer una interpretación, pues es tan válida la suya, como la de quienes ejecutaron el estudio.

Finalmente, queremos expresar agradecimiento al director de la revista por poder manifestar estos comentarios referidos a nuestro artículo, porque pensamos que esto puede ser útil a quien evaluó y a nosotros mismos para estar abiertos a la crítica, siempre y cuando ésta se dé en el contexto de la cordialidad y el respeto por el trabajo de colegas que tratan de hacer su mejor esfuerzo en transmitir los resultados de procesos de investigación.

Nota: se modificaron algunos datos con el fin de no identificar la fuente. Se conserva la sintaxis original.

En términos pragmáticos, la valoración debe estar escrita en un tono respetuoso que no ponga en entredicho la imagen social del autor o descalifique el trabajo realizado, puesto que el objetivo es contribuir a la calidad académica e investigativa de lo que se publica, y esto implica ayudar a reconducir el texto,

lo cual lleva a que el autor tenga que reformular y reescribir para publicar posteriormente. Desde este enfoque, la evaluación es “una actividad organizada que permite el fortalecimiento de competencias científicas [y] cohesiona a las comunidades discursivas” (Sánchez, 2011, p. 119). Así las cosas, podemos ubicar la evaluación en la perspectiva de alfabetización académica y como una práctica sociocultural de la lectura y la escritura especializadas (Cassany y López, 2010), toda vez que evaluar implica:

- Ejercer una práctica que articula y hace avanzar a una comunidad discursiva específica.
- Reconocer que el texto valorado y la misma evaluación (como géneros discursivos) son actos de escritura intencionales e ideológicos.
- La evaluación tiene relación con la apropiación de las prácticas socioculturales establecidas, pero no en abstracto, sino a partir de las convenciones de una determinada comunidad discursiva de carácter académico-investigativo.
- Ejercer poder en un contexto determinado mediante la escritura y la lectura, pero debe ser el poder de contribuir al desarrollo disciplinar y a que alguien (autor) permanezca o ingrese a una comunidad discursiva específica mediante la publicación, con el fin de que se pueda dar la posterior apropiación social del conocimiento.
- Asumir roles y construir identidades (el autor, el evaluador, el editor, el lector) mediante la valoración abierta, formativa e interaccional.

Así las cosas, la evaluación no es sólo un trámite administrativo para la indexación y una verificación de aspectos científicos desde un paradigma en particular o un ejercicio de poder académico, es una manera de someter el discurso de la ciencia a un examen más crítico y a la vez colaborativo, dado que se trata en términos discursivos de una importante prolongación del proceso científico. En síntesis, puede decirse que, en el ámbito de la edición de revistas científicas, debe haber una relación directa entre evaluación y formación de escritores académicos y científicos.

Con base en lo anterior, en este enfoque evaluativo se pueden considerar varias categorías que les permitan al evaluador y al autor interactuar por escrito y reconducir el texto en términos académicos (ver figura 1.1). También es pertinente que las revistas científicas adelanten proyectos de investigación sobre estas temáticas y se constituyan en escuelas de escritores, al acompañar

y hacer pasar a investigadores y evaluadores por diversos roles y experiencias de producción discursiva especializada.

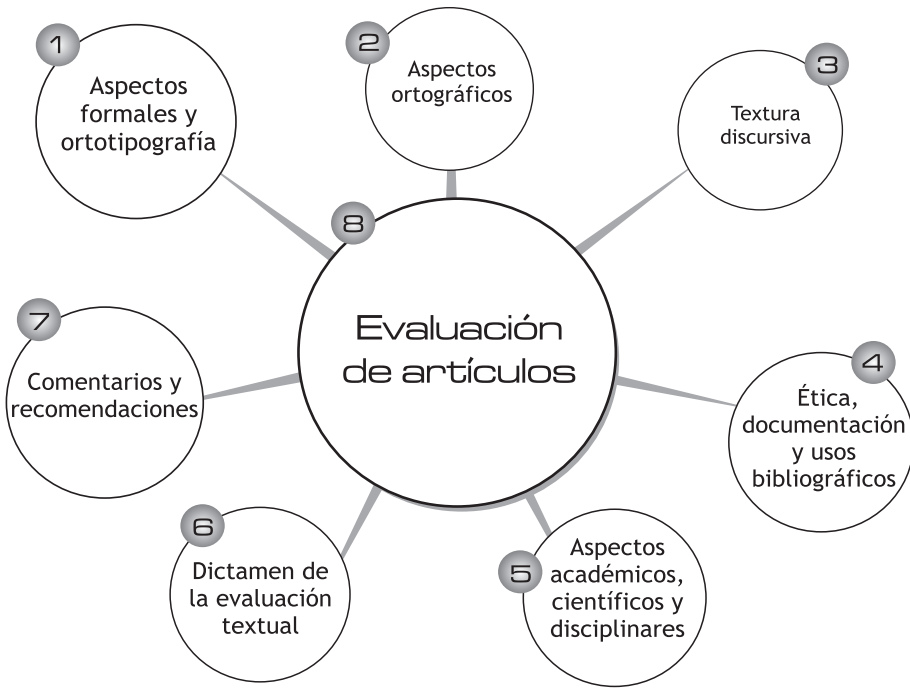


Figura 1.1. Categorías del proceso de evaluación de artículos. Elaborada a partir de algunas publicaciones previas del autor (Sánchez, 2009, 2010).

Fuente: imagen tomada de un avance previo publicado por el autor (Sánchez, 2012a).

Los editores y las revistas, entendidas como sistemas contextuales de comunicación especializada y legitimadoras de ciertas convenciones y presupuestos sobre la ciencia y los géneros discursivos, se constituyen en referente normativo sobre cómo escribir (políticas, lineamientos, guías de autores y evaluadores). Esto, sin duda alguna, tiene incidencia sobre el avance de las disciplinas, el dinamismo de los géneros discursivos y la comprensión de la retórica de la ciencia. Las revistas devienen (en su acepción de llegar a ser mediante un proceso de cambio) en estrategias ideales para enseñar a escribir en las disciplinas y desde el proceso investigativo.

Ciertamente, como escenarios de discurso académico¹², las revistas son consideradas como un espacio privilegiado para el diálogo académico en razón de la naturaleza interactiva del lenguaje, específicamente, mediante la citación presente en los diferentes artículos, y además, porque estos están escritos para una determinada comunidad discursiva o ámbito de especialidad.

Finalmente, otro aspecto por considerar en relación con la importancia de las revistas científicas, es que estas constituyen comunidades científicas disciplinares que, mediante la publicación, comparten lo que consideran importante en investigación con base en sus convenciones, ideologías y metodologías, así como las formas de escribir, proyectar, aplicar o poner en práctica sus procesos investigativos y las formas de comunicar mediante géneros específicos; esto también se refiere, en general, a las formas de pensar y al uso del lenguaje en la universidad.

Cierre del capítulo

De los aspectos planteados en el presente capítulo, se presentan las siguientes reflexiones finales a modo de conclusiones:

- La investigación, la escritura y la publicación son actividades dinámicas, interdependientes y centrales en la creación, transformación, aprendizaje y apropiación social y académica del conocimiento. Esto se inscribe en un contexto amplio denominado alfabetización académica de nivel superior, cuyo foco de interés es la enseñanza de la lectura y escritura de géneros científicos en las universidades.
- La alfabetización académica, como objeto de estudio y problemática en educación superior y en los ámbitos profesional y editorial, es un tema que plantea a las instituciones, revistas, editoriales universitarias, docentes e investigadores una serie de preguntas y retos por afrontar, como por ejemplo, abordar en las diferentes estrategias de alfabetización académica las características del discurso académico a partir de estudios empíricos de corpus textuales en diferentes disciplinas y de la interacción entre autores, evaluadores y editores.

12. Apartes del marco teórico de esta investigación publicados en Sánchez (2015b).

- En el contexto de la escritura académico-investigativa — específicamente en la producción del género artículo científico original— se presenta una serie de dificultades en distintos niveles (formales-ortográficos, contenido y textualidad y retórica); sin embargo, este es un tema que parece no ser objeto de interés investigativo (o por lo menos soslayado) en contextos diferentes al de la formación de pregrado, según se deduce de la revisión de la literatura y la consulta en fuentes primarias, pero que se hace explícito en los procesos de evaluación y edición de artículos científicos y en los talleres de escritura realizados con docentes e investigadores. Lo anterior lleva a hipotetizar que los docentes, investigadores y estudiantes de posgrado presentan dificultades de escritura de textos específicos, tanto en el contenido como en la retórica y en asuntos más formales.
- Los editores, evaluadores, investigadores, docentes y asesores de trabajos de grado, con frecuencia, señalan las dificultades de los escritores y las deficiencias gramaticales, textuales y retóricas más comunes en artículos académico-investigativos. Según los resultados de la revisión teórica, las perspectivas orientadas a subsanar estas problemáticas son el enfoque de análisis de género, la retórica de la ciencia y la alfabetización académica o literacidad.
- La descripción y análisis retórico de los textos en ámbitos de especialidad contribuyen al posterior diseño de estrategias de alfabetización académica de nivel superior. Además de esto, y como una orientación concreta de esta investigación, el enfoque propuesto permitirá fortalecer procesos de comunicación científica, evaluación de artículos desde una perspectiva interaccional, abierta y formativa; además de la edición y calidad editorial de las revistas científicas. En síntesis, esta investigación se fundamenta en un interés no solo de orden científico y educativo, sino editorial.
- Las personas utilizan textos (en este caso como lectores de una disciplina, evaluadores y escritores académico-investigativos) con el fin de lograr objetivos específicos, para lo cual deben seguir unas pautas, las cuales son el resultado de prácticas históricas y culturales situadas en cada comunidad discursiva (disciplina, institución).

Además de las competencias lingüísticas necesarias en contextos auténticos, los procesos de lectoescritura están relacionados con la construcción de identidades sociales y con mediaciones para hacer parte de comunidades disciplinares y científicas, por ejemplo la labor de los editores y evaluadores de artículos o el rol de los jurados en la valoración de tesis, puesto que uno de los fundamentos de la evaluación es mejorar la producción textual mediante la adecuada interacción entre autor y par evaluador.

2

Algunas consideraciones sobre los conceptos género discursivo y propósito comunicativo

Resumen. En este capítulo se presenta una aproximación conceptual al género discursivo y al propósito comunicativo con base en los planteamientos de varios investigadores que se han ocupado de dicho tema. Estos aportes teóricos evidencian el creciente interés por el estudio a profundidad del discurso académico y el análisis de los géneros desde una perspectiva multidisciplinaria e integradora. Para este trabajo se enfatiza el análisis de género en el marco del estudio de la conducta lingüística situada en los entornos académicos o profesionales institucionalizados. De acuerdo con la revisión realizada, el género es una convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular; por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada. Así, cualquier tipología textual convencionalizada y determinada culturalmente se considera un género. En este punto es importante tener en cuenta que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, según las transformaciones, los medios de interacción y las necesidades del contexto; en nuestro caso, el contexto académico e investigativo.

2.1 Orígenes del concepto género discursivo

El concepto de género¹³ usualmente es asociado a determinadas situaciones comunicativas o discursivas y tipos de textos orales, escritos y/o audiovisuales; es decir, a las variadas formas de uso del lenguaje en diversos ámbitos de la vida, como por ejemplo una homilía, un discurso político, unas palabras en un acto de graduación, un comercial de televisión, las interacciones en redes sociales virtuales, la redacción de una carta comercial, un informe, un ensayo y un artículo científico, entre múltiples posibilidades comunicativas e informativas, en las cuales el uso convencionalizado del lenguaje es fundamental para el logro de determinados propósitos sociales, culturales e institucionales.

Una de las clasificaciones más conocidas sobre la división de la retórica en tres clases de discursos o géneros se debe a Aristóteles: *el deliberativo* (consejo y disuasión), *el judicial* (acusación y defensa) y *epidíctico* (elogio y censura), (Aristóteles, trad. en 1990, p. 194). Esta categorización tiene que ver con el uso que dichos géneros tenían en la vida social (finalidad, participantes, temas según el ámbito), en un contexto histórico oral, donde la vida pública institucional era muy importante¹⁴. Con respecto a los géneros en el discurso escrito de carácter artístico (lírica-poética, épica-narrativa, dramática-teatral), según lo explican Calsamiglia y Tusón (2008), estos tienen sus bases en la *República* de Platón y también en la *Poética* de Aristóteles, que han sido fundamentos retóricos de la teoría y crítica literarias.

En la actualidad, la noción de género discursivo —con base en la conceptualización basilar de Bajtín (2009)— en el contexto social e institucional (oral y/o escrito) es central en el análisis lingüístico y, particularmente, en lo que se denomina discurso académico e investigativo, alfabetización académica y retórica de la ciencia; no obstante, se trata de un término polisémico, amplio, en ocasiones de difícil delimitación y objeto de

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

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

debates teóricos con diferentes matices y enfoques (cognitivo, social, textual, retórico, filosofía del lenguaje).

2.2 Género, texto y discurso

Al respecto, aunque los términos *género*, *texto* y *discurso* en ocasiones parecen referirse a lo mismo y se usan indistintamente, estos representan niveles diferentes en el análisis lingüístico, veamos: de modo general puede decirse que los textos son un entramado o entrecruzamiento de significados (Eggins & Martin, 2000); es decir, son estructuras materiales específicas de carácter semántico y léxico-gramatical producidas por alguien en un contexto determinado (Ibáñez, 2008), mientras que el género es ese conjunto relativamente estable de textos en cuanto a su estructura, funciones comunicativas, propósitos específicos socialmente reconocidos, perfiles de participantes —para el caso del artículo científico, como género, tenemos perfiles participantes como el autor-investigador, el evaluador-experto, el lector, el editor, el corrector y, en algunos casos, el traductor— y características de producción e interpretación; por consiguiente, el género no preexiste a los textos, sino que es una abstracción¹⁵ establecida a partir de los rasgos, las regularidades y las variaciones de ese conjunto de textos que lo conforman (Jara, 2009). Por su parte, el discurso es un haz de prácticas sociales y supuestos ideológicos relacionados con el uso del lenguaje y/o la comunicación (Biber, Connor & Upton, 2007). Así, *texto*, *género* y *discurso* constituyen una tríada central en el análisis lingüístico.

2.3 El concepto de género discursivo

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

15. Abstracción en el sentido en que lo indica el DRAE: “1. tr. Separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción”.

relativamente estables de enunciados que otorgan estabilidad al discurso. En sus palabras:

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

En esta visión de los géneros, de acuerdo con Bajtín (2009), se deben incluir las diversas manifestaciones científicas. Asimismo, destacó el carácter dialógico e ideológico del lenguaje manifiesto en los géneros discursivos e indicó en su momento que estos no se habían abordado como objeto de estudio, excepto los géneros literarios; además, subrayó la diversidad de los géneros debido a que las posibilidades discursivas, y por ende los tipos de discursos-textos, son inagotables; de ahí la complejidad para abordar su estudio, lo cual se relaciona con el planteamiento de este autor en el sentido de que los enfoques para su análisis también deben ser diversos.

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

Por ejemplo, en el marco de la Nueva Retórica (NR) está la propuesta de Perelman (1998), basada en la actividad argumentativa, y en cuyo trasfondo está la retórica como teoría y praxis de la comunicación persuasiva. Charles Bazerman (1988), quien ha estudiado el origen y cambios del artículo científico experimental, ha planteado el género discursivo como una construcción retórica orientada al logro de determinados propósitos sociales. Para este autor “A genre consists of something beyond simple similarity of formal characteristics among a number of texts. A genre is a socially recognized, repeated strategy for achieving similar goals in situations socially perceived as being similar” (p. 62)¹⁶.

16. La traducción es la siguiente: Un género consiste en algo más que una simple similitud de características formales entre una serie de textos. Un género es reconocido socialmente a partir de una estrategia repetitiva orientada a lograr objetivos similares en situaciones socialmente percibidas como recurrentes (traducción libre del autor de este libro).

Por consiguiente, agrega Bazerman (1988), un género otorga al escritor una manera de dar respuesta discursiva a ciertas circunstancias; de ahí que se trate de una construcción social que regulariza la comunicación, la interacción y las relaciones. Un género es una solución lingüístico/simbólica a un problema o a determinada situación en la interacción social; pero además de esto, hay que explicitar y considerar la noción de propósito comunicativo como uno de los criterios centrales para el análisis de géneros y como categoría que determina ciertas características en estos; ciertamente, “of all of the contextualized factors associated with a conventionalized speech event, communicative purpose is the most privileged criterion for the identification of genres” (Bhatia, 1993, p. 43)¹⁷. De esta manera, puede decirse que cada género discursivo es una instancia del logro de un propósito comunicativo específico, y validado socialmente a partir de la utilización del conocimiento convencionalizado de los recursos lingüísticos y discursivos en una determinada comunidad de habla y escritura. Valga decir que la noción de propósito comunicativo se abordará con mayor detalle en la parte final de este capítulo.

En suma, para Bathia (1993, 2004) el dominio del género discursivo es determinante en el éxito comunicativo en comunidades discursivas o ámbitos de conocimiento convencionalizados. También propone la idea de colonia de géneros (*genre sets*); es decir, grupos de textos que comparten propósitos similares y hacen parte de un dominio discursivo y disciplinar, por ejemplo, los géneros académicos e investigativos que difieren en sus estructuras, pero comparten similares propósitos y convenciones estilísticas y léxico-gramaticales, según se ilustra en la figura 2.1, en la cual se presenta un grupo de textos que al confluir en una revista académico-investigativa comparten rasgos y propósitos.

17. La traducción es la siguiente: de todos los factores contextualizados asociados a un evento de habla convencionalizada, el propósito comunicativo es el criterio privilegiado para la identificación de géneros (traducción libre del autor de este libro).

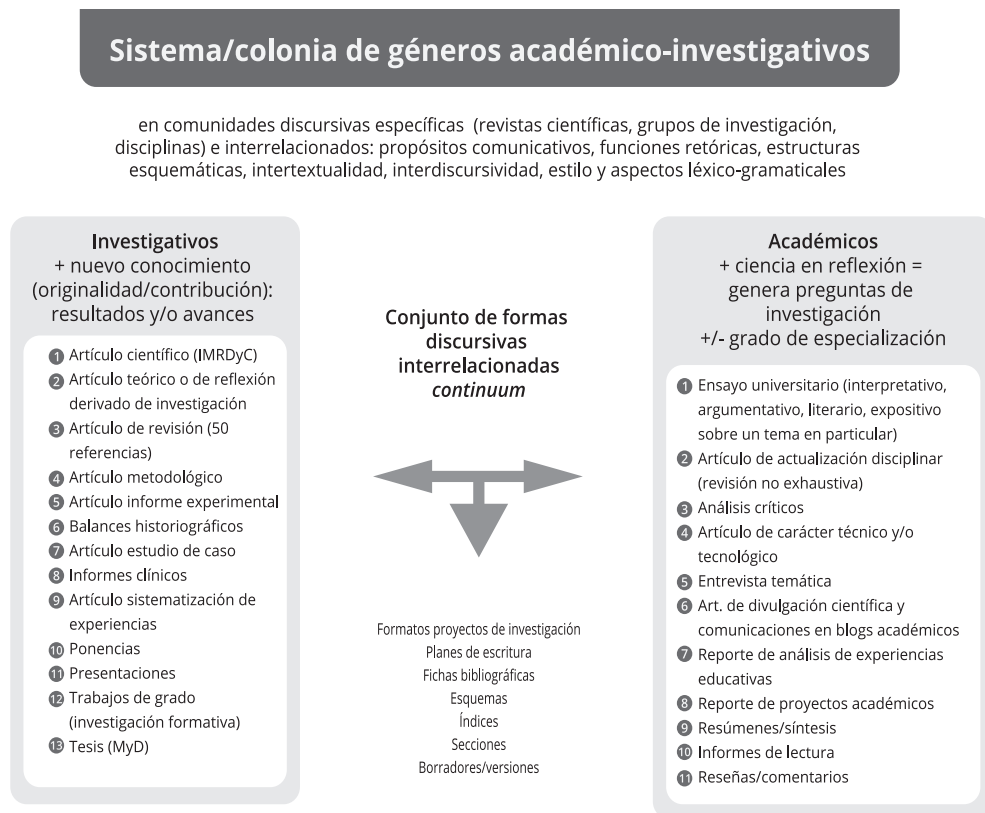


Figura 2.1. Tipologías académico-investigativas como colonia de géneros o macrogénero científico.

Fuente: publicación del autor en Sánchez (2011, p. 95).

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

En relación con las nociones de propósito comunicativo y comunidad discursiva mencionadas anteriormente, Swales (1981, 1990, 2004) —en el

marco de la retórica y la enseñanza del inglés para propósitos académicos y en la perspectiva de los géneros discursivos como construcciones retóricas que pueden ser enseñadas (*English for Academic Purposes*)— planteó una serie de consideraciones sobre el género precisamente como un evento comunicativo (que implica propósitos), describió las características retóricas del artículo científico y explicitó las características de las comunidades discursivas¹⁸.

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

1. Posee un conjunto ampliamente concertado de intereses públicos comunes.
2. Tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.
3. Utiliza sus mecanismos participativos primariamente para suministrar información y realimentación.
4. Una comunidad de discurso utiliza y, por ende, posee uno o más géneros en el fomento comunicativo de sus pretensiones.
5. Además de tener géneros, una comunidad discursiva ha adquirido algunos registros estilísticos que la caracterizan.
6. Una comunidad discursiva tiene un umbral de miembros con un grado adecuado de contenido relevante y experticia discursiva.

Según lo anterior, tenemos entonces que una comunidad discursiva puede ser entendida como una esfera en el uso particular del lenguaje donde confluyen los conocimientos y creencias de las personas; es decir, las comunidades discursivas académicas utilizan el lenguaje disciplinar e investigativo para mantener y diseminar el conocimiento que producen, mediante terminologías específicas y diversas estrategias retóricas discursivas que permiten su estabilidad, reconocimiento e interacción (Martínez, 2011), ejemplo de comunidades discursivas académico-investigativas en el contexto colombiano son los denominados grupos de investigación, los semilleros de investigación (en un nivel formativo), las revistas científicas o académicas, además de las disciplinas con sus diferentes grados de experticia (pregrado, especialización, maestría y doctorado).

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

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

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation¹⁹ (p. 58).

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

19. La traducción es la siguiente: Un género incluye un tipo de eventos comunicativos, cuyos integrantes comparten determinados propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva, y por tanto constituyen la base (fundamento) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso y limita e influye en las opciones de contenido y estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y permite que el alcance del género, según lo concebimos, se relacione estrechamente con una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género comparten algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las expectativas son realizadas, el ejemplar será considerado como prototípico por los integrantes de la comunidad discursiva y asumido por otros, lo cual constituye una valiosa etnografía de la comunicación; pero para ello, por regla general, necesitará validación general (traducción libre del autor de este libro).

En relación con *English for Academic Purposes* aludido anteriormente, Berkenkotter, Huckin y Ackerman (en su trabajo titulado *The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community*) retoman como antecedente algunos aspectos del trabajo de Swales (1990) en el análisis de introducciones de artículos científicos, y señalan “that students entering academic disciplines need a specialized literacy that consists of the ability to use discipline-specific rhetorical and linguistic conventions to serve their purposes as writers. Academic disciplines have been characterized as discourse communities (1991 p. 191)”²⁰. Pero esta alfabetización especializada no solo se circunscribe a estudiantes que ingresan a las disciplinas, sino que implica a estudiantes de posgrado y docentes-investigadores en formación.

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

Tenemos entonces que —como se ilustró anteriormente en la figura 2.1— un grupo de textos convencionalizados y determinados culturalmente (por ejemplo los artículos científicos), se podrá considerar un género discursivo, cuyas características y estilo discursivo no permanecen fijas. En este punto es importante tener en cuenta, como lo señala Berkenkotter (2008) en su trabajo titulado *Genre evolution? The case for diachronic perspective*, que “Several researchers in rhetoric and applied linguistics (...) have used the concept of ‘evolution’ to characterize the development of the (...) medical article” (pp. 187-188)²¹.

Aunque este autor está de acuerdo con el concepto de cambio o evolución, lo que pone en cuestión son las razones para que esto ocurra. En todo caso, el punto central es que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, según las transformaciones, los medios de interacción y las

20. La traducción es la siguiente: los estudiantes que ingresan a las disciplinas académicas necesitan una alfabetización especializada que consiste en la capacidad de utilizar las convenciones retóricas y lingüísticas específicas de la disciplina para servir a sus propósitos como escritores. Las disciplinas académicas se han caracterizado como comunidades discursivas (traducción libre del autor de este libro).

21. La traducción es la siguiente: Varios investigadores de la retórica y la lingüística aplicada han utilizado el concepto de evolución para caracterizar el desarrollo del artículo médico (traducción libre del autor de este libro).

necesidades del contexto (García Izquierdo, 2007, p. 122); en nuestro caso, el contexto académico e investigativo.

Esta concepción de género implica, de acuerdo con Bhatia, Flowerdew y Jones en su texto *Approaches to discourse analysis* (2008), la idea de que el lenguaje debe ser analizado no solo como un conjunto abstracto de normas, sino como una herramienta para la acción social. Complementan estos autores enfatizando en que el foco de análisis de las aproximaciones contemporáneas al análisis del discurso o del lenguaje en uso tiene sus raíces en el trabajo del filósofo Wittgenstein (1988 [1953]) quien vio el lenguaje como una serie de “juegos” a través de los cuales las personas construyen lo que él llamó “formas de vida” (en el lenguaje), formas particulares de ser en relación con los demás y su entorno.

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

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

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

La noción de género propuesta por Parodi (2008a, 2010a) en el marco de su grupo de investigación y la ELV ofrece una perspectiva bastante integral con respecto a las demás concepciones al incluir el aspecto cognitivo, y aunque para el presente trabajo estamos de acuerdo con sus postulados y definición del género, no incluimos el aspecto cognitivo como una variable cualitativa para el análisis, dado que no es el alcance de este trabajo abordar dicha dimensión, por lo cual el foco principal de análisis lo constituyen los aspectos lingüísticos (retórico-funcionales), en el marco de la alfabetización académica.

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

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

2.4 Consideraciones sobre el propósito comunicativo en el análisis de género

Con base en las diversas perspectivas y concepciones sobre los géneros, el propósito comunicativo, como se ha visto a partir de los autores citados en el apartado anterior, es un criterio caracterizador recurrente. En el marco de los enfoques en los que se basa esta aproximación teórica (*alfabetización académica de orden superior, el análisis de género y la retórica de la ciencia*), los géneros se definen en términos de sus propósitos sociales, puesto que a

cada uno corresponde una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con unos requerimientos culturales y personales (Eggins & Martin, 2000), (Swales, 1990, 2004), (Parodi *et al.*, 2010a).

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

De esta manera, al analizar un texto asumido como un “entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea” (Eggins & Martin, 2000, p. 339), es importante preguntarse qué función cultural cumple: ¿dar a conocer el resultado de una investigación o reportar resultados parciales?, ¿convencer sobre algún avance?, ¿describir el estado de un determinado tema?, ¿explicar una metodología?, ¿educar o cumplir un propósito cultural, transmitir un comentario, conmover, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar...? El propósito(s) puede establecerse mediante la forma como el texto se desarrolla a partir de sus funciones comunicativas (*movidas*) y configura relaciones de coherencia pragmática.

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

The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes

(...) At this juncture, it may be objected that purpose is a somewhat less overt and demonstrable feature than, say, form and therefore serves less well as a primary criterion. However, the fact that purposes of some genres may be hard to get at is itself of considerable heuristic value. Stressing the primacy of purpose may require the analyst to undertake a fair amount of independent and open-minded investigation, thus offering protection against a facile classification based on stylistic

feature and inherited beliefs, such as typifying research articles as simple reports of experiments. In some cases, of course, identifying purpose may be relatively easy (...). In others it may not be so easy (Swales, 1990, p. 46).

La traducción en extenso es la siguiente²²:

La característica o criterio principal que convierte una colección de eventos comunicativos en un género es un conjunto compartido de propósitos comunicativos

En este punto, se puede objetar que el propósito es una característica menos manifiesta y demostrable en cierto modo que la forma y por lo tanto no funciona tan bien como un criterio primario. Sin embargo, el hecho de que los propósitos de algunos géneros sean difíciles de obtener es en sí mismo de un valor heurístico [para la indagación y el descubrimiento] considerable. Enfatizar la primacía del propósito puede requerir al analista el emprender una cantidad de investigación independiente y de mente abierta, ofreciendo así protección contra una clasificación superficial basada en características estilísticas y creencias heredadas, tales como tipificar los artículos de investigación como simples reportes o experimentos. En algunos casos, por supuesto, identificar el propósito puede ser relativamente fácil. En otros no tanto (Swales, 1990, p. 46).

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

A modo de ejemplo, tenemos que los propósitos comunicativos “comunicar resultados de investigación” o “comunicar nuevo conocimiento” son compartidos por géneros académicos e investigativos diferentes, a saber: las tesis de maestría y doctorado, los informes de investigación, los capítulos

22. Traducción libre del autor de este libro.

y libros resultado de investigación y las variantes estructurales de artículos de investigación, como son los textos tipo estudio de caso, revisión, reflexión, comunicaciones cortas y el artículo original (RIMRDyC).

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

Con todo esto, el criterio de propósito comunicativo (que como se anotó anteriormente puede no resultar del todo fiable si se da por supuesto un determinado propósito en un género específico sin analizarlo de manera crítica) sigue siendo bastante útil en el análisis de género desde una perspectiva retórico-funcional, pero desde su dimensión plural, es decir, referirse a propósitos comunicativos propios u oficiales del género como actividad social (la comunidad científica y la institución) y los propósitos del autor/escritor (implícitos) u ocultos como los denomina Askehave (1999): “Thus here the purpose of the text could be characterised as the ‘hidden’ purpose—a more covert purpose—which is not necessarily accepted or known by all users of the genre” (p. 17)²³.

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

The absence of a clear consensus as to what communicative purpose is and -if we finally decide what we understand by ‘communicative purpose’- the fact that sets of purposes may be associated with a text makes it very difficult to use the concept as a tool for categorising texts and for analysing texts in general (p. 19)²⁴.

23. La traducción es la siguiente: De esta manera el propósito del texto puede ser caracterizado como el propósito “oculto” –un propósito más encubierto– que no necesariamente es aceptado o conocido por todos los usuarios del género (traducción libre del autor de este libro).

24. La traducción es la siguiente: La ausencia de un claro consenso sobre lo que es propósito comunicativo y –si finalmente decidimos lo que entendemos por “propósito comunicativo” –, y el hecho de que conjuntos de propósitos pueden ser asociados con un texto hace muy difícil usar el concepto como una herramienta para categorizar los textos y para analizar los textos en general (traducción libre del autor de este libro).

Aunque las reservas de Askehave (1999) son consistentes, en realidad la categoría propósitos comunicativos es útil para caracterizar y analizar los géneros, lo que sucede es que el propósito no debe surgir a priori, sino precisamente mediante el análisis retórico; por supuesto, en ese balance entre las expectativas sociales con respecto a un determinado tipo de texto (el contexto en el cual es utilizado y sus participantes), y los datos que emergen del género como tal a partir del análisis retórico.

En complemento, el enfoque analítico del género tiene en la retórica un criterio central para la identificación y descripción del objetivo o propósito y funciones comunicativas de una “categoría genérica particular” (tipo de texto), como por ejemplo, el libro de investigación, la tesis, el artículo científico, entre otros. Dicha identificación de los propósitos comunicativos de un género en particular (a partir de evidencia lingüística), que en términos de procedimiento metodológico es con frecuencia un punto de partida, presenta ciertas restricciones debido a que este concepto se ha hecho complejo, así como los géneros; no obstante, es una situación que puede resolverse, sobre todo si se tiene en cuenta “that genres are best conceptualized as goal-directed or purpose” (Askehave & Swales, 2001, p. 195)²⁵.

Consecuente con lo anterior, “rhetorical genres have been defined by similarities in strategies or forms in the discourses, by similarities in audience, by similarities in modes of thinking, by similarities in rhetorical situations” (Miller, 1984, p.151)²⁶. Aquí emerge una categoría de análisis que puede plantearse como *semejanzas, prototipos o esquemas recurrentes*.

A este respecto, precisa Miller (1984) “that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the acting it is used to accomplish” (p. 151)²⁷; es decir, los efectos que causa y las tareas sociales que cumple.

Además, como lo anotan Askehave y Swales (2001), el propósito interactúa con las características del texto en cada nivel del discurso (semántico, pragmático, textual, léxico-gramatical), esto quiere decir, por ejemplo, que en lo estructural consideraríamos analíticamente las secciones de

25. La traducción es la siguiente: que los géneros se conceptualizan mejor identificando las metas a las cuales están dirigidos o sus propósitos (traducción libre del autor de este libro).

26. La traducción es la siguiente: Los géneros retóricos han sido definidos por sus similitudes en las estrategias o formas discursivas, por sus similitudes en la audiencia, por sus similitudes en los modos de pensamiento [científico/disciplinar], por sus similitudes en las situaciones retóricas (traducción libre del autor de este libro).

27. La traducción es la siguiente: que una definición retóricamente sólida de género no debe estar centrada en la sustancia o forma del discurso, sino en la acción que genera su realización (traducción libre del autor de este libro).

un determinado género discursivo como instancias no solo estructurales, sino funcionales; en lo retórico, se abordarían fenómenos como la intertextualidad, el posicionamiento y *las movidas* (funciones comunicativas = segmentos que realizan acciones específicas). Aspectos estos (entre otros) que están orientados a contribuir al cumplimiento socialmente aceptado del género en cuestión y de los propósitos particulares del escritor del texto.

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

Tenemos entonces que, en el análisis de género, el propósito comunicativo no es algo determinado de antemano, sino que es un punto de partida provisional para la indagación y es algo que se establece mediante la investigación (*determinar acciones retóricas similares, comparables y tipificadas*). A este respecto, Askehave y Swales (2001) sugieren un procedimiento para especificar de mejor manera y asignar el propósito comunicativo. Se trata de explorar y explicitar las variables del género (enfoque tradicional o texto-primero, ver figura 2.2), pero también, de manera alternativa, abordar el contexto-primero (ver figura 2.3); es decir, abordar el propósito de una forma integradora y balanceada.

En este primer enfoque (figura 2.2) la atención se centra en la estructura y el contenido, en términos de lo que incluye y de lo que no se menciona, “because it is often in omissions that we find disciplinary and professional conventions most strongly at work” (Askehave & Swales, 2001, p. 207)²⁸. En todo caso, advierten estos autores, los pasos 1 y 2 (figura 2.2) deben tener un estatus provisional en el análisis, mientras se profundiza en el contexto que es, como dicen ellos, una caja negra, para luego replantear el propósito del género y revisar su estatus (su significado y límites).

28. La traducción es la siguiente: porque a menudo es en las omisiones donde encontramos las convenciones profesionales y disciplinarias más marcadas en el trabajo (traducción libre del autor de este libro).

Propósito comunicativo

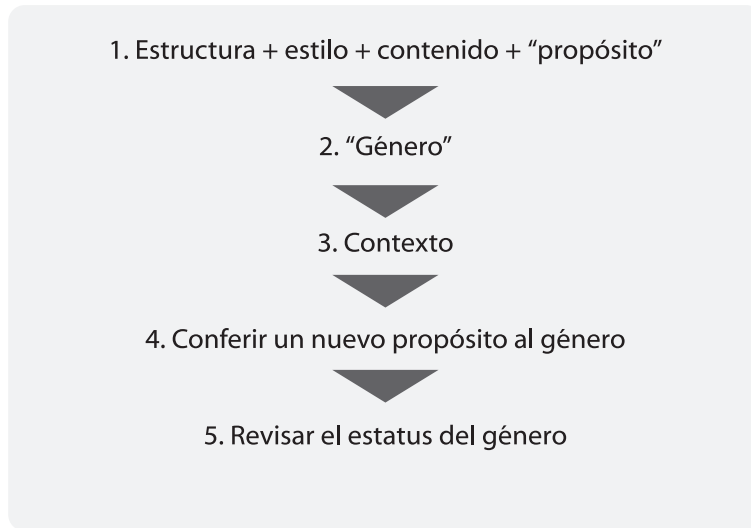


Figura 2.2. Un procedimiento determinado por el texto para análisis de género.

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

Por su parte, determinar el propósito comunicativo mediante el enfoque alternativo, contexto-primero, es una etapa posterior (no inicial) del proceso (figura 2.3). Dicho sea de paso, el contexto puede referirse a cómo las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el contexto situacional e institucional afectan la configuración de un género en particular, en el proceso de conferirle nuevos propósitos. En síntesis, esta perspectiva apunta a indagar sobre los textos en sus contextos (ver figura 2.3).

Propósito comunicativo

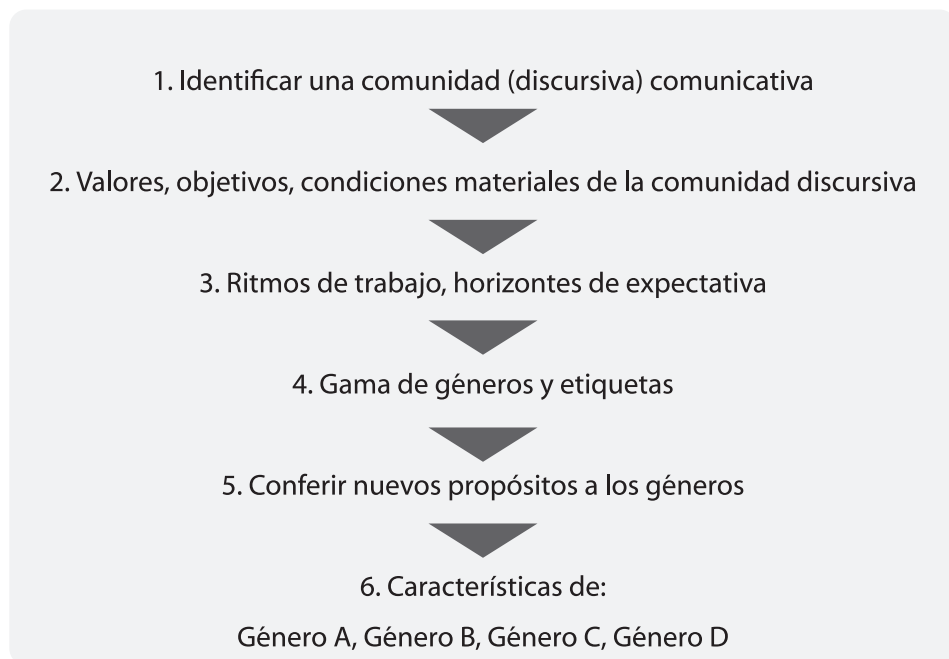


Figura 2.3. Un procedimiento determinado por el contexto para el análisis del género.

Fuente: imagen traducida y adaptada de Askehave, I. & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.

Cierre del capítulo

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

Con respecto a la categorización, se trata de una forma de “identificar un tipo de objeto o experiencia destacando ciertas propiedades, desfocalizando otras y ocultando otras (...) y esto es lo que ocurre siempre que categorizamos algo. Centrarse en un conjunto de propiedades aparta nuestra atención de

otras” (Lakoff & Johnson, 2012 [1980], p. 205), esto sucede, por ejemplo, cuando establecemos el propósito comunicativo de un género discursivo investigativo, nos enfocamos en la tarea social/cultural que se le ha asignado, pero omitimos por diversas razones aspectos de su proceso de escritura, de la persona que lo genera (su experticia e intereses), de su contexto particular, de la disciplina, del diseño metodológico y la intervención de asesores, evaluadores y editores; así que abordamos los géneros con base en lo que es más visible y aceptado en las comunidades discursivas específicas. En síntesis, siguiendo a Lakoff y Johnson (2012), cuando destacamos ciertas propiedades que se ajustan a nuestros propósitos, probablemente estamos alejando (o descentrando) nuestra atención de otras particularidades, por ejemplo cuando decimos:

1. El artículo científico comunica nuevo conocimiento.
2. El artículo científico informa sobre un proceso de investigación realizado y sus resultados.
3. El artículo científico se publica en revistas indexadas.
4. El artículo científico es variable según la disciplina y el tipo de investigación.
5. El artículo científico es un requisito de grado en la maestría y en el doctorado.
6. El artículo científico publicado es un indicador de la productividad científica en la universidad.
7. El artículo científico es objeto de evaluación por parte de pares externos.
8. El artículo científico es objetivo, factual e impersonal.
9. El artículo científico es un reporte experimental.
10. El artículo científico es una construcción retórica, puesto que se trata de un discurso subjetivo, con elementos objetivos, fijado por la escritura.
11. El artículo científico debe ser útil para la apropiación y transferencia del conocimiento.
12. El artículo científico va dirigido a otros investigadores.
13. El artículo científico es un indicador del desempeño de los investigadores.
14. El artículo científico publicado en una revista indexada otorga puntajes para la escala salarial de los docentes-investigadores.

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

Tenemos entonces que establecer que el propósito comunicativo dependerá de qué características destacamos y en qué orden las focalizamos: “al hacer una aserción, hacemos una elección de categorías, porque tenemos alguna razón para centrarnos en ciertas propiedades y desfocalizar otras” (Lakoff & Johnson, 2012, pp. 205-227); ahora bien, estas propiedades, ante todo, son producto de nuestras percepciones e interacciones con respecto a este; es decir, el artículo científico en cuanto género discursivo es una construcción retórica que responde a determinadas convenciones. En el capítulo siguiente se abordará dicho género discursivo.

3

Análisis del género artículo científico desde una perspectiva retórica

Resumen. El propósito de este capítulo es ofrecer algunas consideraciones en torno al artículo científico (AC), sus orígenes, su importancia en el contexto actual de la ciencia en Colombia, su estructura, variantes, características discursivas y definición; así como el lugar que este ocupa en la construcción y desarrollo de las disciplinas y la configuración de las comunidades discursivas de carácter académico-investigativo. En esta perspectiva, se aborda el artículo como construcción retórica cuya estructura y estilo discursivo responden al contexto y a las presunciones sobre lo que se considera ciencia y la forma de comunicarla en un momento y en una situación determinada, lo cual deviene en modelos o géneros que dan estabilidad y respuesta a determinadas cuestiones retóricas. En esta línea de reflexión, se tratan algunos conceptos que permiten una mejor comprensión de dicho género discursivo, como son el posicionamiento, la intertextualidad, la nueva retórica y la retórica argumentativa. Finalmente, se presenta una revisión a partir de varias investigaciones que han analizado el artículo científico con base en el enfoque de *movidas retóricas* (MR).

3.1 Consideraciones sobre el artículo científico (AC)

El denominado artículo científico original (en adelante AC)²⁹ surgió como respuesta a las necesidades de interacción entre los integrantes de comunidades discursivas disciplinares e investigativas, y ha evolucionado a lo largo de la historia a partir de la actividad retórica y creativa de los investigadores, las instituciones y las diferentes comunidades discursivas, así como del mismo desarrollo disciplinar, el crecimiento editorial de las revistas especializadas y el notable desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que, mediante la posibilidad de publicación en línea, han generado un crecimiento sin precedentes de las revistas electrónicas, las bases de datos científicas y los denominados sistemas de indexación.

Otro hecho que ha contribuido a este crecimiento, por ejemplo en el contexto colombiano y según los nuevos criterios de indexación socializados por Colciencias en 2015, es que el número de artículos publicados en revistas científicas de alto impacto, así como el número de citaciones recibidas, es un indicador para valorar la productividad de los grupos de investigación, la calidad de programas académicos y de las instituciones. Puede decirse que en la actualidad, en la industria del conocimiento, el artículo científico es el género por excelencia, dada la inmediatez, la accesibilidad y la actualidad que conlleva en términos de resultados, estados de la cuestión, discusión y posibilidad de contacto con sus autores.

En sus inicios (siglo XVII), los reportes científicos correspondían a géneros como el epistolar, el ensayo y la escritura periodística a los cuales recurrían los investigadores para intercambiar y divulgar sus trabajos empíricos (Bazerman, 1988). Robert Boyle (1627-1691), considerado el fundador de la química moderna, fue el primero en establecer lo que se denomina una retórica de la descripción experimental: él escribió y publicó en sus trabajos empíricos y de laboratorio (incluso los que terminaban en resultados negativos) de manera detallada los procedimientos, instrumentos utilizados y observaciones, y formó lo que hoy en día se conoce como grupo de investigadores; además tuvo un rol importante en la creación de la Sociedad Real Inglesa (*English Royal Society*) que, en 1665, publicó la

29. Apartes de este capítulo y la revisión de antecedentes sobre el análisis de este género discursivo fueron publicados por el autor en avances teóricos y resultados parciales de esta investigación doctoral en Sánchez (2011, 2012a, 2012b, 2013), Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión integrada con mayor desarrollo y actualización.

primera revista científica en el mundo (*Philosophical Transactions*) (Swales, 1990, Beke, 2011). Isaac Newton (1642-1727) también ofrecía detalles sobre la metodología en sus trabajos experimentales, las condiciones en que estos ocurrían; y además, sugerencias adicionales sobre cambios y experimentación (Bazerman, 1988).

En cuanto a sus características discursivas, en su historia temprana (siglos XVII-XIX), los artículos de investigación del siglo XIX se diferencian de los actuales en que los primeros eran reportes cortos de trabajos experimentales (alrededor de unas 5000 palabras), incorporaban menos referencias (unas 10 por artículo), utilizaban más la primera persona y no contaban con una división interna subtitulada, esto vino a ser más frecuente a partir de 1950 (Swales, 1990).

El químico Boyle (1627-1691), por ejemplo —dice Beke (2011)—, pensaba que el uso de la voz pasiva era un recurso que reflejaba cierta arrogancia del investigador dado que limitaba la posibilidad de una réplica directa e indicaba cierto distanciamiento. A este respecto, la retórica personal ha estado presente en la escritura de los científicos, como el apartado que ejemplifica David Locke del texto *Consideraciones cosmológicas en la teoría general de la relatividad* de Einstein (1915-1916): “En este párrafo conduciré al lector por el camino que yo mismo he recorrido, más que por un camino quebrado y con viento, porque de otra manera no puedo esperar que se tome demasiado interés por el resultado final del viaje” (Citado por Locke, 1997, p. 151).

La retórica del tono anterior presenta una desviación con respecto al estilo oficial de la ciencia, puesto que aparece la voz real de un escritor que ha entrado al campo del discurso a dialogar con el lector y a explicarle cómo ha realizado su trabajo científico. (Locke, 1997). Actualmente, con el crecimiento de revistas y una visión “objetiva y precisa” de la ciencia, la retórica formal de este género textual ha cambiado al igual que su estructura, al punto que la personalización y cualquier otro recurso lingüístico que se interprete como subjetivo es señalado como un aspecto negativo en la escritura. Sobre este particular —la retórica cambiante de los artículos de investigación a través del tiempo— Bazerman (1988) plantea la siguiente reflexión:

Scientific writing is no unitary and unchanging thing, defined by a timeless idea, Varieties of scientific writing have developed historically in response to different and evolving rhetorical situations, aiming at

different rhetorical goals, and embodying different assumptions about knowledge, nature, and communication. The form of the experimental report, in particular, solves a changing rhetorical problem: given what we currently believe about science, scientists, the scientific community, the scientific literature, and nature, what kind of statement about natural events can and should we make? To treat scientific style as fixed, epistemologically neutral, and transcending social situation is rhetorically naive and historically wrong (p. 258)³⁰.

Estos cambios en la manera de escribir y concebir la ciencia en un momento determinado y sus formas de comunicación, como el artículo científico, indican la dinámica del género en cuestión y las presunciones sobre lo que se considera ciencia, sobre todo en la manera de comunicarla, lo cual incide en el estilo retórico y en aspectos discursivos. Sobre este particular, una de las preguntas que emerge es la siguiente: ¿qué utilidad tiene para la ciencia escribir en primera persona o de manera impersonal?, pues como dice Bazerman (1988), tratar el estilo científico como fijo, epistemológica y discursivamente neutro e intentando trascender o abstraerse de cualquier situación social, es algo retóricamente ingenuo e históricamente equivocado; es decir, el posicionamiento y la interacción mediante la intertextualidad por parte de quien investiga y escribe son dos aspectos centrales y recurrentes en la escritura.

Sobre este punto, diversos estudios lingüísticos han demostrado el carácter dialógico, retórico y subjetivo en la escritura del artículo científico, el cual, pese a ser rutinario en su estructura (la cual presenta variaciones fijadas o consensuadas en un determinado momento) y convencional en su registro estilístico y léxico-gramatical, “lleva a cabo su propia pequeña defensa de la novedad o, de lo contrario, no sería publicable. [Puesto que] Ninguna revista científica acepta colaboraciones que, en cierta forma, no lleven a la ciencia más lejos” (Locke, 1997, p. 156).

30. La traducción es la siguiente: La redacción científica no es algo unitario y fijo que se define por una idea atemporal. Las variedades o tipologías de la escritura científica se han desarrollado históricamente como respuesta a las diferentes y cambiantes situaciones retóricas, apuntando a diferentes objetivos retóricos, y encarnando diferentes supuestos sobre el conocimiento, la naturaleza y la comunicación. Por ejemplo, la estructura y estilo del informe experimental, en particular, intenta resolver un problema retórico que es cambiante, veamos: dado lo que actualmente creemos acerca de la ciencia, los científicos, la comunidad científica, la literatura científica, y la naturaleza, cabe preguntarse ¿qué tipo de declaración sobre los acontecimientos naturales podemos y debemos hacer? Tratar el estilo científico como fijo, epistemológicamente neutro e intentando trascender o abstraerse de cualquier situación social, es algo retóricamente ingenuo e históricamente equivocado (traducción libre del autor de este libro).

Así las cosas, la escritura, y sus estrategias retóricas, permiten concebir una identidad discursiva por parte del autor, construir, transformar y comunicar conocimiento. Esta “ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno” (Ong, 1994, p. 86).

También, explorar y analizar diferentes aspectos. Se trata entonces de un proceso constructivo y creativo. Por consiguiente, los artículos constituyen una muestra de lenguaje vivo, orientados al conocimiento (o a la manera como se intenta construir), a la comprensión, la expresión y el posicionamiento. Y en esta actividad dinámica, no lineal, de construir significados, dice Bazerman (1988) que los escritores encuentran modelos para la solución de diversos problemas retóricos que se repiten y deben afrontar en la escritura científica, como es el caso de personalizarse o no en la escritura, cómo transmitir una presencia fuerte y creíble en su discurso y de qué manera recurrir a la metaforización como estrategia discursiva, pues como afirman Lakoff y Johnson (2012), “la metáfora es uno de nuestros instrumentos más importantes para tratar de entender parcialmente lo que no se puede entender en su totalidad (...)” (p. 236).

La metáfora implica razonar, discernir, realizar inferencias, determinar rasgos y categorizar, y por supuesto, concebir creativamente una cosa en términos de otra (trasladar significados de un dominio a otro), y a todo esto le subyacen la experiencia, la comprensión y una intencionalidad o una serie de propósitos comunicativos, tanto del escritor científico, como del género discursivo en cuestión.

En relación con este punto, por ejemplo en investigación, el método ha sido metaforizado como un camino, tal vez por la etimología del término investigar que significa ir tras las huellas o los vestigios. Al respecto, dice Perelman (1998) en su tratado *El imperio retórico. Retórica y argumentación*:

Hay diversas maneras de utilizar una misma metáfora; cada una pone en evidencia diversos aspectos y por ello llega a diversas consecuencias. Es así como el método frecuentemente se describe como un camino, lo que nos recuerda la etimología de la palabra ‘método’, pero cada pensador [investigador] se servirá de esta analogía a su manera (p. 163).

La metodología nos hace conocer los medios de prueba aceptables en el contexto de cada disciplina. La historia de una ciencia nos hace conocer no solamente las tesis y las teorías admitidas, los instrumentos a utilizar en la determinación de los hechos, sino también las técnicas de razonamiento reconocidas, el género de argumentos cuya pertinencia se admite (p. 185).

Sobre este particular, un aspecto por resaltar es que la metodología evidencia un adecuado “encadenamiento de las ideas”; es decir, que no falte ningún eslabón de la cadena, que no haya omisiones o vacíos en el proceso. En otras palabras, recurrir al rigor expositivo (informar y explicar), pero también, trazar y recorrer el *camino* con afrontamiento creador. En este punto, razón y creación se conjugan en la tarea investigativa para fortalecer este constructo discursivo que se denomina artículo de investigación, entre otros géneros.

Luego de esta digresión sobre la metáfora como dimensión retórica presente en la manera de concebir el proceso investigativo y como estrategia en la escritura, regresemos a un punto referido anteriormente en relación con que los escritores encuentran y utilizan modelos para su actividad escritural; por consiguiente, dado que estas soluciones se van volviendo familiares y aceptadas, devienen en modelos disciplinares a través del uso repetido, y de esta forma adquieren fuerza institucional. Así, aunque el género discursivo emerge fuera del contexto, este se convierte en parte del contexto para futuros trabajos; es decir, en modelo de escritura. Por consiguiente, es deseable que todo artículo científico anuncie su propia revolución, aunque sea mínima, y su retórica debe reflejar este aspecto (Locke, 1997).

3.2 Concepción y estructura del artículo científico original (RIMRDyC)

El artículo científico es un género retóricamente dinámico que no se circunscribe a una sola estructura global (estructura esquemática o superestructura) ni a una distribución uniforme de sus movidas retóricas. Sus características discursivas, así como sus aspectos textuales y formales, varían en el tiempo y según las culturas académicas, los contextos y las disciplinas, conformando una colonia de géneros.

A este respecto, Bhatia (2004) alude a conceptos (en principio similares) tales como: conjunto de géneros (*genre set*), sistema de géneros (*systems of genres*), géneros disciplinares (*disciplinary genres*), súper generos (*super*

genres), para luego denominarlos de una forma más precisa como *colonia de géneros afines*, para referirse a lo que él mismo llama una *constelación de géneros individuales y diferenciados*, pero que exhiben similitudes en sus contextos disciplinarios y profesionales. Así las cosas, “Every disciplinary community has its own typical set of genres, which are used by most of its members in the achievement of the professional objectives” (Bhatia, 2004, p. 54)³¹.

El concepto de colonia de géneros en relación con el artículo científico, remite a la idea de variantes de una misma clase. Para el caso de esta investigación, es oportuno recordar que el corpus de análisis está conformado por artículos publicados en una revista de ciencias sociales y humanas, cuya estructura corresponde a la denominación de artículo científico original, conocido como IMDRyD o RIMRDC por las iniciales de sus secciones, las cuales realizan unas determinadas *movidas* o funciones comunicativas (ver figura 3.1). Es sobre este género o variante del artículo de investigación (dentro de la colonia de artículos científicos) hacia donde se orientan las reflexiones en este apartado, así como los análisis posteriores.



Figura 3.1. Estructura del artículo científico original (RIMRDyC).

Fuente: versión actualizada publicada originalmente por el autor en Sánchez (2011).

31. La traducción es la siguiente: Cada comunidad disciplinaria tiene su propio conjunto típico de géneros, que son utilizados por la mayoría de sus miembros en la consecución de los objetivos profesionales (traducción libre del autor de este libro).

El artículo científico es uno de los géneros que mayor relevancia tiene en la comunicación de resultados de investigación. Se trata de un género discursivo considerado como un indicador central en cuanto a la producción del conocimiento, el avance científico, el desarrollo disciplinar y como un elemento que confiere reconocimiento a las instituciones. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) publicó, en julio de 2015, un Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE) en el cual clasifica en una escala a las universidades del país en cuanto a su desempeño en cuatro categorías: *enfoque doctoral*, *enfoque maestría*, *énfasis pregrado* y *especializadas en un área*. En estos enfoques se contempla la variable investigación, sobre la cual se establece que

Las investigaciones y la producción intelectual deben generar impactos sobre la sociedad. Por tanto, (...) incluye a los investigadores registrados como el insumo principal para la generación y difusión del conocimiento; los productos se miden por medio de los artículos y las patentes, y la difusión a través de la citación en ISI (MEN, 2015).

Como se aprecia en la cita anterior, la medición de los productos se realiza, además de las patentes, mediante los artículos y su publicación en revistas incluidas en ISI³² que es una base de datos internacional que selecciona las revistas de mayor impacto en el mundo y ofrece información estadística sobre las publicaciones, los artículos y los autores con mayores índices de citación.

Continuando en el ámbito colombiano, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias Dirección de Fomento a la Investigación (2014), concibe el artículo de investigación original como una

(...) producción original e inédita, publicada en una revista de contenido científico, tecnológico o académico, producto de procesos de investigación, reflexión o revisión, que haya sido objeto de evaluación por pares y avalado por estos como un aporte significativo al conocimiento en el área (p. 117).

De igual forma, establece otras variantes del artículo de investigación (esto remite al concepto anteriormente expuesto de *colonia de generos*), tales como:

32. Instituto para la Información Científica ISI o Institute for Scientific Information, conocido actualmente como ISI Web of Knowledge de la agencia internacional de información Thomson Reuters.

- **El artículo de reflexión —de análisis y/o teórico—:** documento original que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa y crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **El artículo de revisión:** documento resultado de investigación donde se organiza, analiza y se integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **El artículo corto:** documento breve que presenta resultados originales de una investigación científica o tecnológica que requiere de una pronta difusión.
- **El reporte de caso:** documento que presenta resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico.

En relación con lo anterior, cabe destacar las características que dicha entidad le otorga al artículo científico: su originalidad en el sentido de comunicar nuevo conocimiento o explicitar su contribución³³, lo cual se ubica en una gradiente de mayor (+) a menor novedad/contribución (-) dependiendo de múltiples factores, tales como: el diseño, el objetivo y alcance investigativo, las características institucionales y el contexto de la investigación, los recursos, los tiempos, la experticia de los investigadores, la pertinencia del proyecto y sus resultados y la apropiación social y académico-disciplinar de estos.

Además, se infiere que el género artículo científico no es tal si no ha sido publicado; es decir, la divulgación en medios especializados, como son las revistas científicas e indexadas, es la condición para que este género cumpla su propósito cultural, disciplinar e institucional; esto es, el círculo de la investigación está necesariamente relacionado con la aplicación o

33. Al respecto, consúltense las 15 definiciones de originalidad propuestas por Phillips y Pugh (2005) en su libro: *How to get a PhD: A Handbook for students and their supervisors*. Inglaterra: Open University Press, McGraw-Hill Education.

transferencia del conocimiento, la cual tiene como requisito la publicación. A estas características podemos agregar otras características retóricas de este género (ver figura 3.2) y sumar, a la constelación o variantes del artículo científico, otros géneros de carácter investigativo.

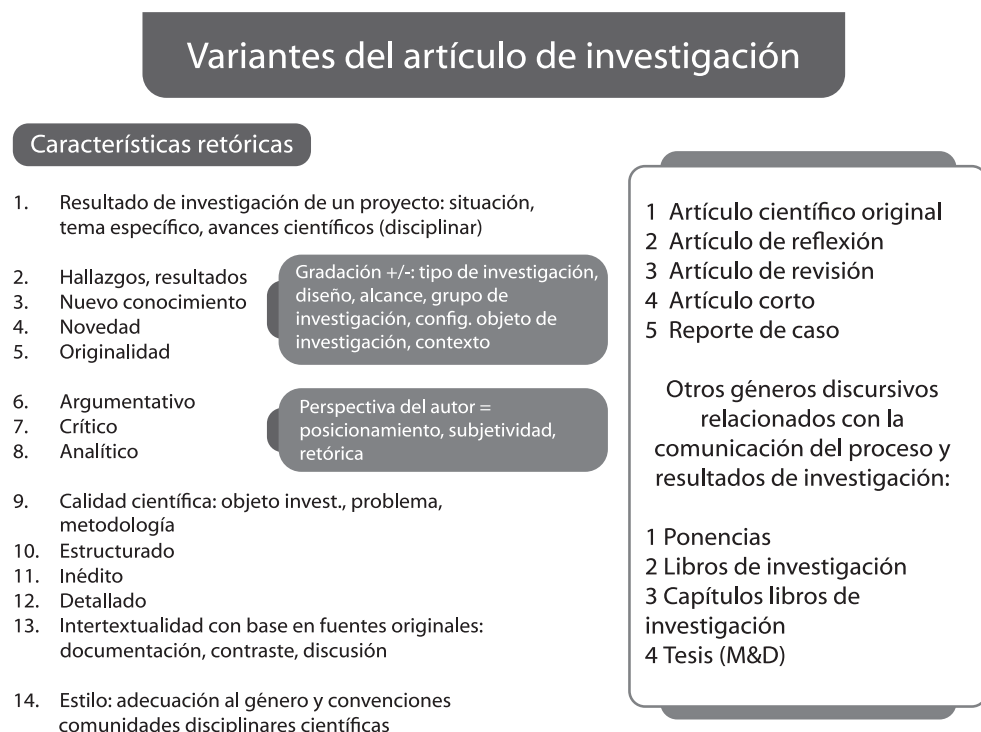


Figura 3.2. Variantes y características retóricas del artículo de investigación.

Fuente: el autor.

En la perspectiva que venimos comentando también se destaca la alusión a la evaluación, no solo como un requisito editorial, sino como una importante validación y prolongación del proceso científico mediante los cambios y reconsideraciones que los escritores realizan a partir de dicha valoración. Hasta aquí algunas consideraciones sobre el artículo científico desde lo que podría denominarse la institucionalidad de la ciencia para el caso colombiano.

De lo anterior, puede decirse que entre los criterios generales señalados por Colciencias (2014), esta entidad considera como primer factor la

publicación de resultados finales (no parciales) de investigación e innovación, mediante la forma de artículo científico, de revisión y/o reflexión. Es de anotar que esta clasificación textual orienta en buena medida las políticas editoriales de revistas, las guías de autores y evaluadores, y por supuesto, las prácticas de escritura en cuanto a estructuras textuales. Ahora abordemos algunas definiciones desde el ámbito de la investigación lingüística.

Swales (1990), en su libro *Genre analysis: English in academic and research settings*, con respecto a este género, dice que

The research article or paper (henceforth often RA) is taken to be a written text (although often containing non-verbal elements), usually limited to a few thousand words, that reports on some investigation carried out by its author or authors. In addition, the RA will usually relate the findings within it to those of others, and many also examine issues of theory and/or methodology. It is to appear or has appeared in research journal or, less typically, in a edited book-length collection of papersp (p. 93)³⁴.

En esta propuesta de Swales (1990) se destaca el carácter de informe en el sentido de informar o dar cuenta de un proceso de investigación finalizado, así como su extensión relativamente corta y su relación directa con el saber precedente en términos de discusión teórica, metodológica y, agregamos, de resultados. También se destaca el hecho de la publicación como característica central. Esta referencia a la divulgación *ubica a los investigadores como responsables de la gestión comunicativa de sus resultados; es decir, no basta con realizar el proceso investigativo, llegar a unos hallazgos y escribir el artículo, se debe elegir una revista adecuada, presentar el artículo y hacerle seguimiento al proceso editorial, cuyo primer paso es la evaluación externa por parte de los árbitros designados por la revista.*

Por su parte, Bazerman (1988), pionero en el estudio de la retórica científica de los artículos experimentales y su evolución, con respecto al artículo de investigación experimental dice:

34. La traducción es la siguiente: El artículo de investigación (en adelante AI) es un texto escrito (aunque contiene en ocasiones elementos no verbales), usualmente limitado por unos miles de palabras, que informa sobre alguna investigación realizada por su autor o autores. Además, el AI relacionará generalmente los resultados con los de otros investigadores; también puede examinar asuntos teóricos y/o metodológicos. Este texto (AI) está por aparecer o ha aparecido en una revista de investigación o, de manera menos típica, en un libro editado como recopilación de artículos (traducción libre del autor de este libro).

The experimental report seems central to many conceptions of the sciences as empirical inquiry. The experimental report has developed as a favored solution of the problem of how to present empirical experience as more than brute fact, as a mediated statement of inquiry and knowledge (p. 7)³⁵.

En esta concepción de Bazerman (1988) se destaca la concepción del artículo como una estrategia para presentar evidencias empíricas; es decir, resultados, y como una mediación en la forma de escribir la investigación y dar cuenta del conocimiento, lo cual indica la importancia de este género en la construcción y desarrollo de las diferentes disciplinas. En este sentido, Bolívar y Bolet (2001) en su investigación sobre las introducciones y conclusiones en artículos de investigación, plantean que este género discursivo es el “producto de convenciones disciplinares y de acuerdos establecidos entre los miembros de determinadas comunidades discursivas” (p. 105).

En relación con su organización formal y estructural más prototípica, conocida como IMRDyC (por las iniciales de sus partes constituyentes), esta data de manera más institucionalizada a partir de 1962 con la publicación por parte de la Unesco de los criterios para la publicación de artículos científicos, la cual fue actualizada posteriormente en 1968 y reeditada en 1983 por dicha entidad. Por su parte, en 1972 la *American National Standards Institute* (ANSI) asume dicha estructura (IMRDyC) como criterio para la escritura de artículos científicos, cuya caracterización la plantean Regueiro y Sáez (2013), en su libro *El español académico*, como un

Género académico de unas 20 páginas que se publica en revistas especializadas, es un escrito expositivo-argumentativo aunque con mayor peso en la argumentación, ya que el autor ofrece los resultados originales de su revisión teórica o su investigación científica original, de sus hallazgos, con el propósito de conseguir la aprobación y la validación de la comunidad científica universal a la que pertenece (Regueiro & Sáez, 2013, p. 79).

35. La traducción es la siguiente: El reporte experimental ha sido central para las muchas concepciones de las ciencias como investigación empírica. El reporte experimental se ha desarrollado como una solución favorable al problema de cómo presentar experiencias empíricas, más que como hechos o datos brutos, como una mediación de expresiones de investigación y conocimiento (traducción libre del autor de este libro).

En relación el proceso de construcción y validación de dicho conocimiento, Bruno Latour y Steve Woolgar (como se cita en Gunnarsson, 2000, p. 432) estudiaron la construcción social del conocimiento científico como resultado de la lectura y la escritura de artículos orientados a la persuasión; es decir, un hecho científico es también un proceso retórico que consiste en generar artículos cuyo destino depende de la interpretación posterior del editor, del evaluador y de los lectores. Al respecto, Gunnarsson (2000, p. 434) propuso un modelo para el análisis del contenido de los textos científicos y su caracterización. Este modelo consta de cinco categorías o mundos cognitivos:

1. Mundo científico: el contenido se relaciona con la teoría, la clasificación, la experimentación y la observación.
2. Mundo de objetos: tiene que ver con la descripción de los fenómenos u objetos de indagación.
3. Mundo práctico: el contenido describe el mundo de los profesionales o su interacción con diversos públicos y la aplicación del nuevo conocimiento.
4. Mundo privado: alude a que el contenido se concentra en la experiencia del individuo o la situación personal de este.
5. Mundo externo: el contenido en relación con aspectos externos o contextuales.

Acerca del análisis de dicho género, Kanoksilapatham (2007) en su trabajo sobre la organización retórica de artículos de bioquímica resalta que la investigación del artículo de investigación “have provided valuable insights regarding the rhetorical moves conventionally employed in each of the four internal sections (introduction, methods, results, discussion)” (2007, p. 73)³⁶. Este tipo de estudios también revelan las variaciones específicas de las disciplinas, lo cual sugiere que la organización retórica de los artículos de investigación se ve condicionada por las convenciones académicas y por las expectativas de las comunidades discursivas específicas. De ahí que para “caracterizar el artículo de investigación como género discursivo, es necesario enmarcarlo en la situación comunicativa en la que se ubica” (Shiro & D’Avolio, 2011, p. 76).

36. La traducción es la siguiente: han proporcionado información valiosa con respecto a los movimientos retóricos empleados convencionalmente en cada una de las cuatro secciones internas (introducción, métodos, resultados, discusión), (traducción libre del autor de este libro).

Esta perspectiva contribuye —como lo expresan Kuteeva y Negretti (2016) en su investigación sobre las estrategias retóricas que aplican los estudiantes en la escritura de introducciones de artículos *científicos*— a fortalecer la enseñanza de la escritura académica con base en el establecimiento de las diferencias disciplinares y el concepto de género discursivo en el marco de la lingüística aplicada.

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

3.2.1 El posicionamiento

Cuando escribimos podemos ejercer la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento y los lectores; es decir, indicar la postura, la actitud, tomar partido, distanciarse o enfatizar (Bolívar, Beke & Shiro, 2010). Para estas autoras, el posicionamiento, como macrofunción valorativa, es una acción social que se refleja textualmente en tres dimensiones articuladas entre sí: lo objetivo (se concibe y evalúa algo, el objeto y/o las ideas), lo subjetivo (el escritor se posiciona así mismo, el yo) y lo intersubjetivo (el autor se ubica en relación con el editor, los evaluadores y los lectores). En otras palabras, mediante esta macrofunción (el posicionamiento) “el autor se presenta a sí mismo y comunica juicios, opiniones y responsabilidades y se muestra como autoridad frente a lo que dice” (Martínez, 2010, párr. 16); también, como alguien que evidencia actitud científica a través del lenguaje matizado o mitigado.

En primer lugar, entonces, el *posicionamiento* es un haz de estrategias retóricas que le permiten al escritor del artículo inscribirse discursivamente en su texto para interactuar y comunicar de forma personal y/o impersonal (matizada) el conocimiento e interactuar con el lector (figura 3.3. Modelo de interacción en artículos científicos).

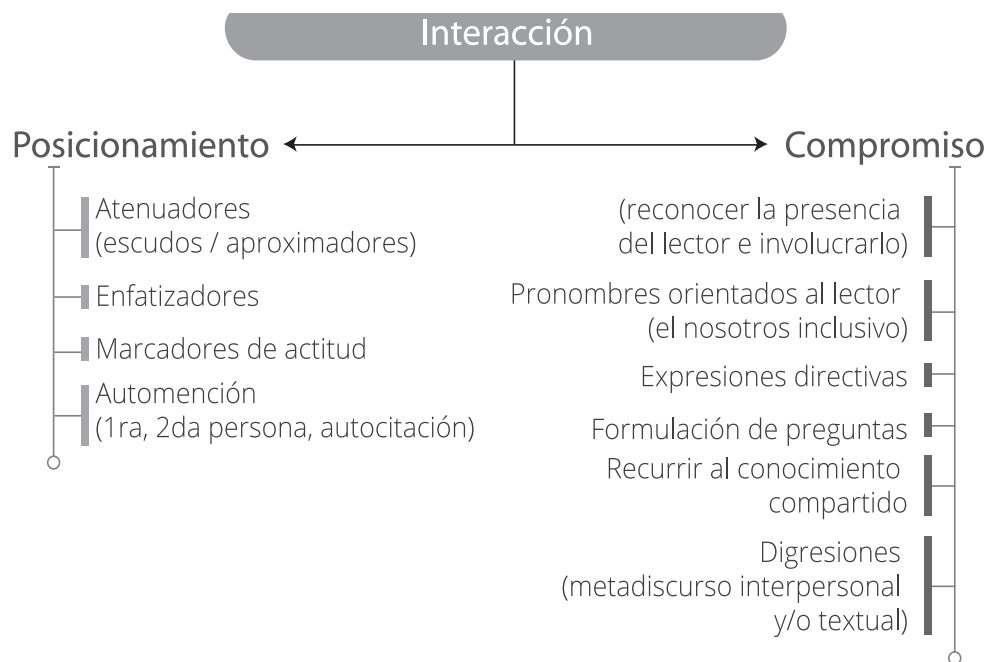


Figura 3.3. Modelo de interacción en artículos científicos. Nota: imagen rediseñada, adaptada y traducida de Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

A partir de este recurso lingüístico (el posicionamiento en el marco de la interacción), el escritor configura y transmite una imagen de sí mismo (*ethos*) como investigador (experticia y actitud científica) y experto disciplinar frente a su audiencia. En segundo lugar, el *compromiso* tiene que ver con las posiciones que asume el escritor en relación con el desarrollo temático del texto, con la manera de involucrar y guiar al lector, de formular preguntas y explicitar un conocimiento compartido con la audiencia. Hyland (2005) concibe ambos conceptos de la siguiente manera:

Stance. They express a textual ‘voice’ or community recognized personality which, following others, I shall call stance. This can be seen as an attitudinal dimension and includes features which refer to the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments. It is the ways that writers intrude to

stamp their personal authority onto their arguments or step back and disguise their involvement (p. 176)³⁷.

Engagement. Writers relate to their readers with respect to the positions advanced in the text, which I call engagement (Hyland, 2001). This is an alignment dimension where writers acknowledge and connect to others, recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations (p. 176)³⁸.

Tanto el *posicionamiento* (discurso modalizado) como el *compromiso* (involucrar al lector) son estrategias retóricas que realizan funciones comunicativas específicas que se pueden realizar a través de *movidas*, las cuales son identificables mediante rasgos léxico-gramaticales con función discursiva (López, 2006) o diferentes pistas lingüísticas —actitud del escritor frente al conocimiento que comunica y ante los lectores—. En el marco de las consideraciones precedentes, la interacción en escritura académico-investigativa se relaciona de manera directa con el posicionamiento o la adopción de un punto de vista y el compromiso (o solidaridad/adhesión que genera en el lector) con lo que se escribe mediante el uso de determinados mecanismos lingüísticos o estrategias retóricas, entre otros, *los modalizadores*, *los aproximadores*, *los enfatizadores*, *los marcadores de actitud*, *la voz propia*³⁹ y *la impersonalización*. A continuación se presenta una breve alusión a cada uno.

37. La traducción es la siguiente: Postura. Expresa una “voz” textual o personalidad reconocida por la comunidad que, siguiendo a otros, llamaré postura. Esto puede ser visto como una dimensión actitudinal e incluye características que se refieren a las formas en que los escritores se presentan a sí mismos y expresan sus juicios, opiniones y compromisos. Es la forma en que los escritores se involucran para proyectar su autoridad personal sobre sus argumentos o apartarse y disfrazar su participación (traducción libre del autor de este libro).

38. La traducción es la siguiente: Compromiso. Los escritores se identifican con los lectores respecto a las posiciones propuestas en el texto, lo que llamaré compromiso (Hyland, 2001). Esto es una dimensión de convergencia en la que los escritores se reconocen y conectan con otros, reconociendo la presencia de sus lectores, halándolos junto con sus argumentos, captando su atención, reconociendo sus incertidumbres, incluyéndolos como participantes del discurso y guiándolos a interpretaciones (traducción libre del autor de este libro).

39. Es pertinente mencionar que *la intertextualidad* también se relaciona de forma directa con el posicionamiento. Este tema se desarrollará más adelante en el apartado sobre citación e intertextualidad.

Modalizadores (atenuación –*hedging*– / mitigadores)

La modalidad es una categoría lingüística o elemento descriptivo de carácter léxico, semántico y pragmático que expresa las distintas posiciones del hablante en sus enunciados, con respecto a la verdad del contenido y la actitud de los participantes en el acto de enunciación. Dicho de otra manera, la modalidad (entre otras posibilidades) representa la expresión del grado de certeza del emisor (escritor) sobre lo enunciado. También, todo juicio posee una determinada modalidad (Ridruejo, 1999, p. 3211)⁴⁰.

La modalización está presente en la actividad discursiva, puesto que tiene que ver con la manera como se comunican las cosas. Es un fenómeno subjetivo relacionado directamente con la postura del emisor o del escritor ante el contenido de su texto o lo que transmite de manera explícita o implícita. La modalización es un concepto que se refiere a la perspectiva o el modo como el locutor considera lo que dice o escribe (Calsamiglia y Tusón, 2008), (López, 2005).

Los tipos de modalizadores que atenúan la fuerza de los enunciados permiten mitigar o reducir la fuerza comunicativa de las proposiciones y mostrar cierta provisionalidad o relatividad en el saber científico que proyecta el escritor (Calsamiglia y Tusón, 2008), (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE, 2016). Ampliando lo anterior, explica Beke (2005, p. 10) que los mitigadores o matizadores

(...) indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada, de manera que la información puede ser presentada como una opinión y no como un hecho. Conviene aclarar que la mitigación dada por *would* y *should* en inglés corresponde al morfema verbal –ía– asociado al tiempo condicional en español (RAE, 1973); ambos, desde el punto de vista pragmático, marcan distanciamiento del autor frente a su proposición.

40. “La teoría de los actos de habla ha proporcionado otra vía diferente para tratar el reflejo lingüístico de la modalidad. Mientras que mediante la categoría de modalidad se intenta analizar y describir determinados elementos significativos de los enunciados, la teoría de los actos de habla, tratando de dar cuenta de las finalidades para las que se emplean los enunciados, distingue entre el acto denominado ‘locutivo’, mediante el cual el hablante simplemente ‘dice algo’ y el acto ‘illocutivo’, por medio del cual el hablante realiza alguna actividad distinta de la mera comunicación (por ejemplo, hacer una promesa o dar una orden). Searle (1975/1979) señala cinco categorías básicas de actos ilocutivos: asertivos, directivos, comisivos, declarativos y expresivos. De entre ellos, claramente cabe identificar las llamadas modalidades deónticas con los actos comisivos y directivos, mientras que los actos asertivos incluyen diferentes formas de modalidad epistémica (...) La modalidad epistémica es denominada también ‘modalidad orientada al hablante’, y la ‘deóntica orientada hacia el agente’” (Ridruejo, 1999, p. 3214).

En síntesis, la modalización es un mecanismo lingüístico que permite, mediante marcas modales o pistas lingüísticas, indicar certeza, seguridad, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, indeterminación, aproximación, etc. Morales (2010) a partir de la revisión bibliográfica que realizó sobre este tema presenta estos tipos de modalizadores, atenuadores o mitigadores, cuya denominación, clasificación y terminología es variable en la literatura.

Escudos

Este tipo de modalizadores mitigan o atenúan el grado de certidumbre y compromiso del autor con respecto a lo que expresa; con lo cual matiza las afirmaciones para no parecer categórico o poseedor del conocimiento. Algunos escudos pueden ser los siguientes.

Ejemplos:

- Estrategias de despersonalización (pasiva refleja, expresiones impersonales referidas a grupos o entes: *algunos, la mayoría*; uso de la tercera persona): *Los educadores, investigadores y estudiantes deben desarrollar y fortalecer sus competencias lingüísticas y discursivas desde una perspectiva comunicativa.*
- Uso de condicionales para posibilidad y disminuir el compromiso: *el análisis de género sería la estrategia más adecuada para desarrollar competencias discursivas en la universidad / producirían efectos / los datos permitirían afirmar que...*
- El uso del modo subjuntivo expresa la realidad de manera subjetiva como deseos, posibilidades, dudas, probabilidades y cierto carácter hipotético (Morales, 2010; Gómez Torrego, 2011): *convertir la tesis en libro quizás sea uno de los retos editoriales de los grupos de investigación...*
- Expresiones metonímicas del tipo atribución de cualidades humanas a la investigación o un componente de esta: *la revisión mostró/reveló / Desde un enfoque lingüístico textual, este artículo expone una serie de consideraciones sobre la lecto-escritura en la universidad...*

- Expresiones epistémicas, verbos, adverbios que indican cierto nivel de duda o compromiso con la verdad expresada. La modalidad epistémica es el nivel de compromiso con respecto a la veracidad de lo que se comunica. El verbo modal epistémico *poder* es usado con frecuencia como escudo en la escritura académica para matizar las afirmaciones y presentar con cierta mitigación o precacución los hechos: *podría decirse que los resultados; las estrategias pueden contribuir a...*), segmentos epistémicos introductorios (*desde nuestra perspectiva, en nuestra opinión*). En general, expresiones de probabilidad/posibilidad/indeterminación/certeza.

Ejemplos:

En la subescala de *actitud Prosocial* se obtuvo una media de 3,58, lo que sugiere la fuerte presencia de este indicador en la población estudiada.

Estos guarismos sugieren que el ingresar a una carrera universitaria es en sí mismo un logro significativo que se relaciona con el fortalecimiento de la satisfacción personal (...).

Los resultados encontrados en la subescala de *autonomía* arrojaron una media de 3,33, factor que puede reflejar la independencia de la población estudiada como uno de los referentes de salud mental positiva (...).

Así, es posible que los participantes que reportaron haber abandonado los estudios en la UML por problemas laborales, hayan tomado esta decisión por presiones económicas en las cuales la continuidad de los estudios no se priorizó.

Aproximadores

Este mecanismo no afecta el compromiso del autor con lo que expresa, puesto que su función es proyectar cierta imprecisión y disminuir el nivel de certidumbre. También se emplean como estrategia discursiva cuando no se tienen datos o información exacta o cuando no es relevante suministrarla; también, “el uso de aproximadores permite evitar la repetición innecesaria de

datos que han sido expuestos con precisión previamente” (Morales, 2010, p. 230). Algunos son: *por lo general, generalmente, frecuente, común, algunos, en cierta forma, cerca de, la mayoría, la mayor parte, todos, ocasionalmente, altamente, una parte, poco habitual, inusual, relativamente, hoy en día, en la actualidad, recientemente, muy (adv.)...*

Ejemplos:

- Por su parte, en los discursos de orientación cognoscitiva es común encontrar niveles de precisión muy altos.
- Sin embargo, en ocasiones el columnista se traslapa en un emisor lego sobre cultura democrática.
- Durante todas las épocas, el consumo de alcohol se ha considerado como una actividad que es mediadora en la construcción de sociabilidad (...). En la mayoría de las sociedades, beber es esencialmente un acto social y está muy arraigado en un contexto de valores, actitudes y tradiciones.
- Muchas instituciones se han preocupado por la plataforma, y no por el modelo pedagógico de aprendizaje. Hay sistemas poco potentes pero que han cosechado grandes éxitos gracias a su excelente sistema pedagógico.

Enfatizadores

Meza (2013, p. 106) en su tesis doctoral sobre la comunicación del conocimiento en tesis, propone la siguiente explicación sobre los enfatizadores:

Enfatizadores (*boosters/emphatics*): mecanismos lingüísticos (expresiones focalizadoras) que se utilizan para expresar una presencia fuerte y creíble por parte del autor (Ponticelli, Pascual & Unger, 2005), así como también certeza y compromiso con lo que se dice (Beke, 2005; Hyland, 2005a; Ponticelli *et al.*, 2005). Su función consiste en hacer énfasis en determinada información que se comparte con un grupo y, de esa manera, comprometerse con los lectores, como clara estrategia de persuasión (Ponticelli *et al.*, 2005). Este mecanismo

permite a los escritores expresar el grado de certeza con respecto a lo dicho, vale decir, destacan la convicción del escritor en su argumento. Esto, mediante expresiones tales como *claramente, obviamente, demostrar, es evidente que, está claro que, tengo la certeza*, entre otras. En este sentido, los enfatizadores podrían ayudar al escritor a presentar su trabajo con mayor seguridad. En síntesis, la función de los enfatizadores es “to stress shared information, group membership, and engagement with readers” (Hyland, 2005a, p. 179)”⁴¹.

Ejemplos:

- En el nivel situacional es claro que la categoría global de los discursos es la política, mientras que la categoría social se establece a partir de un columnista que es especialista o semilego en cultura política democrática (...).
- En el análisis del nivel semántico resaltamos que en la perspectiva temática encontramos el punto de vista teórico-básico, cuando se expande el asunto mediante procedimientos pedagógicos (...).
- Y, por último, evidenciamos el punto de vista divulgativo (...).
- En cuanto a la construcción axiológica es claro que más allá de los ejes cognoscitivos (fácil-difícil), lógicos (coherente-incoherente) o estéticos (feo-hermoso) del sistema de valores de los columnistas, el énfasis se encuentra en el eje ético (...).
- Cabe destacar que la población estudiantil universitaria se considera vulnerable, no solo por la etapa de transición que representa (...).
- Los resultados indican la necesidad de inclusión del Podcasts en el proceso educativo desde el comienzo del mismo, situación en la que los primeros en involucrarse son los docentes como gestores del proceso. El estudio permitió evidenciar la factibilidad del uso de podcasts (y otras TIC) como herramienta de apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura.

41. La traducción es la siguiente: fortalecer la información compartida la pertenencia a un grupo y generar compromiso con los lectores (traducción libre del autor de este libro).

- En el nivel Funcional es evidente que los columnistas se expresan mediante su estilo y enfoque particulares.

Para Beke (2005, p. 10) los enfatizadores “marcan la expresión de certeza y enfatizan la fuerza proposicional [con lo que se manifiesta] un alto grado de compromiso de los autores con lo que están expresando a la vez que se aprecia una voz de autoridad”.

Recursos de personalización

Los marcadores de identidad indican posicionamiento (pronombres nominales —sujeto pronominal— y pronombres posesivos); por ejemplo: *El lenguaje es nuestra vida, y según sea nuestra opción retórica personal, puede configurarse como un tejido de determinismos o una alquimia de ideas que potencia nuestras búsquedas, sueños, pensamientos, acciones y relaciones...* pero ¿qué es el lenguaje humano?, ¿de dónde viene?, ¿cómo funciona?, ¿por qué existe la diversidad del lenguaje? ¿qué valoración tengo de él?...

Los marcadores de actitud (*Attitude markers*)

Los marcadores de actitud cumplen un rol como indicadores de las movidas retóricas y el posicionamiento del autor. Para Beke (2005, p. 11), estos marcadores

suelen señalar la actitud afectiva del autor: sorpresa, obligación, acuerdo [desacuerdo], importancia, frustración. Están típicamente centrados en el autor y marcados por verbos de actitud, además de los recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita, entre otros (...) Los marcadores de actitud suelen señalarse por medio de adjetivos y adverbios además de la modalidad deóntica representada por el verbo deber o expresiones equivalentes.

En esta misma línea de reflexión, Meza (2013, p. 106) precisa que los marcadores de actitud son mecanismos que

tienen un carácter más afectivo que epistémico, pues indican la sorpresa, el acuerdo, la importancia, la frustración del escritor con respecto a

las proposiciones. En el texto, la actitud se expresa mediante el uso de subordinación, puntuación y, más explícitamente, por medio de verbos de actitud como, por ejemplo, prefiero, comparto; adverbios como desafortunadamente, optimistamente; y adjetivos del tipo apropiado, adecuado, notable.

En suma, “esta modalidad tiende a reforzar el grado de certeza del autor en cuanto a sus proposiciones” (Beke, 2005, p. 11). Los enfatizadores, los matizadores y la evidencialidad indican posicionamiento.

Ejemplos:

- Este fenómeno de consumo de alcohol, por lo regular abusivo y hasta la embriaguez en estudiantes universitarios, es algo que debe llamar a la reflexión (...).
- Vivir experiencias significativas, con contenidos significativos, es el resultado de entender que el anhelo de encontrar a Dios es un agujón que no deja tranquilo al hombre, en toda su realidad.
- A modo de recomendación final, urgen acciones que propugnen por un ambiente más propicio para el desarrollo laboral de los conductores (...) Esto obviamente redundará en beneficio no solo de ellos, sino de los usuarios y toda la ciudadanía.
- (...) estos fenómenos son la constante en las aulas escolares y el maestro se ve en la necesidad de aprender a mediar para que el aula no se le convierta en una “jaula de lobos”.
- (...) este enemigo silencioso se ha insertado en la intimidad de la familia, la escuela y la sociedad, generando transformaciones en lo que se refiere a las dinámicas sociales, culturales, familiares y en las relaciones interpersonales.
- La realimentación en la educación virtual desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante para la construcción del conocimiento con sentido.

- Dadas las condiciones que deben enfrentar hoy día las organizaciones, en un mercado abierto y muy competitivo, es fundamental para estas, desarrollar estrategias que permitan obtener más recursos y mejorar su productividad y rentabilidad.

La voz propia

La voz propia del autor o autores se refleja de varias maneras en los textos, como el uso de la primera persona del singular y del plural y las valoraciones; también, las expresiones y verbos que integran los enunciados introductores de las citas (CD/CI), lo cual revela el nivel de compromiso con lo que se cita, qué posición se asume y cómo se valora.

A continuación, algunos ejemplos sobre cómo se refleja la voz propia del autor o autores en los textos (este aparte retoma, con algunas adaptaciones y ejemplos propios del corpus, las reflexiones y el modelo de análisis de Bolívar, Beke y Shiro (2010, p.106-108).

1-Morfema verbal [mos]: el verbo es la palabra flexiva por excelencia en español, por el número de significados expresados: Tiempo, Aspecto, Modo (**TAM**) y Número y Persona (**NP**); /mos/ es la marca de NP en todos los tiempos de la primera persona del plural (Taller Seminario Morfología, Universidad de Antioquia, 2007).

Ejemplos:

- “Entre estos textos encontramos el artículo publicado en revistas universitarias y profesionales”.
- “Entendemos que los estudiantes que acceden a un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) son, antes que todo, individuos con valores y necesidades intelectuales distintas”.
- “A continuación explicamos las principales movidas retóricas de la sección metodología...”.

2-Pronombre personal [nos]: los pronombres presentan rasgos gramaticales de persona y designan a los participantes del discurso: al hablante (yo/nosotros), al oyente (tú/vos/usted) o a ninguno de los dos (él, ella).

Ejemplos:

- “Lo anterior nos permite evidenciar que existen factores diferentes a los relacionados con los estilos de aprendizaje”.
- “De acuerdo con la clasificación que nos ofrece Swales...”.

3-Forma posesiva de la primera persona del plural [nuestro/a, nuestros/as]: los adjetivos posesivos comparten con los pronombres el rasgo de persona.

Ejemplos:

- “Uno de los problemas más cruciales de la educación y por supuesto de nuestra sociedad”.
- “En nuestra cultura occidental el lenguaje objetivo se funda en la tradición kantiana de los enunciados de la ciencia”.
- “Los índices de violencia y de conflicto escolar han aumentado considerablemente en nuestra población escolar”.

Rasgos de impersonalización

-La pasiva refleja: son oraciones que presentan forma activa (un verbo conjugado: N,M,T) y tiene un significado pasivo, y se introducen con la partícula “se”, cuya función es encubrir al agente o persona que realiza la acción (el sujeto se reconoce por su concordancia en **número y persona con el verbo**).

Ejemplos:

- “Se realizó un muestreo aleatorio, conformado por 20 adolescentes, con edades comprendidas entre los 17 y 19 años”.
- “En esta investigación se proponen criterios para la adecuada evaluación de artículos académicos e investigativos”.
- “La información se recogió mediante la aplicación del cuestionario MOS de apoyo social”.

-Participio pasado con agente:

“Este modelo evaluativo propuesto por los autores en un trabajo previo” (autorreferencia a investigaciones previas).

En síntesis, el posicionamiento ocurre mediante el uso consciente de diferentes recursos lingüísticos, tales como los atenuadores o modalizadores, la modalidad epistémica, la evidencialidad que consiste en la expresión de la forma como el conocimiento ha sido adquirido (López, 2005), los enfatizadores y marcadores de actitud, entre otros, que indican la postura o disposición (en este caso) del escritor del artículo ante lo que escribe, las fuentes citadas, el conocimiento y el lector o la forma de comunicación con respecto al interlocutor.

En el género discursivo artículo científico (AC) el posicionamiento se realiza mediante diferentes estrategias de carácter retórico que los autores utilizan en sus textos para lograr sus propósitos comunicativos; por ejemplo, que sus artículos, y ellos mismos en cuanto autores, sean aceptados por las comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

En la perspectiva del posicionamiento como estrategia discursiva, la retórica se asume como un texto calculado para influir sobre un auditorio a partir del control sobre la actividad simbólica; es decir, cómo los investigadores usan el lenguaje para alcanzar sus metas de inclusión en comunidades discursivas especializadas y cumplir actividades. La retórica entonces ofrece a las personas control sobre su actividad simbólica (Bazerman, 1988).

3.2.2 Intertextualidad y citación

En estas consideraciones no se establecen diferencias radicales entre los conceptos intertextualidad y citación, sobre todo si esta última se entiende como una técnica o una manera de representación intertextual; y a su vez, la intertextualidad se asume como la manera en que los textos se relacionan unos con otros. De acuerdo con Bazerman, la intertextualidad es “The relation each text has to the text surrounding it” (Bazerman, 2009, p. 84).⁴² Para los fines de esta investigación, intertextualidad y citación son conceptos complementarios e interdependientes, en el sentido (como ya se sugirió) del conjunto de relaciones que un texto tiene con otros textos previos y otros textos potencialmente futuros; también, como la alusión/referencia que en un

42. La traducción es la siguiente: la relación que cada texto tiene con otros textos que lo rodean (traducción libre del autor de este libro).

texto se hace de otros textos y sus autores, o como una labor de incrustación de un segmento textual en otro texto (Sabaj & Páez, 2010), con la respectiva atribución o evidencialidad de la fuente. Sin embargo, podría expresarse un matiz de grado o enfoque para particularizar ambos conceptos: la citación podría asociarse más con el uso y aplicación de determinadas normas bibliográficas (enfoque normativo); mientras que la intertextualidad puede ser una mirada lingüística más amplia sobre este tema; es decir, es un asunto discursivo y escritural sobre las distintas voces que interactúan en un texto y conforman una polifonía para el logro de determinados propósitos retóricos.

La intertextualidad, una actividad discursiva

La intertextualidad es una actividad discursiva, no solo es la inclusión en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos con base en unas normas bibliográficas determinadas (citación); es una característica central de la ciencia, pero no necesariamente una práctica que garantiza validez científica; es decir, se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor del artículo tenga.

La atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la función central de la intertextualidad y la respectiva citación, pero no es la única: el posicionamiento, la persuasión y la interacción también están presentes en la intertextualidad, puesto que todo artículo científico es lectura (interpretación) y es escritura (construcción de significados), no es únicamente un formato textual portador de una verdad científica pura y externa al sujeto-escritor (Locke, 1997).

Durante la escritura, dice Beke (2011), “nos responsabilizamos o no del contenido proposicional [lógico-semántico] de nuestros textos y señalamos de manera explícita nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento” (p. 18), que puede ser propio o provenir de múltiples fuentes. Así, la elección y extensión de las fuentes que reportamos en nuestros artículos, la escogencia del verbo de reporte introductor de la cita y la cita misma (sea directa o indirecta, breve o extensa, integrada o no integrada) constituyen una decisión retórica y, por lo tanto, subjetiva.

Las citas —como una forma de representación intertextual— tienen fuerza ilocutiva puesto que el escritor del artículo tiene un propósito, toda vez que busca generar un efecto o reacción en los lectores. La citación posee un valor comunicativo. Al respecto dice Simone (2001):

En la enunciación, el hablante puede actuar como autor, director y actor de una especie de espectáculo comunicativo, o sea de una puesta en escena en la que aparecen personajes diferentes, a cada uno de los cuales se les asigna un espacio comunicativo definido, marcado por fórmulas expresas (por ejemplo, verbos como decir, afirmar, etc.) (p. 70).

La citación nos indica que la ciencia es un asunto colectivo (Locke, 1997). De hecho, esta polifonía, dinamismo comunicativo o intertextualidad ratifica la concepción no solo de la escritura académico-investigativa, sino de las revistas universitarias como espacios dialógicos a partir de las diferentes voces presentes en los textos y de actividades como la evaluación, la lectura, la escritura y el proceso editorial. También hay unos efectos y una interacción asincrónica entre autor, editor, evaluadores y lectores.

En relación con el valor comunicativo de la intertextualidad, en la cita indirecta o paráfrasis, por ejemplo, hay una interpretación y un uso intencional. Hay una reproducción indirecta de un discurso previo desde la interpretación y el sistema referencial de quien escribe: “el sistema de referencias deícticas [persona, tiempo, espacio] está siempre anclado en el narrador” (Maldonado, 1999, p. 3553).

Dice Beke (2011), retomando diversos aportes sobre esta materia, que se trata de textos escritos sobre la base de otros textos previos y/o contemporáneos. Esto es, “(...) mientras construimos y conformamos nuestra experiencia, nuestros enunciados están en una interacción constante con los enunciados de otros” (p. 54). Esta es una de las características esenciales de la escritura académico-investigativa. En general, “la posibilidad de reproducir un discurso es un universal del lenguaje (...) los hablantes [escritores] tienen siempre la posibilidad de citar palabras –propias o ajenas–, y no solo de hacer referencia a ellas” (Maldonado, 1999, p. 3551).

Finalmente, mediante la intertextualidad el autor pone a dialogar los diferentes discursos entre sí, incluido el suyo. Tener esto presente durante la planeación, la fase de escritura o revisión textual es particularmente importante, dado que le permite al escritor académico plantearse lo siguiente: ¿cuáles voces le darán entrada a su texto?, ¿cuáles contribuirán en su desarrollo?, ¿cuáles fortalecerán la revisión, ejemplificación y argumentación sobre determinado asunto?, ¿cuáles representan posturas que se desean refutar o controvertir?, ¿y cuáles voces lo concluirán? Pueden ser las voces del autor

que se posiciona, las voces de otros investigadores, la tradición disciplinar, la historia o antecedentes relevantes, la voz del investigador que narra y describe o la del analista que valora críticamente e interpreta... Y toda esta polifonía está articulada mediante una intención comunicativa: revelar, argumentar, controvertir, exponer, adherir, criticar, etc. La escritura de artículos científicos entonces, y por supuesto la lectura, es una actividad intertextual e interaccional que es consustancial al desarrollo comunicativo, académico e investigativo, pues como señalan Sabaj y Páez, “Las citas constituyen un rasgo esencial en la producción de la ciencia” (2010, p. 130).

Luego de las consideraciones precedentes sobre posicionamiento e intertextualidad, y recapitulando de manera interpretativa lo expuesto en este apartado en general sobre el artículo científico original, puede decirse que este⁴³ es un informe escrito, evaluado y publicado, que describe de manera estructurada, clara, veraz y original resultados de un trabajo de investigación realizado mediante la aplicación de un método científico, de acuerdo con las características de cada disciplina (Venegas, 2005). Este género discursivo presenta nuevo conocimiento que ha sido avalado previamente por la comunidad de investigadores; esto es, en primer lugar por los colegas o lectores especializados y en segundo lugar por el editor, los comités editoriales y los evaluadores de la revista (Unesco, 1983), (Day, 2005), (Cervera, Hernández, Pichardo & Sánchez, 2007).

También, desde una perspectiva retórica, el artículo científico tiene como una de sus características la exposición de contenidos teórico-metodológicos —en los cuales no se puede prescindir de la subjetividad— con base en los elementos “objetivos” de la investigación (la configuración del objeto de investigación, el dato textual y numérico) y de acuerdo con el perfil del público destinatario; de ahí que las funciones persuasiva y apelativa (mediante diversos mecanismos como el posicionamiento y la intertextualidad) sean comunes en este tipo de textos.

Por último, una de las funciones centrales del artículo científico es convencer al lector mediante secuencias discursivas tales como la exposición, la explicación y la argumentación, y diversas estrategias retóricas, entre ellas la intertextualidad y el posicionamiento, respecto a los planteamientos o lo que el investigador considera hallazgo/resultado/contribución de un

43. Apartes de este capítulo sobre el artículo científico fueron publicados por el autor en avances teóricos y resultados parciales de esta investigación doctoral en Sánchez (2011, 2012a, 2012b). Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión integrada con mayor desarrollo y actualización.

proceso de revisión teórica, reflexión disciplinar o finalización de un proceso/proyecto científico (en estricto sentido o formativo). Los modos discursivos predominantes en este género —uno de cuyos propósitos es la persuasión— son el argumentativo (demostrar/refutar una tesis), el expositivo (explicar, informar, describir) y el interpretativo (qué significan los hallazgos).

3.3 El género discursivo, la retórica y la retórica institucional de la ciencia

Charles Bazerman (1988), en su libro *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, plantea acerca del género como construcción retórica, siguiendo las reflexiones de Carolyn Miller, que este debe asumirse como una acción social (“Genre as Social Action”). De acuerdo con este presupuesto, los géneros entonces son considerados “as typified rhetorical actions based in recurrent situations” (como se cita en Bazerman, 1988, p.7). Es interesante notar cómo el género se equipara a una acción retórica (hacer cosas y realizar acciones con el lenguaje). En relación con esto, el mismo Bazerman (1988) afirma lo siguiente: “Rhetoric has again threatened, as in the scholastic middle ages, to become the queen of the sciences”⁴⁴ (p. 10).

Así, la retórica es vista como un discurso o texto calculado para influir sobre un auditorio. Se trata de un tipo de discurso instrumental: “De un modo u otro, es un vehículo para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado, o del tejido social de la comunidad” (Gill y Whedbee, 2000, p. 234).

En el marco de lo anterior, el análisis del género discursivo, en el enfoque de la nueva retórica, se centra, no en los aspectos lingüísticos formales, sino en los contextos (sociales, institucionales) en los que se originan y circulan dichos textos, las funciones que desempeñan estos y la influencia que ejercen en los individuos y comunidades discursivas (Martínez, 2012).

En esta perspectiva contextual, una vertiente de indagación es el estudio de las estrategias retóricas que los científicos utilizan en sus comunidades discursivas para lograr sus propósitos. Charles Bazerman (1988), quien ha indagado sobre la escritura del artículo científico, dice: “By rhetoric I mean most broadly the study of how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities. Rhetoric is ultimately a practical study offering people greater control over their symbolic activity”.

44. La traducción es la siguiente: La retórica ha sido de nuevo emplazada, como en la escolástica de la edad media, a convertirse en la reina de las ciencias (traducción libre del autor de este libro).

Es decir, “how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities” (p. 6)⁴⁵.

Esto se relaciona directamente con los objetivos personales y sociales que tienen los autores: lograr la aprobación y publicación de artículos en revistas, para lo cual deben recurrir al estilo de la retórica oficial de la ciencia, y a la vez, explicitar su posicionamiento como escritores científicos. Las elecciones del escritor para lograr determinados efectos en el lector es lo que estudia la retórica.

Por su parte, la retórica institucional de la ciencia, que es prescriptiva, considera al artículo científico como un texto esencialmente informativo libre de retórica, en el cual el sujeto que escribe se debe excluir del texto mismo, con la finalidad de objetivar el conocimiento, como lo explica Barthes (2013):

(...) el lenguaje, para la ciencia, no es más que un instrumento que interesa que se vuelva lo más transparente, lo más neutro posible, al servicio de la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados) que se supone existe fuera de él y que le precede: por una parte, y *en principio*, están los contenidos del mensaje científico, que lo son todo, y, por otra parte, a continuación está la forma verbal que se encarga de expresar tales contenidos (p. 14).

No obstante, diversos estudios retóricos que se apoyan en el análisis del discurso, evidencian el posicionamiento, las marcas de persona y la puesta en marcha de una serie de estrategias para argumentar y convencer al lector de que acepte el nuevo conocimiento. Lo anterior indicaría que el artículo científico es una construcción discursiva, escritura en su sentido pleno; es decir, construcción de sentido. Bazerman (1988) lo afirma de esta manera: “The popular belief of this past century that scientific language is simply a transparent transmitter of natural facts is, of course, wrong”⁴⁶ (p. 14).

45. La traducción es: Por retórica quiero significar en general el estudio de cómo las personas usan el lenguaje y otros símbolos para alcanzar metas y cumplir actividades. La retórica es fundamentalmente un estudio práctico que ofrece a las personas gran control sobre su actividad simbólica. Es decir, cómo las personas utilizan el lenguaje y otros símbolos para lograr sus propósitos y realizar sus actividades (traducción libre del autor de este libro).

46. La traducción es la siguiente: La creencia popular del siglo pasado es que el lenguaje científico es simplemente una transmisión transparente de hechos naturales, por supuesto, esto es equivocado (traducción libre del autor de este libro).

Así las cosas, asuntos como la retórica, la expresión de los pensamientos y sentimientos del autor (actitud, ideología), la exposición, explicación y descripción mediante procesos de metaforización, presentes en la escritura literaria, en los géneros periodísticos y en textos de reflexión, entre otros, también se encuentran en la escritura científica. No obstante, hay una visión positivista del texto científico como un registro factual de lo dado.

3.4 Perspectivas de investigación sobre el artículo científico original

En el marco de las consideraciones precedentes, un número considerable de investigaciones⁴⁷ se han centrado en la organización retórica del género discursivo artículo científico original y en fenómenos como la intertextualidad, posicionamiento, estrategias de despersonalización y personalización, matizaciones y las estructuras retóricas de secciones como el resumen, las introducciones y las conclusiones. Con base en la revisión teórica sobre este tema, menos estudiados han sido los artículos en su organización retórico-funcional y global, en las versiones originales sin editar, en articulación con los dictámenes de los evaluadores. Esto se explica por la dificultad de acceder a versiones preliminares de los textos y a las evaluaciones, las cuales constituyen un género oculto (Sánchez, 2010, 2011).

En relación con ese tema hay una serie de investigaciones acerca de este y otros géneros académicos y profesionales desde diferentes perspectivas. Los enfoques y orientaciones metodológicas de estas indagaciones son variados según el foco y las dimensiones de análisis con respecto al objeto de estudio. En general, a partir de la revisión bibliográfica pueden mencionarse estas orientaciones: la lingüística de corpus (LC), la lingüística sistémico funcional (LSF), la lingüística textual (LT), el análisis crítico del discurso (ACD) y la aproximación retórica con base en movidas y pasos (AR&MP), en el marco de la enseñanza del inglés para propósitos específicos (English for Specific Purposes, ESP) de lectura y escritura en el ámbito universitario, (ver tabla 3.1). Estos enfoques también se han abordado de una forma complementaria o “diálogo interescuelas”, para fundamentar y fortalecer lo que se ha denominado indistintamente *literacidad académica*, *prácticas letradas* o *alfabetización académica de orden superior*.

47. Apartes de esta revisión fueron publicados en un avance de esta investigación en Sánchez (2012a), Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA).

Tabla 3.1. Enfoques lingüístico-metodológicos en el análisis de textos académico-investigativos

Lingüística de corpus (LC) para el análisis/ caracterización de géneros discursivos en el ámbito académico	Es un conjunto de principios metodológicos a partir de la conformación de corpus lingüísticos amplios/representativos, en contextos auténticos y con apoyo de programas informáticos. No es un área o rama de la lingüística, sino una metodología aplicable en todas ellas (fonología, morfología, sintaxis, semántica), (Parodi, 2010b). Los corpus son de naturaleza heterogénea de acuerdo con los objetivos de investigación; no obstante, hay algunas características recurrentes (Parodi, 2010b): • Recolección de textos en entornos naturales. • Organización por temas, disciplina, géneros, registros... • Unidades completas. • Tamaño extenso (+ es mejor. Mayor diversidad = + calidad en la comparación). • Principios de representatividad/proporcionalidad. • Fuente confiable e identificable. • Formatos digitales. • Registro de datos cuantitativos y cualitativos. • Posibilidad de etiquetaje morfosintáctico para el análisis. Esta perspectiva, que está orientada a trabajar con grandes cantidades de textos, apunta a establecer, mediante la caracterización, el contraste, las similitudes, patrones léxico estadísticos y rasgos distintivos en los textos de un determinado género especializado, con el fin de plantear generalizaciones con respecto al corpus.
Lingüística sistémico funcional (LSF), con enfoque de corpus	Enfatiza en aspectos funcionales (función de los componentes lingüísticos en el sistema comunicativo: cómo se usa el lenguaje) y retóricos (función textual o propósito comunicativo del lenguaje). Algunos de los conceptos centrales relacionados con la gramática son: el contexto cultural y el contexto de la situación. Sus principales desarrollos se caracterizan por la descripción detallada de aspectos, frecuencias y patrones léxico-gramaticales, una de cuyas finalidades es la descripción textual del registro (Ciapuscio, 2002), (Venegas, 2005, 2008).
Lingüística textual (LT)	Es una corriente lingüística, con orientación textualista, que toma el texto como objeto de investigación, en cuanto a su estructura y función en la sociedad, y se distingue por la amplitud de enfoques y perspectivas sobre este. En suma, aborda el texto como una entidad multidimensional, en el proceso de su producción, interpretación o como producto, en términos de sus propiedades (textura discursiva) y tipologías textuales (Van Dijk, 1992), (Beaugrande y Dressler, 1997).

Análisis del discurso (AD)	Identifica y describe rasgos lingüísticos de textos científicos, en la perspectiva del lenguaje como práctica social, en contextos específicos de uso, con especial énfasis entre lenguaje y poder (relaciones de lucha y conflicto), en ámbitos institucionales, políticos, de género, religiosos, mediáticos y científicos (intereses extrainvestigativos), etc. (Wodak y Meyer, 2003), (Bolívar, 2004a), (Gunnarsson, 2000), (Cassany, 2006). Lo discursivo tiene varias aproximaciones, tales como: análisis crítico del discurso, teoría social de género y aspectos sociocognitivos, pragmáticos y semánticos involucrados en la producción del discurso, en relación con la comunicación de ideas, creencias y posturas.
Análisis de género discursivo/textual desde una perspectiva retórica Alfabetización académica (lingüística aplicada - enseñanza) Enseñanza del inglés para propósitos específicos de lectura y escritura en el ámbito universitario (English for Specific Purposes, ESP)	En las diversas perspectivas y concepciones sobre los géneros, el propósito comunicativo/retórico es un criterio caracterizador recurrente. Estos se configuran en términos de su propósito social/comunicativo, puesto que cada género corresponde a una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con un propósito cultural. El análisis del género ha dado origen a la denominada nueva retórica, que es el estudio de las estrategias retóricas que los científicos utilizan en sus comunidades discursivas para alcanzar el dominio de una disciplina y lograr sus propósitos; para ello, el enfoque de movidas retóricas es una manera de realizar el análisis de diferentes géneros especializados (Bazerman, 1988), (Swales, 1990, 2004), (Hopkins y Dudley-Evans, 1988), (Ngozi, 1997), (Williams, 1999), (Peacock, 2002), (Ruiying y Allison, 2003), (Lim, 2010), (Kanoksilapatham, 2007), (Biber, Connor y Upton, 2007), (Parodi, 2008a,b), (Ibáñez, 2008), (Hewitt y Felices, 2010), (Gallardo, 2010), (Martínez, 2012), (Meza, 2013), (Kuteeva y McGrath, 2015), (Kuteeva y Negretti, 2016). El análisis de género (basado en corpus representativos o muestras intencionadas) puede ser de carácter <i>Tipo descendente o de arriba-abajo (top down)</i>, <i>Ascendente o de abajo-arriba (bottom-up)</i> o complementario (Parodi, 2008a, 2010a), (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010), (Venegas, 2008), (Biber, Connor y Upton, 2007), (Molly y Gladkov, 2007).

Nota: tabla publicada en un avance de esta investigación en Sánchez (2012a), Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión con mayor actualización a partir de la revisión bibliográfica.

En el contexto de las anteriores perspectivas, por un lado se destacan las investigaciones, con especial énfasis en inglés, de Swales (1990, 2004), Ngozi (1997), Holmes (1997), Locke (1997), Hopkins y Dudley-Evans (1988), Bazerman (1988, 2008), Dzung Phuong (2008), Williams (1999, 2005), Eggins y Martin (2000), Peacock (2002), Ruiying y Allison (2003), Martínez (2003), Fallahi y Erzi (2003), Hyland (2014, 2012, 2009a,b), Lim (2010), Kanoksilapatham (2007), Biber, Connor y Upton (2007), Hewitt y Felices (2010) y Kuteeva y McGrath (2015), (Kuteeva y Negretti, 2016).

Por otro lado, en el contexto hispanoamericano, están los trabajos de Bolívar (1999, 2004a, 2004b, 2005, 2011a, 2011b), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Beke (2009, 2011), Calsamiglia y Tusón (2008), Campanario (2002), Carlino (2004a, 2004b, 2006, 2012, 2013), Cassany (2001, 2003, 2006), Cassany y López (2010), Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanutto (2007), Ciapuscio (1998, 2002), Ciapuscio, Aldestein y Gallardo (2010), Cisneros y Jiménez (2010), Ferrari (2006), Ferrari y Gallardo (2006), García Izquierdo (2007), García Negroni (2008), Harvey y Muñoz (2006); López (2002, 2005, 2006), Marinkovich y Velázquez (2010), Marimón y Santamaría (2007), Morales, Cassany y González (2007), Morales (2008, 2010), Moyano (2000, 2001), Padilla y Carlino (2010), Parodi (2000, 2007, 2008a,b,c, 2010a,b), Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), Posteguillo y Piqué-Angordans (2007), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Venegas (2005, 2008), Sabaj (2009, 2012), Sabaj, Toro y Fuentes (2011), Martínez (2012) y Meza (2013), Venegas, Meza y Martínez (2013).

Aunque los estudios precedentes, tanto en inglés como en español en el análisis de géneros académico-investigativos, como el artículo científico, se han realizado desde diversas orientaciones y enfoques lingüísticos, hay una zona que tiende a ser común en varias indagaciones: se trata del análisis retórico de género, retomando aspectos del trabajo de Bazerman (1988), Hyland (2014, 2012, 2009a,b) y del modelo (con adaptaciones según cada investigación) de las movidas y pasos propuesto originalmente por Swales (1981, 1990, 2004). Esta perspectiva ha sido abordada a partir de muestras intencionadas, corpus de extensión exhaustiva o desde un enfoque basado en corpus amplios y representativos en términos estadísticos.

También, hay un trasfondo común en estas investigaciones que buscan cuantificar y describir, explicar y comparar la organización retórica de los géneros objeto de estudio: revelar estos tipos de textos como construcciones lingüísticas determinadas por aspectos contextuales extrainvestigativos,

condicionados por las normas de comunidades discursivas específicas, evidenciar el posicionamiento, mostrar cómo hay una retórica común que trasciende disciplinas, y a la vez hay aspectos diferenciadores entre estas. En dicho trasfondo se busca explicar el texto científico como escritura en su sentido pleno y orientado a persuadir; no obstante, la oficialidad científica tiende a concebir los textos investigativos como registros verbales portadores de verdades científicas externas al sujeto (Locke, 1997).

3.5 Revisión sobre el análisis lingüístico con base en el enfoque de movidas retóricas o determinación de propósitos comunicativos

El análisis retórico, siguiendo el enfoque de movidas retóricas y pasos, fue propuesto originalmente por Swales (1981, 1990, 2004), con el propósito de describir y analizar las introducciones de artículos científicos. Este modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinares y profesionales, y en la evaluación lingüística de la escritura académica en general.

Este modelo se ha extrapolado al estudio de diversos géneros académicos e investigativos, en sus diferentes secciones o apartados, con el fin de identificar propósitos comunicativos y estrategias retóricas; al respecto, están los trabajos de análisis de género de Hopkins y Dudley-Evans (1988), Ngozi (1997), Williams (1999), Peacock (2002), Ruiying y Allison (2003), Lim (2010), Kanoksilapatham (2007), Biber y Connor (2007), Parodi (2008a), Ibáñez (2008), Hewitt y Felices (2010) y Gallardo (2010). Estos autores, en general, asumen el concepto de *movida* como una unidad retórica esencial para los propósitos comunicativos del escritor.

Lo anterior es pertinente en la enseñanza, evaluación y edición de géneros especializados, en la perspectiva de la alfabetización académica —no solo desde la enseñanza, sino desde la investigación de géneros discursivos— de la cual se han ocupado autores como Carlino (2005, 2006), Padilla y Carlino (2010), Cassany (1997, 1999, 2001, 2003), Cassany y López (2010), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Castro, Hernández y Sánchez (2010), Marinkovich y Velázquez (2010), Cisneros y Jiménez (2010), Ciapuscio, Aldestein y Gallardo (2010).

Como se indicó anteriormente, Swales (1981, 1990, 2004) propuso y desarrolló una aproximación discursiva al análisis de las movidas, dentro de lo que se denomina inglés para propósitos específicos (English for Specific

Purposes, ESP). Esta propuesta se orientó a las necesidades académicas de hablantes no nativos de lengua inglesa (non-native English speakers, NNSs) en el aprendizaje de la lectura y la escritura de artículos de investigación (Biber, Connor & Upton, 2007). A continuación, algunas definiciones sobre el concepto de *movida*.

Para Swales (2004), en un apartado denominado “The Status of Move Reconsidered”, en su libro *Research Genres*, “A ‘move’ in genre analysis is a discursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (p. 228)⁴⁸.

Explica Swales (2004), con respecto a los rasgos que identifican el límite entre un *paso* y una *movida*, que

Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph (...), it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. It is a functional, not a formal, unit. Sometimes, however, grammatical features can indicate the type or nature of a move⁴⁹ (pp. 228-229).

La anterior explicación, acerca del estatus de la *movida*, esclarece una duda recurrente sobre la manera como una serie de pasos pueden constituir una *movida* o los límites entre un *paso* y otro. Establecer estos límites es algo que el investigador no podría precisar con antelación, sino que es algo que surge de su conocimiento del género, del nivel de abstracción (*macromovidas*, *movidas* y *pasos*) y de la manera de abordar el análisis, desde la perspectiva de función comunicativa y/o contenido del texto (Parodi, 2008a), (Dzung, 2008).

Sabaj, Toro y Fuentes (2011), en su investigación denominada *Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español*, plantean que una *movida* retórica “es la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual, y que contribuye al logro del propósito global de un género” (pp. 247-250).

48. La traducción es: Una *movida* es una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura o discurso hablado (traducción libre del autor de este libro).

49. La traducción es la siguiente: Aunque esto ha sido algunas veces alineado con una unidad gramatical tal como una oración, enunciado o párrafo (...), es mejor mirarlo de manera flexible en términos de su realización lingüística. En un extremo, esto puede ser realizado por una proposición; en el otro, por varias sentencias. Esto es una unidad funcional, no formal. Algunas veces, sin embargo, las características gramaticales pueden indicar el tipo o naturaleza de la *movida* (traducción libre del autor de este libro).

Ngozi (1997), en su análisis de la estructura y funciones de las secciones de artículos médicos de investigación, define la *movida* como:

The term Move means a text segment made up of a bundle of linguistic features (lexical meaning, propositional meanings, illocutionary forces, etc.) which give the segment a uniform orientation and signal the content of discourse in it. Each Move is taken to embody a number of constituent elements or slots which combine in identifiable ways to constitute information in the Move⁵⁰ (pp.119-138).

Biber, Connor, Upton y Kanoksilapatham (2007) en su trabajo denominado *Discourse on the move*, explican que la *movida* se refiere a

A section of a text that performs a specific communicative function. Each move not only has its own purpose but also contributes to the overall communicative purposes of the genre (...) moves represent semantic and functional units of texts that have specific communicative purposes (...) moves generally have distinct linguistic boundaries that can be analyzed (pp. 23-24)⁵¹.

Así, siguiendo a Biber, Connor, Upton y Kanoksilapatham (2007):

the move structuring of a genre is the property of the genre itself, not something the reader constructs. This structure is controlled by the communicative purpose(s) of the text, and is the underlying reason that one genre varies from another (pp. 23-24)⁵².

50. La traducción es: El término movida significa un segmento de texto constituido por un haz de características lingüísticas (significados léxicos, significados proposicionales, fuerzas ilocutivas, etc.), que le otorgan al segmento textual una orientación uniforme y señalan su contenido discursivo. Cada movida genera o encarna un número de elementos constituyentes, los cuales combinados en pasos identificables constituyen la información de la movida (traducción libre del autor de este libro).

51. La traducción es: Una sección de un texto que realiza una función comunicativa específica. Cada movida no solo tiene su propio propósito, sino que contribuye al propósito comunicativo global del género (...) las movidas representan unidades funcionales y semánticas de los textos, y tienen propósitos comunicativos específicos. Las movidas generalmente tienen límites lingüísticos distintivos que pueden ser analizados (traducción libre del autor de este libro).

52. La traducción es: La estructura de las movidas de un género es la propiedad del género en sí mismo; no es algo que el lector construye. Esta estructura es controlada por el propósito(s) comunicativo del texto, y es la razón que está detrás del hecho de que un género varíe con respecto a otro (traducción libre del autor de este libro).

En esta misma línea de reflexión, las *movidas* son unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan una función en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva y del género, lo cual permite definir e identificar la organización retórica y funciones comunicativas en textos científicos (Parodi, 2008a, 2008b), (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010). De esta manera, “Las movidas pueden contener múltiples elementos que juntos o en cierta combinación permiten su realización” (Ibáñez, 2008, p. 224). Estos elementos se conocen como pasos o estrategias, los cuales, en interacción con las movidas, realizan determinados propósitos comunicativos.

El análisis detallado de las diferentes *movidas* de un género en particular, como el artículo científico, pretende

determinar los propósitos comunicativos de un texto por medio de la categorización de diversas unidades de acuerdo a los propósitos comunicativos particulares de cada una de ellas. Cada una de estas movidas en que se segmenta un texto constituye una sección que revela una función comunicativa específica, pero que está ligada y aporta al propósito comunicativo general del género. La organización singular de las movidas de un género es la propiedad que lo hace tal y lo distingue de otros (Parodi, 2008, p. 173).

En su investigación *La citación en tesis doctorales de biología y lingüística*, Gallardo (2010) explica que el término

movida posee un doble carácter, funcional y semántico. Por un lado, cada una [de las movidas] responde a una función o propósito retórico, y forma parte de un esquema organizativo del texto, y en este sentido contribuye a la superestructura textual. Por otro, se define también por su contenido semántico, conformando la macroestructura (p. 157).

Una *movida* entonces es una unidad semántico-discursiva (por ejemplo, un enunciado, oración, grupo de oraciones, un párrafo, un segmento funcional o una sección/unidad estructural identificable) que desempeña una función determinada en un texto, con lo cual contribuye a lograr el propósito comunicativo global del género (ver síntesis de la revisión de antecedentes en la figura 3.4).



Figura 3.4 Síntesis revisión del concepto de movida.
Fuente: el autor.

Ahora bien, desde el punto de vista del análisis discursivo-retórico, la unidad básica de análisis es el enunciado, que puede tener o no la forma de una oración, el cual realiza una función comunicativa específica (*movida*). Se trata entonces de una unidad mínima de comunicación, cuya comprensión e interpretación depende del contexto (Calsamiglia & Tusón, 2008). Los enunciados, como expresiones lingüísticas, tienen un significado, y en cuanto se utilizan para llevar a cabo una acción, tienen fuerza ilocutiva: “Al proferir un enunciado se lleva a cabo una acción” (Garrido, 1999, p.3881). Se dice y escribe algo para conseguir un fin, para producir determinadas consecuencias. Gómez Macker y Peronard (2004) definen el enunciado como una unidad de elocución dotada de sentido; también, como expresión verbal oral o escrita conformada por una o varias proposiciones.

Con respecto al propósito global, no solo del texto, sino de las diferentes secciones de este, Parodi (2008b) propone, en aras de un mayor nivel en el análisis retórico, el concepto de *macromovida*, entendida como

(...) una unidad discursiva de mayor jerarquía que la que comprende una movida. Ello lleva implícito una mirada de mayor abstracción en la determinación del propósito comunicativo que sirve a la macromovida. Estos macropropósitos tienen un carácter inclusivo respecto de otros propósitos más delimitados. De este modo, cada macromovida cumple un propósito comunicativo como parte de un género y, en conjunto, el total de las macromovidas da forma a la organización global del texto (p.180).

Según lo plantea este autor, en el análisis retórico, el concepto de *macromovida* permite explicar de mejor modo: a) la extensión de los textos que integran un determinado género, b) tener un mayor nivel de abstracción en el análisis (de lo general o lo particular) y c) explicitar la organización funcional recursiva o cíclica de ciertas secciones obligatorias en un texto.

Lo anterior indica que el análisis de la estructura retórica de un texto implica abordarlo como un tejido multiniveles. Esto exige distinguir un macropropósito o *macromovida* que integra una serie de *movidas* y *pasos* específicos, lo cual permite diferenciar componentes nucleares y satelitales (Parodi, 2008b, p.181). Esta segmentación hace más transparente al texto para el análisis y es útil en actividades de enseñanza-aprendizaje y de fundamentación editorial (ver figura 3.5).

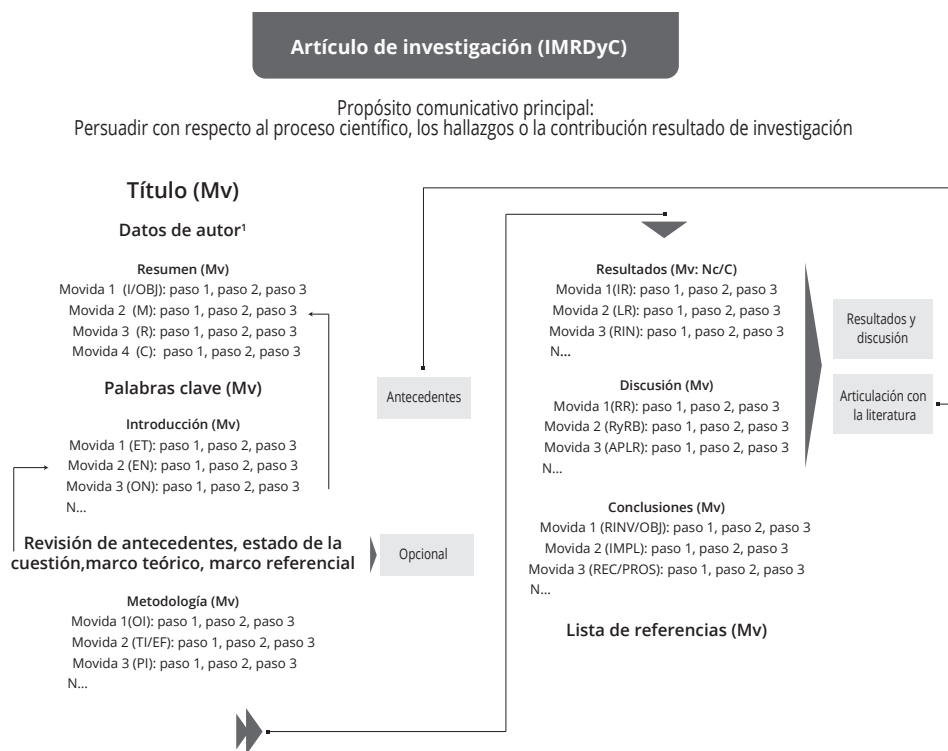


Figura 3.5. Estructura retórica jerárquica de las *macromovidas*, *movidas* y *pasos* de un artículo científico. Convención: MV (*macromovida*).

Fuente: el autor.

Lo anterior ilustra (siguiendo los aportes de Parodi, 2008b) que el género artículo científico, dependiendo del grado de abstracción en el análisis, se estructura a partir de un grupo de *macromovidas*, *movidas* y *pasos* que lo configuran como tal. En general, las *macromovidas* son obligatorias y constitutivas de este género, al igual que algunas *movidas* que pueden ser fijas o cíclicas dado que otras son opcionales. Por su parte, los pasos son unidades retóricas que permiten la configuración de las movidas. Con respecto al término *macromovidas*, si bien Parodi (2008b) y Martínez (2012) prefieren utilizarlo como categoría de análisis para textos lingüísticamente extensos como los manuales y las tesis, resulta conveniente su inserción en el estudio del artículo científico para caracterizar de mejor manera la organización retórica de este género (independiente de su extensión) y los segmentos funcionales

de mayor nivel. En el siguiente apartado se presentan algunos antecedentes investigativos entorno al concepto de *movida retórica*.

3.6 Algunos estudios sobre la identificación de movidas retóricas en artículos científicos

- **Un modelo estructurado de introducción: *create a research space* (CARS)**

Luego de las anteriores consideraciones sobre *macromovidas*, *movidas* y *pasos*, regresando a Swales (1990, p.141; 2004, pp. 226-233), en su análisis de 48 secciones de introducción de artículos de investigación de diferentes disciplinas (física, medicina y ciencias sociales), este investigador propuso, a raíz de sus hallazgos en relación con ciertos rasgos coocurrentes, un modelo estructurado de introducción. Esta estructura se denomina CARS, *create a research space* (crear un espacio de investigación), y está integrada por tres *movidas* retóricas, que incluyen una serie de *pasos*. Veamos (figura 3.6) la propuesta de este autor.

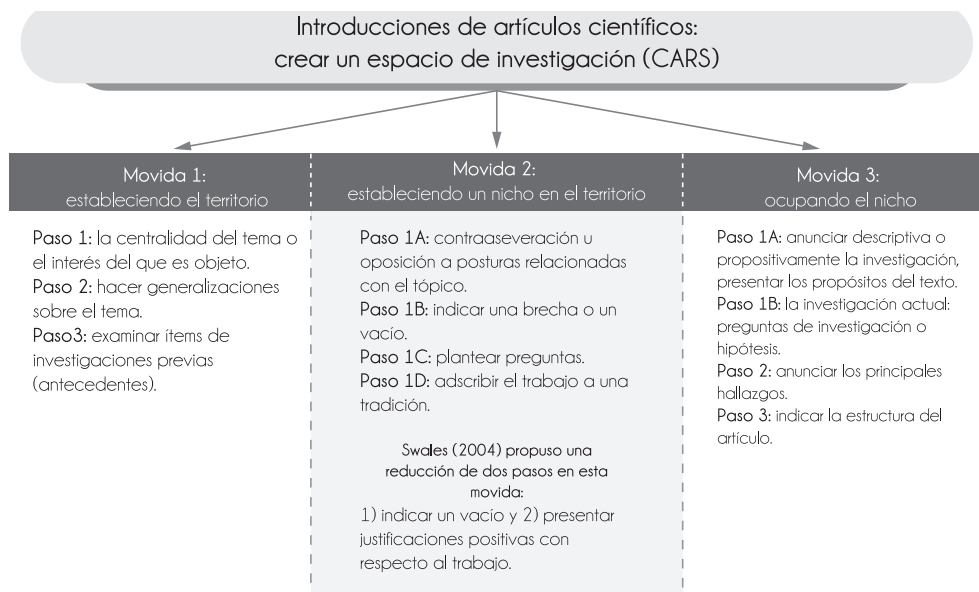


Figura 3.6. Modelo introducción de artículos científicos.

Fuente: diseño gráfico con base en la propuesta de Swales (1990, 2004).

Según se ilustra en la figura, dichas *movidas* pueden tener una serie de submovidas menores o pasos (*steps*); es decir, segmentos textuales, avances, sucesos o acciones que permiten el desarrollo o progresión informativa y configuran la estructura retórica de la sección o del texto. En síntesis, según el modelo CARS, se espera que las introducciones de textos académicos e investigativos resalten la importancia y centralidad del tema, reseñen de manera global las principales investigaciones anteriores mediante referencias de expansión, señalen un vacío, formulen los objetivos del texto y finalmente expliquen la estructura del documento. La introducción es considerada como un subgénero incrustado, o subtipología textual, dentro de otro género.

Kanoksilapatham (2007), quien analizó en un corpus de 60 artículos de cuatro revistas (12 textos por publicación), las *movidas* y *pasos* en las secciones introducción, metodología, resultados y discusión en artículos de bioquímica, basado en los trabajos de Swales (1990, 2004) y Nwogu (1997), presenta una serie de regularidades retóricas en la sección de introducción, coincidente con los hallazgos de Swales (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2. Model of move structure in biochemistry research articles

INTRODUCTION	
Move 1	Establishing a topic (<i>Se establece un tema</i>)
Move 2	Preparing for the present study: indicating a gap/raising a question (<i>Preparación para el estudio actual: se señala un vacío/se plantea una pregunta</i>)
Move 3	Introducing the present study (<i>Presentación del estudio actual</i>)
Step 1	Stating purpose(s) (<i>Se plantea el propósito o los propósitos</i>)
Step 2	Describing procedures (<i>Descripción de los procedimientos</i>)
Step 3	Presenting findings (<i>Se presentan los hallazgos</i>)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Filadelfia: Benjamins Publishing Company.

- **Movidas y pasos en la sección de metodología**

En su estudio sobre las movidas retóricas de la sección de métodos en un corpus de 20 artículos de investigación en el campo de la administración, Lim (2006) de la Universidad de Malasia, dice que las

Investigations into the Method section are important in that it often functions as a thread that binds a particular research method with previous research procedures, or the section itself with other key sections, especially the Introduction and Results. Without a sound Method section, writers will not be able to convince the readership of the validity of the means employed to obtain findings (p. 282)⁵³.

Lim (2006) cita el trabajo de Berkenkotter y Huckin (1995), quienes estudiaron un corpus de 350 artículos de revistas científicas y entrevistaron a siete investigadores en física y biología. Estos autores encontraron que la sección de métodos había sido minimizada en las disciplinas científicas en un periodo de 45 años, desde 1944 a 1989. Observan que las secciones de métodos aparecían en las revistas en letra más pequeña o integradas en ubicaciones no tradicionales. Estos hallazgos no implican que la metodología se haya vuelto menos importante para la ciencia en ese periodo, más bien podría ser una evidencia de que el interés en la metodología, por parte de los lectores típicos de artículos de física y biología en revistas especializadas pudo haberse reducido.

Sin embargo, dice Lim (2010), estos cambios en términos de tamaños de letra y ubicaciones de las secciones de métodos no han sido observados en artículos de ciencias sociales y humanas, en los que la sección de métodos parece que continúa siendo elaborada y significativa en cuanto a lo que concierne al interés de los lectores. Swales y Feak (1994, como se cita en Lim, 2010) han señalado que, a diferencia de las ciencias sociales, en la ingeniería y la investigación médica las prácticas estándar y los métodos establecidos están más ampliamente disponibles y estables que en la metodología de investigación en ciencias sociales, que a menudo es objeto de debates.

53. La traducción es la siguiente: Investigaciones sobre la sección de Métodos son importantes ya que usualmente funcionan como un hilo que une un método particular de investigación con procedimientos de investigaciones previas, o une la sección misma con otras secciones clave, especialmente la introducción y los resultados. Sin una sección sólida de métodos, los escritores no estarán en capacidad de convencer a los lectores de la validez de los medios empleados para obtener los hallazgos (traducción libre del autor de la tesis).

En este sentido, Parodi (2008b), en su estudio retórico-contrastivo sobre los manuales universitarios, destaca que una de las características (*modus operandi*) de los textos de ciencias sociales y humanas (CS&H) es su mayor abstracción terminológica, y la entrega del conocimiento de manera más abstracta y menos pauteada. Dichos textos “no corresponden necesariamente a una presentación paradigmática de una sola y exclusiva postura científica” (pp. 209-210). De esta forma,

la abstracción y ausencia de verdades definitivas surgen como rasgo preponderante (...) se tiende a reflexionar acerca de diversos paradigmas y a no describir verdades y hechos en el marco de una sola postura teórica (...) [Es decir] se tiende hacia la problematización de las temáticas y la declaración de corrientes teóricas alternativas en donde la verdad objetiva es relativizada. Esto quiere decir que se acepta más explícitamente que las teorías son constructos culturales y sociales y que solo son propuestas para dar cuenta de la realidad” (2008b, pp. 210-211).

Esto, sin duda, tiene su correlato en la organización retórica de la metodología o su equivalente. Volviendo a la metodología como elemento demostrativo, dice Lim (2010) que los métodos y técnicas utilizados en investigaciones previas se citan con frecuencia en la sección de métodos para atraer el interés de lectores profesionales y sugerir que los métodos empleados son los más apropiados para el diseño de la investigación. Los escritores también pueden utilizar la sección de métodos para fortalecer la credibilidad de los hallazgos que van a aparecer reportados posteriormente en la sección de resultados, para contener posibles críticas, evitar cuestionamientos anticipados a sus diseños de investigación, y para conjurar posibles dudas acerca de sus resultados e interpretaciones (p. 283).

A continuación se presentan las *movidas* encontradas por Lim (2010) en su estudio sobre la organización retórica de la sección de métodos en un corpus de 20 artículos de investigación en el campo de la administración.

Tabla 3.3. Vista general de las movidas y pasos identificados en las secciones de métodos de artículos relacionados con administración

Movida constitutiva del movimiento retórico	Paso constitutivo del movimiento retórico
Movida 1: descripción de los procedimientos de recolección de datos Los subtítulos empleados generalmente para indicar el comienzo de la movida 1 incluyen: muestra, temas, fuentes de datos, selección de participantes y recolección de datos; montaje, temas y procedimientos, y Lugar de Investigación. Es claro que una descripción del procedimiento general de recolección de datos normalmente involucra la especificación de las características de una muestra; mientras que los aspectos más específicos involucrados en la recolección de la muestra pueden mencionarse como una serie de pasos o acciones que a menudo están justificadas.	Paso 1: descripción de la muestra (a) Descripción de la ubicación de la muestra (b) Descripción del tamaño de la muestra/población (c) Descripción de las características de la muestra (d) Descripción de la técnica o criterio de muestreo Paso 2: recuento de los pasos en la recolección de datos Paso 3: justificación de los procedimientos de recolección de datos (a) Se resaltan las ventajas de utilizar la muestra (b) Se presenta la representatividad de la muestra
Movida 2: delineamiento de los procedimientos para la medición de las variables Después de que una muestra ha sido descrita en la movida 1, los escritores normalmente proceden a explicar cuántas mediciones de variables dependientes e independientes pueden hacerse. Tres de los cuatro especialistas fuente señalaron que este movimiento involucra la mayoría de dificultades en la escritura de la sección de métodos (en administración) ya que la credibilidad del método de investigación y de los hallazgos depende, en gran medida, del grado de precisión al definir cada variable y al explicar cómo se mide. Los subtítulos que se usan generalmente al principio de la	Paso 1: se presenta una visión general del diseño Paso 2: se explican los métodos de medición de las variables (a) Se especifican los ítems en los cuestionarios/bases de datos (b) Se definen las variables (c) Se describen los métodos de medición de las variables

movida 2 incluyen el diseño de la investigación, medidas y mediciones de las variables independientes. Esta movida difiere de la movida 1 en que los escritores ya no centran su atención en el procedimiento de muestreo o que la muestra está conformada por encuestados o por una base de datos; en lugar de esto el eje es una discusión de las variables medidas en el diseño global de la investigación.	Paso 3: Se justifican los métodos de medición de variables (a) Se citan métodos de investigación previos (b) Se resalta la aceptabilidad de los métodos
Movida 3: dilucidamiento de los procedimientos de análisis de los datos Posterior al delineamiento de los procedimientos para la medición de variables, los escritores pueden proceder a dilucidar los procedimientos de análisis de datos mediante la descripción de algunas técnicas estadísticas que apuntan a: (1) el análisis de los datos, (2) probar las hipótesis de investigación y (3) buscar respuestas a las preguntas de investigación formuladas en la sección de introducción precedente. Aunque las movidas 2 y 3 pueden tener que ver directa o indirectamente con el estudio de las variables, estas pueden ser consideradas como movidas perfectamente separadas. Esto se da porque la movida 2 solo tiene que ver con la medición de variables que involucran el diseño de instrumentos de investigación y métodos para definir o medir variables. Basándose en dichos métodos de medición de variables es que se pueden obtener, y posteriormente analizar, los datos.	Paso 1: se refiere o se hace un recuento de los procedimientos de análisis de datos Paso 2: se justifican los procedimientos de análisis de datos Paso 3: se previsualizan los resultados

Fuente: información tomada y traducida de Lim, J. (2010). Method sections of management research articles: a pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, (Secciones de métodos de artículos de investigación relacionados con administración: un estudio cualitativo motivado pedagógicamente. *Inglés para propósitos específicos*) 25, 282-309. doi:10.1016/j.esp.2005.07.001

Como conclusión destaca Lim (2010) que mientras investigaciones anteriores se han centrado esencialmente sobre las diferencias en las realizaciones lingüísticas de las diferentes *movidas y pasos*, su estudio ha mostrado similitudes lingüísticas identificables entre los diferentes elementos constitutivos en la sección de métodos de artículos de investigación en administración.

Kanoksilapatham (2007), en su análisis sobre las *movidas y pasos* en las secciones introducción, metodología, resultados y discusión en artículos de bioquímica, presenta esta estructura retórica en la sección de metodología (tabla 3.4).

Tabla 3.4. Model of move structure in biochemistry research articles

METHODS	
Move 4	Describing materials (<i>Descripción de los materiales</i>)
Step 1	Listing materials (<i>Se enumeran los materiales</i>)
Step 2	Detailing the source of the materials (<i>Se detalla la procedencia de los materiales</i>)
Step 3	Providing the background of the materials (<i>Se entregan los antecedentes de los materiales</i>)
Move 5	Describing experimental procedures (<i>Descripción de los procedimientos experimentales</i>)
Step 1	Documenting established procedures (<i>Se documentan los procedimientos establecidos</i>)
Step 2	Detailing procedures (<i>Se dan detalles acerca de los procedimientos</i>)
Step 3	Providing the background of the procedures (<i>Se suministran los antecedentes de los procedimientos</i>)
Move 6	Detailing equipment (<i>Se detallan los equipos</i>)
Move 7	Describing statistical procedures (<i>Descripción de los procedimientos estadísticos</i>)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

En síntesis, el modo de organización discursiva de esta sección metodológica es esencialmente descriptivo-expositivo-narrativo, en ocasiones con un criterio cronológico o según las etapas lógicas del diseño investigativo. El tiempo verbal predominante es el pretérito perfecto simple (“se seleccionaron”, “se analizaron”), puesto que se presentan en detalle las herramientas, los materiales, las muestras, el corpus o los participantes; los métodos, el alcance del trabajo y los procedimientos (conceptuales y/o informáticos/técnicos) que se requirieron para llegar a los resultados investigativos.

- **Movidas y pasos en la sección de resultados**

Williams (1999) para su estudio sobre *Results sections of medical research articles* (*Secciones de resultados de artículos de investigación médica*) se basó en un estudio previo de Brett (1994), quien analizó la sección de resultados en 20 artículos científicos de sociología. Williams retomó este trabajo para utilizarlo en la enseñanza de la escritura de este género, con estudiantes de medicina. El análisis de este trabajo reveló que la sección de resultados presentaba una de estas tres estructuras textuales:

- ✓ Single undivided section (*Sección individual sin división*)
- ✓ Five or six subsections (*Cinco o seis subsecciones*)
- ✓ Section was called Results and Discussion (*Una sección llamada Resultados y discusión*)

Nota: en todos los reportes la sección de resultados estaba acompañada de una sección de discusión.

Ruiying y Allison (2003) estudiaron las secciones de resultados, discusión y conclusiones en 20 artículos de investigación en cuatro revistas de lingüística aplicada. El análisis tuvo como punto de partida la identificación de los propósitos comunicativos esenciales de cada sección, sus frecuencias y los nombres que las encabezan, por ejemplo: resultados, hallazgos, discusión; resultados y discusión; conclusiones y/o implicaciones pedagógicas.

Para lo anterior, tomaron como criterios esenciales de análisis los conceptos de movida y pasos: “Move is a semantic unit relevant to the writer’s purpose”⁵⁴ (MacKinley, 1983, citado en Dudley-Evans, y retomado por

54. La traducción es: La movida es una unidad semántica esencial para los propósitos [comunicativos] del escritor / la movida como unidad lingüística y de análisis ofrece la ventaja de revelar la función que realiza una parte o segmento particular del texto objeto de observación (traducción libre del autor de este libro).

Ruiying y Allison, 2003). “The unit of move has the advantage of capturing the function of a particular part of the texts under examination” (Ruiying & Allison, 2003, p. 370).

Las *movidas* entonces se realizan mediante un paso o una serie o combinación de pasos. Es de tener en cuenta que un segmento textual también puede tener más de una función, para lo cual es conveniente establecer mediante el análisis el propósito más sobresaliente o principal o la tendencia general.

Ruiying y Allison (2003) identificaron en la estructura de la sección de resultados seis movidas y siete pasos. Las movidas 1 a 3 son las más frecuentes; no obstante, el análisis reveló que las movidas 2 y 3 (reportando los resultados y comentando los resultados) son de carácter obligatorio. Obviamente la movida 2 es el centro de la sección de resultados: “The Results and subsequent sections are crucial and essentially related stages of RAS, in which authors present their findings and seek to establish their importance”⁵⁵ (p. 366). A continuación se presenta la descripción de las *movidas*:

Tabla 3.5. Estructura de la sección de resultados: seis movidas y siete pasos.
Las movidas 1 a 3 son las más frecuentes

Movida 1. Información de preparación ⁵⁶	Hace las veces de recordatorio y conector entre las secciones, ya que entrega información relevante para la presentación de los resultados. Este puede tomar la forma de instrumentos metodológicos que arrojan un conjunto particular de resultados, un procedimiento estadístico aplicado a un conjunto particular de datos o la ubicación de tablas o gráficas en donde se muestran los resultados, además de una vista previa general de la sección. No obstante, es importante mencionar que dichos apuntadores hacia la ubicación de los resultados pueden presentarse en cualquier lugar en esta sección. No cuenta como información de preparación si esta no es la función principal del texto (Ruiying & Allison, 2003, pp. 373-374).
---	---

55. La traducción es la siguiente: La sección de resultados y las posteriores secciones son fases fundamentales en los artículos de investigación, en los cuales los autores presentan sus hallazgos y establecen su importancia (traducción libre del autor de este libro).

56. Texto original. Move 1. Preparatory information: “functions as a reminder and connector between sections, as it provides relevant information for the presentation of results. This can take the form of methodological instruments yielding a particular set of results, or a statistical procedure applied to a particular set of data, or the location of tables or graphs where results are displayed, as well as general preview of the section. However, it is worth mentioning that pointers to the location of results can occur anywhere in this section. It is not counted as preparatory information if this is not the salient function of the text” (Ruiying & Allison, 2003, pp. 373-374).

Movida 2. Reporte de los Resultados ⁵⁷	Es la movida en la que se presentan los resultados de un estudio, normalmente con evidencia relevante como estadísticas y ejemplos (Ruiying & Allison, 2003, p. 374).
Movida 3. Comentarios sobre resultados ⁵⁸	Sirve al propósito de establecer el significado y la importancia de los resultados de investigación en relación con el campo relevante. Este movimiento incluye información e interpretaciones que van más allá de los resultados «objetivo». Esto puede involucrar, cómo pueden ser interpretados los resultados en el contexto del estudio, cómo contribuyen los hallazgos al campo (a menudo involucrando comparación con literatura relacionada), qué razones subyacentes pueden explicar los resultados o comentarios acerca de las fortalezas, limitaciones o carácter generalizable de los resultados (Ruiying & Allison, 2003, p. 374).

Nota: traducción libre del autor de este libro.
Fuente: Ruiying & Allison (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Las anteriores tres *movidas* y sus *pasos* constituyentes se presentan resumidas en la tabla 3.6:

Tabla 3.6. Frequency of Moves and Steps in 20 Results sections

Moves	Steps
Move 1 -Preparatory information	
Move 2 -Reporting results	
Move 3 -Commenting on results	Interpreting results
	Comparing results with literature
	Evaluating results
	Accounting for results

57. Texto original. Move 2. Reporting results: “is the move in which the results of a study are presented, normally with relevant evidence such as statistics and examples” (Ruiying & Allison, 2003, p. 374).
58. Texto original. Move 3. Commenting on results: “serves the purpose of establishing the meaning and significance of the research results in relation to the relevant field. This move includes information and interpretations that go beyond the «objetive» results. This can involve how the results can be interpreted in the context of the study, how the findings contribute to the field (often involving comparison with related literature), what underlying reasons may account for the results, or comments about the strength, limitations or generalizability of the results” (Ruiying & Allison, 2003, p. 374).

Move 4-Summarizing results	
Move 5-Evaluating the study	Indicating limitations
	Indicating significance/ advantage
Move 6-Deductions from the re- search	Recommending further research

Fuente: Ruiying & Allison (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Cuando la sección de resultados se denomina y estructura como resultados y discusión, esto indica la ocurrencia e integración de las movidas 2 y 3: reportando los resultados y comentando (evaluando) los resultados.

Según lo reportan Ruiying y Allison (2003), los hallazgos, con respecto a las movidas y pasos de la sección de resultados en los artículos científicos objeto de estudio, van en la misma dirección de resultados previos de otras investigaciones sobre la misma sección en diferentes disciplinas (Sociología, Brett, 1994; Computación, Posteguillo, 1999; Medicina, Ngozi, 1997). En estos estudios, señalan Ruiying y Allison (2003), la sección de resultados no solamente reporta los hallazgos, sino que los comenta.

Kanoksilapatham (2007), quien analizó en un corpus de 60 artículos de cuatro revistas (12 textos por publicación), presenta una serie de regularidades retóricas en la sección de resultados (ver tabla 3.7).

Tabla 3.7. Model of move structure in biochemistry research articles

RESULTS	
Move 8	Restating methodological issues (<i>Replanteamiento de los aspectos metodológicos</i>)
Step 1	Describing aims and purposes (<i>Se describen los objetivos y propósitos</i>)
Step 2	Stating research questions (<i>Se establecen las preguntas de investigación</i>)
Step 3	Making hypotheses (<i>Se formulan hipótesis / se hipotetiza</i>)
Step 4	Listing procedures or methodological techniques (<i>Se enumeran los procedimientos o técnicas metodológicas</i>)
Move 9	Justifying methodological issues (<i>Justificación de los aspectos metodológicos</i>)

Move 10	Announcing results (<i>Se comunican los resultados</i>)
Step 1	Reporting results (<i>Se reportan los resultados</i>)
Step 2	Substantiating results (<i>Se corroboran los resultados</i>)
Step 3	Invalidating results (<i>Se les resta validez a los resultados</i>)
Move 11	Commenting results (<i>Se comentan los resultados</i>)
Step 1	Explaining results (<i>Se explican los resultados</i>)
Step 2	Generalizing/interpreting results (<i>Se generalizan/interpretan los resultados</i>)
Step 3	Evaluating results (<i>Se evalúan los resultados</i>)
Step 4	Stating limitations (<i>Se plantean las limitaciones</i>)
Step 5	Summarizing (<i>Se hace el resumen</i>)

Biber D., Connor U. & Upton, T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Filadelfia: Benjamins Publishing Company.

En síntesis, la sección de resultados resume los datos recolectados más relevantes y el tipo de análisis realizado. Corresponde a uno de los apartados más breves y que más contribuye al conocimiento. Si el autor se ciñe estrictamente al significado de la sección, que es solamente presentar los resultados, esta parte puede ser la más corta del artículo, de ahí que se retomen movidas retóricas de otras secciones.

• Movidas y pasos en la sección discusión

Hopkins y Dudley-Evans (1988), en su investigación sobre la sección de discusión en tesis y artículos científicos, encontraron que

there was only one obligatory move. Statement of Result. Which occurred several times, almost always at the beginning of a cycle. We may thus considerer Statement of Results as the «head» move in a cycle. All other moves other than «background information» normally occurred in the «posthead» position⁵⁹ (p. 117).

59. La traducción es: Había solo una movida obligatoria: la declaración del resultado, el cual ocurría muchas veces, casi siempre al principio de un ciclo. Así podemos considerar la declaración de los resultados como la movida de «punta» en un ciclo. Todas las otras movidas, excepto la de «información de los antecedentes», normalmente se dan en la posición «post-punta» (traducción libre del autor de este libro).

El concepto de ciclo, como lo proponen estos autores, es bastante útil para el análisis retórico de las diferentes secciones. El ciclo contiene categorías que surgen del texto y que describen las funciones transaccionales, de tal forma que reflejan y realzan, en un desplazamiento estratégico y constante entre hablante/escritor, diferentes aspectos o intenciones comunicativas.

Hopkins y Dudley-Evans (1988) encontraron entonces las siguientes *movidas* en la sección de discusión (ver tabla 3.8):

Tabla 3.8. Discussion section

1. Background information (<i>Información de los antecedentes</i>)
2. Statement of results (<i>Declaración/exposición de los resultados</i>)
3. (Un)expected result: in this move the writer comments whether the result is expected or not (<i>Resultados inesperados: en este movimiento el escritor comenta si el resultado es como se esperaba o no</i>)
4. Reference to previous research (comparison): the writer compares his or her result with the reported in the literature (<i>Referencia a investigaciones previas (comparación): el escritor compara su resultado con lo reportado en la literatura</i>)
5. Explanation of Unsatisfactory Result, in which the writer suggests reasons for a surprising result or one different from those in the literature (<i>Explicación de Resultados Insatisfactorios, en la que el escritor sugiere razones para haber obtenido un resultado sorprendente o diferente a los reportados en la literatura</i>)
6. Exemplification: the writer gives an example to support his or her explanation (<i>Ejemplificación: el escritor da un ejemplo que apoye su explicación</i>)
7. Deduction: the writer makes a claim about the generalisability of the particular results (<i>Deducción: el escritor hace una afirmación acerca de la generalizabilidad de los resultados particulares</i>)
8. hypothesis: the writer makes a more general claim arising from his experimental results (<i>Hipótesis: el escritor hace una afirmación más general surgida de sus resultados experimentales</i>)
9. Reference to previous research (Support), in which the writer quotes previous work to support his or her deduction or hypothesis (<i>Referencia a investigaciones previas (de apoyo), en la que el escritor cita trabajos previos para apoyar su deducción o hipótesis</i>)
10. Recommendation, in which the writer makes suggestions for future work (<i>Recomendación en la que el escritor hace sugerencias para trabajos futuros</i>)
11. Justification, in which the writer justifies the need for the future work recommended (<i>Justificación, en la que el escritor justifica la necesidad del trabajo futuro recomendado</i>)

Fuente: Hopkins & Dudley-Evans (1988, p. 118). A Genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations.

En la revisión que Hewitt y Felices Lago (2010) realizaron sobre el tema, en su investigación *Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter* (*Estilo académico y formato de las tesis doctorales: El caso del capítulo de discusión en desaparición*), analizan las *movidas* sugeridas para la sección de Discusión por Berkenkotter y Huckin (1995). Ellos sostienen que las *movidas* pueden ser ordenadas en un conjunto de unidades de mayor nivel (Parodi, 2008b, los denomina macromovidas). Estas *movidas* son básicamente similares a las de la introducción, pero están en orden opuesto, según se presentan en la tabla 3.9.

Tabla 3.9. Sección de discusión

Movimiento 1 Ocupación del nicho (<i>P1: anunciar propositivamente la investigación, preguntas, hipótesis; P2: anunciar los principales hallazgos</i>).
Movimiento 2 (Re)estableciendo el campo (<i>P1: destacar la centralidad del tema; P2: hacer generalizaciones; P3: referirse a antecedentes</i>).
Movimiento 3 Establecimiento de territorio adicional (se pueden enunciar resultados inesperados; <i>P1: contraaseveraciones; P2: indicar un vacío; P3: adscribir el trabajo a una tradición académica</i>).

Fuentes: Berkenkotter y Huckin (1995, p. 41, como se citó en Hewitt & Felices Lago, 2010). *Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter*. *Ibérica*, 19, 119-140. Swales (1990, p. 141). *Genre Analysis. English in academic and research settings*.

Lo anterior evidencia que las discusiones (restaurar los resultados de forma analítica y relacionarlos con la literatura) tienen una forma cíclica y, además, se vinculan con las preguntas de investigación planteadas al inicio de los artículos. Algunas de las funciones comunicativas (*movidas* retóricas) repiten información de los antecedentes; con esto, el autor reafirma su sección de discusión enfatizando sobre los puntos principales del trabajo (Hewitt & Felices, 2010).

Ngozi (1997), en su análisis de la estructura y funciones de las secciones de artículos médicos de investigación, siguiendo el modelo de análisis de género propuesto por Swales (1990), y validado en varias investigaciones como hemos visto, seleccionó un corpus de 30 artículos de cinco revistas científicas arbitradas de medicina. Veamos las funciones comunicativas que

este investigador encontró en las diferentes secciones, entre ellas el apartado de discusión, que se integra con las conclusiones.

Tabla 3.10. Movidas en la sección discusión artículos de medicina

1	Comienza entregando algunos detalles de antecedentes acerca del tema de la investigación (<i>Begin by providing some background details about the subject matter of the research investigation</i>).
2	Realiza una revisión breve de los estudios anteriores (<i>Conduct a brief review of previous studies</i>).
3	Presenta la nueva investigación y establece los objetivos de investigación (<i>Introduce the new research and state research objectives</i>).
4	Identifica las fuentes de datos y el método adoptado para su recolección (<i>Identify the source of data and the method adopted in collecting them</i>).
5	Discute los métodos adoptados para el análisis de los datos (<i>Discuss the methods adopted in the analysis of data</i>).
6	Discute los procedimientos estadísticos, si los hay, adoptados para el análisis de los datos (<i>Discuss the statistical procedures adopted in the analysis of data, if any</i>).
7	Discute los resultados que son consecuentes con los objetivos del estudio (<i>Discuss results which are consistent with the objectives of the study</i>).
8	Discute los resultados que se alejan de los resultados esperados (<i>Discuss results which deviate from expected outcomes</i>).
9	Discute los principales resultados y su importancia (<i>Discuss the main results and their significance</i>).
10	Explica y justifica los resultados y los enfoques adoptados para alcanzarlos (<i>Explain and justify results and approaches adopted in achieving them</i>).
11	Entrega una conclusión y señala las repercusiones de la investigación (<i>Provide a conclusion and indicate implications of the research</i>).

Nota: tabla elaborada con base en Ngozi Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.

A partir de lo anterior, Ngozi (1997) presenta las *movidas* y *pasos* de la sección discusión en la siguiente figura 3.7:

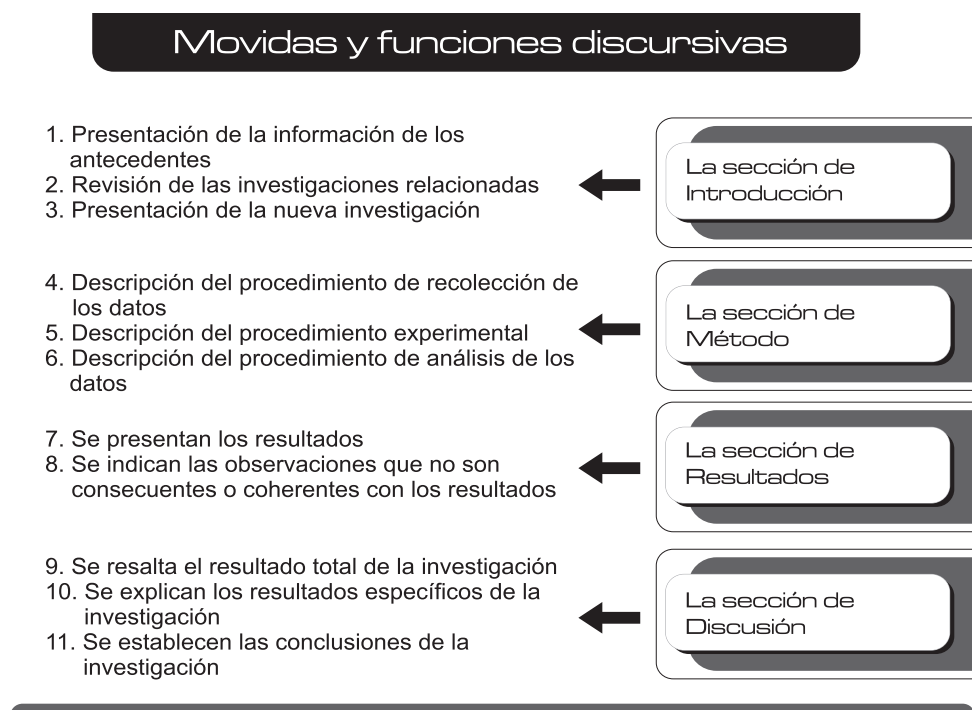


Figura 3.7. Movidas y funciones discursivas en artículos científicos.

Fuente: figura diseñada con base en Ngozi Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138. Publicada como avance del marco teórico de esta investigación en Sánchez (2012).

Peacock (2002), profesor e investigador de la Universidad de Hong Kong, también realizó un análisis comunicativo de las *movidas* en la sección de discusión de siete disciplinas (física, biología, ciencias del medio ambiente, negocios, lenguaje y lingüística, administración y derecho). Este autor destaca que la sección de discusión ha sido menos analizada que otras, como la introducción. El modelo de análisis sigue la propuesta de análisis de género de Dudley-Evans (1994) que propone tres partes en la sección de discusión (introducción, evaluación y discusión), las cuales (con alguna variación propuesta por Peacock) combinan ocho *movidas* cíclicas (ver tabla 3.11):

Tabla 3.11. Análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión

Movidas	Descripción
1. Movida de información	Antecedentes acerca de teoría/investigación objetivos/metodología
2. Hallazgo / declaración del resultado	Bien sea un valor numérico o la referencia a un gráfico, tabla o declaración de resultado, pero sin una referencia a un gráfico o tabla
3. Resultado (in)esperado	Un comentario sobre si el resultado es el esperado o no
4. Referencia a investigaciones previas	Estado de la cuestión
5. Explicación	Razones para los resultados inesperados
6. Afirmación	Una generalización que se desprende de los resultados: contribución a la investigación
7. Limitación	Restricciones de la investigación
8. Recomendación	Sugerencias para investigaciones futuras

Fuente: Dudley-Evans (1994), como se citó en Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *English System*, 30, 479-497.

El anterior modelo aplicado por Peacock (2002, p. 492) presenta el siguiente resultado (tabla 3.12). La estructura de tres partes y la serie de ciclos de *movidas* son:

Tabla 3.12. Resultado análisis movidas

I.	Introducción (movidas 1, 2 o 6).
II.	Evaluación (los ciclos clave de movidas son 2+4, 2+6, 3+4, y 3+5. Otros ciclos menos comunes son 6+4 y 4+6).
III.	Conclusión (movidas 2+6 u 8, 8+6 o 7+6).

La investigación se realizó con un corpus de 254 artículos (36 por cada disciplina). Uno de los principales resultados de este trabajo es un número considerable de diferencias en la cantidad y el tipo de *movidas*, y *movidas* cíclicas en los artículos de las disciplinas objeto de análisis; también, se observó (con base en literatura previa) que la sección de discusión es una de las que más variaciones presenta en cuanto a sus *movidas* y *pasos*.

El autor resalta, como una conclusión importante, que los hallazgos tienen relevancia en la enseñanza de la escritura investigativa, particularmente en aspectos discursivos específicos de las disciplinas, con el fin de que los escritores puedan desarrollar sus temas, puntos centrales y argumentaciones.

En esta sección, la movida “Commenting on results” es la más frecuente y de carácter obligatorio, según los resultados de la investigación de Ruiying y Allison (2003) en artículos de lingüística aplicada. Esta *movida* es cíclica en dicha sección, dado que ocurre repetidamente; por su parte, las movidas “reporting results” y “Summarizing results” se presentan con menos frecuencia, puesto que son más propias de la sección resultados. Otras movidas identificadas en esta sección son: “Evaluating the study” y “Deductions from the research”.

En la tabla 3.13, Ruiying y Allison (2003) presentan las *movidas* y *pasos* que estructuran la sección de discusión, consistente con las características identificadas en otros estudios, como (según señalan estos autores) los de Hopkins y Dudley-Evans (1988) en su investigación sobre la sección de discusión en tesis y artículos científicos; Holmes (1997) y Swales (1990). Ruiying y Allison (2003) proponen entonces una estructura jerárquica de 7 *movidas*:

Tabla 3.13. Movidas y pasos que estructuran la sección de discusión

Movidas	Pasos	Comentarios
(D) Movida 1. Información de antecedentes		
(D) Movida 2. Reporte de los resultados	Hallazgos, contribuciones	De manera aproximada es equivalente a la declaración de los resultados (in)esperado resultado, en la que el escritor comenta sobre si el resultado es esperado o no.
(D) Movida 3. Resumiendo los resultados		
(D) Movida 4. Comentando los resultados	Interpretación de los resultados	Incluye las Hipótesis, en la que el escritor hace una afirmación más general a partir de sus resultados experimentales

(D) Moviada 5. Resumiendo el estudio		
(D) Moviada 6. Evaluando el estudio	Se señalan las limitaciones	Equivale de manera aproximada a la Justificación, en la que el escritor justifica la necesidad del trabajo recomendado
(D) Moviada 7. Se hacen deducciones a partir de las sugerencias de la investigación	Recomendaciones de investigaciones futuras	Equivale de manera aproximada a Recomendación, en la que el escritor hace sugerencias para el trabajo futuro

Fuente: Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Por último, Kanoksilapatham (2007), en su análisis de la sección de discusión en artículos de bioquímica, presenta estos hallazgos (tabla 3.14):

Tabla 3.14. Model of move structure in biochemistry research articles: discussion

DISCUSSION	
Move 12	Contextualizing the study (<i>Contextualización del estudio</i>)
Step 1	Describing established knowledge (<i>Se describe el conocimiento establecido</i>)
Step 2	Generalizing, claiming, deducing previous knowledge (<i>Se generaliza, reafirma o infiere conocimiento previo</i>)
Move 13	Consolidating results (<i>Consolidación de los resultados</i>)
Step 1	Restating methodology (purposes, research questions, hypotheses and procedures) (<i>Se replantea la metodología [propósitos, preguntas de investigación, hipótesis y procedimientos]</i>)
Step 2	Stating selected findings (<i>Se formulan los hallazgos seleccionados</i>)
Step 3	Referring to previous literature (<i>Se referencia literatura previa</i>)
Step 4	Explaining differences in findings (<i>Se explican diferencias en los hallazgos</i>)
Step 5	Making overt claims/generalizations (<i>Se hacen reafirmaciones/generalizaciones explícitas</i>)
Step 6	Exemplifying (<i>Se ejemplifica</i>)

Move 14	Stating limitations of the study (<i>Se formulan las limitaciones del estudio</i>)
Move 15	Suggesting further research (<i>Sugerencias para investigaciones adicionales</i>)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton, T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Filadelfia: Benjamins Publishing Company.

Para finalizar este apartado sobre la discusión —denominada por la American Psychological Association (APA) *comentarios*— es usual que en algunas investigaciones se presenten en una sola sección los resultados y su interpretación, cuando el tema en estudio da lugar a diversos hallazgos que por su naturaleza deben ser analizados a medida que se presentan. Así, la APA (2010) establece que, “cuando los comentarios son relativamente breves y directos, algunos autores prefieren combinar esta sección con la de resultados, creando una sección llamada Resultados y comentarios” (p. 35). Esta sección de discusión o comentarios tiene un modo de organización predominantemente interpretativo, explicativo y relacional, bien sea con la literatura previa, con aspectos del propio trabajo, sus implicaciones o una combinación de estas posibilidades discursivas.

• **Movidas y pasos en la sección de conclusiones**

En la sección conclusiones se presentan los contenidos estratégica y discursivamente contextualizados y orientados a amplificar o enfatizar algunos argumentos previos, sobre aspectos centrales de la investigación, desarrollados en secciones anteriores del texto. Esto indica que las conclusiones en textos científicos cumplen la función retórica de persuadir en relación con la manera como se reconstruye/resignifica la fundamentación y el desarrollo investigativo, la configuración del nuevo conocimiento o los hallazgos más significativos del estudio y su incidencia o aplicabilidad en el contexto social y disciplinar. En el Diccionario de Uso (DUE) de María Moliner, concluir tiene, entre otras, estas acepciones:

1. Dejar una cosa completamente hecha.
2. Tener el final de cierta manera.
3. Llegar por cierto razonamiento a una idea
4. Convencer a alguien con razones, de modo que no tenga qué responder ni replicar.

La parte textual denominada conclusiones en textos científicos ha sido objeto de estudio, entre otros, por Swales (1990), Bunton (2005), Espejo (2006), Ferrari (2006), Paltridge y Starfield (2007), Bolívar y Bolet (2011), Fuentes (2013), Cubo de Severino, Puiatti y Lacon (2014), Loia, Lim y Sue (2016). Como han señalado varios de estos investigadores, las conclusiones, en tesis y en artículos de investigación, comienzan a construirse discursivamente y aparecer al final de la sección de discusión o comentarios (mediante recomendaciones y aplicaciones futuras), para luego tener un mayor desarrollo en la sección respectiva.

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

Dependiendo de las comunidades disciplinares específicas, de los criterios editoriales y del tipo de investigación realizada, la sección conclusiones puede ser opcional o configurarse en la sección de discusión, como lo han señalado Bolívar y Bolet (2011) en su investigación denominada *La introducción y la conclusión en el artículo de investigación*. En todo caso, en el ámbito colombiano, específicamente en las revistas indexadas por Publindex-Colciencias, la sección conclusión es bastante usual y aparece como parte de la estructura textual requerida para artículos resultados de

investigación. Las conclusiones constituyen una sección que tiene unas finalidades retóricas propias de los textos académicos y de investigación, ya sean avances parciales o resultados definitivos. En el caso de avances o resultados de investigación, decir conclusiones no implica que el trabajo o proyecto se concluyó, sino que ese texto en particular presenta, de acuerdo con sus alcances y objetivos, unas conclusiones estructuradas según diferentes movimientos discursivos, que pueden ser:

Tabla 3.15. Movidas retóricas en conclusiones

I. Introductory Restatement (say again or in a different way, especially so that it is more clearly or strongly expressed).	- o Se relacionan los resultados con otros estudios. - o Se enfatiza en la pertinencia del tema y en el vacío que ha llenado. - o Se establece cómo se respondieron las preguntas de investigación, así como si se cumplieron o no los objetivos.
II. Consolidation of Present Research (with recycling).	- o Se resumen los resultados más importantes. - o Puntos fuertes y débiles de la investigación (se presenta una visión crítica de los resultados). - o Se comentan las limitaciones de la investigación. - o Se explican los resultados inesperados. - o Evaluación e implicaciones de los resultados o hallazgos del trabajo (análisis de los aportes del trabajo frente a otros anteriores, similares o en el marco de un problema determinado).

III. Practical Applications/Implications	- o Se evalúan las implicaciones de la investigación. - o Se proyectan posibles aplicaciones, recomendaciones o sugerencias.
IV. Recommendations for Future Research	- o Recomendaciones metodológicas y otras. - o Cuestiones abiertas y probables líneas adicionales de investigación en el marco de los resultados obtenidos.

Fuente: con base en Swales (1990, p. 117). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Las conclusiones, apartado en el cual se restauran los resultados e implicaciones de la investigación o de la reflexión propuesta, tienen la tendencia a ser formuladas, o bien con una intención dialógica (de interacción con el lector), mediante la utilización de estrategias de atenuación para matizar afirmaciones y evitar entrar en polémicas, quizás con el propósito de persuadir a la comunidad académica de que acepte el nuevo conocimiento (Ferrari, 2006), o de una forma menos matizada y directa, dado que el autor en este estadio tiene más elementos de juicio con respecto al proceso investigativo, sus resultados e implicaciones.

Cierre del capítulo

En este capítulo se presentó una revisión sobre varias investigaciones de carácter lingüístico que han analizado géneros investigativos como el artículo científico con base en el enfoque de *movidas* o determinación de funciones comunicativas, así como algunas consideraciones en torno a su carácter retórico. Lo anterior, guiados por el propósito central de este capítulo que es caracterizar reflexivamente dicho género discursivo, el cual con frecuencia se asume como un producto textual de carácter lógico, motivado, ordenado, comprensible y verificable dependiendo del paradigma científico, pero que es también una construcción retórica y subjetiva porque proviene de un sujeto que tiene y expresa un punto de vista mediante el posicionamiento y la intertextualidad; es decir, un discurso modalizado y un ejercicio de posicionamiento por parte de quien escribe; es también una actividad comunicativa y editorial.

Al respecto, Bolívar, Beke y Shiro (2010), en su investigación sobre marcas de posicionamiento en textos científicos, dicen que la actividad investigativa en cualquier área del conocimiento y comunidad discursiva específica, “tiene sentido en la medida en que se toma posición sobre la materia que interesa y sobre la forma en que se deja constancia de la voz propia en los textos, producto de la actividad investigativa” (p. 95).

En complemento a lo anterior, y dado el carácter interaccional de los textos, el posicionamiento se ubica en el marco del diálogo que se construye en el texto entre quien escribe, quien lee y a quienes se cita o mediante la actividad retórica denominada intertextualidad. Por consiguiente, las elecciones del escritor para lograr determinados efectos en el lector son fenómenos que estudia la retórica. Así, un escritor competente se destaca por su habilidad para utilizar de manera consistente los recursos retóricos (Bolívar, Beke & Shiro, 2010).

Luego de las consideraciones teóricas planteadas en este capítulo y en apartados precedentes en relación con temas como las comunidades académicas, el género discursivo, la retórica de la ciencia y el artículo científico original, en el próximo capítulo se presenta el diseño metodológico de esta investigación.

4

Diseño metodológico

Introducción

En los capítulos precedentes se han abordado los fundamentos teóricos de esta investigación, para lo cual, en el primer capítulo, se ofrecieron algunas consideraciones en torno a la escritura en el ámbito universitario con base en el concepto de alfabetización académica a partir de varios antecedentes centrales sobre esta temática. En el segundo capítulo, se presentó una aproximación conceptual al género discursivo y al propósito comunicativo con base en los planteamientos de varios investigadores que se han ocupado de dicho tema. Por último, en el tercer capítulo, se abordaron algunas consideraciones acerca del artículo científico, sus orígenes, su importancia en el contexto actual de la ciencia en Colombia, su estructura, variantes, intertextualidad, posicionamiento, características discursivas y definición; así como el lugar que este ocupa en la construcción y desarrollo de las disciplinas y la configuración de las comunidades discursivas de carácter académico-investigativo.

En el marco de lo anterior, a continuación se presenta la metodología de la presente investigación. Con este propósito se plantean el problema de investigación, las preguntas y supuestos de este estudio, las variables nominales, categóricas o atributos del objeto de indagación (el artículo científico original — RIMRDyC—), los objetivos, se indica el tipo de estudio, el enfoque metodológico, el alcance de la investigación, su diseño, las unidades de análisis, la conformación del corpus (descripción del corpus y determinación de la muestra), las características de las unidades de análisis, el proceso de recolección de la información y sistematización; y por último, las etapas de la investigación empírica, entre las que se encuentra el diseño de la tabla de criterios y la respectiva validación de la organización retórico-funcional del género artículo científico.

4.1 Planteamiento del problema de investigación

Con base en las consideraciones sobre discurso académico, alfabetización académica y la noción de género discursivo y el análisis de artículos de investigación desarrollados en los capítulos anteriores, tenemos que la organización retórica de este género ha sido uno de los focos de la investigación lingüística aplicada desde hace unas tres décadas, a partir del modelo de Swales (1981, 1990, 2004) denominado CARS (*Create a Research Space*). Este autor, en sus trabajos iniciales, analizó la estructura retórica de las introducciones de 48 artículos de investigación. El modelo ha sido utilizado y adaptado en numerosos estudios sobre los géneros discursivos.

Aunque en Latinoamérica, la última década, ha habido un incremento en el número de estudios en el campo de la escritura en la universidad, especialmente orientada a la alfabetización académica: leer y escribir en las disciplinas, escribir a través del currículo y el análisis del discurso académico a partir del abordaje de diferentes géneros discursivos escritos (en ámbitos especializados) tales como: la ponencia, el informe, el ensayo, el manual, el trabajo de grado, las tesis de maestría y doctorado, entre otros; debe decirse que en relación con el artículo de investigación, autores como Parodi (2008a,b,c), Sabaj (2009, 2012) y Martínez (2012) señalan algunos vacíos, por ejemplo, que la mayoría de estas investigaciones se centran en el contexto anglófono y que muchos de estos estudios retórico-funcionales se han ocupado de analizar, de manera aislada, secciones de los artículos, tales como el resumen, la introducción, la metodología, los resultados, la discusión o las conclusiones; al respecto, en este trabajo el objetivo fue describir la estructura retórico-funcional de 20 artículos completos en sus versiones originales; es decir, sin procesos de evaluación, corrección y edición. Se trata de muestras auténticas o naturalísticas, según fueron enviadas por los autores a una revista indexada de ciencias sociales y humanas, cuya guía de autores se centra en aspectos formales y de presentación.

En general, en el marco de la lingüística textual, el enfoque retórico-funcional mencionado anteriormente se ocupa de describir y analizar los géneros discursivos, las funciones comunicativas o *movidas* y las secuencias discursivas o modos de organización del discurso; también, los rasgos léxico-gramaticales de diversos tipos de textos y las estrategias retóricas que emplean los autores para lograr sus propósitos, tanto personales, como los del género en cuestión.

De estos géneros discursivos, el artículo de investigación ha sido identificado como el género que más comúnmente producen, no solo los investigadores expertos, sino quienes participan por primera vez en un proyecto de investigación, así como los estudiantes que hacen parte de semilleros de investigación que deben fortalecer sus competencias científicas precisamente mediante actividades de escritura, que en muchos casos no están situadas y contextualizadas; es decir, no corresponden a situaciones auténticas de comunicación e interpretación textual; y también están los estudiantes de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que usualmente deben publicar sus resultados parciales y finales en forma de artículo como una exigencia académica y, en muchos casos, como requisito de grado.

A este respecto, valga decir que los artículos científicos se han ido estandarizando en su estructura y variantes como resultado, para el caso de Colombia, de los criterios de indexación de revistas por parte de Colciencias (2014) y los lineamientos editoriales de las revistas que asumen dichos criterios.

Pese a que el artículo científico es un género central en la vida universitaria y en la producción, socialización y apropiación social y académica del conocimiento, es un tipo de texto que genera dudas y dificultades en su escritura: en primer lugar, al tratarse de un tipo de texto genérico que se utiliza en diferentes disciplinas y niveles educativos (desde semilleros —con la orientación de un docente-investigador— hasta especializaciones, maestrías y doctorados), puede generar, como lo señala Betty Samraj (2004), varias dudas; en primer lugar, si el artículo científico original (RIMRDyC) resulta o no conveniente en cualquier caso o situación para dar cuenta de un proceso investigativo (finalizado o en marcha) independiente del diseño y del campo específico, y si esta estructura no estaría más bien destinada a investigadores expertos o a estudios de carácter cuantitativo y experimental o a determinadas disciplinas.

En segundo lugar, están las problemáticas referidas a las variantes que existen de artículos de investigación (reflexión, análisis, revisión, original, teórico, estudio de caso y diagnóstico, entre otros) y la composición de sus estructuras internas y cuál debe ser el orden o desarrollo de cada una de sus partes. En tercer lugar, dificultades de orden textual, léxico-gramatical y las convenciones discursivas, como es el caso de utilizar o no la primera persona, recurrir a la metaforización o evitar cualquier registro que pudiera ser interpretado como una marca de subjetividad por parte de los revisores, esto

es lo que Swales (1990) ha denominado como las prácticas de conocimiento y decisiones que comparten las comunidades discursivas disciplinarias específicas, que ameritan una revisión crítica. En cuarto lugar, problemáticas referidas a la fundamentación disciplinar e investigativa; esto es, contenido relevante y experticia discursiva (Swales, 1990). En quinto lugar, cómo abordar adecuadamente la intertextualidad como factor argumentativo e interaccional; en sexto lugar, están las dificultades referidas al proceso de publicación, como es el caso de elegir la revista adecuada, seguir sus parámetros y contraargumentar el proceso de evaluación. Grosso modo, estas dificultades se relacionan con el reconocimiento del género discursivo, los aspectos retóricos que implica su escritura, los propósitos del autor y el contexto que condiciona la labor de escritura.

La necesidad de abordar desde una perspectiva retórica este género discursivo tiene varios antecedentes y motivaciones de orden teórico y aplicado, que se presentan a continuación.

En primer lugar, los investigadores deben reportar en sus artículos de investigación resultados originales; es decir, nuevo conocimiento: algo no dicho todavía o presentado desde una perspectiva novedosa. Esta información debe reportarse de un modo estructurado y ajustado a las convenciones del género, lo cual implica seguir unas movidas⁶⁰ en las diferentes secciones de los artículos, que en sí mismas constituyen subtipologías textuales que cumplen funciones comunicativas específicas. Se trata entonces de un tema que tiene una relevancia aplicada en la enseñanza y fortalecimiento de las competencias en lectoescritura científica y evaluación textual, toda vez que el acercamiento comprensivo a este género implica conocer su estructura textual y retórica (Morales, 2008).

En segundo lugar, la pertinencia de ofrecer una descripción a partir de evidencia empírica de carácter lingüístico de las características discursivas de artículos sin proceso de evaluación y edición, presentados a una revista de ciencias sociales y humanas e indexada, para identificar y comprender su realización textual y explorar aspectos tales como la intertextualidad y ofrecer un acercamiento al posicionamiento; es decir, la manera como el escritor del artículo concibe aspectos investigativos y disciplinares, y se proyecta o incluye en el texto.

60. Para Swales (2004), en el contexto del análisis de género, una movida es una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura o discurso hablado: "A move in genre analysis is a discursive or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse" (p. 228).

En tercer lugar, es frecuente que en el proceso de escritura de artículos de investigación se presenten dificultades de orden lingüístico (textual, retórico, léxico-gramatical, discursivo), en su estructuración, calidad lingüística e intertextualidad, lo cual lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros. Pese a estas dificultades —según se deduce de la revisión de la literatura—, es un tema que no se ha abordado lo suficiente en niveles de posgrado, en los grupos de investigación y menos aún en el contexto editorial de las revistas científicas y sus procesos de evaluación dado que se presupone que todos los autores tienen experticia en este género. Una de las razones de esta problemática es asumir que la escritura académica y científica es una habilidad básica que se logra durante la formación universitaria; sin embargo, debe ser un proceso permanente y situado mediante la participación contextualizada en las prácticas discursivas en las disciplinas y de los procesos investigativos; de ahí la idea de que todo integrante de un grupo de investigación, independiente de su rol y experticia deba escribir para publicar⁶¹.

En suma, para avanzar en este ámbito es necesario un conocimiento descriptivo y analítico —a partir de evidencia empírica— de los diferentes géneros académicos investigativos publicados en revistas. Para el caso de esta investigación, el objeto de estudio es una muestra de artículos científicos originales —con la estructura RIMRDyC— presentados a una revista de ciencias sociales y humanas, con el fin contribuir al diseño de estrategias discursivas en la enseñanza de dicho género en niveles de investigación formativa, posgrados y en el ámbito de los grupos de investigación; también, aportar a la formulación de criterios de evaluación más contextualizados, a la formación de investigadores (lectura y escritura especializada) y al fortalecimiento de la producción científica de calidad, la visibilidad y la apropiación social y académica del conocimiento.

61. Las anteriores consideraciones, de forma general como problemáticas recurrentes, se han observado y discutido en diversos escenarios con investigadores, editores y tesis de maestría y doctorado durante varias cohortes (entre 2011-2015) del seminario-taller *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, propuesta derivada y fundamentada a partir de las actividades investigativas de carácter aplicado del presente proyecto de investigación del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia. En dichos escenarios se ha socializado la pertinencia de adelantar propuestas investigativas de carácter aplicado en el campo de la lingüística textual, cuyas reflexiones teóricas y resultados permitan fortalecer los procesos de indexación de revistas, la productividad científica de los grupos de investigación, la escritura de artículos en programas de posgrado, especialmente maestrías y doctorados.

4.2 Preguntas, supuestos y objetivos

En relación con las preguntas y supuestos de esta investigación, es pertinente indicar que su formulación se ha ido refinando desde el inicio de la investigación y durante el proceso de análisis en sus diferentes momentos; esto en coherencia con la dinámica y características de un diseño investigativo de naturaleza cualitativa. De igual forma, dada la orientación exploratoria, descriptiva, analítica y aplicada del proyecto, no se plantean hipótesis como punto de partida, por lo cual no se establecen variables independientes, intervinientes y dependientes que indiquen causalidad o covariación; así las cosas, para esta investigación se consideran los siguientes atributos, propiedades o variables categóricas (abordadas en el marco teórico): discurso académico, alfabetización académica, género discursivo artículo científico, propósito comunicativo, funciones comunicativas (*movidas retóricas*) y análisis retórico (Martínez, 2012; Meza, 2013).

Preguntas de investigación

- En la configuración retórico-funcional de los artículos de investigación analizados, ¿cuáles son los tipos de citas y las funciones comunicativas más frecuentes de carácter intertextual para comunicar el conocimiento?
- En términos retóricos, ¿de qué manera los autores construyen discursivamente la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación, las conclusiones de sus artículos y ejercen posicionamiento?
- A partir de evidencia empírica resultado de investigación, ¿cuáles serían las temáticas y actividades situadas de una propuesta formativa, fundamentada en la alfabetización académica con foco retórico-funcional, para la enseñanza del género artículo científico?

Supuestos de investigación

- Las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) constituyen un repertorio amplio de posibilidades discursivas que presentan

variabilidad en su configuración y recurrencia; además, cierto grado de fijación y opcionalidad en su distribución, lo cual es un indicador del dinamismo retórico del artículo científico.

- La atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la única función de la citación, pero existen otras funciones comunicativas de carácter intertextual orientadas al posicionamiento, la persuasión, la valoración y la interacción.

Objetivos

- **General**

Describir, desde una perspectiva retórico-funcional, las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) relacionadas con la intertextualidad (*tipos de citas, verbos de reporte, discursividad de la citación*), el posicionamiento, la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación y las conclusiones, en 20 artículos científicos con la estructura RIMRDyC, presentados entre 2011-2013 a una revista colombiana de ciencias sociales y humanas, indexada y electrónica.

- **Específicos**

1. Identificar y cuantificar las unidades retórico-funcionales que constituyen la organización textual del género artículo científico original del corpus objeto de estudio.
2. Identificar y cuantificar los tipos de citas más frecuentes en los artículos objeto de estudio.
3. Establecer y analizar las funciones comunicativas de la citación y el posicionamiento en los artículos que conforman el corpus.

- **Objetivo de acción**

4. Aplicar de manera contextualizada, y con base en evidencia empírica, los resultados de investigación de este proyecto mediante el diseño y realización de un seminario-taller basado en la lingüística textual, con orientación retórico-funcional, para

contribuir al desarrollo de competencias escriturales con respecto al género artículo científico original.

4.3 Tipo de investigación, enfoque, alcance y unidad de análisis

El diseño de este proyecto se fundamenta en un enfoque metodológico de carácter cualitativo no experimental y transeccional, dado que se realiza un análisis empírico (inductivo y deductivo) sin manipulación de variables, y el corpus objeto de estudio se recolectó en un solo momento y tiempo determinados (2011-2013), con lo cual no se pretende considerar sus cambios o efectos en el tiempo (Strauss y Corbin, 2002; Coffey & Atkinson, 2003; Tamayo & Tamayo, 2009; Méndez, 2009; Hernández, Fernández & Baptista, 2011). Además, el propósito de la presente investigación es describir —lo cual implica interpretar y analizar— la organización retórico-funcional de los artículos científicos que conforman el corpus de análisis, a partir de la identificación de sus funciones comunicativas con base en la noción de *movida* como categoría de análisis retórico. De otra parte, la conformación del corpus de estudio es de carácter intencionado no representativo en términos estadísticos, ni se pretende que los hallazgos del proceso investigativo conduzcan a generalizaciones de tipo probabilístico para todas las realizaciones textuales del género artículo científico.

Enfoque de la investigación

El análisis de género discursivo, desde una perspectiva cualitativa y con base en *movidas* o funciones comunicativas, tiene, entre otras, tres orientaciones: el análisis retórico-funcional, la perspectiva de corpus o un complemento entre ambos.

El análisis retórico-funcional, tipo descendente o de arriba-abajo (*top down*) va de lo general a lo particular. Es un enfoque deductivo guiado por las categorías establecidas a priori y por el saber previo del investigador.

La perspectiva ascendente o de abajo-arriba (*bottom-up*), es de tipo inductivo, guiada principalmente por los datos o pistas lingüísticas que emergen del corpus. También ocurre, más recientemente, una complementariedad entre ambas posibilidades metodológicas: un enfoque deductivo e inductivo (mixto o diálogo interescuelas, como lo denominan algunos) (Parodi, 2008a,b,c; 2010a; Gallardo, 2010; Martínez, 2012).

Este enfoque complementario, entre sus múltiples posibilidades, se fundamenta en que el investigador y los pares expertos, al realizar el análisis (de los artículos científicos y de la tabla de criterios respectivamente), aplican una serie de conocimientos o saberes previos como integrantes de una comunidad discursiva especializada; además, el corpus objeto de estudio guía la segmentación y revela los propósitos comunicativos que subyacen en la estructura retórico-funcional (Parodi, 2008a,b,c; 2010a; Martínez, 2012).

En síntesis, y de acuerdo con Parodi (2008b) de quien se toma y adapta el enfoque metodológico propuesto en el marco de la Escuela de Lingüística de Valparaíso (ELV): “el investigador no está desprovisto de sus conocimientos previos en el momento del análisis, pero es el texto el que guiará la segmentación y hará emerger los propósitos comunicativos subyacentes en la estructura lingüística” (p. 177).

Un aspecto central de este enfoque complementario es la triangulación de datos mediante la consulta a pares expertos en la fase inicial y en la validación del instrumento para codificar-sistematizar las movidas o funciones comunicativas del corpus (mediante un análisis preliminar del 33% del corpus), para posteriormente realizar ajustes y continuar con el análisis de la totalidad del corpus (ver figura 4.1).

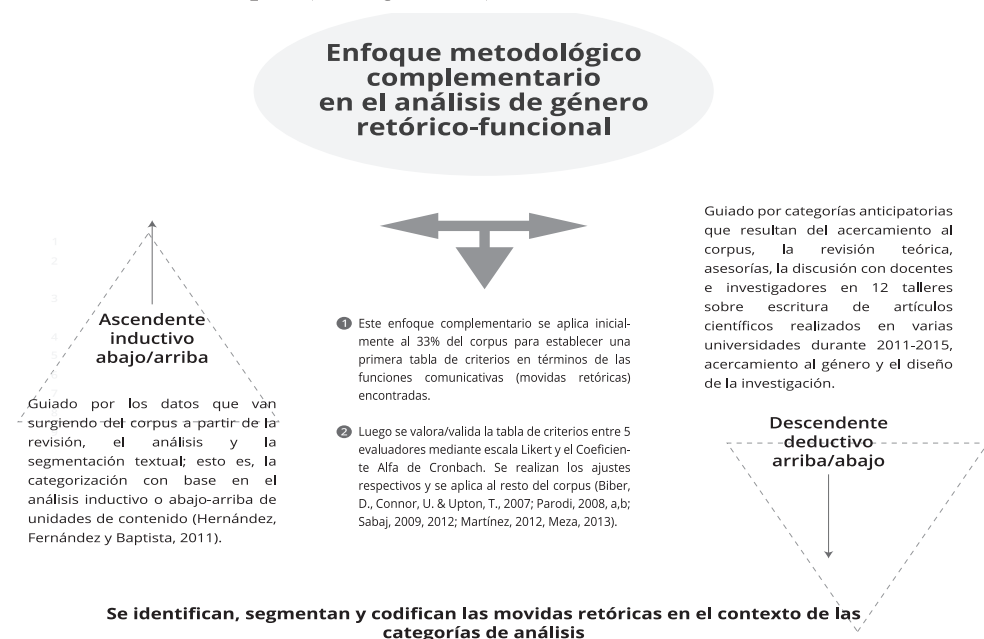


Figura 4.1. Enfoque metodológico complementario.

Fuente: elaborada con base en la revisión bibliográfica.

Alcance de la investigación

El alcance tiene características exploratorias, descriptivas, analíticas y aplicadas, en la perspectiva de la alfabetización académica de orden superior, con base en un corpus textual-digital, tal y como se presenta en su contexto real (textos sin editar). Por consiguiente, la investigación presenta un carácter exploratorio debido a su componente inductivo (guiado por el corpus) y porque en la revisión bibliográfica no se encontraron antecedentes de estudios en Colombia que analicen las características retórico-funcionales de artículos completos de investigación publicados en una revista de ciencias sociales y humanas (CS&H) en sus versiones originales; esto es, sin editar. Es descriptivo puesto que se realizó una caracterización retórica de los artículos con base en las categorías previamente establecidas y refinadas posteriormente en el preanálisis, en la fase de ajustes de la tabla de criterios y análisis definitivo. Esto permitió nombrar y reconocer las cualidades del objeto de estudio. El carácter analítico está dado por la explicación interpretativa de los rasgos textuales y retórico-funcionales identificados.

Por último, el carácter de investigación aplicada tiene que ver con que, a partir de los avances parciales, evidencia empírica y hallazgos definitivos, se diseñó un seminario-taller basado en la alfabetización académica, con orientación retórico-funcional, para contribuir al desarrollo de competencias escriturales con respecto al género artículo científico original en ámbitos como la investigación formativa, grupos de investigación y estudiantes de posgrado.

Unidad de análisis

Con respecto a la unidad de análisis, Hernández, Fernández y Baptista (2011) indican que esta corresponde al qué, esto es, a los objetos o elementos de estudio observables, para este caso, se trata de textos pertenecientes al género discursivo artículo científico (con la estructura RIMRDyC) en sus versiones originales; es decir, sin ningún proceso de edición, corrección y evaluación⁶². En complemento a lo anterior, el artículo científico (AC) es considerado uno de los géneros que mayor relevancia tiene en la comunicación de resultados de investigación. Desde un enfoque retórico-funcional puede caracterizarse el AC como una construcción discursiva en la que interactúan, en diferentes niveles, la teoría o conocimiento disciplinar alcanzado hasta el momento, la configuración del objeto de estudio, los resultados y su aplicabilidad, transferencia e innovación, la manera de valorar y discutir el proceso investigativo, sus aplicaciones y recomendaciones, y la explicitación de cómo el contexto ha incidido, favorablemente o no, en el desarrollo científico que ha dado origen al artículo. Lo anterior, en articulación con el propósito social asignado al género y los propósitos del investigador-escritor.

62. *Reflexiones sobre la categoría pregénero oculto en el contexto del análisis de artículos científicos*: con respecto a la muestra de 20 artículos científicos (con la estructura IMRDyC) como unidad de análisis, los evaluadores de esta investigación plantearon la discusión sobre si el corpus corresponde en realidad al denominado artículo científico, pues al tratarse de artículos presentados a una revista académica, los cuales al momento de la selección y análisis no tenían ningún proceso de edición, corrección, evaluación y sin estar publicados todavía, podría decirse que en cuanto género, dicha muestra aún no había cumplido su propósito comunicativo o social. Además, al tratarse de un corpus que se encontraba en una fase de confidencialidad entre editor y autores, podría considerarse un género oculto, según la denominación de Swales (2004, p.18): “*occluded genres*”. Por lo tanto resultaría admisible considerar esta muestra como un nuevo género (que podríamos llamar género inédito investigativo); no obstante, una denominación más precisa sería *pregénero oculto artículo científico*. En el contexto investigativo (y por supuesto para el análisis lingüístico) donde la publicación es central, la categoría *pregénero* puede asignarse a textos que no han sido todavía publicados pero que tienen esa finalidad, es decir, que están *ad portas* de cumplir su propósito (de ahí la conveniencia del prefijo de anterioridad *pre*). El carácter de *inédito* lo da precisamente su condición de no publicado, y el adjetivo *oculto* se refiere a que se trata de muestras restringidas y de difícil consecución para el análisis, pues para el caso, los textos hacen parte de una fase editorial cuyas interacciones se circunscriben a autor-editor, y posteriormente evaluadores (por ello la necesidad de consentimientos informados). Luego de estos dos términos (“pregénero oculto”), podemos recurrir al nombre del género como tal con el fin de precisarlo o determinarlo para el análisis. Así las cosas, podríamos decir entonces que el corpus no está constituido en sentido estricto por artículos científicos, sino por el *pregénero oculto artículo científico*. No obstante, dado que este corpus inicial fue presentado por sus autores para una revista académica precisamente como artículos científicos, los cuales luego del proceso editorial se publicaron posteriormente, y dado que esta es una discusión nueva que requiere un mayor desarrollo conceptual, es consistente por ahora dejar el nombre de la muestra como artículo científico. Sin duda, la discusión está abierta y podemos estar ante una categoría de análisis (*pregénero oculto + nombre del género*) que puede contribuir a precisar de mejor manera los géneros discursivos objeto de análisis con estas características: textos ocultos que aún no han cumplido su propósito comunicativo.

Tenemos entonces que, a partir de los artículos de investigación como objeto de estudio, las unidades retórico-funcionales que se considerarán para el análisis de este género son las *funciones comunicativas* o *movidas retóricas*. Estas son consideradas como unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan una o más funciones específicas para aportar al logro del macropropósito comunicativo de la sección respectiva y del género como tal. Esto permite definir e identificar la estructura retórica y las funciones comunicativas, para este caso, de artículos científicos.

4.4 Conformación y características del corpus

El corpus es de carácter intencionado no probabilístico, conformado finalmente por 20 artículos de investigación sin editar, seleccionados a partir de los objetivos, el consentimiento informado de sus autores y el saber previo del investigador. Se trata de textos investigativos en sus versiones originales, que luego de los respectivos procesos de corrección, evaluación documentada y edición fueron aceptados para publicación.

El acceso a estos artículos en sus versiones originales constituye un material auténtico de difícil acceso, que permitió ampliar las posibilidades de análisis. Es de anotar que en general este tipo de estudios parten de analizar secciones aisladas de las versiones finales de artículos, que han pasado por procesos editoriales, motivo por el cual es difícil realizar diagnósticos sobre aspectos retórico-funcionales que contribuyan a la alfabetización académica de orden superior.

Los artículos fueron presentados a una revista colombiana de ciencias sociales y humanas, indexada y electrónica, publicada entre 2011-2013, la cual se eligió con base en los siguientes criterios:

- Acceso a las versiones originales de los artículos (sin editar).
- Acceso a procesos documentados de evaluación por pares expertos.
- Datos de autores y evaluadores para consultas y validación de información.

De igual forma, para la elección del corpus se consideraron criterios como claridad sobre su procedencia, reputación y accesibilidad (Parodi, 2010b; Martínez, 2012). Estos tres aspectos se refieren a la calidad y confiabilidad de la fuente de la cual se toman las unidades de análisis, a saber:

- Entidad publicadora de carácter universitario con estructura editorial.
- Calidad científica mediante evaluación por pares.
- Inclusión de la revista en sistemas de indexación nacionales e internacionales.
- Acceso abierto para la consulta y descarga de los contenidos.

Dicha publicación recibe, en promedio en cada convocatoria (cuatrimestral), 40 artículos de diferentes grupos de investigación, centros de educación superior y estudiantes de maestría y doctorado del país (variedad textual y autoral), (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1. Ficha técnica de la procedencia del corpus

Título	“Revista Virtual Universidad Católica del Norte”
ISSN	ISSN 0124-5821
Periodicidad	Cuatrimestral (tres ediciones al año)
Descripción	Publicación electrónica, multidisciplinaria en ciencias sociales y humanas, de carácter investigativo y académico, cuya periodicidad es cuatrimestral (tres ediciones por año). La publicación es el órgano de divulgación de artículos científicos de la Católica del Norte Fundación Universitaria, institución pionera en educación virtual en Colombia, y de diversos centros de educación superior nacionales e internacionales. Los contenidos de la Revista están dirigidos a investigadores, docentes y estudiantes de pregrado y posgrado, nacionales e internacionales.
Idioma del contenido	Se edita en español. Los títulos, resúmenes y palabras clave de los artículos se publican en español, inglés, francés.
Números al año	Tres
Número de ediciones	Tres
Meses de publicación	Febrero, mayo, agosto
Publicación arbitrada	Sí

Indizada	Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.
Precio	Acceso libre.
Editorial	Católica del Norte Fundación Universitaria
Dirección	Calle 52 n.º 47-42, Medellín, Ed. Coltejer, Of. 702, Medellín (Antioquia-Colombia)
Estado	Medellín (Antioquia)
País	Colombia
Teléfono	(574) 514 31 44 / 279 57 97 / Móvil. 311 614 44 21
Fax	(574) 514 31 44
Correo electrónico	info@ucn.edu.co
Página web	http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/issue/current
Resúmenes / Abstract	SI (inglés, francés, español)
Palabras Clave / Keywords	SI (inglés, francés, español)
Plataforma tecnológica	Open Journal System (OJS)

Características de las unidades de análisis

Los artículos objeto de análisis fueron presentados y publicados entre 2011-2013 en la *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Se estableció como fecha de inicio del análisis el 2011 porque a partir de dicho año la publicación adquiere un mayor perfil investigativo, tiene una mayor demanda en la recepción de artículos de investigación externos y es incluida en sistemas de indexación nacionales e internacionales. El corpus tiene un carácter auténtico, puesto que se trata de un análisis basado en textos completos, en su versión original (previo a la corrección, evaluación y edición).

Recolección y configuración del corpus

En la selección e integración del corpus, luego de establecidos los criterios de inclusión, la obtención de consentimientos informados y el tamaño del corpus, se procedió a etiquetar cada uno de los artículos con las tres primeras

letras de la palabra artículo, el número del texto, las tres primeras letras de la palabra original para indicar su estructura, la palabra editado (para indicar la eliminación de información que no resultaba pertinente para el análisis) y el número de la edición a la cual fue presentado (ART-1-ORG-EDITADO-34) (ver figura 4.2).

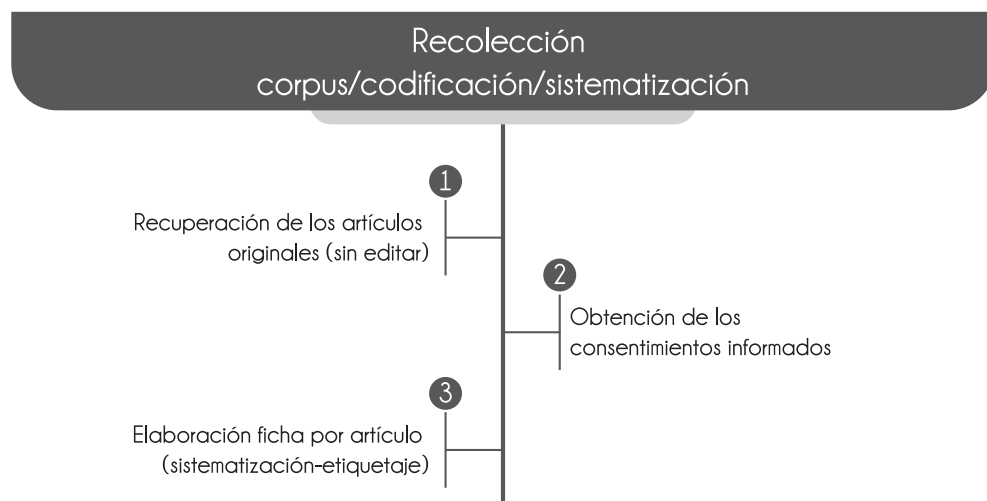


Figura 4.2. Proceso recolección del corpus.

Fuente: el autor.

Luego del etiquetado, se editó la información que no era necesaria para el análisis, tales como datos de autor, filiaciones institucionales, agradecimientos. Después, se caracterizó mediante una ficha cada artículo con sus metadatos, resumen y palabras clave (ver ejemplo tabla 4.2).

Tabla 4.2. Metadatos unidad de análisis

ART-1-ORG-EDITADO-39	
Título del artículo	Caracterización de modelos pedagógicos en formación e-learning
Página inicial	4
Página final	16
Número de autores	2

Gran área de conocimiento	Ciencias Humanas
Área de conocimiento	Educación
Subárea de conocimiento	Educación Virtual
Programa Colciencias	Ciencias, Tecnologías e Innovación de las áreas Sociales y Humanas
Número referencias	15
Tipo documento	Investigación científica y tecnológica
Palabra(s) clave	<i>e-learning</i> , Enseñanza y aprendizaje, Modelos pedagógicos, Perspectivas de enseñanza, Teorías de aprendizaje
Palabra(s) clave en otro idioma	e-learning, Teaching models, Teaching perspectives, Teaching and Learning, Theories of learning Théories d'apprentissage, modèles pédagogiques, perspectives d'enseignement, e-learning, enseignement et apprentissage and learning.
Título paralelo	Characterization of Pedagogical Models in e-learning Education Caractérisation des modèles pédagogiques dans éducation e-learning
Fecha de recepción	11 de febrero de 2013
Fecha de aceptación	15 de mayo de 2013
Idioma original	Español
Otro idioma	
Verificación interno institución	Sí
Verificación nacional externo institución	Sí
Verificación internacional externo institución	No

Tipo resumen	Analítico
Tipo especialista	Autor
Resumen	El presente estudio caracteriza modelos pedagógicos implementados en educación superior por docentes de diferentes cursos <i>e-learning</i>. Con respecto a lo metodológico, se procedió a una revisión teórica que permitió el análisis y la definición de principios comunes y factores diferenciadores de los principales modelos pedagógicos: conductismo, cognitivismo y constructivismo. En relación con la recolección de la información se emplearon dos instrumentos: un cuestionario aplicado a treinta y dos (32) docentes, denominado: “Inventario de Perspectivas de Enseñanza” (TPI), el cual permitió evidenciar modelos pedagógicos aplicados y las perspectivas de enseñanza del grupo, y una encuesta respondida por 877 estudiantes (COLLES), con el fin de poder describir como están llevando a cabo el diseño de instrucción en línea los docentes desde la perspectiva del alumno. Los dos instrumentos utilizados (TPI y COLLES) permitieron comparar el modelo pedagógico aplicado por los docentes según las perspectivas del docente y el estudiante. El presente trabajo atendió a un análisis del contexto real de la práctica pedagógica, el cual orientó la recolección y análisis de datos. Los resultados arrojan tendencias y modelos híbridos aplicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se establece como perspectiva investigativa abordar un modelo pedagógico centrado en el estudiante.
Abstract	This study characterizes some pedagogical models implemented in higher education by teachers of different e-learning courses. A theoretical review was performed which allowed the analysis and definition of common principles and key differentiating factors of the main pedagogical models: behaviorism, cognitivism and constructivism. Two instruments have been used: a questionnaire submitted to thirty-two (32) teachers “Teaching Perspectives Inventory” (IPT)”, which allowed verifying the applied pedagogical models of teaching and the perspectives of teaching of the group and a survey answered by 877 students (COLLES) in order to describe how teachers are performing the online instructional design according to student’s point of view. The two instruments used (TPI and COLLES) allowed comparing the pedagogical model applied by teachers from the perspectives of both teachers and students. This work served a real context analysis of pedagogical practice, guiding the data collection and analysis. The results show trends and hybrid models applied in the teaching-learning process. However, addressing a pedagogical model student-centered, becomes established as a research perspective.

El tamaño del corpus es adecuado para realizar un estudio de orden cualitativo descriptivo, no probabilístico e intencionado. En un primer momento se revisó la totalidad de los artículos publicados por la revista entre 2011 y 2013 (un periodo de dos años, para un total de 149 textos), para determinar solo aquellos que fueran resultados de investigación y correspondieran a la estructura RIMRyD. En total se identificaron 60 artículos con dicha estructura. Luego se procedió a la recopilación de las versiones originales tal y como fueron presentadas por los respectivos autores a la revista. Dado que estas versiones preliminares no estaban cubiertas por el criterio de acceso abierto y correspondían a estándares de confidencialidad entre autores y revista, se procedió a contactar a los autores para, con el respectivo consentimiento informado, contar con su autorización para analizar estas versiones preliminares. De los 60 artículos, cuarenta de sus autores respondieron afirmativamente. Así las cosas, el corpus inicial quedó conformado por 40 artículos, pero luego de realizar una revisión preliminar y una lectura inicial de los textos con el fin de ecualizar de mejor manera la posterior segmentación y categorización, se optó por circunscribir la muestra a 20 artículos (127.005 palabras) en razón de la exhaustividad del análisis que comprendió abordar los artículos completos (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3. Conformación final del corpus

No.	Edición	Año	Código	Consentimiento informado	Área	Estructura	#palabras
				si			
1	34	2011	ART-1-ORG-EDITADO-34	X	Educación	RIMRDC	10.409
2	37	2012	ART-1-ORG-EDITADO-37	X	Educación	RIMRDC	5.114
3	39	2013	ART-1-ORG-EDITADO-39	X	Educación	RIMRDC	5.555
4	37	2012	ART-10-ORG-EDITADO-37	X	Psicología	RIMRDC	5.353
5	36	2012	ART-11-ORG-EDITADO-36	X	Psicología	RIMRDC	3.827
6	38	2013	ART-11-ORG-EDITADO-38	X	Administración	RIMRDC	4.075
7	38	2013	ART-12-ORG-EDITADO-38	X	Comunicación	RIMRDC	6.155
8	36	2012	ART-13-ORG-EDITADO-36	X	Psicología	RIMRDC	8.980
9	38	2013	ART-15-ORG-EDITADO-38	X	Educación	RIMRDC	5.894
10	33	2011	ART-14-ORG-EDITADO-33	X	Religión – teología	RIMRDC	4.267
11	39	2013	ART-14-ORG-EDITADO-39	X	Psicología	RIMRDC	3.599
12	33	2011	ART-15-ORG-EDITADO-33	X	Educación	RIMRDC	6.886
13	38	2013	ART-13-ORG-EDITADO-38	X	Administración	RIMRDC	7.204
14	33	2011	ART-16-ORG-EDITADO-33	X	Administración	RIMRDC	3.591
15	35	2012	ART-3-ORG-EDITADO-35	X	Educación	RIMRDC	7.752
16	34	2011	ART-4-ORG-EDITADO-34	X	Educación	RIMRDC	9.752
17	39	2013	ART-4-ORG-EDITADO-39	X	Educación	RIMRDC	3.908
18	40	2013	ART-4-ORG-EDITADO-40	X	Educación	RIMRDC	7.599
19	38	2013	ART-5-ORG-EDITADO-38	X	Educación	RIMRDC	13.808
20	40	2013	ART-5-ORG-EDITADO-40	X	Educación	RIMRDC	3.277

Total 20 artículos con consentimiento informado.

Total	127.005
-------	---------

En relación con el tamaño final del corpus, algunos estudios previos con orientación cualitativa en el campo del discurso científico han utilizado corpus similares. Swales (1990) presenta un resumen de una revisión de unas cuarenta investigaciones sobre artículos de investigación en inglés, entre 1972 y 1988, con corpus variables (15, 18, 20, 35); el mismo Swales analiza 48 introducciones de artículos de investigación. Nótese que aunque son 48 textos, estos comprenden una sección específica. Ruiying y Allison (2003) analizaron 20 artículos en su estudio *Moving from results to conclusions*; Iliana Martínez (2003) también estudió dos secciones: la metodología y la discusión en 30 artículos de biología. Ozturk (2007) analizó la organización textual de las introducciones de 20 artículos en lingüística aplicada; Fuentes (2012) realizó un análisis de las secciones superestructurales de 16 artículos de historia; y Kuteeva y McGranth (2015) estudiaron 22 artículos de reflexión en matemáticas.

4.5 Etapas de la investigación empírica

La investigación se desarrolló en términos metodológicos en tres etapas y siete fases de análisis que permitieron cumplir los objetivos propuestos. A continuación en la tabla 4.4 se presenta una descripción del proceso, que ha sido aplicado, con adaptaciones, en varios trabajos de análisis de género discursivo, con enfoque ascendente y/o descendente, como es el caso de Biber, Connor, Upton y Kanoksilapatham (2007) en su trabajo denominado *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, y por parte de la Escuela de Lingüística de Valparaíso (ELV) y su grupo de investigadores liderado por el Dr. Parodi (2005, 2007, 2008a,b,c; 2010a,b).

Tabla 4.4. Metodología: etapas y fases del análisis retórico-funcional

ETAPA 1. Configuración del corpus, acercamiento a las unidades retóricas objeto de estudio y realización de un preanálisis del 33% del corpus
Fase 1: identificación de unidades discursivas
Fase 2: determinación del foco de observación
Fase 3: asignación de propósitos comunicativos y etiquetaje
Fase 4: identificación del propósito comunicativo del género discursivo
ETAPA 2. Validación de la estructura retórico funcional identificada en los artículos
Fase 5: diseño de la tabla de criterios

Fase 6: valoración y establecimiento de la confiabilidad del instrumento / validación de la organización retórico-funcional del género artículo científico
Fase 7: Ajustes a los modelos retórico-funcionales preliminares, configuración de segunda versión de la tabla de criterios
ETAPA 3. Análisis del 67% restante del corpus, obtención de resultados, interpretación de los datos en relación con los objetivos de la investigación y discusión
Fase 8: análisis del 67% restante del corpus
Fase 9: resultados, discusión y configuración de las conclusiones del estudio

Fuentes: Parodi (2008a,b; 2010a), Martínez Hincapié (2012), Biber, Connor y Upton (2007), y Meza (2013).

A continuación se describen las fases y etapas:

ETAPA 1. Configuración del corpus, acercamiento a las unidades retóricas objeto de estudio y realización de un preanálisis del 33% del corpus

Luego de la recolección del corpus de acuerdo con las características definidas (tamaño, tipo de texto, consentimientos informados), se procedió a la sistematización y etiquetaje de cada texto en formato *word*. Posteriormente, se realizó un análisis preliminar de 6 artículos (equivalente al 33% del corpus) en el programa de Atlas.ti versión 7, con el fin de ecualizar aspectos del uso del programa en cuanto a segmentación, codificación, creación de familias de códigos (agrupación de códigos) y, de esta forma, tener un mejor acercamiento a los posibles tipos funcionales de unidades de discurso.

Luego de este preanálisis, se realizaron los ajustes del caso en términos de uso del programa, segmentación y codificación, con lo cual se precisaron de mejor manera las categorías. El porcentaje de artículos seleccionados para el preanálisis (33%) es una cantidad que ha sido utilizada por varios investigadores que han aplicado este tipo de metodología (Parodi, 2008a,b; Martínez, 2012; Meza, 2013). En general, esta primera etapa estuvo constituida por las siguientes fases.

Fase 1: identificación de unidades discursivas

Luego de una lectura analítica inicial del corpus y de la respectiva sistematización, edición, codificación de los artículos y su inclusión en el programa Atlas ti, se realizó el preanálisis del 33% del corpus, con el fin de identificar un conjunto de unidades discursivas o movidas que cumplieran

determinados propósitos o funciones comunicativas. Al respecto, es de anotar que “el investigador no está desprovisto de sus conocimientos previos en el momento del análisis, pero es el texto el que guiará la segmentación y hará emerger los propósitos comunicativos subyacentes a la estructura lingüística”. Se trata entonces de “una organización que surge del texto y que el analista debe identificar, explicar y codificar. De este modo se aprecia el balance que se va produciendo entre los datos del texto y los datos que provienen del investigador” (Parodi, 2008b, p. 177).

Lo anterior indica que la identificación y delimitación lingüística de una movida, y sus respectivos pasos, son algo que no es posible precisar a priori: “esta es una cuestión que cada investigador debe enfrentar basado en su experiencia con el género en estudio y desde lo que se denomina un «enfoque de arriba-abajo» y «guiado por el corpus» (Parodi, 2008b, pp. 174-175).

Fase 2: determinación del foco de observación

Durante la realización del preanálisis se consolidó de mejor manera el grado de abstracción para la observación de los propósitos comunicativos constituyentes del género, lo cual depende del alcance de la investigación, la extensión del corpus y si se trata del estudio de una sección del texto o de este en su totalidad. Para esta investigación se tuvo como grado de abstracción para el análisis las movidas; es decir, las funciones comunicativas sin llegar al nivel de pasos o de elementos constituyentes de cada *movida*. Otro aspecto que surgió durante esta fase tuvo que ver con la citación como fenómeno discursivo que cumple unas funciones comunicativas específicas, por lo cual se hizo necesario incluir la identificación de los tipos de citas en el corpus.

Valga decir que conforme se revisaba y ajustaba la relación entre el foco de observación y las unidades retórico-discursivas identificadas, se refinaba la segmentación, la codificación y descripción de las *movidas*, con base en el preanálisis, como una manera o estrategia de acercarse de manera gradual a la totalidad del corpus.

Fase 3: asignación de propósitos comunicativos y etiquetaje

A cada unidad retórico-discursiva identificada se le asignó un propósito comunicativo; es decir, se identificó el conjunto de tipos de unidades de discurso que surgieron del preanálisis del corpus, basado en criterios retórico-funcionales; y se agruparon las unidades identificadas en categorías, y estas en

familias. Paralelo a lo anterior, se asignó una etiqueta (código) a cada unidad discursiva identificada de acuerdo al propósito comunicativo que cumplía.

Fase 4: identificación del propósito comunicativo del género discursivo

Configuración del macropropósito comunicativo global del género artículo científico original de acuerdo con el conjunto de propósitos comunicativos previamente identificados y en relación con el contexto académico-investigativo en el cual se produce dicho género.

ETAPA 2. Validación de la estructura retórico funcional identificada en los artículos

Para validar y refinar la estructura retórico funcional identificada en los artículos durante el preanálisis, se diseñó una tabla de criterios (matriz cualitativa) y se realizó un proceso de valoración con pares expertos para establecer la confiabilidad del instrumento.

Fase 5: diseño de la tabla de criterios

Se diseñó una primera versión de la tabla de criterios con base en las acciones anteriormente desarrolladas. Se trata de un primer instrumento de clasificación en términos de *movidas*. En este primer instrumento, la segmentación, codificación y análisis del 33% del corpus arrojó el siguiente resultado: 72 movidas identificadas, las cuales se codificaron y se agruparon en 7 familias o macroconceptos (tabla 4.5).

Tabla 4.5. Familias y categorías

FAMILIAS DE CATEGORÍAS	CANT-CATG
1. Tipos de citas	9
2. Verbos de reporte incluidos en las citas	3
3. Funciones comunicativas de la citación	8
4. Marco investigativo	10
5. Metodología investigativa	18
6. Innovación y nuevo conocimiento	15
7. Posicionamiento	9
TOTAL	72

El instrumento (tabla de criterios) enviado a valoración de pares expertos presentó la siguiente estructura:

- Título
- Presentación del propósito de la valoración e información sobre la investigación
- Objetivos: general y específicos del proyecto de investigación
- Consideraciones metodológicas, a modo de contexto, sobre el diseño investigativo
- Datos sobre la configuración de la tabla de criterios por evaluar
- Aspectos operativos para diligenciar la tabla de criterios
- Descripción de las familias, *movidas* y ejemplos.

Fase 6: valoración y establecimiento de la confiabilidad del instrumento

Se procedió a la triangulación de la tabla de criterios por parte de cinco evaluadores expertos (investigadores, autores y árbitros de revistas indexadas) a partir de su aplicación al 33% del corpus. El objetivo fue contar con una acción que permitiera la consistencia y el acuerdo en relación con la propuesta del investigador. Esto brindó mayor confiabilidad al instrumento, al análisis y los resultados posteriores. Con respecto a la valoración, se utilizó una escala Likert nominal de cinco grados con las respectivas orientaciones para los evaluadores (tabla 4.6).

Tabla 4.6. Escala Likert

En la tabla de criterios indique con una equis (X) una sola de las siguientes opciones:	
1. Totalmente de acuerdo	(TAC)
2. De acuerdo	(DAC)
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(NDE/NDA)
4. En desacuerdo	(EDE)
5. Totalmente en desacuerdo	(TDE)
Luego, en la columna siguiente, escriba su valoración, observaciones, sugerencias y/o consideraciones con respecto a la movida propuesta y el ejemplo.	
Al final del instrumento encontrará un espacio para observaciones y comentarios generales sobre este instrumento y el proyecto como tal. Por último, diligencie el formato 2 con sus datos personales. En ambos formatos no deje sin diligenciar ningún ítem.	

En la investigación se optó por este tipo de herramienta dado que, al tratarse de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, posibilitan la valoración de los participantes de manera clara; así mismo, calificar la consistencia del instrumento que se está midiendo. El diseño de esta escala y la interpretación de sus resultados siguió los parámetros requeridos, tanto desde el proceso metodológico recomendado por Hernández, Fernández y Baptista (2011), como por la utilización que le han dado investigadores como Martínez (2012) y Meza (2013) en validación de instrumentos en el análisis de género.

Finalmente, como se observa en la figura 4.3, el instrumento se configuró a partir de 4 columnas; en la primera se presenta la codificación de la función comunicativa respectiva, en la segunda se describe y ejemplifica el fenómeno a partir del corpus, en la tercera (desglosada en 5 subcolumnas) se despliegan los ítems de la escala Likert, y en la cuarta se destina el espacio para las observaciones/comentarios del par experto. La extensión del instrumento fue de 46 páginas horizontales.

Familia 1: Tipos de citas						
La citación no solo es la inclusión en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos con base en unas normas bibliográficas determinadas; es una característica central de la ciencia, pero no necesariamente una práctica que garantice validez científica; es decir, se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor del artículo tenga						
Tipo de cita y código	Descripción y ejemplo	TAC	DAC	NDE/ NDA	EDE	TDE
5. Cita directa en bloque (CDBQ)	Reproducción literal de un segmento textual extenso: más de 40 unidades léxicas o seis líneas. Usualmente las citas en bloque se destacan tipográficamente. Debido a su extensión y centralidad, indican que hay un reconocimiento o acuerdo con la fuente citada, puesto que se le otorga preeminencia discursiva.	X				
	Ejemplo Esta perspectiva se ha caracterizado por ser integradora, asociada a lo que Seligman, M., (2000) planteó como psicología positiva, "una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas (por esta ciencia). El objeto de este [campo] no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana, no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse de la más rigurosa metodología científica, propia de toda ciencia de la salud. [Así] la psicología positiva representa un nuevo punto de vista [de la salud mental que viene a complementar y apoyar el ya existente]" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, sección de Introducción, párr. 1).	X				
	Comentario Cita directa en bloque, precedida por una expresión introductora, de carácter citativo e indirecto, en la cual la fuente reportada realiza una actividad discursiva mediante el verbo plantear. La función discursiva de la cita en bloque está orientada a precisar un concepto.	X				
Observaciones por experto						Se puede nutrir más esta descripción con información más detallada sobre la función retórico-discursiva de ella.

Figura 4.3. Configuración interna del instrumento.

Validación de la organización retórico-funcional del género artículo científico

Así las cosas, el establecimiento de la confiabilidad del instrumento y la consecuente validación de la organización retórico-funcional del género artículo científico se realizaron mediante la valoración de 5 pares expertos

de disciplinas tales como lingüística, educación y ciencias sociales, tres con nivel de doctorado y dos con nivel de maestría, todos investigadores activos, con experiencia como evaluadores de artículos científicos y con publicaciones en revistas indexadas.

Luego del diligenciamiento del instrumento por parte de los pares, las puntuaciones de la escala Likert se obtuvieron sumando los valores alcanzados respecto de cada ítem. A este respecto, la puntuación mínima posible para cada tabla de criterios era de 72, y la máxima de 360.

El promedio resultante se obtuvo mediante la fórmula (PT/NT); esto es: puntaje total (PT) y número de afirmaciones (NT). De esta manera la puntuación se analizó en el continuo 1-5; así, por ejemplo, un puntaje total de 349 asignado al instrumento se dividió por el número de afirmaciones (72 categorías): $349/72=5$. Para este caso el resultado 5 es una calificación alta.

Adicional a esto, se utilizó también el Coeficiente Alfa de Cronbach que contribuyó a reforzar la validación de la consistencia interna del instrumento (escala), es decir, la validación del constructo (Oviedo y Campo-Arias, 2005), que en este caso es la descripción de las funciones comunicativas y los ejemplos propuestos (la organización retórico-funcional del género artículo científico), agrupados en 7 familias y 72 categorías, como se mencionó anteriormente.

Sobre este coeficiente, la literatura ha establecido que valores de Alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 indican una buena consistencia interna (correlación entre los diferentes ítems). Para este caso, el alfa de Cronbach fue de 0,90.

En síntesis, los valores o puntajes asignados por los evaluadores fueron altos para cada uno de los ítems trabajados y en promedio. De este modo, el valor más bajo fue de 84,4% ($304=4$), considerado muy bueno dentro de los parámetros seguidos para valorar los resultados de una escala Likert.

Finalmente, a partir de la valoración de los jueces para el establecimiento de la estructura retórico-funcional y el análisis del género artículo científico, la tabla de criterios presentó consistencia interna o interrelación clara entre las familias (7) y categorías (72) que explicitan diferentes funciones comunicativas articuladas entre sí, orientadas al propósito comunicativo de dicho género discursivo (comunicar nuevo conocimiento) y permitir el posicionamiento del autor.

Fase 7: ajustes a los modelos retórico-funcionales preliminares y configuración de segunda versión de la tabla de criterios

Una vez validado el instrumento, se procedió a realizar los ajustes del caso. En general, las observaciones de los evaluadores se centraron en desarrollar y precisar más las descripciones de las funciones comunicativas, exponer ejemplos más prototípicos, codificar de manera más clara con respecto al fenómeno retórico identificado y eliminar cierta redundancia y/o solapamientos entre varias de las categorías. Así, los ítems redundantes se integraron en uno solo, más preciso, mediante la herramienta de Atlas Ti denominada: integración/fusión de códigos.

Luego de realizados los ajustes, la versión final de la tabla de criterios u organización retórico-funcional del género artículo científico quedó configurada en 9 familias y 54 categorías (ver tabla 4.7).

Tabla 4.7. Familias y categorías establecidas para el análisis luego de la valoración de pares expertos y ajustes

FAMILIAS DE CATEGORÍAS	CANT-CATG
1. Tipos de citas	9
2. Verbos de reporte incluidos en las expresiones introductoras de las citas	3
3. Funciones comunicativas en la citación	8
4. Estructura retórica del resumen	4
5. La introducción como marco del proceso investigativo	10
6. Metodología investigativa	5
7. Nuevo conocimiento, innovación y discusión	5
8. Conclusiones	3
9. Posicionamiento	7
TOTAL	54

ETAPA 3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación con los objetivos del estudio

Fase 8: análisis del 67% restante del corpus

Se aplicó el instrumento definitivo al resto del corpus con el fin de describir, desde una perspectiva retórico-funcional, las funciones comunicativas (*movidas*) relacionadas con la intertextualidad (tipos de citas, verbos de reporte, funciones comunicativas de la citación), la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación, las conclusiones y el posicionamiento.

Fase 9: resultados, discusión y configuración de las conclusiones

En esta última etapa se realizó el análisis e interpretación de los datos obtenidos con el fin de caracterizar la estructura retórico-funcional de los artículos que conforman el corpus y comenzar a establecer las conclusiones del estudio.

Luego de las consideraciones y proceso metodológico desarrollados en este apartado, a continuación se presentan, en el capítulo 5, los resultados generales, su análisis y discusión.

5

Análisis y discusión de los resultados

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de investigación, el análisis y la discusión referentes a la organización retórico-funcional del género artículo científico original a partir del análisis de los textos que conforman el corpus de estudio. Para ello, y con base en el diseño general de la investigación y los objetivos establecidos, en primer lugar se expone la organización discursivo-textual del género artículo científico original del corpus objeto de estudio; luego, se describen, cuantifican, ejemplifican y analizan las diferentes categorías halladas en el presente análisis⁶³.

63. Con relación a las categorías identificadas se optó por denominarlas *funciones comunicativas*. Considero que este es un término más consistente de acuerdo con los objetivos y la orientación de esta investigación. El concepto *Rhetorical Move* propuesto por Swales (1990), en las investigaciones en español sobre análisis de género, ha sido traducido como *movidas*, *movimientos retóricos* o *propósitos comunicativos*. Así las cosas, como se explicó en el apartado teórico, la función comunicativa es un segmento textual que cumple un propósito específico, en la perspectiva de contribuir a alcanzar el propósito global del género en cuestión (Sabaj, Toro & Fuentes, 2011).

En segundo lugar, se discuten los hallazgos, se establecen relaciones con otras investigaciones y se formulan algunas proyecciones de este tipo de indagaciones. En tercer lugar, dado el carácter aplicado de esta investigación, se incluye una propuesta para la realización de un seminario-taller en la perspectiva de la alfabetización académica, basado en el análisis de género y con orientación retórico-funcional, para contribuir al desarrollo de competencias escriturales con respecto al artículo científico (RIMRDyC).

5.1 Organización retórico-funcional del género artículo científico original en el corpus de estudio

Para mayor claridad en el análisis retórico del corpus, de acuerdo con las categorías halladas, se optó por abordar la configuración del género artículo científico a partir de dos dimensiones interrelacionadas en términos retóricos. La primera está orientada a la organización estructural mediante secciones tales como: el resumen, la introducción, la metodología, los resultados/discusión y las conclusiones.

La segunda se relaciona con la intertextualidad y el posicionamiento. En total se identificaron 54 funciones comunicativas (ver figura 5.1).

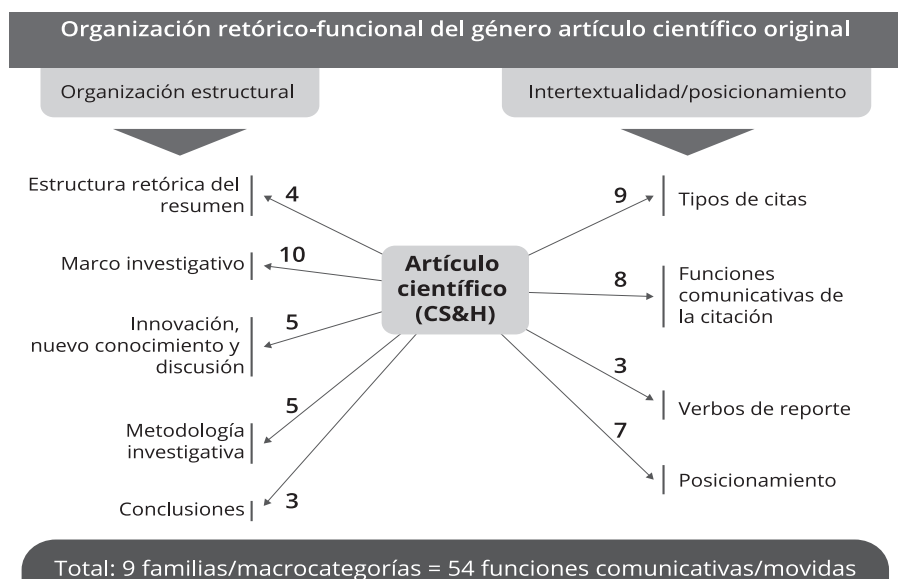


Figura 5.1. Organización retórico-funcional del género artículo científico.

Complementado lo anterior, en las tablas 5.1 y 5.2 se presentan con mayores detalles las familias y las funciones comunicativas identificadas, en ambas dimensiones (*organización estructural* e *intertextualidad/posicionamiento*), en la organización retórico-funcional del género artículo científico original en el corpus de estudio, para luego pasar a la respectiva descripción de las categorías halladas.

Las funciones comunicativas relacionadas con la configuración retórica de la intertextualidad —que es una característica sustantiva del género discursivo artículo científico— arrojan el siguiente resultado: se identificaron nueve tipos de citas, tres verbos de reporte y ocho funciones comunicativas de la citación. En relación con el posicionamiento, se identificaron siete funciones comunicativas que indican la manera como el escritor del artículo se presenta o se proyecta en su propio discurso durante la construcción y comunicación del conocimiento (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Funciones comunicativas identificadas en la organización discursiva intertextual y posicionamiento

Organización discursiva orientada a la intertextualidad y al posicionamiento	
Tipos de citas	
1. Cita directa en bloque	
2. Cita directa breve	
3. Cita de cita	
4. Cita indirecta	
5. Cita integrada	
6. Citas referenciales de apoyo	
7. Cita referencial no integrada	
8. Cita semiintegrada	
9. Expresión citativa	
Verbos de reporte	
1. Verbos de discurso	
2. Verbos relacionados con procesos investigativos	
3. Verbos relacionados con actividades cognitivas, estados o procesos abstractos	

Funciones comunicativas de la citación
1. Función comunicativa de la citación con mayor foco en la atribución-reproducción
2. Función comunicativa de la citación de tipo conceptual/procedimental
3. Función comunicativa de la citación en relación con la revisión de la literatura
4. Función comunicativa de la citación de carácter valorativo
5. Función comunicativa de la citación orientada a identificarse y adherirse a comunidades discursivas específicas
6. Función comunicativa de la citación relacionada con el listado de fuentes consultadas y citadas: referencias
7. Función comunicativa de la citación de carácter polifónico
8. Función comunicativa de la citación orientada a explicitar la revisión de antecedentes, estado del arte y/o literatura
Posicionamiento
1. Comprometer al lector
2. Despersonalización
3. Personalización
4. Modalidad epistémica atenuadora
5. Expresiones enfatizadoras
6. Metáforas de la investigación
7. Metonimias de la investigación

En relación con la estructura organizativa o esquemática global del género artículo científico objeto de análisis (RIMRDyC), puede decirse que en esta confluyen tres asuntos de orden retórico: 1) el contenido investigativo/disciplinar, 2) la estructura lingüística —en términos de sus elementos constitutivos, la disposición de estos y sus relaciones— y 3) los propósitos comunicativos del género, de las secciones respectivas y del autor. La interacción de estos tres elementos no solo determina la estructura esquemática global, sino la configuración misma de las diferentes funciones comunicativas desplegadas por el autor en cada sección, las cuales son determinadas por variables tales como: el conocimiento que el autor tenga del género, su nivel de competencia discursivo-científica, así como el diseño y proceso investigativo que anteceden a la escritura del artículo como tal (ver tabla 5.2).

Tabla 5.2. Funciones comunicativas identificadas en la estructura esquemática global

Organización estructural: funciones comunicativas en la estructura esquemática global	
Resumen	
1.	Introducción/propósito en el resumen (I)
2.	Metodología en el resumen (M)
3.	Resultados en el resumen (R)
4.	Conclusión en el resumen (C)
Introducción	
1.	Conceptos-terminología
2.	Estructura/secuencia discursiva
3.	Establecimiento, contextualización y referentes de la investigación
4.	Justificación o validación investigativa del propio trabajo
5.	Objetivo central y alcance
6.	Paradigma científico
7.	Preguntas de investigación
8.	Recapitulación de contenidos
9.	Llenar un vacío investigativo o de conocimiento aplicado
10.	Asunciones, afirmaciones y opiniones en la investigación
Metodología investigativa	
1.	Estrategia analítica
2.	El objeto de investigación
3.	Procedimiento investigativo
4.	Planteamiento del problema
5.	Aspectos relacionados con el tipo de investigación y/o diseño
Nuevo conocimiento, innovación y discusión	
1.	Introducción/encuadre de resultados
2.	Resultados de investigación
3.	Los resultados y la revisión de la literatura
4.	Síntesis reflexiva y aplicabilidad de los resultados
5.	Análisis/validación de los resultados de investigación

Conclusiones
1. Restablecer y consolidar la investigación realizada
2. Implicaciones, aplicaciones y recomendaciones
3. Proyectar la investigación

A continuación, se abordan en detalle las funciones comunicativas presentadas anteriormente en las tablas 5.1 y 5.2, junto con la frecuencia, la descripción de cada una de ellas y la respectiva ejemplificación. Valga recordar que los ejemplos, al ser originales, se presentan sin ningún proceso de corrección o intervención editorial, puesto que el interés es observar las funciones comunicativas tal cual las configuraron los autores, porque las versiones publicadas, además de estar corregidas, presentan cambios en la organización retórica a partir de la valoración de pares expertos y del proceso editorial.

En el caso de ejemplos de considerable extensión, se optó por incluir únicamente el fragmento que permite identificar la función comunicativa, y omitir segmentos textuales no necesarios o que alargan considerablemente la ejemplificación. Esto se indica mediante puntos suspensivos entre corchetes [...]. También, atendiendo a criterios de extensión y claridad en la ejemplificación, de acuerdo con las categorías del caso, la cantidad de ejemplos varía entre 1 y 3. Adicional, en algunos casos se optó por subrayar la unidad léxica, el segmento textual o el fenómeno que interesa destacar en la respectiva categoría de análisis.

Estos ejemplos van numerados dentro de recuadros. Al final de cada uno, en corchetes, se indica el código del documento de donde se tomaron. Allí también aparecen (de acuerdo con las convenciones de Atlas ti) dos cifras unidas por dos puntos (por ejemplo, 15:32) que indican en primer lugar el número asignado al artículo como tal y el consecutivo del segmento o cita. Luego de los ejemplos se comentan y analizan los rasgos lingüísticos que han permitido identificar una determinada función comunicativa y categorizarla.

5.1.1 Organización discursiva intertextual y posicionamiento

La citación es una actividad discursiva que no se circunscribe únicamente a la aplicación de unas normas bibliográficas determinadas; visto de una manera más amplia, la intertextualidad es el conjunto de relaciones que un texto establece con otros textos previos; y a la vez, es una característica central de la ciencia, pero no necesariamente una práctica que garantiza validez científica;

es decir, se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursivas que el escritor del artículo tenga.

Ciertamente, la atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la función central de la citación, pero no es la única: el posicionamiento, la persuasión y la interacción también están presentes en la intertextualidad, puesto que todo artículo científico es lectura (interpretación) y es escritura dialógica (construcción de significados con base en el saber propio y de otros). A continuación, en el marco de la intertextualidad, se presentan los tipos de citas, los verbos de reporte, las funciones comunicativas de la citación y el posicionamiento en cuanto categorías identificadas en el corpus.

5.1.1.1 Familia tipos de citas. Una de las mayores dificultades durante la escritura, la evaluación por pares y la revisión editorial es la citación⁶⁴. Esta actividad multidimensional (formal-normativa, ética, textual y retórica) repercute de manera directa en la publicación académico-investigativa, la gestión editorial, la apropiación social del conocimiento —a partir de la producción científica de los tesisistas y los grupos de investigación— y la integridad académica. Consecuente con lo anterior, puede decirse que la citación es una estrategia para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académico-investigativa, sobre todo en el contexto actual de productividad científica en el cual los investigadores deben escribir y publicar constantemente y evidenciar el origen de sus planteamientos.

No obstante, la citación no se considera, en general, como una actividad discursiva de carácter intertextual en la construcción del conocimiento, que necesariamente implica subjetividad: la forma como el escritor se proyecta, selecciona y presenta las diversas citas/voces en su texto con el fin de posicionarse ante el tema y los lectores (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Valga decir que la citación no solo es la inclusión en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos con base en unas normas

64. Información tomada y adaptada de algunas publicaciones previas del autor sobre este tema: Sánchez Upegui, A. A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (1), 101-126. Recuperado de <http://bit.ly/2c1gsvl>

Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. & Méndez Rendón, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. Recuperado de <http://bit.ly/2bva2TD>.

Sánchez Upegui, A. A. (2013). Intertextualidad, citación y referenciación [en línea, Prezi]. Material educativo. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <http://bit.ly/2cnyufN>.

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Universidad católica del Norte*, 37, 1-8. Recuperado de <http://bit.ly/2bv9ygg>.

bibliográficas determinadas; es una característica central de la ciencia, pero no necesariamente una práctica que garantiza validez científica; es decir, se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor académico tenga.

En esta macrocategoría se identificaron 757 citas agrupadas en 9 variantes o tipologías. Los tres tipos de citas más frecuentes en su orden son: la integrada (CINT), la cita indirecta (CIND) y la cita referencial no integrada (CRNI). Las dos primeras tienen un carácter más discursivo en términos de intertextualidad, y ambas tienen 164 coocurrencias en el corpus. Por su parte, las citas referenciales no integradas tienen una función menos discursiva y mucho más indicativa o referencial (ver figura 5.2).

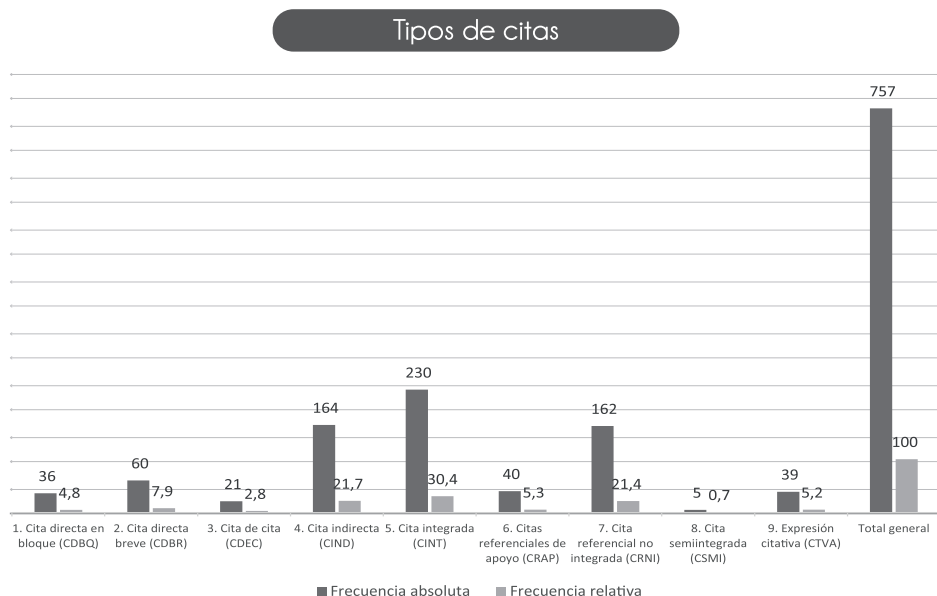


Figura 5.2. Tipos de citas.

Cita directa breve (CDBR)

Se trata de la reproducción literal de un segmento textual corto: menos de 40 unidades léxicas o seis líneas. Mediante las citas directas breves se reproduce de manera exacta un segmento textual, el cual va entre comillas, y se explicitan los datos de la fuente, generalmente autor, año y página. Estos

datos se pueden presentar en estilo parentético o mediante cita nota, según el sistema de normalización bibliográfica elegido (APA, ICONTEC, MLA, etc.).

Ejemplos⁶⁵

- (1) Ahora bien, para Van Dijk (2008, p. 23) el término *discurso* es un poco abstracto; no obstante lo caracteriza como un suceso comunicativo de tres dimensiones: “a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social”.

[P12: ART-12-ORG-EDITADO-38.docx - 12:10].

- (2) Recuérdese que el concepto abuso, tiene una tradición conceptual en la epidemiología, es entendido como: “cualquier consumo de droga que dañe o amenace con dañar la salud física o mental o el bienestar social del individuo, de diversos individuos o de la sociedad en general.” (Lorenzo, 2009).

[P13: ART-13-ORG-EDITADO-36.docx - 13:9].

- (3) Los seres humanos no solo viven procesos internos y externos de motivación. Los espacios, los lugares apropiados para realizar procesos de interiorización, de diálogo con Dios, son importantes, dicen Acosta et al. (2008): “Las iglesias, los templos, la propia habitación, la naturaleza” (p. 57), todos ellos conducen a vivir la experiencia de encuentro con Dios.

[P15: ART-14-ORG-EDITADO-33.docx - 15:32].

Análisis

En los ejemplos (1), (2) y (3) hay rasgos en común, por ejemplo, la cita literal va entre comillas dobles, denominadas inglesas o tipográficas (“ ”), la extensión no es superior a 40 unidades léxicas y en todas se incluyen cuatro elementos: el primer apellido de la fuente citada, el año, la página y una expresión parentética (); lo que varía es la ubicación y la distribución de estos elementos y su inclusión en los paréntesis.

En (1) la estructura de la cita directa breve es la siguiente: expresión introductora de la cita + datos de la fuente + la cita. Con respecto a la expresión introductora de la cita, esta comienza con un marcador discursivo de carácter contrargumentativo (*ahora bien*), seguido de la preposición *para*, cuya función en este caso es introducir una opinión y al autor (que es el núcleo de un grupo nominal en función de sujeto). El autor aparece por fuera de los paréntesis dentro de los cuales se indican año y página. Posteriormente está la cita directa.

En (2) la estructura discursiva es la siguiente: expresión introductora de la cita + la cita directa + los datos de la fuente (en este caso incompletos, dado que falta el número de página). En (3) la estructura de la cita directa breve es la siguiente: expresión introductora de la cita + los datos de la fuente + la cita.

65. Todos los ejemplos se presentan en su versión original en términos ortotipográficos, ortográficos y sintácticos, sin procesos de corrección, edición y evaluación. El subrayado se utiliza con el fin de señalar el fenómeno que interesa identificar en la respectiva categoría.

Cita indirecta (CIND)

En general, la citación como actividad discursiva se inscribe en lo que la lingüística ha denominado el carácter dialógico del lenguaje que, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2008), indica que en el texto no hay un único *sujeto hablante/escribiente*, de ahí que en un texto confluyan diversas voces mediante procedimientos tales como el denominado estilo indirecto, en el cual el autor ejerce un acto de habla, introduce, reinterpreta y adecúa a sus intenciones o propósitos comunicativos el discurso de otro, desde su contexto deíctico y como único locutor. Por ello, en la cita indirecta se transmiten ideas y aserciones que reflejan la comprensión del autor, pero no las palabras originales o literalidad (Bazerman, 2009; Meza, 2013). En las citas indirectas la información reportada no es literal, sino que ha habido alguna de estas actividades discursivas orientadas a filtrar e interpretar el significado original: un parafraseo, una síntesis, un resumen, una alusión o un comentario a los planteamientos de un autor. Es decir, no hay una reproducción exacta de las palabras originales de la fuente. Lo anterior indica que la citación indirecta requiere un nivel alto de competencia comunicativa en el ámbito investigativo y disciplinar.

Ejemplos

- (1) Casanova (1999, p. 57-89) presenta el concepto de evaluación a partir de los aprendizajes de los estudiantes y la asume desde una perspectiva formativa.
[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:47]
- (2) La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define las TIC, como el conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información (UNESCO, 2008).
[P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37.docx - 2:30]
- (3) El tipo de investigación aplicado al presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, ya que según definición propuesta por Creswell (2004), es el tipo de trabajo en el cual el investigador decide qué estudiar, realiza preguntas específicas y delimitadas, recolecta datos de los participantes, los analiza usando estrategias de observación y análisis de las situaciones en la forma en que se van presentando y conduce la investigación en forma objetiva.
[P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37.docx - 2:35]

Análisis

La paráfrasis se relaciona con actividades discursivas como presentar, definir, explicar o hacer comprender en las palabras de quien escribe, pero explicitando el origen de los planteamientos. Esta forma de cita busca crear un texto paralelo que continúa el estilo o línea discursiva del escritor del artículo y disminuye las citas directas. En (1), (2) y (3) aparecen respectivamente verbos de discurso como introductores de las citas indirectas, los cuales constituyen una elección del escritor del texto (no necesariamente de la fuente que se cita) y un determinado acto de habla: en (1) es presentar; en (2) y (3) es definir, con lo cual el grado de fidelidad deviene en interpretación e intención comunicativa; es decir, actividad retórica. En general, el escritor del artículo, además de citar de manera indirecta (indicar la página es opcional), debe incluir la referencia completa en el apartado denominado bibliografía o referencias.

Cita integrada (CINT)

Es pertinente anotar que una cita integrada puede ser directa o indirecta; además, breve o extensa (Meza, 2013). No obstante, para efectos prácticos en la segmentación y análisis de los diversos tipos de citas, y con el propósito de distinguir diferentes fenómenos que confluyen en la citación, se ha optado por diferenciar las citas directas breves, las citas directas extensas, las citas indirectas, las citas integradas y las no integradas; estas dos últimas categorías propuestas por Swales (1990).

Realizada la anterior aclaración, hay que decir que en la cita integrada el nombre del autor referenciado está insertado en ella (sea esta directa, indirecta, breve o extensa); es decir, dicha fuente está incluida en el discurso de quien escribe, ocupa un lugar destacado y cumple una función sintáctica en el segmento textual o en la oración, como por ejemplo: sujeto gramatical en construcciones activas y pasivas, complemento agente, adjunto de reporte, elemento extraoracional, grupo nominal, grupo preposicional (Swales, 1990, 2004), (Beke, 2011).

Ejemplos

- (1) Ahora bien, una efectiva gestión del conocimiento, tal como lo plantea Rodríguez (2002), genera la verdadera ventaja competitiva de una organización y de un país, ya que en esta reside su capacidad de gestionar sus procesos de creación, desarrollo y difusión del conocimiento.

[P 9: ART-11-ORG-EDITADO-38.docx - 9:9]

- (2) (Alavy & Leidner, 2001), plantean que la perspectiva basada en el conocimiento postula que los servicios prestados por los recursos tangibles dependerán de cómo se combinan y se aplican.

[P 9: ART-11-ORG-EDITADO-38.docx - 9:10]

- (3) En el caso de las metáforas Lakoff y Johnson (1980, p.147) sostienen que muchas de las semejanzas que percibimos son el resultado de metáforas convencionales que forman parte de nuestro sistema conceptual y de nuestras creencias. [P12: ART-12-ORG-EDITADO-38.docx - 12:29].

Análisis

Las citas integradas evidencian una mayor identificación, acuerdo y afinidad conceptual entre el escritor del texto y la fuente reportada, puesto que esta aparece en un lugar de preeminencia y usualmente se le otorga una acción de reporte, que puede ser discursiva, investigativa de abstracción o cognitiva. En (1) tenemos una cita indirecta e integrada, con verbo de discurso, que aparece como un elemento extraoracional o inciso. En (2) la cita también incluye un verbo discursivo (plantear); además, presenta un uso no convencional en los paréntesis para la referencia, los cuales usualmente aparecen en las citas no integradas. En (3) se incluye también un verbo discursivo (sostener), y los autores, al igual que en (2), cumplen la función de sujeto gramatical. Nótese que solo en (3) se incluye el número de página de la cita, lo cual es opcional para este tipo de referencias.

Cita referencial⁶⁶ no integrada (CRNI)

En este tipo de citas, el escritor del artículo indica de manera no integrada (es decir, de manera parentética o con una remisión a pie de página) la fuente a la cual atribuye de manera implícita conocimiento o considera relevante, pero con la cual no se compromete de manera discursiva (Venegas, Meza y Martínez, 2013), aunque es de suponer cierto nivel de acuerdo con la fuente reportada debido a su inclusión en el texto, así sea de manera referencial. Con este tipo de citas, que en realidad es una referencia/señal, se evidencia el origen o fundamentación de un contenido o planteamiento en particular en la perspectiva de la integridad académica.

66. (1, DUE): referencia (del lat. «*reforens*, «*-entis*», referente)

f. Acción de referirse o aludir a algo. Alusión.

Nota o palabra, por ejemplo en un catálogo de biblioteca o en un diccionario, en que se indica al lector otro lugar en que puede encontrar lo que busca u otras noticias en relación con lo que tiene delante. Referir.

En el *Diccionario Crítico Etimológico*, referencia se relaciona con REFERIR, tomado del lat. *praeferre* 'llevar delante', 'presentar, ofrecer, mostrar', 'preferir', derivado de *fērrē*, 'llevar'.

Ejemplos

- (1) La perspectiva nutricional (Pratt, et al. 1998), pretende que el estudiante establezca sus retos y no dependa de la experticia del docente, sino de sus capacidades y motivación hacia el aprendizaje, característica que ha de ser favorecida por la educación virtual en la que el docente se perfila como el mediador entre conocimiento y la forma de acceder a él.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:36]

- (2) Si bien la metodología de la investigación utiliza como fuente principal el cuestionario estructurado, se entiende más como una indagación conceptual que consultiva (Hall, 2010) que pretende aportar elementos reflexivos sobre algunos aspectos subjetivos que aporta el ciudadano como fuente original de vivencia de los diversos procesos sociales.

[P 6: ART-10-ORG-EDITADO-37.docx - 6:40]

- (3) En conclusión, debido al papel imprescindible que desempeña en la salud, se hace relevante continuar investigando acerca de la salud mental positiva, pues implica el funcionamiento óptimo de las personas y el desarrollo de sus máximos potenciales (Arceo, Castillo & Iuit, 2006).

[P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:41]

Análisis: Dependiendo del sistema de citación utilizado, datos como la fuente/autor y la fecha aparecen como elemento incidental entre paréntesis en el desarrollo del planteamiento. Es decir, el autor citado no cumple una función sintáctica en la información. El uso de citas indirectas o referencias no integradas permite suponer que hay acuerdo con las fuentes, aunque en términos de referenciación no es claro o recuperable qué es exactamente lo que se le atribuye a una determinada fuente, dado que esta no cumple una función discursiva. Es posible hipotetizar que su función es indicar conocimiento de la literatura o la fundamentación/origen de determinados planteamientos. Como se observa en (1), (2) y (3), la referencia a la fuente mediante los datos parentéticos puede ir al inicio, en la parte intermedia o final del segmento textual, usualmente no se incluye el número de página dado que no hay una reproducción literal.

Citas referenciales de apoyo no integradas (CRAP)

En este tipo de citación principalmente se referencia, relaciona, generaliza o se resume el saber de dos o más autores con el fin de apoyar un asunto determinado en el texto y evidenciar que se ha realizado una revisión bibliográfica para fundamentar el propio trabajo y dar a entender que hay actualización y conocimiento del tema tratado.

Al igual que en las citas referenciales no integradas, mencionadas anteriormente, el escritor del artículo alude de manera no integrada a las

fuentes a las cuales atribuye de forma implícita conocimiento. Con este tipo de citas o referencias se evidencia el origen o fundamentación de determinados planteamientos. También se recurre a esta referenciación para dar mayor énfasis al contenido que a la fuente. La diferencia sustancial con respecto a las citas referenciales no integradas es de carácter cuantitativo y discursivo/polifónico; pues mientras que las primeras son monorreferenciales, estas (las citas referenciales de apoyo no integradas —CRAP—) son multirreferenciales y tienen una relación directa con la revisión de la literatura, la polifonía (la referencia a varias voces); y de alguna manera, con la fundamentación del propio trabajo en el saber de otros.

Ejemplos

- (1) La educación es una de las actividades de mayor trascendencia, en la que la apropiación de la escritura es uno de los logros del grado primero, y la evaluación de ésta se hace referencia a la complejidad que incluye subtarear con variados aspectos cognitivos (Castelló, 2000), (Torre, 2004), por ello es necesario que se considere el proceso y no solo el producto, que para ser validado requiere de múltiples estrategias, de esta manera es importante en todas las instancias tener en cuenta la función que cumple el lenguaje escrito: la comunicativa-interpersonal y representacional (Andrews et al., 2009). Estas reflexiones invitan a los docentes a motivar y orientar la producción escrita de textos completos, y evitar la limitación de la escritura a palabras y oraciones (Acosta, 2004), en lo posible de forma fácil de asimilar.

[P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37.docx - 2:14]

- (2) INTRODUCCIÓN

Actualmente existen diversas perspectivas de la salud mental que han sido ampliamente estudiadas (Jahoda, 1958), en especial se nombrarán tres de estas definiciones que han sido cruciales para el desarrollo de este constructo. En primer lugar, se pueden mencionar aquellas que se centran en la discusión de la salud mental como un estado o un atributo, es decir, algo natural que hace parte del ser humano; en segundo lugar se encuentran las que han conceptualizado la salud mental como la ausencia de un trastorno psíquico, lo cual ha traído consecuencias negativas para la psicología de la salud, pues conlleva una mirada parcializada del ser humano donde a menudo se patologiza al individuo (Padilla, 2007), y contrario a esto, esta rama de la psicología ha enfatizado en una conceptualización holística de la salud y la enfermedad, desde un modelo biopsicosocial en el que interactúan factores biológicos, psicológicos y sociales (Meneses, Cardona & Devia, en prensa).

[P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:17]

- (3) El uso previo de instrumentos como el modelo SERVQUAL (Zeithaml et al., 1993; Cook & Thomson, 2000; Fonte et al., 2004) y la Matriz de Despliegue de la Función Calidad, (QFD, por sus siglas en inglés) llevó a identificar los requisitos técnicos del servicio, insumo fundamental para el AMEF del servicio.

[P19: ART-15-ORG-EDITADO-38.docx - 19:7]

Análisis

En (1) el autor incluye 4 referencias de apoyo, y sitúa cada una al final de la proposición temática correspondiente, como estrategia para fundamentar o validar cada uno de los subtemas incluidos en el párrafo. En (2) se observa que las 4 citas referenciales de apoyo se originan en la revisión que el autor realiza y plantea desde el inicio de la introducción: “Actualmente existen diversas perspectivas de la salud mental (...)”; con lo cual realiza la función retórica (movida) de plantear el territorio de la investigación. En (5) el autor referencia varias fuentes que han utilizado el instrumento que él menciona en su trabajo, con lo cual fortalece su opción al argumentar de manera implícita sobre la validez de dicho modelo. A su vez, la función comunicativa de la citación es atributiva y reproductiva en el sentido de retomar y validar, con base en las fuentes referenciadas, el modelo al cual se alude.

Cita semiintegrada (CSMI)

El discurso semiintegrado presenta dos posibilidades:

- 1) Es una densificación de citas directas e indirectas, usualmente integradas, en las cuales se sintetizan, generalizan e interpretan (de manera colaborativa o dialéctica) los conocimientos provenientes de varias fuentes, las cuales son significativas para la argumentación.
- 2) También, consiste en parafrasear, interpretar o hacer el resumen (no necesariamente estructurado) del contenido de una fuente e intercalar algunos segmentos literales entrecomillados (Maldonado, 1999). Cuando son citas directas, estos fragmentos pueden ser cortos o extensos (+/- de 40 palabras o 6 líneas).

Ejemplos

- (1) Por su parte, Gómez, Morales & otros (2007) señalan que en los primeros años de vida los padres y pares son agentes fundamentales en el desarrollo y afianzamiento de la personalidad, convirtiéndose “el contexto familiar el encargado de educar en comportamientos socialmente adecuados”.

[P18: ART-15-ORG-EDITADO-33.doc - 18:37]

- (2) Onrubia (2008) argumenta a este nivel que en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje ha de incluir dos tipos distintos de representaciones: “Por un lado, representaciones sobre el significado del contenido a aprender. Por otro, representaciones sobre el sentido que tiene para él aprender ese contenido, sobre los motivos para hacerlo, las necesidades que ese aprendizaje cubre y las consecuencias que supone para la percepción de uno mismo como aprendiz.”

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:18]

- (3) De todas maneras, es importante aclarar que Van Eemeren le da mucha importancia a los sentidos implícitos en la argumentación; un punto de vista por ejemplo puede no ser expresado en forma explícita, pero su presencia a través del lenguaje puede ser tan clara que constituya un elemento de argumentación, cómo nos explica el autor “pareciendo abierta e intencionalmente violar una o más de las reglas de la comunicación del principio de la comunicación, el orador o escritor transmite algo más que el contenido literal de un enunciado” (2006 p. 57).

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:44]

Análisis

En (1), (2) y (3) la estructura discursiva de las citas semiintegradas es la misma y corresponde a la segunda posibilidad mencionada al comienzo, esto es, una expresión introductora con un verbo de reporte (*señalar, argumentar, dar* —en el sentido de conceder, declarar—), más una paráfrasis y una cita directa corta. De esta manera, la citación semiintegrada consiste en intercalar citas indirectas o parafraseo con citas literales (cortas y/o en bloque).

Cita de cita (CDEC)

Las citas de citas reportan fuentes secundarias no consultadas directamente por el escritor del texto, sino reportadas por otra fuente. En el ámbito académico-investigativo los evaluadores consideran por lo general que su uso está justificado cuando no se tiene acceso a la fuente original, bien sea porque editorialmente no está disponible o es una obra escrita en un idioma que el escritor del texto desconoce. Es pertinente anotar que las citas de citas pueden ser integradas, no integradas, semiintegradas y/o directas breves o extensas.

Ejemplos

- (1) Por otro lado, pasando al concepto de evaluación, Kirpatrick (1999, citado en Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo, 2009, p. 17) asume la evaluación del aprendizaje en la educación virtual desde cuatro niveles: reacción que se configuran con los niveles de satisfacción con la interacción tutorial y los materiales de estudio; resultado de aprendizaje, que se orienta a la adquisición de conocimientos, habilidades y cambio de actitudes; conductas, visto desde los niveles de desempeños y adquisición de competencias y finalmente resultados externos, que se ve reflejado en el impacto del estudiante en su campo de trabajo o como transferencia del aprendizaje, relacionado con las competencias laborales.

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:4]

- (2) El enfoque cognitivo, se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986; citado en Ertmer y Newby 1993).

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:42]

- (3) Los estudios neurológicos sorprenden cada día más y sobre las motivaciones internas se puede encontrar en Neuroteología y el gen de Dios (como se cita en Acosta et al., 2008) que: “el cerebro de las personas, a diferencia del de los animales, está dotado de propiedades neuronales singulares que le permiten la espiritualidad y el desarrollo de su fe en Dios” (p. 50).

[P15: ART-14-ORG-EDITADO-33.docx - 15:28]

Análisis

En (1), se trata de una cita de cita, integrada e indirecta que comienza con el marcador discursivo “Por otro lado” que, como organizador de la información, “Presenta el miembro del discurso en el que aparece como el paso a un nuevo aspecto del tema que se expone” (DPDE, 2014). Al marcador le sigue un elemento extraoracional o incidental que refuerza el cambio de tema: “Por otro lado, pasando al concepto de evaluación...”.

La cita de cita tiene una función atributiva del saber de otros. Con respecto al verbo introductor de la cita, *asumir*, tiene el sentido de “tomar para sí” (DRAE), lo que equivale a hacerse cargo de sus propias palabras. Es un verbo de carácter abstracto o cognitivo, puesto que implica una actitud conferida a la fuente citada (mediante cita de cita) en relación con sus propios planteamientos; adicional, retóricamente es una estrategia del escritor del artículo en el sentido de no hacerse cargo de los planteamientos relacionados con la evaluación. En la cita y su contexto inmediato, son notorios los incidentes lingüísticos referidos a la concordancia de género y número. Esto puede ser un indicador de que quizás faltó una fase de revisión final por parte del escritor del artículo.

En cuanto a la ubicación de la cita de cita, se observa en (1), (2) y (3) que esta puede ir al inicio, en la mitad o al final del segmento; en (1) la cita de cita incluye una expresión introductora, está integrada y es la que realiza la función discursiva mediante el verbo de reporte; por su parte, en (2) y (3) la cita de cita no está integrada en el discurso, sino que aparece entre paréntesis.

Cita directa en bloque (CDBQ)

Reproducción literal de un segmento textual extenso: más de 40 unidades léxicas o seis líneas. Usualmente las citas en bloque se destacan tipográficamente. Debido a su extensión y centralidad, indican que hay un reconocimiento o acuerdo con la fuente citada, puesto que se le otorga preeminencia discursiva. El uso recurrente de estas citas directas en bloque se relaciona de manera directa con la tradición retórico-discursiva de las disciplinas y con la variable género textual. En su configuración este tipo de citas pueden ser integradas o no integradas.

Ejemplo

(1) Ahora bien, (Sánchez A., 2003), define así los capitales:

Capital humano: es el capital pensante del individuo, o lo que es lo mismo, aquel capital que reside en los miembros de la organización y que permite generar valor para la empresa. Este crece de dos maneras, cuando la organización usa más conocimientos que poseen su gente y cuando esta adquiere más conocimientos para la organización. Sin embargo, esto no ocurre de manera lineal, es necesario crear oportunidades para que el conocimiento privado se vuelva público y el tácito explícito.

El capital estructural: ha sido descrito como aquel conocimiento que la empresa ha podido internalizar y que permanece en la organización, ya sea en su estructura, en sus procesos o en su cultura, aun cuando los empleados abandonan ésta. Por tanto, en esta dimensión se incluyen todos los intangibles que no residen en los miembros de la organización, es decir, desde la cultura y los procesos internos, hasta los sistemas de información y las bases de datos.

Análisis

Esta cita directa en bloque (1), que está integrada en términos sintácticos para indicar estilo directo, aunque no tipográficos, tiene como expresión introductora un enunciado que comienza con un conector contraargumentativo (adversativo) seguido de un verbo de discurso (definir). La cita en bloque cumple la función de definir un concepto y atribuirlo a un autor a quien se cita en extenso. Nótese el uso inconsistente de los paréntesis en la cita integrada, puesto que el autor citado sí cumple la función de sujeto gramatical en la oración.

Expresión citativa (CTVA)

Es un segmento textual breve en el cual el escritor del artículo da a entender que está referenciando o ha incorporado de manera directa o indirecta una o más voces/fuentes en su discurso (un contenido), pero puede ocurrir alguna de estas situaciones: no explicita de forma clara la fuente, no sigue las convenciones bibliográficas y/o se refiere a la fuente de manera general, en términos de un colectivo, un ente o una tradición o saber disciplinar. Una de las razones para no dar toda la información referencial puede ser que el autor no tiene datos precisos, considera que no es necesario ser detallado; o bien, es una estrategia retórica intencional o el lector tiene la opción de recuperar los datos de la fuente por procedimiento anafórico: “Ling. Tipo de deixis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida” (RAE).

En este tipo de expresiones citativas, el escritor del texto puede marcar el segmento citado mediante comillas, cursivas o atribuir determinada información o el conocimiento de manera informal o general. Una de las funciones de este tipo de expresiones citativas es evidenciar que la información no proviene del autor del artículo.

Ejemplos

- (1) La educación se enfrenta a la crítica de su calidad, como consecuencia de un bajo nivel de apropiación del proceso escritor de los estudiantes en los primeros grados, lo cual ocasiona deserción escolar, repetición de grado o la promoción de estudiantes con serias carencias en su aprendizaje. Según la opinión de profesores de grados siguientes y los resultados publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2008), influye el compromiso de estudiantes y padres de familia.

[P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37.docx - 2:9]

Este estudio de caso se basa en un análisis de bibliografía autorizada para la descripción de los distintos modelos pedagógicos aplicados en la formación virtual, no pretendió controlar variables, sino identificarlas para caracterizar la situación.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:13]

- (2) Finalmente, en el caso de los conductores se deben desarrollar medidas preventivas que apunten a superar el estrés individual y colectivo hallado. En concreto, recuerdan los autores que, es necesario mejorar la relación existente entre la situación estresante (riesgo de accidentalidad e inseguridad) y la capacidad de relajación, así como mejorar las condiciones de tipo estructural en los sitios de trabajo -particularmente las terminales de las rutas-. (Fernández, J, Siegrist, A, Rödel, A, 2003).

[P16: ART-14-ORG-EDITADO-39.docx - 16:25]

Análisis

En (1) encontramos una cita integrada e indirecta que incluye dos fuentes: la primera hace referencia a una opinión de un grupo de profesores, mediante una expresión citativa que no permite explicitar de forma clara la fuente. La preposición según, como introductora de la expresión, atenúa el nivel de compromiso por parte del autor. La segunda cita alude a resultados publicados por un autor corporativo. En (2), la expresión citativa cumple la función discursiva de indicar de manera general que la revisión bibliográfica es “autorizada”; es decir, confiable, lo cual indica implícitamente que es una revisión actualizada, con fuentes relevantes y suficientes para el tema tratado; sin embargo, no se dan detalles referenciales de apoyo sobre las fuentes mencionadas. En (3) aparece una expresión citativa (*recuerdan los autores*), que funciona como catáfora de la cita referencial no integrada que aparece más adelante. El verbo introductor de la primera cita, indirecta, integrada y del tipo expresión citativa, es de carácter abstracto (recordar) con función comunicativa.

5.1.1.2 Familia verbos de reporte. En el acto de escritura académica e investigativa aparece el discurso de otros mediante la citación, la cual se presenta a partir de una expresión que introduce la cita. Dicha expresión introductora incluye un verbo enunciador o de reporte. Estos verbos son indicadores de la función comunicativa que cumplen los diferentes tipos de citas, por ejemplo, *afirmar, validar, criticar, preguntar, replicar*, etc. (Calsamiglia y Tusón, 2008). En otras palabras, los verbos que utilizan los escritores en las expresiones introductoras de las citas constituyen estrategias retóricas; es decir, “son marcas discursivas de compromiso y actitud hacia la información reportada” (Beke, 2011, p. 61). Ahora bien, clasificar un verbo de reporte como de carácter discursivo, investigativo o abstracto es algo que en último término depende de los datos de la situación comunicativa como tal; es decir, de la función comunicativa que desempeñan en el enunciado (Scandell, 2014).

En este trabajo se utiliza principalmente la noción verbos de reporte que Beke propone en su trabajo sobre análisis de citaciones (2009, 2011), con base en algunos trabajos previos de otros investigadores, como Maldonado (1999). Esta investigadora clasifica los verbos de reporte en tres categorías: discurso, investigación y cognición.

En el corpus analizado se identificaron 197 verbos de reporte, es decir, incluidos en las expresiones introductoras (EI) de las citas integradas, directas e indirectas (ver tabla 5.3).

Tabla 5.3. Verbos de reporte

Verbos de reporte		
Discurso	Abstractos/cognitivos	Investigación
proponer (14)	dar (1)	analizar (2)
plantear (19)	asumir (5)	delimitar (1)
expresar (10)	utilizar (1)	encontrar (6)
citar (5)	asociar (1)	caracterizar (2)
definir (17)	interpretar (1)	realizar (3)
señalar (19)	agregar (1)	hallar (1)
decir (10)	revelar (1)	recoger (1)
afirmar (21)	vislumbrar (1)	catalogar (1)
explicar (6)	recordar (2)	seleccionar (1)

indicar (5)	mostrar (3)	evaluar (1)
presentar (3)	inspirar (1)	
manifestar (2)	conocer (1)	
referir (3)	abrir (1)	
considerar (4)	entender (1)	
argumentar (1)		
recomendar (1)		
concluir (1)		
destacar (1)		
enfaticar (1)		
comentar (1)		
describir (2)		
hablar (1)		
sostener (1)		
reportar (1)		
formular (1)		
mencionar (1)		
exponer (1)		
anotar (1)		
subrayar (3)		
ilustrar (1)		
Totales		
157 (%79,7)	21 (%10,7)	19 (%9,6)
54 verbos de reporte diferentes	197 ocurrencias	

A continuación, se presentan algunos ejemplos con el respectivo análisis de la cita.

Verbos de discurso (VBDI)

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

En relación con el aspecto retórico, dice Maldonado (1999) que los verbos de discurso o comunicación verbal –*verba dicendi*– expresan las valoraciones y actividades verbales que las personas realizan para comunicar algo e indican que un acto lingüístico ha sido llevado a cabo. Los verbos incluidos en las expresiones introductoras de las citas aportan diferentes tipos de información acerca del acto lingüístico, incluso, muchos de estos verbos incluyen una información que condiciona la manera como el lector interpretará el discurso citado; es decir, mediante esta estrategia retórica los autores imponen una cierta lectura al destinatario. En este sentido, en el contexto de la escritura académica se pueden encontrar en las expresiones introductoras de las citas verbos de opinión (opina, considera), de valoración positiva o negativa (critica, revela), de modalidad de enunciación (pregunta, cuestiona), declarativos (decir, manifestar, responder) (pp. 3551-3595).

De acuerdo con lo anterior, el hablante establece la fuerza ilocutiva (hacer algo con el lenguaje) de la cita según use para introducirla uno u otro verbo, por ejemplo: *abordar, advertir, afirmar, añadir, apelar, aportar, asegurar, considerar, decir, explicar, expresar*.

Ejemplo

- (1) La metodología que se está utilizando es el análisis lingüístico textual teniendo como eje fundamental el método que propone Giovanni Parodi (2010) en su texto “Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria”.

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:1]

Análisis

En (1) se trata de una cita indirecta, integrada e incluida en el resumen del artículo. Desde una perspectiva retórica, se enfoca la atención en el autor citado (criterio de autoridad), quien realiza una actividad discursiva mediante el verbo de reporte incluido en la expresión introductora de la cita (EI): “que propone Giovanni Parodi...”. En este contexto proponer equivale a inducir, recomendar e indicar la pertinencia del diseño metodológico que además ha sido publicado (en su texto “Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria”).

El verbo proponer, relacionado con proposición, se relaciona con la “enunciación de una verdad demostrada o que se trata de demostrar” (RAE). En este sentido se le da un criterio de validez y confiabilidad al diseño metodológico. Este verbo discursivo es una elección de los autores del artículo y una atribución que se hace en relación con la metodología y la obra del escritor citado.

Verbos relacionados con procesos investigativos (epistémicos y/o de conocimiento) (VBIV)

Son verbos que reportan las actividades relacionadas con el proceso conceptual e investigativo por parte de la fuente citada. Algunos de estos verbos pueden ser: *proponer, presentar, diligenciar, analizar, calcular, comprobar, definir, distinguir, explicitar, describir, concebir, configurar, diseñar, demostrar, encontrar, hallar, encuestar, entrevistar, aplicar, recopilar, segmentar, codificar, indicar, mostrar, observar, realizar, recopilar, revisar, sistematizar, hipotetizar*.

Ejemplo

- (1) González (2007), delimita e-learning como el aprendizaje basado en las TIC, con interacciones pedagógicas entre alumno y contenidos, alumno y alumno, y alumno e instructor, basadas en Web.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:8]

Análisis

Se trata de una cita indirecta e integrada en la cual la fuente citada cumple la función de sujeto en una oración activa cuyo núcleo es el verbo “delimitar”; su función es de carácter conceptual/procedimental: señalar/trazar los límites entre dos cosas. Por lo tanto es un verbo más cercano al proceso investigativo-conceptual.

Verbos relacionados con actividades cognitivas, acciones, estados o procesos abstractos y/o actitudes (VBAB)

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

Biber (2007) alude a verbos que expresan actitud y probabilidad; Beke (2011) se refieren a verbos cognitivos; Sabaj (2003) utiliza la denominación verbos abstractos:

(...) aquellos verbos (al igual que los sustantivos abstractos) que denotan acciones, estados o procesos que no se pueden señalar en términos

espaciales concretos (...) entenderemos los verbos abstractos como aquellos verbos que denotan estados o acciones que son difícilmente representables en forma visual y no representan, por lo tanto, una configuración espacial rígida. Entendido de otra forma, los verbos abstractos presentan un esquema de imagen (*image schema*) más difuso (p. 55).

Ejemplo

- (1) Por otro lado, pasando al concepto de evaluación, Kirpatrick (1999, citado en Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo, 2009, p. 17) asume la evaluación del aprendizaje en la educación virtual desde cuatro niveles [...].

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:4]

Análisis

Con respecto al verbo introductor de la cita, asumir, tiene el sentido de “tomar para sí” (DRAE), lo que equivale a hacerse cargo de sus propias palabras. Es un verbo de carácter abstracto o cognitivo, puesto que implica una actitud conferida a la fuente citada (mediante cita de cita) en relación con sus propios planteamientos; adicional, retóricamente es una estrategia del escritor del artículo en el sentido de no hacerse cargo de los planteamientos relacionados con la evaluación.

5.1.1.3 Familia funciones comunicativas en la citación. La atribución del conocimiento ha sido vista como la función central de la citación (independiente del tipo de cita, de su extensión y del verbo introductor de la cita), pero hay que decir que dicha atribución es una cuestión de grado o relativa, y permite un haz de posibilidades según se manifieste, interactúe o esté acompañada de otras funciones comunicativas que pueden ser las predominantes, como la simple *reproducción* del saber de otros, *el posicionamiento*, *la persuasión*, *la contraargumentación*, *la ejemplificación*, *la definición* y *la interacción* (entre otras). Es decir, aunque *la atribución* está presente en todo acto citativo, no es la única función ni la predominante en todos los casos, puesto que todo artículo científico es lectura (interpretación) y es escritura (construcción de significados), no únicamente un formato textual portador de una verdad científica pura y externa al sujeto-escritor (Locke, 1997). La citación y sus funciones comunicativas, entre ellas *la atribución*, devienen en estrategias retóricas al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor del texto tenga (ver figura 5.3).

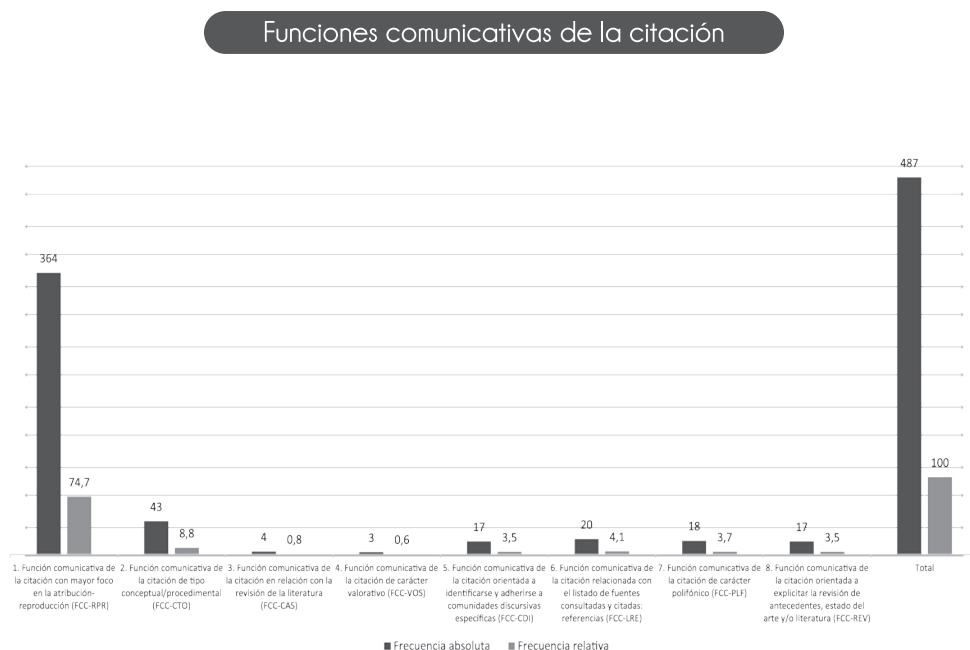


Figura 5.3. Funciones comunicativas de la citación.

Función comunicativa de la citación con mayor foco en la atribución-reproducción (FCC-RPR)

La función atributiva-reproductiva está orientada a reproducir/transferir el saber de otros (investigadores, comunidades discursivas, tradiciones, disciplinas) de una manera referencial o acumulativa mediante la incrustación de enunciados directos o indirectos con el fin de buscar adhesión por parte del lector a determinadas cuestiones. Este tipo de función comunicativa de la citación (atributiva-reproductiva) expresa adhesión explícita o implícita con las fuentes mediante la referencia y/o la valoración positiva de posturas relacionadas con el tema; o bien, expresa que se seguirán las recomendaciones y/o aportes de otros para explicar, precisar, contextualizar, ampliar y/o ejemplificar un determinado asunto.

Ejemplo

De este modo, hay una premisa importante: “los textos son el medio primario de creación y transmisión de significado” (Parodi Sweis, 2010, p. 25).

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:13]

Análisis

La expresión introductora de la cita breve directa y no integrada tiene un carácter valorativo, “premisa importante”, que indica que la cita directa es una base y antecedente necesario en el tema planteado para inferir y concluir. La cita tiene una función atributiva/reproductiva del saber de otro.

Función comunicativa de la citación de tipo conceptual/procedimental (FCC-CTO)

Función comunicativa de la citación orientada a la definición, la precisión, la explicación, la descripción, el contraste, la alusión y/o reflexión sobre el significado de uno o varios conceptos, nociones, categorías y/o procedimientos, bien sea a partir de autores, instituciones y/o diccionarios o instrumentos relacionados con terminología controlada.

Ejemplo

De manera general se presentan algunas definiciones que permitan abordar el término. Para Tibaná (2006) un OA es

Un conjunto de recursos digitales que puede ser utilizado en diversos contextos, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Además, el objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa – metadata – para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación (p. 27).

[P31: ART-4-ORG-EDITADO-39.docx - 31:16]

Análisis

En la expresión introductora de la cita aparecen dos construcciones verbales de carácter discursivo: la construcción pasiva refleja “se presentan” equivale a exponer, con lo cual cumple una función discursiva; por su parte, la perífrasis verbal “permitan abordar” significa, a partir del verbo central o auxiliado (abordar), plantear un asunto difícil y tratar sobre él (DRAE, 2012). La función comunicativa es de carácter conceptual y atributivo, orientada a ofrecer una definición propuesta por una fuente.

Función comunicativa de la citación de carácter polifónico (FCC-PLF)

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

Ejemplo

Carpio Ramírez, et. al (2003), definen la realimentación como un proceso de mejorar las prácticas y “conductas” de aprendizaje. Por su parte, Pérez, (2000, en línea), asume la retroalimentación como la información por medio de la cual la otra persona comunica su reacción ante una conducta o situación determinada, lo cual ayuda al moldeamiento de la misma sin necesidad de ir probando. Esta retroalimentación podría entenderse como refuerzo administrado por la otra persona durante la interacción. Polanco-Bueno (1994, en línea), asume la retroalimentación como un proceso de seguimiento a partir de las experiencias y prácticas educativas con el fin de modificarlas, ya que ésta posibilita cambios y modificaciones en las conductas de aprendizaje. Otro concepto que se considera pertinente traer a colación es el de Pacheco Chávez y Villa Soto (2005, en línea) quienes plantean que la retroalimentación es una acción que parte del profesor hacia el estudiante que se constituye por las respuestas que éste da para “confirmar sus aciertos y corregir sus errores”, desde esta perspectiva, la retroalimentación tiene el sentido de comentarios escritos y observaciones que el profesor hace a sus estudiantes, la cual funciona siempre y cuando se realice a partir de estrategias de enseñanzas que estén acordes a los procesos de aprendizaje para que los estudiantes incorporen otros tipos de variables adicionales a las que utilizan tradicionalmente para los procesos de aprendizaje.

Entre tanto, Balcarcel (2006, en línea), prefiere utilizar el término realimentación y lo define como el proceso de corrección de los errores de los estudiantes por parte del profesor que permite mejorar los procesos de aprendizaje a partir de diferentes estrategias de realimentación.

Guerrero Radillo y Ortiz Rueda (2007, en línea) asumen la realimentación como el reforzamiento de respuestas correctas, ya que aumenta la probabilidad de que una respuesta se repita si es retroalimentada como correcta. Esta definición la retomó Buchwald (1969).

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:26]

Análisis

En esta serie de citas indirectas e integradas confluyen verbos de discurso tales como “definir”, “asumir”, “plantear” que cumplen la función comunicativa denominada “Polifonía colaborativa”; en la cual, como su nombre lo indica, hay una serie de intervenciones colaborativas de varias voces que el escritor del artículo utiliza para reforzar un punto de vista; en este caso se trata de resaltar el aspecto interaccional del concepto de realimentación. Uno de los verbos de reporte es de carácter más cognitivo o abstracto que los demás, se trata de “utilizar” en el sentido de realizar una acción conceptual.

En términos intertextuales, este tipo de polifonía, que en el ejemplo tiende a ser acumulativa y atributiva del saber de otros, presenta una valoración positiva y de acuerdo con las fuentes citadas mediante expresiones tales como: *mejorar, ayudar, entender, posibilitar cambios y corregir errores*.

Función comunicativa de la citación de carácter valorativo (FCC-VOS)

Citar valoraciones, opiniones, supuestos, ideas, juicios, recomendaciones y/o experiencias de otros. Se trata de referenciar creencias o conocimientos no derivados de procesos empíricos o investigativos.

Ejemplos

Para tal efecto, Ángel (2011), en una entrevista realizada por el grupo de investigación expresa lo siguientes elementos que considera son fundamentales para que la realimentación sea significativa y que dan cuenta de la estructura y parámetros que se tienen en cuenta para llevar a cabo un buen proceso de realimentación, estos datos son los siguientes: en primer lugar se asume la realimentación como una mediación pedagógica que posibilita un proceso dialógico entre los agentes involucrados en el proceso formativo y educativo en los ambientes virtuales educativos; en segundo lugar, se asume como una herramienta que posibilita realizar evaluaciones diagnósticas para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en tercer lugar, permite dar respuesta oportuna a los estudiantes a través de correos o foros, entre otros medios utilizados; en cuarto lugar, permite a los estudiantes estar pendientes de los diferentes compromisos y actividades académicas a través de continuas reorientaciones y discursos de motivación que realiza el facilitador para que todos estén atentos de sus compromisos académicos; en sexto lugar, posibilita reorientar las actividades o discusiones que se abren como espacios de aprendizaje y discusión en foros para que estos procesos formativos realmente cumplan su propósito educativo; en séptimo lugar, la realimentación permite el diálogo entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilitando espacios y actos coevaluativos. Así mismo, le permite al facilitador estar pendiente de los diferentes trabajos que le envía cada uno de los estudiantes y revisarlos de manera detallada y consciente para construir un texto de realimentación que reoriente al estudiante en su proceso de aprendizaje.

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:132]

Análisis

En esta cita integrada e indirecta, cuyo núcleo es un verbo discursivo (expresar), la información que se presenta resumida y parafraseada proviene de la experiencia y saber de la fuente.

Este resumen-paráfrasis tiene varias expresiones valorativas (ver subrayados) tales como: “elementos que considera fundamentales”, “sea significativa”, “llevar a cabo un buen proceso de realimentación”, “posibilita un proceso dialógico”.

Este segmento textual está estructurado a partir de una serie de marcadores cuya función es ordenar la información en una secuencia: “primer lugar”, “segundo lugar”, “en tercer lugar” ...

Luego de estos ordenadores al inicio de los respectivos enunciados, sigue el verbo asumir (flexionado en presente y tercera persona que equivale a la fuente citada). El verbo asumir es de carácter abstracto o cognitivo en este contexto (creencia/actitud de aceptar), puesto que está asociado a aceptar la realidad de algo (DUE); en este caso, el conocimiento expresado por la fuente.

Función comunicativa de la citación orientada a explicitar la revisión de antecedentes, estado del arte y/o literatura (FCC-REV)

Revisión de antecedentes y/o estado actual de resultados, enfoques o perspectivas de otras investigaciones y/o trabajos disciplinares. Esta función comunicativa puede aparecer en cualquier sección del texto, aunque es más frecuente, en el caso artículos científicos, una mayor ocurrencia en la introducción o en una sección con nombres tales como “estado de la cuestión”, “revisión de antecedentes” y en la sección de discusión. También, puede ser una función comunicativa predominante en estados del arte y en artículos de revisión. Estos últimos son un “Documento resultado de investigación donde se organiza, analiza y se integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo” (Colciencias, 2014).

Ejemplos

Igualmente, (Sánchez A., 2003), comenta que existen varios modelos para la gestión del capital intelectual. Algunos de los más conocidos modelos son Modelo de Sullivan (Van den Berg, 2002), el Capital Intelectual de Skandia scheme (Roos, Roos, Dragonetti y Edvinsson 1997), el Modelo Brooking (Brooking 1996), Categorización de Roos (Roos y Roos 1997), Modelo de Onge (1998:71 Westberg y Sullivan); Modelo de Sveiby (Sveiby 1997), y el modelo de Wiig (Wiig, 1997).

[P 9: ART-11-ORG-EDITADO-38.docx - 9:15]

Análisis

En este segmento hay varios tipos de citas orientadas a dar cuenta de la revisión de algunos antecedentes y/o modelos. En primer lugar hay una cita indirecta e integrada con un verbo de discurso (comentar), en segundo lugar aparecen varias citas referenciales de apoyo, las cuales comienzan con una expresión valorativa: “algunos de los más conocidos”, con la cual el autor recurre a un criterio de autoridad para persuadir sobre la validez de lo que cita.

Función comunicativa de la citación orientada a identificarse y adherirse a comunidades discursivas específicas (FCC-CDI)

Atribución del conocimiento, personalizada o no, mediante la identificación y referencia a líneas o corrientes de pensamiento, escuelas, perspectivas teóricas, enfoques, épocas, tradiciones disciplinares, saberes culturales, disciplinares o comunidades discursivas específicas.

Ejemplo

Ahora, en el caso de la argumentación, la violación a las máximas conversacionales se traduce en una serie de falencias que desde la teoría pragmadialéctica han sido analizadas y denominadas “Falacias argumentativas”, estas son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 2006. p. 119) [...].

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:45]

Análisis

El autor del artículo explicita su perspectiva teórico-metodológica en el análisis de la argumentación en intercambios educativos mediados por la tecnología; el foco conceptual del artículo es la teoría pragmadialéctica.

Función comunicativa de la citación en relación con la revisión de la literatura (FCC-CAS)

El trabajo del investigador en relación con la literatura, en la perspectiva de manifestar contraaseveraciones, comparación, contraste, oposiciones y/o similitudes de su trabajo con la bibliografía relacionada u otros trabajos investigativos (citar para demostrar que los resultados del investigador son originales/nuevos y/o se relacionan con otros trabajos).

Ejemplo

En este aspecto es importante destacar las similitudes encontradas entre los resultados de la presente investigación y los obtenidos en población universitaria de Bucaramanga, donde se encontró que la mayoría de los estudiantes presenta una adecuada relación con el mundo que les rodea, siendo independientes y autodeterminados frente a las influencias sociales (Barreto, 2007).

[P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:48]

Análisis

El autor relaciona en términos de similitud sus resultados con el estudio de una fuente, a la cual incluye de manera referencial no integrada.

Función comunicativa de la citación relacionada con el listado de fuentes consultadas y citadas: referencias (FCC-LRE)

Referencias, lista de referencias, bibliografía, bibliografía complementaria, obras citadas. Las variaciones de esta terminología dependen del sistema de referenciación y de los criterios editoriales de la revista, institución editora

y tradiciones disciplinares. En todo caso, hay cierto consenso en considerar lo siguiente: por *referencias* se entiende el listado de obras consultadas y citadas dentro de un texto. Por *bibliografía* el listado de fuentes consultadas y recomendadas, pero no citadas en el texto. La *bibliografía* (que es opcional y depende de criterios editoriales) se ubica después de las *referencias*. En relación con la bibliografía, sobre todo en el caso de libros, esta puede aparecer al final de cada capítulo con el nombre de *lecturas recomendadas*: la referencia va acompañada de una síntesis o comentario. También, dicha *bibliografía* puede aparecer organizada según el tipo de soporte, formato o fuente, por ejemplo: *libros, capítulos de libros, artículos, artículos de prensa, cibergrafía o webgrafía, material audiovisual, documentos legales, tesis, documentos de trabajo*, entre otros.

Después del anterior contexto, la función comunicativa que aquí interesa explicitar es el listado de fuentes consultadas y citadas denominado *referencias*. En general, su función es indicar que el texto y su documentación (*citas y referencias*) cumplen con las convenciones disciplinares y editoriales, tales como normalización (corrección), pertinencia, conocimiento y relevancia de las fuentes en relación con el texto, exhaustividad, confiabilidad/calidad y actualidad en la revisión. Además, que el lector pueda verificar y consultar las fuentes.

Ejemplo

BIBLIOGRAFÍA

Capellino, L. (2009). *El contrato de lectura: un modelo de análisis de medios de comunicación gráficos. Suite 101.net*. Extraído el 12 de noviembre de 2009. Online: http://suite101.net/article.cfm/el_contrato_de_lectura.

Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). *Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados*. En García J. & Fuentes M. (Eds.) *Entre la terminología, el texto y la traducción*, 37-83. Extraído el 23 marzo, 2010 del sitio web de Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica: <http://www.caicyt.gov.ar/coteca/integrantes-2/textos-de-los-integrantes/hacia-una-1.pdf/view>.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

[...]

Análisis

Esta función comunicativa tiene como propósito presentar la evidencia documental de las fuentes consultadas, tanto en soportes físicos como digitales, durante el desarrollo de la investigación. No obstante, las referencias digitales de los dos ejemplos anteriores ya no funcionan, lo que indica la importancia de utilizar fuentes web que ofrezcan estabilidad en la información y accesibilidad a la misma. También, ofrecer los datos básicos al lector para recuperar/consultar/verificar las fuentes

mencionadas. Otra función comunicativa importante es demostrar que se conocen y aplican las convenciones disciplinares y editoriales en lo atiente a la revisión de la literatura en términos de calidad, pertinencia y cantidad de las fuentes, en el marco de la aplicación de unas determinadas normas. La información, organizada como un listado, sigue patrones de normalización bibliográfica según las pautas suministradas por la revista; en este caso se trata de las normas APA. En el corpus conformado por artículos con la estructura RIMRDyC, el promedio de referencias es 22 en las versiones originales sin editar, y 23 en las versiones finales después de las observaciones de los pares. Sobre este particular las observaciones más frecuentes fueron incluir en las referencias fuentes citadas en los artículos, eliminar algunas no citadas en el desarrollo de los textos, fortalecer la actualización y seguir las convenciones en referenciación. Es de anotar que estos, aunque son aspectos de forma y normalización, son asuntos que inciden en la aprobación final de los artículos.

Tabla 5.4. Frecuencia absoluta y promedio de referencias

Código	Cantidad referencias original	Cantidad referencias versión publicada
<u>ART-1-ORG-EDITADO-34</u>	16	18
<u>ART-1-ORG-EDITADO-37</u>	27	27
<u>ART-1-ORG-EDITADO-39</u>	15	15
<u>ART-10-ORG-EDITADO-37</u>	27	29
<u>ART-11-ORG-EDITADO-36</u>	22	24
<u>ART-11-ORG-EDITADO-38</u>	42	44
<u>ART-12-ORG-EDITADO-38</u>	9	9
<u>ART-13-ORG-EDITADO-36</u>	32	32
<u>ART-15-ORG-EDITADO-38</u>	40	22
<u>ART-14-ORG-EDITADO-33</u>	16	16
<u>ART-14-ORG-EDITADO-39</u>	13	16
<u>ART-15-ORG-EDITADO-33</u>	45	47
<u>ART-13-ORG-EDITADO-38</u>	22	39
<u>ART-16-ORG-EDITADO-33</u>	11	11
<u>ART-3-ORG-EDITADO-35</u>	18	18
<u>ART-4-ORG-EDITADO-34</u>	15	14
<u>ART-4-ORG-EDITADO-39</u>	12	15
<u>ART-4-ORG-EDITADO-40</u>	18	18
<u>ART-5-ORG-EDITADO-38</u>	15	16
<u>ART-5-ORG-EDITADO-40</u>	21	21
Frecuencia absoluta	436	451
Promedio	22	23

5.1.1.4 Familia posicionamiento. Cuando escribimos podemos ejercer la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento y los lectores; es decir, indicar la postura, la actitud, tomar partido, distanciarse o enfatizar (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Para estas autoras, el posicionamiento es una acción social que se refleja textualmente en tres dimensiones articuladas entre sí: lo objetivo (se concibe y evalúa algo, el objeto y/o las ideas), lo subjetivo (el escritor se posiciona así mismo, el yo) y lo intersubjetivo (el autor se ubica en relación con el editor, los evaluadores y los lectores): “La investigación, en todas las áreas del saber, tiene sentido en la medida en que se toma posición sobre la materia que interesa y sobre la forma en que se deja constancia de la voz propia en los textos, producto de la actividad investigativa” (Bolívar, Beke y Shiro, 2010, p. 95).

El posicionamiento entonces es una estrategia lingüística que está presente en diferentes comunidades discursivas de orden académico y en los textos que escriben y publican, como es el caso de los artículos de investigación. Este haz de estrategias retóricas le permite al escritor del artículo inscribirse discursivamente en su texto para comunicar de forma personal y/o impersonal (matizada) el conocimiento e interactuar con el lector. A partir de este recurso lingüístico el escritor configura una imagen de sí mismo como investigador (experticia, actitud científica, creatividad) y experto disciplinar frente a su audiencia. En suma, se trata de las posiciones que asume el escritor en relación con el desarrollo temático del texto, con la manera de involucrar y guiar al lector, de formular preguntas y explicitar un conocimiento compartido con la audiencia (Hyland, 2005). En síntesis, “Mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional de nuestros textos. Además, tenemos la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y nuestro compromiso ante el conocimiento” (Beke, 2011).

A continuación se presenta un ejemplo por cada una de las categorías respectivas; al final de estas se exponen algunas consideraciones de carácter analítico.

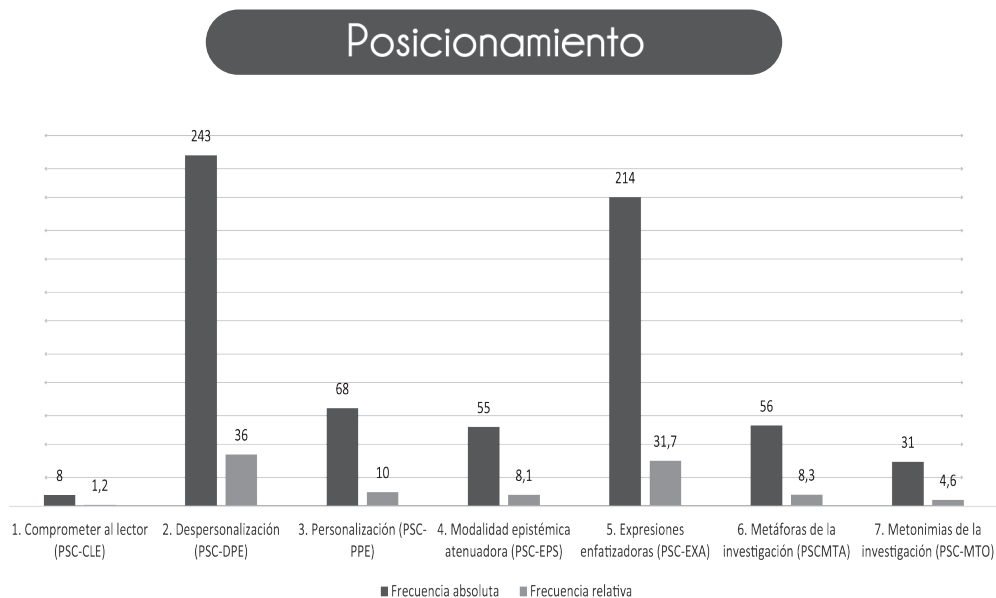


Figura 5.4. Posicionamiento.

Modalidad epistémica atenuadora (PSC-EPS)

Expresiones epistémicas: verbos y/o adverbios que indican cierto nivel de duda con la verdad expresada. La modalidad epistémica se refiere al nivel de compromiso con respecto a la veracidad de lo que se comunica. El verbo modal epistémico *poder* es usado con frecuencia como escudo en la escritura académica para matizar las afirmaciones y presentar con cierta mitigación o precaución los hechos o afirmaciones, así mismo el condicional —ía— (*debería, podría*).

Expresiones enfatizadoras (PSC-EXA)

Enfatizadores (*boosters/emphatics*): mecanismos lingüísticos (expresiones focalizadoras) que se utilizan para expresar una presencia fuerte y creíble por parte del autor (Ponticelli, Pascual & Unger, 2005), así como también certeza y compromiso con lo que se dice (Beke, 2005; Hyland, 2005a; Ponticelli *et al.*, 2005).

Ejemplos

- (1) La escritura es un proceso fundamental en los procesos de realimentación, puesto que evidencia el proceso dialógico entre los agentes involucrados en el acto de enseñanza aprendizaje, pero además, da cuenta como experiencia fidedigna de los progresos del estudiante en su proceso formativo.
[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:123]
- (2) Posterior a este estudio es claro que uno de los principios pedagógicos ha de ser el aprendizaje colaborativo.
[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:82]
- (3) Los resultados encontrados revelan indicadores significativos de Salud Mental Positiva en los participantes del estudio, aspecto que desempeña un papel fundamental en diversas áreas de funcionamiento de las personas, como se verá a continuación cuando se analicen los resultados obtenidos en cada subescala de la prueba aplicada. [P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:64]

Análisis

En (1) la expresión enfatizadora es una construcción de carácter atributivo en la cual el adjetivo modificador —*fundamental*— posee la fuerza enfatizadora; al igual que el verbo —*evidenciar*— y la construcción —*experiencia fidedigna*—. En (2), la fórmula pragmática que enfatiza —*es claro que*— cumple dicha función. En (3) los recursos son el verbo —*revelar*— el cual se sitúa entre una función discursiva (comunicar algo) y epistémica (relacionada con conocimiento); también la locución verbal —*desempeñar un papel*— y el uso figurado —*como se verá a continuación*— para indicar comprensión.

En suma, esta función consiste en hacer énfasis en determinada información que se comparte con un grupo y, de esa manera, comprometerse con los lectores, como clara estrategia de persuasión (Ponticelli *et al.*, 2005). Este mecanismo permite a los escritores expresar el grado de certeza con respecto a lo dicho, vale decir, destaca la convicción del escritor en su argumento. Esto mediante estructuras discursivas del tipo causa/consecuencia, problema/solución, o al destacar positivamente el diseño y/o los resultados, aplicaciones/beneficios, y al usar expresiones tales como *claramente, obviamente, demostrar que, es evidente que, está claro que, tengo la certeza*, entre otras. En este sentido, los enfatizadores podrían ayudar al escritor a presentar su trabajo con mayor seguridad. En síntesis, la función de los enfatizadores es “to stress shared information, group membership, and engagement with readers” (Hyland, 2005a:179)” (Meza, 2013, p.106).

Personalización (PSC-PPE)

Automención: primera persona singular y plural inclusiva en presente de indicativo; forma posesiva de la primera persona del plural. Estrategia discursiva orientada a la interacción y al posicionamiento.

Ejemplos

- (1) Es necesario hacer hincapié que para nosotros la educación la entendemos como proceso de transmisión cultural, de información y conocimientos que a su vez generan actitudes, opiniones y costumbres. Para este caso en concreto, con respecto a la educación política, tomamos como referencia algunos autores que han planteado las estrategias discursivas.
[P12: ART-12-ORG-EDITADO-38.docx - 12:63]
- (2) [...] cabe aclarar que en este artículo damos cuenta de las relaciones existentes entre estrategias didácticas y TIC en el marco de las prácticas de enseñanza de los docentes de Medellín. Esto porque nos interesa revisar las distintas variaciones conceptuales [...].
[P35: ART-5-ORG-EDITADO-38.docx - 35:59]
- (3) Existen instrumentos estandarizados para evaluar el pensamiento crítico y donde se hace uso de procesos de escritura, pero a la fecha no conozco ninguno acorde al contexto latinoamericano ni que analice la incidencia en relación con la escritura digital.
[P32: ART-4-ORG-EDITADO-40.docx - 32:51]

Análisis

Dado el carácter interaccional de los textos, el posicionamiento se ubica en el marco del diálogo que se construye en el texto entre quien escribe y quien lee (Bolívar, Beke & Shiro, 2010). Las elecciones del escritor para lograr determinados efectos en el lector son fenómenos que estudia la retórica. Así, un escritor competente se destaca por su habilidad para utilizar de manera consistente los recursos retóricos (Teberosky, 2007).

Las estrategias para reflejar la voz propia del autor o autores en los textos son variadas; por ejemplo, en (1) encontramos el uso del pronombre personal —*nosotros*— (primera persona del plural masculino). En (1) y en (2) aparece el morfema verbal —*mos*—, indicador de la primera persona del plural. En (3) se registra el uso de la primera persona singular.

Despersonalización (PSC-DPE)

Construcciones impersonales: es una estrategia de mitigación o atenuación del yo mediante la cual el escritor del texto se substrahe del discurso para transmitir la sensación de ser objetivo, neutral y más fáctico (orientado a hechos externos).

Ejemplos

- (1) Para apoyar los procesos de aprendizaje en muchos contextos y modalidades académicas, se han desarrollado proyectos que proponen modelos de aprendizaje que hacen uso de la realidad virtual.

[P36: ART-5-ORG-EDITADO-40.docx - 36:51]

- (2) Durante el proceso de aplicación del instrumento se establecieron, además de la ponderación muestral por municipio de residencia, los siguientes criterios buscando una mayor representatividad de la muestra de acuerdo con la distribución general de la población.

[P 6: ART-10-ORG-EDITADO-37.docx - 6:83]

- (3) (...) desde esta perspectiva, así como se presentan distintos tipos de retroalimentación, también se puede caer en el “error” de llamar a cualquier discurso con matices educativos o formativos: realimentación o retroalimentación.

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:174]

Análisis

En (1), (2) y (3) encontramos construcciones impersonales cuyo indicador es la partícula *se*, cuya función es indicar que no se conoce al que ejecuta la acción; es decir, la persona o “cosa” que realiza la acción del verbo (*desarrollar, establecer, presentar, caer*). En los tres ejemplos mencionados, se trata de pasivas reflejas; es decir, son oraciones que tienen un sujeto léxico, presentan forma activa (un verbo conjugado: N,M,T), pero tienen un significado pasivo y se introducen con la partícula “se”, cuya función es encubrir al agente o persona que realiza la acción. (El sujeto se reconoce por su concordancia en número y persona con el verbo) (Gómez Torrego, 2011).

Comprometer al lector (PSC-CLE)

Estrategia retórica para generar compromiso con el lector (interacción, nos-inclusivo, cercanía con el lector, hacerse responsable de los contenidos/ afirmaciones, formulación de preguntas).

Ejemplos

- (1) Lo anterior lleva a preguntas como: ¿a qué llamamos realimentación? ¿Cuáles son las estrategias más recurrentes que utilizan los docentes en los diferentes momentos de realimentación en las distintas herramientas educativas virtuales? ¿Puede considerarse la realimentación un género textual? [...]
[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:63]
- (2) Entre otros, los siguientes son un conjunto particular de elementos que preocupan en los mencionados escenarios de diseño, desarrollo y mejora:
1-¿Cómo es la movilidad social, económica, académica y geográfica que genera la educación superior para el proceso formativo y después de este, y en particular la educación en modalidad virtual? [...]
[P29: ART-4-ORG-EDITADO-34.doc - 29:52]
- (3) En ciertas situaciones de comunicación los hablantes podemos llegar a violar una o más de las máximas conversacionales, según nuestros intereses, actitudes y alcances en una situación comunicativa [...]
P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:90]

Análisis

Como lo indica Hyland (2005), el compromiso es una dimensión de convergencia en la que los escritores se reconocen y conectan con otros, reconociendo la presencia de sus lectores, llevándolos junto con sus argumentos, captando su atención, reconociendo sus incertidumbres, incluyéndolos como participantes del discurso y guiándolos a diversas interpretaciones. Para ello, como se ejemplifica en (1) y (2), la estrategia retórica de formular preguntas que involucren al lector y le hagan parte del discurso y su resolución están presentes en la escritura científica. En (3) la estrategia retórica consiste en utilizar el pronombre personal *nosotros* para involucrar al lector.

Metáforas de la investigación (PSC-MTA)

La metáfora⁶⁷ es principalmente una manera de concebir una cosa en términos de otra. Surge de la inserción en un determinado contexto de una nota que proviene de otro distinto, y su función primaria es la comprensión. Las metáforas dan expresión a realidades abstractas en términos de otras más concretas (Lakoff & Johnson, 2012). Es usual pensar que no existen metáforas en el lenguaje de comunicación científica, pero buena parte de la terminología especializada o académica, en las diferentes áreas, está constituida por metáforas.

67. Apartes tomados de dos trabajos previos del autor sobre las metáforas en la escritura científica en: Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria (p. 49). Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.
Sánchez Upegui, A. A. (2008). El uso de metáforas en tres artículos académicos de educación virtual. *Lingüística y Literatura*, 29(53). Recuperado de <http://bit.ly/2byMEus>.

Ejemplos

- (1) E-learning implica para las instituciones de educación superior un trabajo significativo, el docente que migra a la virtualidad está cargado de su propia historia, tiempo en la docencia presencial, practica indiferenciada de teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos que cree según su realidad son los apropiados a su labor.
[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:70]
- (2) Los resultados encontrados revelan indicadores significativos de Salud Mental Positiva en los participantes del estudio, aspecto que desempeña un papel fundamental en diversas áreas de funcionamiento de las personas, como se verá a continuación cuando se analicen los resultados obtenidos en cada subescala de la prueba aplicada.
[P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:64]
- (3) Según estudios, el comportamiento agresivo ha estado presente implícita o explícitamente en el ámbito familiar, escolar, el barrio y la sociedad, éste como un enemigo sigiloso ha permeado todas las dimensiones del ser humano llegando a destruir las relaciones que se tejen entre los hombres que habitan los diferentes espacios públicos.
[P18: ART-15-ORG-EDITADO-33.doc - 18:91]

Análisis

La creación metafórica supone para el escritor del artículo científico otra manera de mirar el mundo. Esta puede tener una intención didáctica y constituir un modelo descriptivo o explicativo de diferentes conceptos y fenómenos o expresar la manera como este concibe y explica un determinado asunto. Así, el uso de metáforas es una estrategia para posicionarse retóricamente, explicar fenómenos o conceptos complejos, buscar recordación y adhesión a los planteamientos del autor. La estrategia metafórica es también una manera de transmitir valoraciones y posiciones discursivas con respecto a un determinado asunto. En (1), (2) y (3), de acuerdo con la clasificación propuesta por Lakoff y Johnson (2012), encontramos metáforas de tipo estructural, mediante las cuales un concepto o idea está estructurado metafóricamente en términos de otro, por ejemplo, en (1) entendemos la virtualidad como un territorio hacia el cual se emigra/viaja. En (2) están las metáforas del personaje inanimado que desempeña un rol o un papel, y la metáfora de ver más mediante la comprensión. En (3) se personifica y asume la agresividad como un ente que tiene la capacidad de generar daño.

Metonimias de la investigación (PSC-MTO)

Cuando se utiliza una entidad para referirse a otra que está relacionada con ella, es lo que se denomina metonimia. La metáfora y la metonimia son procesos diferentes:

La metáfora es principalmente una manera de concebir una cosa en términos de otra, y su función primaria es la comprensión. La metonimia, por otra parte, tiene primariamente una función referencial; es decir, nos permite utilizar una entidad por otra. Pero la metonimia no es meramente un proceso referencial. También desempeña la función de proporcionarnos comprensión (Lakoff & Johnson, 2012, p. 74).

Ejemplos

Por tal razón, un evento lingüístico como la realimentación en ambientes educativos, puede nutrirse de estos conceptos para lograr una mayor solidez lingüística.

El artículo explica el proceso de planificación del servicio en la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia y el diseño de una estrategia de valor para esta dependencia, como parte de una investigación que allí se realizó entre 2010 y 2011.

[P19: ART-15-ORG-EDITADO-38.docx - 19:58]

Para establecer en qué medida el PIVU ha mejorado el rendimiento en la prueba de admisión [...], se compararon las poblaciones mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Mann-Whitney, las cuales concluyen que la distribución de las dos muestras no son significativamente diferentes.

[P24: ART-3-ORG-EDITADO-35.doc - 24:71]

Análisis

En (1), (2) y (3) podemos identificar metonimias orientadas a las características humanas/dinámicas atribuidas a cosas que no son humanas, tales como: en (1) la realimentación como un ente que posee la potencialidad de nutrirse (lo cual también tiene un componente metafórico); en (2) el artículo lleva a cabo una actividad discursiva, y en (3) dos tipos particulares de pruebas realizan un acto de habla: concluir.

5.1.2 Organización estructural: funciones comunicativas en la estructura esquemática global

El artículo de investigación, entre sus diferentes manifestaciones discursivas, posee una estructura prototípica, macroestructura o superestructura —como lo ha señalado la lingüística textual— que le permite cumplir determinadas funciones comunicativas mediante una serie de movidas en las diferentes secciones que conforman dicho género. Al respecto, a continuación se presentan las categorías encontradas en el corpus, las cuales conforman la organización discursiva y estructural del corpus objeto de análisis; esto es,

el resumen, la introducción, la metodología, los resultados/discusión y las conclusiones (RIMRDyC).

5.1.2.1 El resumen. El resumen o *abstract*⁶⁸ de artículos científicos (reporte final de resultados de investigación), usualmente es una síntesis estructurada del proceso investigativo, cuya extensión oscila entre 80 y 250 unidades léxicas, aunque esto depende de criterios editoriales y del tipo de investigación reportada. El resumen en artículos científicos es un género incrustado autónomo o independiente, puesto que se trata de una unidad comunicativa completa en sí misma. Aunque su estructura retórica puede ser variable, usualmente responde a estas funciones o estrategias comunicativas: introducción (propósito), metodología, resultado y conclusión.

En términos prototípicos y editoriales, se espera que el resumen presente el siguiente patrón retórico: introducción (I), método (M), resultados (R), Discusión (D) y conclusión (C). Esto se conoce como la estructura: IMRDyC. Este tipo de resumen se denomina *estructurado*.

Veamos las movidas discursivas más usuales que pueden tener los diferentes componentes del resumen, los cuales son evaluados por editores y árbitros:

La introducción. Este apartado puede incluir de manera general uno o varios de los siguientes aspectos:

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

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

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

68. Apartes tomados de dos trabajos previos del autor en:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 67(2). 105-121. Recuperado de <http://bit.ly/2bPLbNb>.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria (p. 162). Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.

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

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

Para el análisis del corpus de resúmenes (siguiendo la propuesta de Blanco & Velazco, 2006), se establecieron las siguientes convenciones para la identificación de los patrones retóricos (movidas):

1. **Negrilla para indicar aspectos referidos a la introducción (I)**
2. *Cursiva para indicar asuntos relacionados con la metodología (M)*L
3. Subrayado para indicar la mención de resultados (R)
4. Las conclusiones no se marcaron tipográficamente (C)

Los patrones retóricos que no aparecieron se indicaron con una **X**, así:
IMXC, IXXC.

Como se ilustra en la tabla 5.5, solo 3 resúmenes del corpus (15%) presentaron la estructura retórica convencional. El resto, 17 resúmenes, tienen patrones retóricos diferentes y ausencia de algunos de ellos.

Tabla 5.5. Tipos de estructuras retóricas en los resúmenes

Tipos de estructuras encontradas		
IMRC	3 (15%)	introducción, metodología, resultados, conclusión
IMRX	10 (50%)	introducción, metodología, resultados
IMXX	4 (20%)	introducción, metodología
IRCM	1 (5%)	introducción, resultados, conclusión, metodología
IXXC	1 (5%)	introducción, conclusiones
XMRX	1 (5%)	metodología, resultados

En el ejemplo (1) encontramos un resumen que cumple con el patrón retórico completo (IMRyC):

(1)

(I) Este estudio tiene como objetivo, identificar indicadores de salud mental positiva en población universitaria de la ciudad de Armenia Quindío. (M) *Para esto se utiliza una metodología cuantitativa-descriptiva y un diseño transversal; se aplica el Cuestionario de Salud Mental Positiva de María Teresa Lluch, a 78 estudiantes de psicología entre 16 y 23 años, seleccionados aleatoriamente. Los análisis apoyados en la matriz de Véster, medidas de tendencia central y dispersión, arrojan indicadores significativos de Salud Mental Positiva en el 91% de los participantes, lo que demuestra fuertes habilidades en factores como la satisfacción personal, actitud prosocial, autonomía, resolución de problemas, autoactualización y capacidad de relación interpersonal.* (R) Es de especial interés el puntaje bajo hallado en la subescala de autocontrol, criterio relacionado con el equilibrio emocional; resultados similares se han obtenido en universitarios de diferentes regiones colombianas. (C) Se requiere estudios posteriores que profundicen en el concepto positivo de la salud mental y que fomenten el desarrollo de programas de promoción y prevención en esta población que a diario se enfrenta a situaciones estresantes. [ART-11-ORG-EDITADO-36-8:1]

En (2), tenemos un ejemplo que presenta también el patrón retórico completo, pero en un orden que no corresponde a la estructura prototípica:

(2)

(I) El objetivo del trabajo es presentar los resultados del estado de la gestión del conocimiento de PYMES de Colombia. Se evaluaron 323 empresas pequeñas y medianas en lo relacionado con las prácticas, los procesos, uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicaciones, las competencias y los rasgos organizacionales para gestionar el conocimiento en las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, Manizales, Pereira y Armenia. (R) Se destacan avances en el desarrollo de las competencias para la gestión del conocimiento y la implantación de procesos, pero no se está haciendo gestión desde la estructuración de políticas, planes, programas y proyectos, falta avanzar en la apropiación y uso de prácticas y hay una deficiencia en la aplicación de herramientas de tecnológicas para gestionar el conocimiento. (C) Este estudio aporta a la comunidad académica y al sector TI una forma de evaluación y una línea base para potenciar la innovación a partir de la gestión del conocimiento organizacional. (M) *Para su desarrollo se utilizaron diversos enfoques investigativos, métodos de investigación, validación y verificación: revisión sistemática, investigación-acción-participación.* [ART-11-ORG-EDITADO-38-9:1]

De acuerdo con lo reportado por la literatura (Blanco & Velazco, 2006; Pérez, 2001; Salager-Meyer, 1990), la organización retórica de los resúmenes de artículos científicos es progresiva (proceso investigativo) y sus características usualmente están orientadas a explicitar el territorio de la investigación (el qué), ocupar un lugar en dicho territorio (el propósito), explicitar los acontecimientos (por qué y cómo se ha hecho algo) y cuáles han sido los resultados y su valoración. Las secuencias retóricas del resumen presentan densidad proposicional orientada a la economía del lenguaje y a la condensación de la información debido a las limitaciones de espacio con

que cuentan los autores. De ahí que esta tipología textual requiera, para su adecuada escritura y comprensión, conocimiento disciplinar, investigativo y del género en cuestión (artículo científico).

Es de anotar que en el resumen no se trata de dar cuenta de manera exhaustiva de todo lo anterior, sino de elegir y presentar lo más esencial de cada apartado, con el fin de que el lector tenga una idea básica del trabajo de investigación. En las comunidades académicas y en las revistas hay la idea de que quien no siga estas convenciones, evidencia falta de rigurosidad científica. No obstante las anteriores consideraciones, la variabilidad de los resúmenes objeto de estudio puede deberse a dos asuntos principalmente: desconocimiento de las convenciones de esta tipología textual, sobre todo en el caso de la ausencia (no de la ubicación) de determinadas movidas o una decisión retórica de los autores de destacar determinados asuntos de su proceso investigativo al cambiar el patrón retórico y darle mayor extensión-relevancia a una movida con respecto a otra.

5.1.2.2 Familia la introducción como marco del proceso investigativo.

Funciones comunicativas referidas al lugar donde se configuran, delimitan y se proyectan los elementos de la investigación. El análisis retórico-textual, siguiendo el enfoque de movidas retóricas y pasos, fue propuesto originalmente por Swales (1981, 1990, 2004) con el propósito de describir y analizar las introducciones de artículos científicos. Este modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinares y profesionales, con el fin de identificar propósitos comunicativos y estrategias retóricas. Esta estructura se denomina *CARS: create a research space* (crear un espacio de investigación), y está integrada por tres movimientos retóricos: *definir un territorio, establecer un nicho dentro del territorio y ocupar el nicho*.

Cada una de estas movidas está integrada por una serie de pasos que permiten su realización⁶⁹.

Como se presenta en la tabla 5.6, en esta familia (macrocategoría) se identificaron un total de 281 funciones comunicativas distribuidas en 10

69. Apartes tomados y adaptados de dos trabajos previos del autor:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 67(2). 105-121. Recuperado de <http://bit.ly/2bPLbNb>.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria (p.162). Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.

categorías, lo que indica la variabilidad y opcionalidad en la configuración de esta sección en la cual se identificaron elementos coincidentes con la propuesta de Swales.

Tabla 5.6. Familia la introducción como marco del proceso investigativo

Familias	Códigos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
La introducción como marco del proceso investigativo	1. Conceptos-terminología (MIV-CPT)	100	35,6
	2. Estructura/secuencia discursiva (MIV-ECN)	6	2,1
	3. Establecimiento, contextualización y referentes de la investigación (MIV-EIN)	31	11,0
	4. Justificación o validación investigativa del propio trabajo (MIV-JUS)	10	3,6
	5. Objetivo central y alcance (MIV-OBJ)	34	12,1
	6. Paradigma científico (MIV-PDG)	25	8,9
	7. Preguntas de investigación (MIV-PRE)	7	2,5
	8. Recapitulación de contenidos (MIV-RCP)	5	1,8
	9. Llenar un vacío investigativo o de conocimiento aplicado (MIV-VAO)	11	3,9
	10. Asunciones, afirmaciones y opiniones en la investigación (MIV-ASU)	52	18,5
	Total	281	100

A continuación se describen y ejemplifican las categorías halladas en el corpus en relación con la introducción.

Establecimiento, contextualización y referentes de la investigación (MIV-EIN)

Esta función comunicativa está orientada en términos generales a presentar, contextualizar, focalizar y proponer algunos planteamientos y motivaciones iniciales con respecto al trabajo investigativo y algunas fuentes o autoridades científicas que se han ocupado del tema o algún aspecto de este. El propósito es encuadrar y activar el propio trabajo en términos teóricos, disciplinares, sociales y/o institucionales. Swales (1990, 2014) denominó a esta función comunicativa (*movida*) “establecer un territorio”, dado que se puede configurar de varias maneras:

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

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

Como se observa en el ejemplo (1), en el establecimiento de la investigación el escritor del texto muestra que el área de la investigación y su problemática son relevantes e interesantes; a la par con esto, va introduciendo investigaciones previas en el área (Swales & Feak, 1994, p. 175).

(1)

Ejemplo

1. Introducción Con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al ámbito educativo, se han generado diversas posturas en cuanto a su incorporación e integración curricular y a las ventajas o desventajas que podrían tener en el desempeño académico de los estudiantes. Una de las áreas en las que estas tecnologías han irrumpido con mayor fuerza es matemáticas, pues con la creación de diferentes software matemáticos (algunos de ellos corresponden a software libre como GeoGebra, Descartes, entre otros) ha surgido un interés creciente por diseñar e implementar objetos de aprendizaje (OA) que promuevan una mejor comprensión de conceptos matemáticos y que al mismo tiempo sirvan de apoyo al trabajo en clase y motiven a los estudiantes al estudio independiente. Tal como lo expresa Leung (2006), la incorporación de las TIC en la enseñanza de las matemáticas constituye uno de los temas más importantes en la educación matemática actual, y por tanto, es considerado punto central de este artículo.

En el informe de la CEPAL “Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes” (Claro, 2010) se plantea que las políticas de incorporación de las TIC a la educación en América Latina han estado acompañadas de tres promesas fundamentales.

[P31: ART-4-ORG-EDITADO-39.docx - 31:24]

Paradigma científico (MIV-PDG)

Se identifica el paradigma científico como matriz disciplinar, marco epistemológico, conceptual y/o teórico con base en el cual el escritor del artículo fundamenta, propone y desarrolla su trabajo. Es decir, las creencias, valores, nociones, conceptos, procesos, técnicas que son aceptados por los integrantes de una comunidad científica en particular en la construcción, transmisión y validación del conocimiento. Como se ejemplifica en (2), aquí el autor adscribe de manera implícita o explícita el trabajo investigativo a una tradición, escuela, corriente de pensamiento, enfoque, teoría o autor central.

(2)

Ejemplo

A lo largo de esta revisión se abordarán las contribuciones teóricas, la conceptualización y diferenciación entre Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo. Estas teorías son un marco de referencia para vislumbrar los principios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes y cómo los docentes asumen el rol de facilitadores en el proceso de formación.

Es así como el proyecto de investigación se enmarca en la descripción de situaciones y fenómenos que han vivido los principales actores del quehacer educativo (docentes y estudiantes), y cómo se pueden ir optimizando los procesos a través de una comprensión común de los enfoques pedagógicos existentes y / o posibles para la enseñanza por e-learning.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:50]

Llenar un vacío investigativo o de conocimiento aplicado (MIV-VAO)

Esta función comunicativa indica un vacío, una problemática o una brecha investigativa, entendida como una dificultad conceptual y/o procedimental por resolver o ya realizada. Es una manera de competir y de posicionar el propio trabajo investigativo; además, constituye una justificación sobre la propia pertinencia, conveniencia u originalidad del trabajo. Swales y Feak (1994, p. 175) indican que esta función comunicativa (*movida*) señala un vacío o falta en la investigación previa; para ello, se pueden plantear interrogantes al respecto, encauzar la reflexión sobre algún aspecto del conocimiento previo o indicar la relevancia del tema, su problemática y probable solución, como se presenta en (3).

(3)

Ejemplo

1. INTRODUCCIÓN

La realimentación en la educación virtual desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante para la construcción del conocimiento con sentido, y en los procesos de interacción virtual alrededor de diferentes acontecimientos formativos; sin embargo, este concepto requiere de una delimitación más precisa en el ámbito educativo virtual desde la perspectiva textual y discursiva, ya que se presentan diferentes formas de retroalimentación.

[P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:137]

Justificación o validación investigativa del propio trabajo (MIV-JUS)

Esta función comunicativa provee una serie de razones (en perspectiva o prospectiva) para resaltar y justificar la pertinencia, la necesidad o la novedad de la propuesta investigativa (el tema, el problema de investigación, el diseño investigativo, el alcance). Se trata, en último término, de una estrategia retórica orientada a persuadir (buscar adhesión), mediante diferentes razones, sobre la necesidad o conveniencia de realizar o haber realizado el trabajo propuesto y, como se ejemplifica en (4), la centralidad de los logros esperados o alcanzados. En general dicha justificación puede basarse en:

- ✓ Las causas.
- ✓ Las consecuencias.
- ✓ Los antecedentes.
- ✓ El significado del trabajo y el vacío que intenta llenar.
- ✓ El contexto disciplinar, investigativo, social y/o institucional.
- ✓ Premisas compartidas con el lector (de acuerdo con su perfil).
- ✓ Los aportes/logros/impacto de la investigación.

(4)

Ejemplo: En este estudio se logró integrar herramientas de calidad del servicio con tecnologías de planeación de la calidad, que tuvieron su origen como aplicación, en el sector manufacturero. De esta manera, la combinación de los ciclos de servicio con la metodología AMEF, condujo a una estrategia de mejoramiento, no solo para prevenir fallas en el servicio, sino para crear valor a la luz de las necesidades y expectativas de los usuarios de la biblioteca Central de la Universidad [...], en este caso los estudiantes de pregrado. Igualmente, los resultados de la metodología AMEF utilizada, permitieron validar los requisitos técnicos críticos provenientes de la matriz QFD usada en la primera parte de esta investigación. La estrategia de valor planteada está orientada a que los usuarios obtengan mayores beneficios en atributos relacionados con dimensiones como: Sistemas de Atención orientados al cliente, desarrollo de las competencias del personal para el servicio, Diseño del servicio y Gestión del Proceso. [P19: ART-15-ORG-EDITADO-38.docx - 19:46]

Preguntas relacionadas con la investigación (MIV-PRE)

Función comunicativa orientada a formular preguntas en relación con asuntos teóricos, disciplinares, metodológicos y/o empíricos que tienen que ver con la investigación. Esta *movida* constituye una manera de ir configurando o adelantando aspectos del problema de investigación, objetivos, y también de hipotetizar. Es, además, como se ilustra en (5), una estrategia retórica mediante la cual se genera un vínculo con el lector al hacerlo parte de una serie de interrogantes que se abordarán/desarrollarán con detalle en el texto.

(5)

Ejemplo: Lo anterior lleva a preguntas como: ¿a qué llamamos realimentación? ¿Cuáles son las estrategias más recurrentes que utilizan los docentes en los diferentes momentos de realimentación en las distintas herramientas educativas virtuales? ¿Puede considerarse la realimentación un género textual? ¿Cuáles son las estrategias de atenuación y cortesía en ella? ¿Cuáles son los movimientos y caracterización discursiva de la realimentación en términos de argumentación, explicación, exposición, ejemplificación? ¿La realimentación depende discursivamente del medio empleado para ella? [P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:63]

Objetivo central y alcance (MIV-OBJ)

Función comunicativa cuyo propósito es textualizar la finalidad u objetivo central del estudio y el alcance que este tiene. Usualmente es una movida que se ubica al final de la introducción, pero como se observa en (6), en este caso da inicio a la introducción. Valga anotar que es una movida recurrente; es decir, puede aparecer varias veces, con variaciones textuales, en el artículo.

(6)

Ejemplo

Introducción

El propósito de este estudio fue explorar y describir los factores de riesgo personales, académicos, institucionales y socioeconómicos asociados a la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria [...].

Estructura/secuencia discursiva (MIV-ECN)

Esta función comunicativa de anticipar una parte del discurso que posteriormente tendrá desarrollo, ofrece información sobre el orden, estructura u organización de contenidos del texto de manera esquemática (los temas abordados en la totalidad del texto); o bien, se amplía la información mediante una síntesis de cada apartado.

(7)

Ejemplo

Este documento presenta en primera instancia algunos aspectos que permiten contextualizar el trabajo, en lo concerniente a generalidades de la institución donde se desarrolló la investigación, condiciones de ésta con respecto al manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como refuerzo a la enseñanza y estudios relevantes acerca de la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC; posteriormente se describe las principales actividades desarrolladas siguiendo una metodología cualitativa, la cual permitió conducir el estudio de forma objetiva; en seguida se expone los resultados obtenidos y finalmente se presenta las conclusiones derivadas del estudio.

[P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37.docx - 2:44]

Recapitulación de contenidos (MIV-RCP)

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

(8)

Ejemplo

1. INTRODUCCION

[...]

Pasando al concepto de lingüística textual se retoma el aporte de los autores Beaugrande y Dressler, quienes en su texto *Introducción a la lingüística textual* (1997) expresan que la comunicación textual pone en juego la mayor parte de las habilidades superiores del comportamiento racional humano, por lo que esta disciplina como parte integrante de la ciencia del texto, dada su naturaleza interdisciplinaria necesita cooperar con otras disciplinas afines para poder tratar de manera competente sus objetos esenciales en las diferentes estrategias discursivas que se utilizan a la hora de entrar en interacción con el otro.

Ya para concluir este apartado [en suma] se puede decir que una de las principales conclusiones que se encontró es la siguiente: independiente del tipo de realimentación que exista, los fines de esta siempre se encaminarán hacia la formación y el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje del estudiante, buscando que este acceda al conocimiento, cada vez de forma más autónoma. [P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34.doc - 1:67]

Conceptos-terminología (MIV-CPT)

Identificación, definición, precisión o mención de conceptos, nociones, términos específicos y/o léxico especializado referido a aspectos teóricos, científicos, disciplinares o técnicos, para la fundamentación investigativa propuesta en el texto y como estrategia argumentativa al recurrir, según el caso, a un léxico normalizado y aceptado en determinadas comunidades discursivas.

Es decir, se trata de una función comunicativa en la cual, según se ejemplifica en (9), se conceptualiza (representación mental de algo), define, explica y/o especifican diversos términos (unidades léxicas pertenecientes a un dominio del conocimiento); lo anterior, en la perspectiva de concebir,

configurar, caracterizar y/o explicitar el objeto y el proceso de investigación en el contexto de la revisión bibliográfica, antecedentes y/o referentes.

(9)

Ejemplo

En términos teóricos Felce & Perry (1995), continuando con la revisión realizada por Borthwick-Duffy, (1992), concluyen una definición en cuatro dimensiones después de un profundo análisis de los modelos conceptuales e instrumentales generalmente referenciados como calidad de vida, estas definiciones son: [...]

[...] Un aspecto problemático en el campo conceptual para el estudio de la calidad de vida en contextos urbanos, es la selección de indicadores para el análisis de un constructo general y de uso corriente en diferentes ámbitos políticos y académicos, pero como lo plantea Veenhoven, el término “calidad de vida” es menos global de lo que parece; de ahí que debamos emplearlo únicamente como indicativo y basar nuestro razonamiento y nuestras medidas en otros aspectos distintos (Veenhoven, 2001). [P 6: ART-10-ORG-EDITADO-37.docx - 6:2 / 6:56]

Asunciones, afirmaciones y opiniones en la investigación (MIV-ASU)

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

(10)

Ejemplo

1. INTRODUCCIÓN

Para cualquier actor en la cadena de producción, sea bienes o servicios, en cualquiera de los sectores de la economía resulta clara la necesidad, no solo de mejorar el conocimiento de sus clientes, también validar el bienestar o beneficio que dichos productos entregan a quienes los consumen. [...]

[P29: ART-4-ORG-EDITADO-34.doc - 29:33]

5.1.2.3 Familia metodología investigativa. El *método* es un procedimiento concreto validado por la comunidad científica referido a la aplicación de una técnica, instrumento y/o materiales, el cual, en articulación con todos los demás elementos del proceso investigativo y la orientación teórica, conforma un todo denominado *metodología* (Paltridge & Starfield, 2007). También se entiende esta como el “Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal” (RAE, 23ed., 2014, en línea), o como “un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 4).

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

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

Los métodos y técnicas utilizados en investigaciones previas se citan con frecuencia en la sección de métodos para atraer el interés de lectores profesionales y sugerir que los métodos empleados son los más apropiados para el diseño de la investigación. Los escritores también pueden utilizar la sección métodos para fortalecer la credibilidad de los hallazgos que van a aparecer reportados posteriormente en la sección de resultados, para

contener posibles críticas, evitar cuestionamientos anticipados a sus diseños de investigación, y para conjurar posibles dudas acerca de sus resultados e interpretaciones (Lim, 2006, p. 282-309). (Ver figura 5.5).

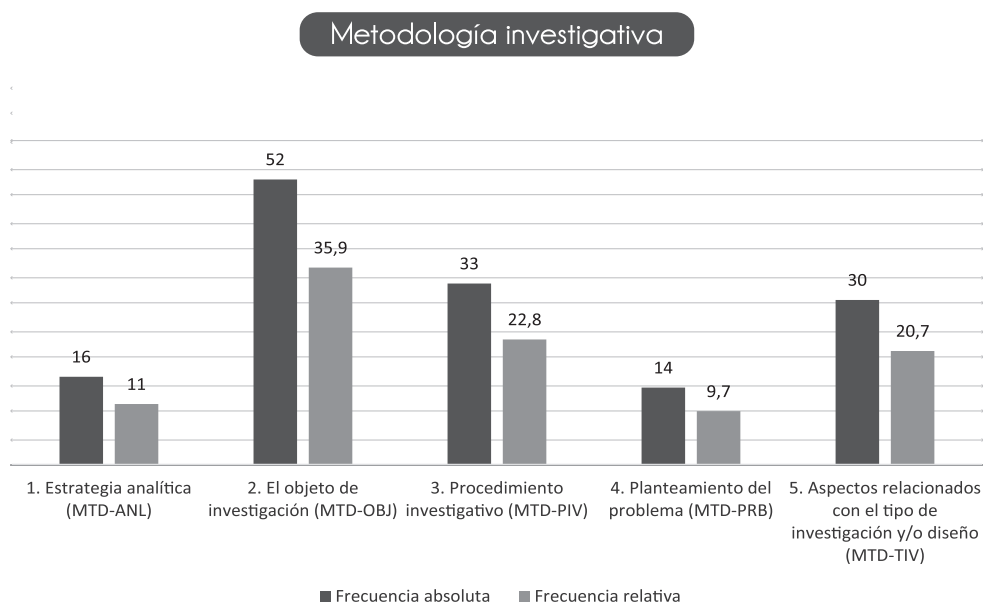


Figura 5.5. Metodología investigativa.

Aspectos relacionados con el tipo de investigación y/o diseño (MTD-TIV)

En (11) se informa sobre el tipo de investigación o estudio, el método elegido, el diseño, el enfoque y/o alcance. El método es un proceso formal, aceptado por una comunidad científica en particular, que el investigador ha elegido para lograr sus propósitos y la serie de pasos que da en dicha dirección. Algunas estrategias comunicativas son:

- ✓ Se enuncia el tipo de investigación (método, diseño, enfoque) y se hace referencia a modelos o diseños investigativos.
- ✓ Se fundamenta, justifica y/o relleva la elección del tipo de investigación para alcanzar los objetivos propuestos.

- ✓ Se hacen consideraciones y referencias conceptuales relacionadas con el método, la metodología, la forma de investigación, el diseño y/o el enfoque.
- ✓ Se referencia la aplicación de la metodología en trabajos previos de otros investigadores o pioneros en la disciplina respectiva.
- ✓ Se presentan consideraciones técnicas y/o conceptuales en relación con la metodología o métodos elegidos.

(11)

Ejemplo

2. METODOLOGÍA

La investigación, de carácter social, se encuentra centrada en el área educativa y estuvo basada en un diseño empírico-analítico, los resultados son principalmente descriptivos, pero en algunos de sus aspectos específicos se recurre a enfoques exploratorios, correlacionales y explicativos. El diseño de la investigación es de tipo transversal debido al modo como en el tiempo se lee el fenómeno para observar su estructura o funcionamiento.

[P29: ART-4-ORG-EDITADO-34.doc - 29:36]

El objeto de investigación (MTD-OBJ)

La caracterización del objeto de investigación implica describir y explicitar, los cuales son modos discursivos importantes para distinguir, clarificar y concebir dicho objeto de investigación, independiente del enfoque y de la disciplina. Describir, como se ejemplifica en (11), se relaciona con la caracterización de un objeto o algo que es material o exterior al sujeto que investiga. La explicitación está más orientada a concebir un objeto de tipo mental, abstracto o cognitivo.

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

pensamiento de los académicos e investigadores⁷⁰. Algunas estrategias para desplegar esta función comunicativa son:

- ✓ Identificación o mención del objeto de estudio (el qué): población, muestra, unidades de estudio/análisis, corpus, fenómenos y/o situaciones.
- ✓ Consideraciones sobre cómo se concibe el objeto de estudio.
- ✓ Caracterización/descripción/configuración de las unidades de análisis: población, sujetos, instituciones, corpus, muestras, textos, situaciones; conceptos; se indican: criterios de selección, tamaño, tiempo, lugar, atributos y contexto, según el diseño y el tipo de investigación.
- ✓ Explicitación de las variables, cualidades, atributos o propiedades del objeto de estudio.
- ✓ Indicación del valor (“cualidad de las cosas”) de las variables; por ejemplo, definición, función, características, clasificación.

(12)

Ejemplo

Respecto al objeto de estudio que es el graduado, pueden establecerse dos grupos poblacionales objetos de una eventual medición de impacto:

- La población de graduados propiamente como población objetivo donde se pretendería evaluar el cambio que la educación superior ha efectuado en ellos. En otras palabras, el individuo como objeto de desarrollo.
- Los ámbitos económico-sociales donde los graduados desarrollan su papel o profesión donde se pretendería evaluar el cambio o transformación que éstos han efectuado sobre dichos ámbitos. En otras palabras, el individuo como agente de desarrollo.

Dadas las dinámicas de contexto externo a una IES que incluyen variaciones de tipo social, económico y que en cierta medida también influyen en los cambios de un programa, ya sea a nivel de enfoque o de plan de estudios, los conceptos cohorte y plan de estudios deben ser considerados en tanto marcan cambios sobre las muestras de graduados en el tiempo.

[P29: ART-4-ORG-EDITADO-34.doc - 29:35]

Planteamiento del problema (MTD-PRB)

Esta función comunicativa se refiere a las maneras de configurar/plantear el problema de investigación y/o aspectos relacionados con su formulación. El

70. Véase una versión completa sobre “el objeto de investigación”, en un trabajo previo del autor: Sánchez Upegui, A. A. (2015). La investigación, actividad comprensiva y creadora. *Revista Reflexiones y Saberes*, 2 (2), 42-52. Recuperado de <http://bit.ly/2bA4gju>.

problema de investigación es la sección o parte del texto donde se delimita el objeto de estudio, el cual “responde a cierta organización y expresión que le son características” (Shiro & D’Avolio, 2011, p. 72). En los artículos de investigación, el planteamiento del problema se explicita en la introducción, como se ejemplifica en (13), mediante una serie de movidas y pasos, conocida como el esquema CARS propuesto por Swales (1990, 2004). Al respecto, es conveniente tener en cuenta que la introducción como tal y el planteamiento del problema no son equivalentes. La primera no solo contiene al segundo, sino que su función discursiva es presentar de manera genérica lo que vendrá más adelante en el artículo, así como la de contextualizar la investigación (Bolívar y Bolet, p.93), (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esta función comunicativa, planteamiento del problema, puede tener estos componentes:

- ✓ Aproximación/definición del contexto o situación.
- ✓ Ubicar/contextualizar el objeto de estudio.
- ✓ Problematicar el objeto de estudio.
- ✓ Pregunta central.
- ✓ Supuestos y/o hipótesis.
- ✓ Exploración/explicitación de las deficiencias, vacío que se intenta llenar o situación por resolver/comprender.
- ✓ Restablecer el propósito de la investigación.

(13)

Ejemplo

1. Introducción

A lo largo de los últimos años la sociedad ha visto con gran satisfacción cómo los niños con discapacidad cognitiva Síndrome de Down hacen parte del diario vivir, pero debido a sus características tanto físicas y psicogenéticas les es difícil desarrollar las competencias y habilidades en su proceso de aprendizaje de manera rápida y comprensible, como respuesta a este problema el Ministerio de Educación Nacional desarrolló políticas y programas para el fortalecimiento de la educación inclusiva (MEN, 2009).

Los niños con síndrome de Down (SD) necesitan de herramientas dinámicas e interactivas para el desarrollo de habilidades de comunicación articulado con un modelo pedagógico que implica elementos educativos adecuados con bases teóricas y psicogenéticas. Este proyecto surgió a partir de estas bases y de esta manera, se decidió trabajar con un equipo interdisciplinario para aprovechar sus conocimientos y mejorar los procesos de aprendizaje de estos niños [...].

[P36: ART-5-ORG-EDITADO-40.docx - 36:36]

Procedimiento investigativo (MTD-PIV)

Exponer (informar, explicar) el procedimiento investigativo (plan o estrategia para lograr los fines propuestos, de acuerdo con el tipo de investigación, el método o enfoque⁷¹). Algunas estrategias comunicativas son:

- ✓ Referencia a experiencias previas del propio investigador, o de otros, relacionadas con el procedimiento investigativo.
- ✓ Describir las técnicas, instrumentos (su elección y diseño), herramientas, programas informáticos, aplicativos, realización de pruebas y procedimientos para la recolección de la información (unidades de estudio, corpus), fuentes primarias/secundarias, medición, sistematización y procesamiento de los datos.
- ✓ Informar, describir y/o interpretar aspectos de la ruta/estrategia metodológica (etapas) y los procedimientos realizados.
- ✓ Etapa de revisión de información: mención de la estrategia de documentación y/o revisión bibliográfica realizada, así como aspectos referidos a la organización/sistematización en general de la información.
- ✓ Aspectos cronológicos sobre el desarrollo del proyecto o una fase (s) del mismo (inicio-fin) y/o elementos temporales relacionados con el diseño o el objeto de investigación.
- ✓ De acuerdo con el tipo de investigación y sus participantes, se informa sobre consideraciones éticas (comités de bioética/consentimientos informados).

(14)

Ejemplo

[...] En primera instancia, el grupo de investigación estableció tres criterios para seleccionar los textos relacionados con el objeto de investigación, estos son: a) artículos derivados de proyectos de investigación, b) los artículos seleccionados debían enmarcarse en los últimos cinco años, c) el rastreo de los artículos debía corresponder a las categorías establecidas para cada área del conocimiento.

En segunda instancia y después de establecer los criterios de selección, el equipo de investigación procedió a realizar rastreo de las categorías relacionadas con el proyecto. Para ello, se abordaron las bases de datos en línea: Ebscohost, Redalyc, scielo y google académico, así mismo se realizó rastreo bibliográfico en algunas bibliotecas de la ciudad de Medellín, tales como el centro de documentación de la Universidad de Antioquia, Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE-, Universidad Nacional y Universidad Bolivariana.

71. Sobre los diseños investigativos consúltese: Hernández, Fernández y Baptista (2010, pp.120-169).

Para la escritura de éste artículo se rastrearon básicamente tres categorías que permitieran dar cuenta del estado actual de conocimiento en que se encuentra el tema de investigación. Las categorías abordadas fueron comportamientos agresivos, técnicas de prevención, técnicas de intervención enmarcadas en el contexto escolar y pedagógico. La búsqueda bibliográfica pretendía identificar las investigaciones relacionadas con comportamientos agresivos que presentan los niños y las niñas entre los 5 y 7 años de edad, y las estrategias de intervención y prevención que se han empleado desde el ámbito Nacional e Internacional [...]. [P18: ART-15-ORG-EDITADO-33.doc - 18:80]

Estrategia analítica (MTD-ANL)

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

- ✓ Explicitación de categorías teórico-metodológicas u organización previa para el análisis (parámetros, niveles, instancias, otros).
- ✓ Indicar las unidades de análisis y su configuración/organización con respecto a las variables.
- ✓ Enunciar y explicar la estrategia/procedimiento de organización y análisis de los datos de acuerdo con el marco teórico y el diseño investigativo (para ello se puede recurrir a verbos relacionados con el proceso investigativo: seleccionar, clasificar, sistematizar, describir, segmentar, categorizar, delimitar...; y marcadores discursivos para organizar y estructurar la información: en primer lugar, posteriormente...).

Configuración de estrategias, procedimientos e instrumentos para la recolección de la información (encuestas, entrevistas, trabajos grupales, observaciones, actividades documentales —fichas—, sistematización y/o aplicativos).

(15)

Ejemplo

3.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo está representado en las consideraciones e interpretaciones que se han establecido a partir de la revisión de los testimonios de los docentes, producto de la entrevista que se aplicó. En ese sentido, al igual que el análisis cuantitativo, en estos testimonios, rastreamos los aspectos implicados en la categoría estrategias didácticas. Por otra parte, el análisis se presenta de forma conjunta, sin especificar las instituciones o grados. Esto porque que nos interesaba describir los aspectos más relevantes de los discursos de los docentes frente a los tópicos que se han establecido y que surgieron en la realización de las entrevistas. Sin embargo, cabe mencionar que en el abordaje de cada tópico implicado en las categorías consideradas se establece una serie de consideraciones entre las áreas que se tienen en cuenta en la investigación: Tecnología e Informática y Lengua Castellana. De igual forma, las consideraciones e interpretaciones que en esta parte se presentan en lo posible están soportadas con ejemplos tomados del discurso de los docentes, que para efectos de claridad siempre aparecerán en cursiva y se indicará por medio de una *ese* mayúscula (S) y un número que indica el informante de quien es tomado el fragmento de discurso. De los ejemplos hay que decir que los presentamos con la misma estructura oracional con que fueron enunciados en la entrevista.

[P35: ART-5-ORG-EDITADO-38.docx - 35:46]

5.1.2.4 Familia nuevo conocimiento, innovación y discusión. En el ámbito científico colombiano es usual escuchar que la investigación debe ser innovadora. Son dos términos que en los últimos años tienden a aparecer juntos (en una especie de colocación o coocurrencia), por ejemplo: “desarrollar la investigación y la innovación”, “cátedra de la investigación para la innovación”, “investigación, desarrollo e innovación (I+D+I)”. La relación entre ambos términos ofrece variados matices. Al respecto, una de las preguntas que surge es si en el campo semántico de la investigación decir innovación resultaría innecesario, pues el sustantivo investigación está relacionado de manera directa con lo nuevo; específicamente nuevo conocimiento cuyo complemento directo es la sociedad. ¿Habría alguna investigación rigurosa que no comunique e introduzca novedades?

Desde otra línea de reflexión, la palabra innovar (que en algún momento se utilizó en el sentido de volver algo a su estado original, DRAE, 2001) está fuertemente vinculada con vocablos como renovar, mudar, cambiar; no necesariamente descubrir o construir en sentido estricto algo nuevo de la nada. Es algo así como disponer en un orden distinto las piezas del rompecabezas

para obtener una nueva figura o descubrir y emprender nuevas rutas con base en el mismo mapa que nos ha guiado de manera “inequívoca” por los mismos significados. Así, la investigación para la innovación se da en el ámbito social, institucional, disciplinar, en relación con la concepción del objeto de estudio, las disciplinas, las actividades formativas, los procesos institucionales y procesos/productos tecnológicos e industriales, entre otros.

Con respecto a la diferencia entre nuevo conocimiento e innovación, puede decirse que todo nuevo conocimiento genera, a corto, mediano o largo plazo, innovaciones; pero no toda innovación parte necesariamente de un nuevo conocimiento, sino de aplicar de una manera inédita o creativa el conocimiento existente o los resultados de un proceso investigativo aplicado⁷². En AIC la función de resultados resume los datos recolectados más relevantes y el tipo de análisis realizado. Corresponde a uno de los apartados más breves y que más contribuye al conocimiento. Si el autor se ciñe estrictamente al significado de la sección, que es solamente presentar los resultados, esta parte puede ser la más corta del artículo, de ahí que se retomen movidas retóricas de otras secciones.

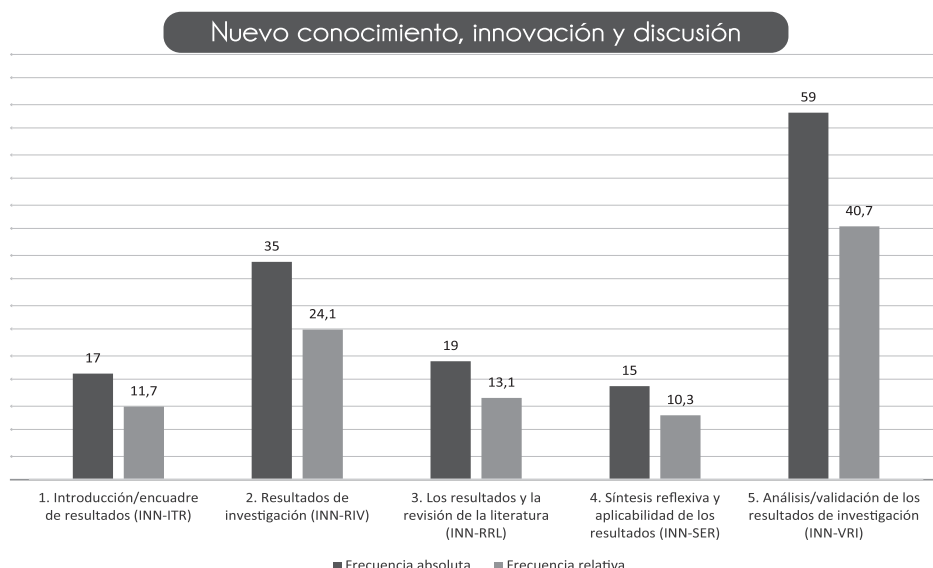


Figura 5.6. Nuevo conocimiento, innovación y discusión.

72. Véase una versión completa sobre innovación y nuevo conocimiento, en un trabajo previo del autor: Sánchez Upegui, A. A. & Roldán López, N. D. (2014). Investigar para innovar en la Fundación Universitaria Católica del Norte: una aproximación reflexiva (Editorial). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 1-6. Recuperado de <http://bit.ly/2byLhvM>.

Introducción/encuadre de resultados (INN-ITR)

Esta función comunicativa puede incluir: información sobre la configuración/organización de los resultados, como se ilustra en (16), la presentación del contenido que tendrá desarrollo posteriormente y el propósito de la sección; luego, el restablecimiento de algunos aspectos del territorio (campo teórico, temático, antecedentes), el nicho (lugar/perspectiva o modo de ubicarse en el territorio) y/o asuntos relacionados con la metodología; es decir, se compendian aspectos teórico-metodológicos previos de la investigación con el propósito de fortalecer, encuadrar, articular y/o contextualizar la presentación de los resultados, aplicación y pertinencia del trabajo realizado (Swales, 1990, 2004), (Bolívar & Bolet, 2011).

(16)

Ejemplo

3. Resultados

Con el propósito de alcanzar los mejores resultados y poder obtener conclusiones generales, los datos se han agrupado en: género, estrato socioeconómico y rendimiento académico. Para efecto de todos los análisis y pruebas realizadas la conformación de la población a analizar fue la siguiente: población total de 393 estudiantes de las diferentes sedes y seccionales de la Universidad [...]. De los cuales 191(48.6%) son mujeres y 202 (51.4%) son hombres. Igualmente 54 (14%) realizaron el Programa de Inducción a la Vida Universitaria, de los cuales 17 son hombres y 37 mujeres. El 86% (339) no realizaron el PIVU, de los cuales 185 son hombres y 154 son mujeres con la siguiente estratificación socioeconómica: Estrato 1; 77 estudiantes correspondientes al 19.5%, estrato 2; 161 estudiantes correspondientes al 40.9%, estrato 3; con 149 estudiantes correspondientes al 37.9%, estrato 4; 5 estudiantes correspondientes al 1.2% y estrato 5; 1 estudiante correspondiente al 0.2% del total de la muestra. Esta muestra fue seleccionada aleatoriamente, con un nivel de seguridad de 95%, un error máximo de 5% y una cuasivarianza del 50%, teniendo en cuenta la población total de estudiantes en los programas regionalizados de la Universidad de Antioquia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de cada categoría [...].

[P24: ART-3-ORG-EDITADO-35.doc - 24:37]

Resultados de investigación (INN-RIV)

Macrosemantización y/o alusión a los hallazgos, productos o aplicabilidad de los resultados y/o una presentación gradual de estos: listado que va del resultado más destacado al “menos importante”, y viceversa, o abrir y cerrar con los logros más significativos y ubicar en la mitad los “menos importantes”.

En suma, es la presentación-descripción de cada uno de los productos que se obtuvieron durante el proceso investigativo.

(17)

Ejemplo

3. Resultados y discusión

3.1 Datos TPI

La forma de presentación de los resultados se representa en cada una de las perspectivas: Transmisión (T), Aprendizaje práctico (Ap), Desarrollista (D) Nutriente (N) y Reforma Social (Rs) y un puntaje específico en tres escalas: creencias (C), intenciones (I) y acciones (A) para cada una de las perspectivas.

Es así como en cada una de las perspectivas se pueden apreciar tres escalas: la primera hace referencia a las creencias es decir lo que los docentes creen acerca de la enseñanza o el diseño de instrucción. La segunda escala son las intenciones y hace referencia al propósito o lo que el docente busca alcanzar cuando instruye o enseña, y la última escala son las acciones las cuales muestran lo que el docente verdaderamente hace cuando enseña o instruye.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:66]

Análisis/validación de los resultados de investigación (INN-VRI)

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

(18)

Ejemplo

En este estudio, los modos de falla se identifican a partir de varias fuentes: la identificación de los momentos de la verdad (Carlzon, 1991) del servicio y que se visualizan en los ciclos del servicio; el análisis de los reclamos de los usuarios y, los resultados de la validación realizada por los colaboradores de la biblioteca de los ciclos [...]. El conjunto compuesto por: los objetivos de mejoramiento, las alternativas y los requerimientos de implementación, constituye la propuesta para aumentar los beneficios del usuario, uno de los caminos para crear valor (Gilli et al., 2007). Puede notarse, como los objetivos de mejoramiento, implican acciones en cuanto la adecuación del diseño del servicio y orientación de los procesos a los usuarios, acciones que redundarán en la alta calidad del servicio y por ende en la percepción de valor por los usuarios (Hu et al., 2009). [P19: ART-15-ORG-EDITADO-38.docx - 19:53]

Los resultados y la revisión de la literatura (INN-RRL)

Los resultados o hallazgos de investigación en relación con la revisión de la literatura, como se ejemplifica en (1), tienen el propósito de referenciar, conceptualizar, comparar, contrastar, contraargumentar, establecer oposiciones, similitudes y/o validar el propio trabajo.

(19)

Ejemplo

Los resultados encontrados en la subescala de *autonomía* arrojaron una media de 3,33, factor que puede reflejar la independencia de la población estudiada como uno de los referentes de salud mental positiva, ya que “el grado de dependencia/independencia frente a las influencias sociales es un indicador del estado de salud mental, [en el cual] la persona psicológicamente sana tiene cierta autonomía y no depende fundamentalmente del mundo y de los demás” (Lluch, 1999, p. 58,59). En este aspecto es importante destacar las similitudes encontradas entre los resultados de la presente investigación y los obtenidos en población universitaria de Bucaramanga, donde se encontró que la mayoría de los estudiantes presenta una adecuada relación con el mundo que les rodea, siendo independientes y autodeterminados frente a las influencias sociales (Barreto, 2007). [...]

En la subescala de *actitud Prosocial* se obtuvo una media de 3,58, lo que sugiere la fuerte presencia de este indicador en la población estudiada. Este factor se caracteriza por la ejecución de comportamientos que buscan ayudar a los demás sin esperar nada a cambio, lo que favorece el mantenimiento de las relaciones interpersonales (Lunch, 1999), por tanto, se puede deducir que la población objeto de estudio posee características y habilidades para entender las actitudes y sentimientos de los demás. Respecto a esto, se han encontrado cifras similares en países como Chile, pues el 73,7% de los estudiantes de la Universidad Católica, alguna vez se ha involucrado en actividades prosociales (Ríos, 2004), datos que demuestran la alta probabilidad que existe de que los estudiantes en contextos universitarios desarrollen esta actitud (Padilla, 2007).

[P 8: ART-11-ORG-EDITADO-36.docx - 8:48/66]

Síntesis reflexiva y aplicabilidad de los resultados (INN-SRE)

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

(20)

Ejemplo

Efectivamente en el estudio se logra observar que los conductores de Medellín tienen unas características descritas, que pueden convertirse en factores de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas, entre ellas están: edad, sexo, nivel educativo, estrato socioeconómico, jornada semanal de trabajo, horas utilizadas para dormir, percepción del estrés en la jornada y percepción sobre el riesgo.

También se encontró que consumos como el alcohol, el tabaco y la marihuana muestran una presencia continua a lo largo de la vida de los conductores, mientras que otras sustancias de carácter ilegal como los inhalantes, la ketamina, la cocaína y el bazuco entre otras, se presentaron como consumo experimental en la adolescencia o juventud, las últimas sin prevalencia de consumo en el último año.

En relación con la variable consumo en el trabajo, se encuentra que el 27% de la población encuestada equivalente a 84 personas, admite haber consumido alguna vez en su vida al menos una sustancia psicoactiva, lo que evidencia que más de la cuarta parte de la población encuestada reconocen un consumo de sustancias, que podría entenderse como una falta de consciencia en la ejecución de la actividad de conducir, en donde tiene a cargo la responsabilidad de llevar personas sin riesgo al lugar de destino.

[P16: ART-14-ORG-EDITADO-39.docx - 16:52]

5.1.2.5 Familia conclusiones. En la sección conclusiones⁷³ en textos de investigación usualmente no hay información estrictamente nueva, pero sí se presentan los contenidos estratégica y discursivamente contextualizados y orientados a amplificar o enfatizar algunos argumentos previos, sobre aspectos centrales de la investigación, desarrollados en secciones anteriores del texto. Esto indica que las conclusiones en textos científicos cumplen la función retórica de persuadir en relación con la manera como se reconstruyen/resignifican la fundamentación y el desarrollo investigativo, la configuración del nuevo conocimiento o los hallazgos más significativos del estudio y su incidencia o aplicabilidad en el contexto social y disciplinar; de igual forma se plantean recomendaciones, se hipotetiza y se dejan cuestiones abiertas.

73. Apartes ampliados a partir de dos trabajos previos del autor en: Sánchez Upegui, A. A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 67(2), 105-121. Recuperado de <http://bit.ly/2bPLbNb>.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria (p. 162). Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.

La parte textual denominada conclusiones en textos científicos ha sido objeto de estudio, entre otros, por Hopkins y Dudley-Evans (1988), Swales (1990), Gnutzmann y Oldenburg (1991), Ciapuscio y Otañi (2002), Bunton (2005), Espejo (2006), Ferrari (2006), Paltridge y Starfield (2007), Bolívar y Bolet (2011), y Cubo de Severino, Puiatti y Lacon (2014). Como han señalado varios de estos investigadores, las conclusiones, en tesis y en artículos de investigación, comienzan a construirse discursivamente al final de la sección de discusión (mediante recomendaciones y aplicaciones futuras), para luego tener un mayor desarrollo en la sección respectiva.

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

Dependiendo de las comunidades disciplinares específicas, de los criterios editoriales y del tipo de investigación realizada, la sección conclusiones puede ser opcional o configurarse en la sección de discusión. En todo caso, en el ámbito colombiano, específicamente en las revistas indexadas por Publindex-Colciencias, la sección conclusión es bastante usual y aparece como parte de la estructura textual requerida para artículos resultados de investigación.

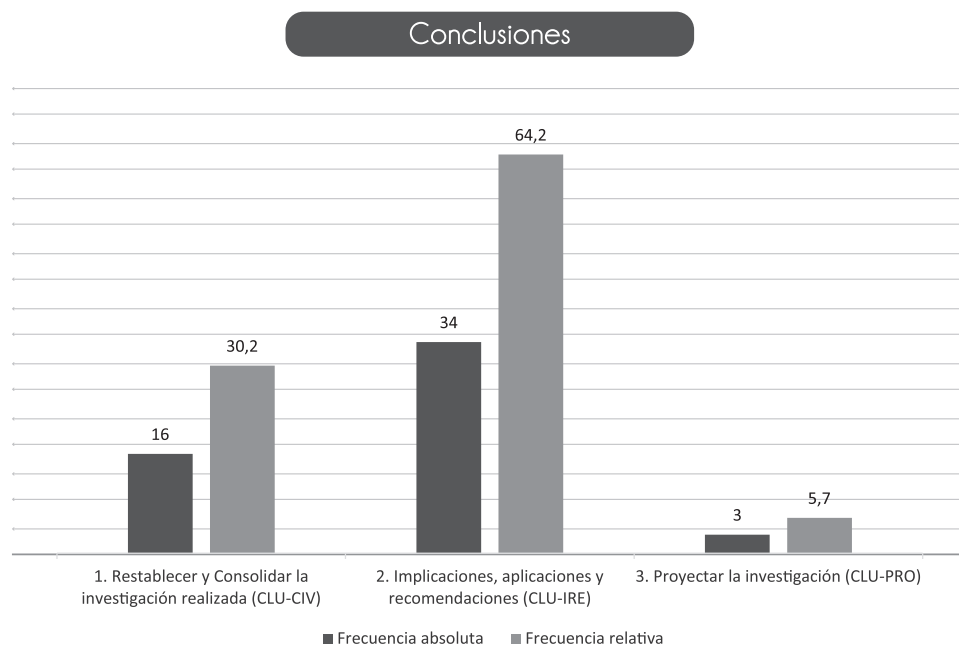


Figura 5.7. Conclusiones.

Restablecer y consolidar la investigación realizada (CLU-CIV)

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

- ✓ Recapitulación valorativa y/o argumentativa de los resultados o el proceso investigativo (balance, recuento/generalización de actividades realizadas, logro de objetivos y resultados).
- ✓ Enfatizar en la pertinencia del tema, del problema de investigación y/o del vacío que se intentó llenar.
- ✓ Afirmar y/o aludir a la manera como se respondieron las preguntas de investigación.
- ✓ Referirse al cumplimiento de los objetivos de investigación.
- ✓ Mencionar y/o resignificar la verificación o no de hipótesis.

- ✓ Se resaltan aspectos del diseño investigativo.
- ✓ Relacionar/valorar los resultados con respecto a otros estudios.
- ✓ Resumir y valorar positivamente los resultados más importantes.
- ✓ Se alude a los resultados inesperados.

(21)

Ejemplo

4. Conclusiones

La investigación atendió al cumplimiento de los objetivos de la investigación, en la medida que describió cómo los docentes llevan a cabo el diseño de instrucción en e-learning, refirió las perspectivas de enseñanza implementadas por los docentes según la clasificación obtenida en la aplicación del TPI y su relación con los modelos pedagógicos Y estableció un comparativo con su práctica docente a la luz de la percepción de los estudiantes.

El TPI permitió describir las creencias, intenciones y acciones de las perspectivas de enseñanza de todos los encuestados, así como la caracterización de los modelos pedagógicos en donde: los puntajes en la perspectiva transmisionista nos arrojan una clara tendencia al instructivismo o conductismo en las actuales prácticas pedagógicas de los docentes. Valores inferiores en la perspectiva desarrollista infieren un modelo cognitivista que se encuentra en un periodo de transición para la aplicación en las actuales prácticas pedagógicas en e-learning, y la perspectiva de reforma social ayudo en la descripción de un modelo constructivista que debe fortalecerse si se quiere impartir un aprendizaje significativo en línea.

[P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39.docx - 3:93]

Implicaciones, aplicaciones y recomendaciones (CLU- IRE)

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

- ✓ Valoración de los aportes del trabajo realizado en el marco del problema de investigación.
- ✓ Mencionar puntos fuertes y débiles de la investigación: es una visión crítica del trabajo realizado.
- ✓ Se comentan las limitaciones de la investigación.
- ✓ Referencia a las aplicaciones de la investigación.

- ✓ El investigador como experto que ofrece recomendaciones, sugerencias y asuntos relacionados con la aplicabilidad del trabajo investigativo en el marco de la metodología, los resultados y su discusión.
- ✓ Alusión a la transferencia académica, investigativa y social del nuevo conocimiento (aplicabilidad).

(22)

Ejemplo

4. Conclusiones

[...] Se propone a las empresas incorporar la gestión del conocimiento para innovar mediante el manejo direccionado de procesos de conocimiento (identificar, compartir, generar, retener y aplicar conocimiento), formando al capital humano en gestión de la información y la documentación, en gestión de la innovación y el cambio, en gestión del aprendizaje organizacional, en diseño de herramientas digitales y en gestión de la comunicación.

Las empresas deben avanzar en el uso y la apropiación de TIC de nueva generación como web social y web semántica, herramientas para el trabajo colaborativo, herramientas de vigilancia en ciencia y tecnología y ciber-aplicaciones (en: e-salud, e-negocios, e-gobierno, e-ecología, e-agricultura, e-empleo, e-educación y e-ciencia). Estas tecnologías digitales permiten gestionar información y conocimiento potenciando lo local y regional en un marco global.

Las empresas también deben incorporar Buenas prácticas de gestión del conocimiento como [...]

- Lecciones aprendidas, mapas de conocimiento, cuadro de mando integral, evaluación de patentes, portafolio de conocimientos y sistema de paso a paso.
 - Procesos y herramientas para: sistematizar y comunicar las mejoras prácticas, para manejar la tormenta de ideas, generar, para consolidar los círculos de conocimiento, tener acceso a un grupo de expertos, realizar un benchmarking interno, un benchmarking externo, para un esquema digital de sugerencias, para un sistema de gestión de la formación y la capacitación en generación de conocimiento. [...]
- [P 9: ART-11-ORG-EDITADO-38.docx - 9:52]

Proyectar la investigación (CLU-PRO)

Las estrategias comunicativas identificadas al respecto son:

- ✓ Prospectiva del proyecto de investigaciones en etapas futuras u otras vertientes/focos de interés científico.

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

(23)

Ejemplo

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos queda claro que la incorporación de OA en las clases de matemáticas no genera por sí misma una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes, al menos en las poblaciones investigadas [...].

[...] Uno de los estudios que debe emprenderse también es el relacionado con la identificación y caracterización de las competencias en TIC de los docentes de la educación básica (y media) que permita analizar cuál es el grado de formación y las actitudes de los docentes frente a su integración. Este es un elemento central de estudios futuros, pues aunque los gobiernos y las mismas instituciones estén haciendo grandes esfuerzos por invertir en infraestructura y recursos tecnológicos, mientras los docentes no asuman una actitud positiva y de cambio, los beneficios no se verán en el corto plazo.

[P31: ART-4-ORG-EDITADO-39.docx - 31:29].

5.2 Discusión final

En este último apartado se presenta la discusión final a partir de la revisión de la literatura y los resultados de la investigación expuestos anteriormente. Para ello, y en el marco de los objetivos de investigación, la presente discusión se desarrolla en torno a dos asuntos centrales: en primer lugar, las funciones comunicativas relacionadas con la intertextualidad y el posicionamiento en los artículos analizados, y en segundo lugar, se hace referencia a las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del género en cuestión, para luego pasar a las conclusiones de esta investigación.

5.2.1 Las funciones comunicativas en el marco de la intertextualidad y el posicionamiento

En el marco de los resultados anteriormente descritos y analizados, emergen dos asuntos centrales en la configuración del género artículo científico: la intertextualidad y el posicionamiento, aspectos que constituyen dos características nucleares del género discursivo artículo científico, y que para el caso específico de esta investigación, se relacionan directamente con los objetivos planteados en ella.

En relación con la intertextualidad, en este apartado de discusión, al igual que en el desarrollo teórico, no se establecen diferencias semánticas de fondo entre dicho término y el concepto de citación. Estos se asumen como equivalentes, complementarios e interdependientes, en el sentido del conjunto de relaciones que un texto tiene con otros textos previos; también, como la alusión/referencia que en un texto se hace de otros textos y sus autores, o como una labor de incrustación de un segmento textual en otro texto, con la respectiva atribución o evidencialidad de la fuente, como bien lo resaltan Sabaj y Páez (2010) en su análisis denominado *Los tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas*.

No obstante, podría expresarse un matiz de grado o enfoque para particularizar ambos conceptos: la citación estaría más relacionada con el uso y aplicación de determinadas normas bibliográficas (enfoque normativo); mientras que la intertextualidad puede asumirse como una mirada lingüística más amplia sobre este tema; es decir, discursiva y escritural sobre las distintas voces que interactúan en un texto, que conforman una polifonía, y además —como lo explica Massi (2005) en su investigación sobre las citas en la comunicación escrita—, dicho conocimiento previo constituye la materia prima para el desarrollo de trabajos académicos.

Así las cosas, optamos por no establecer diferencias significativas entre ambos términos dado que no es el propósito de esta reflexión; a este respecto, Bazerman (2009) se refiere a la intertextualidad como un fenómeno sobre el cual no hay una terminología estándar, debido a que esta presenta diferentes elementos, tipos y niveles; no obstante, este autor establece que la intertextualidad se refiere a aquellas relaciones explícitas e implícitas que un texto o enunciado tiene con otros textos, sean estos anteriores, contemporáneos, futuros o potenciales. Mediante estas relaciones o, como lo denomina Meza (2013, p. 72), “articulación entre el saber propio y saber ajeno”, un texto realiza una representación o una situación discursiva para posicionarse; no obstante, la idea del *saber ajeno* es un asunto relativo, dado que la citación no solo es un modo de atribución, sino de transformación, contextualización y apropiación del conocimiento.

En esta misma línea, Hyland (2014) indica que la inclusión de referencias explícitas (sean estas directas, indirectas, integradas o referenciales no integradas) del trabajo de otros autores es una característica central de la escritura académica e investigativa, que ayuda a los escritores a establecer

un marco epistemológico, persuasivo y social para la aceptación de sus argumentos y el respectivo posicionamiento.

Tenemos entonces que la citación o la inclusión de distintas voces (intertextualidad) es uno de los rasgos discursivos más importantes de la escritura académico-investigativa; es decir, constituye un rasgo esencial en la producción científica, como lo han señalado en sus investigaciones sobre la citación Beke (2011) y Sabaj y Páez (2010).

En complemento a lo anterior, Flowerdew (2015), refiriéndose al concepto de voz, plantea que esta se refiere a la forma como los individuos se representan o se identifican en su discurso; pero esta voz es a la vez personal y social, puesto que además de expresar el posicionamiento individual hacia el objeto de estudio, es al mismo tiempo la apropiación de las voces de los otros a través de las prácticas intertextuales (p. 85).

Asumida entonces la intertextualidad o citación como la presencia de otras voces, puede decirse que la “palabra introducida está siempre subordinada a la voz del enunciador, cuya finalidad no es necesariamente transmitir con fidelidad lo que otro sostuvo, sino traer al propio discurso fragmentos de otro que puedan ser útiles para la propia argumentación” (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2013, p. 53); de ahí que en el corpus de análisis —como se presentó ampliamente en los resultados— predominen los discursos indirectos (CIND), integrados (CINT) y referenciales no integrados (CRNI), con respecto a los directos breves o extensos, así como los verbos de discurso (VBDI) y la función comunicativa en la citación de carácter reproductivo (FCC-RPR) en las diferentes secciones de los artículos (ver tabla 5.7), puesto que abundan “las reformulaciones libres que el enunciador hace de la palabra del otro” (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2013, p. 54), lo cual es prototípico de las ciencias sociales y humanas. En suma, todo lo anterior indica cómo los autores incorporan, en la perspectiva del posicionamiento, la intertextualidad/citación en sus artículos.

Tabla 5.7. La intertextualidad en las secciones

	Resumen	Introducción	Metodología	Resultados discusión	Conclusiones	Totales
Tipos de citas						
CDBQ	0	24	1	11	0	36
CDBR	0	18	5	36	1	60
CDEC	0	8	3	9	1	21
CIND	1	65	16	77	5	164
CINT	1	101	21	101	6	230
CRAP	0	16	6	16	2	40
CRNI	1	45	13	99	4	162
CSMI	0	2	0	3	0	5
CTVA	1	5	7	26	0	39
Funciones comunicativas de la citación						
FCC-CTO	0	27	4	12	0	43
FCC-CAS	0	0	0	4	0	4
FCC-CDI	0	4	2	9	2	17
FCC-LRE	0	0	0	0	0	0
FCC-PLF	0	8	5	5	0	18
FCC-REV	0	10	1	5	1	17
FCC-VOS	0	2	0	1	0	3
FCC-RPR	2	120	35	198	9	364
Verbos de reporte						
VBAB	0	13	1	7	0	21
VBDI	1	75	12	63	6	157
VBIV	0	12	1	6	0	19

La tabla 5.7, en la cual podemos apreciar las frecuencias absolutas de los tipos de citas, las funciones comunicativas de la citación y los verbos de reporte, en el contexto de la estructura esquemática de los artículos científicos analizados, se relaciona con los planteamientos de Beke (2011) en el sentido de que

[...] cada disciplina se construye en la interacción entre los miembros de una comunidad discursiva que se expresan por escrito. Al hacerlo, presentan su conocimiento y el de otros a través de marcas discursivas, que quedan plasmadas en la selección de las palabras y de las convenciones para referirse a los otros, entre las cuales están las referencias, las citas y los verbos de reporte, como evidencias de su conocimiento en la materia, de su posición ante el conocimiento ajeno y de su relación con los lectores (p. 25).

De esta manera, y según lo reporta Hyland (2014) en los resultados de su investigación denominada *Academic attribution: interaction through citation*, tenemos que la “Explicit reference to prior literature is a substantial indication of a text’s dependence on contextual knowledge and thus a vital piece in the collaborative construction of new knowledge between writers and readers” (p. 21)⁷⁴; sin embargo, no es solo una construcción colaborativa, dialógica o circunscrita a la interacción con otros autores (lo cual es valorado positivamente por los lectores), puesto que en la construcción del conocimiento el autor proyecta su *ethos* o una presencia teórica, disciplinar y científica mediante la valoración de este saber o de las diferentes voces que incorpora en su trabajo, lo cual se relaciona directamente con el concepto de posicionamiento (*stance*).

Así las cosas, la importancia de la citación como elemento constitutivo del trabajo académico e investigativo actual puede verse en el papel cada vez más destacado de la intertextualidad y en los caminos retóricos y opciones discursivas que los escritores construyen a través de sus prácticas comunicativas, y como afirma Meza (2013), “la citación juega un rol fundamental en la comunicación del conocimiento” (p. 75), y además, la presencia explícita de diferentes voces en un texto reduce la posibilidad de incurrir en plagio.

74. La traducción es la siguiente: la referencia explícita a la literatura previa es una indicación importante de una dependencia de los textos con respecto al conocimiento contextual, y por lo tanto una pieza vital en la construcción colaborativa de nuevos conocimientos entre escritores y lectores (traducción libre del autor de este libro).

Un aspecto importante para mencionar, a partir de los resultados expuestos anteriormente en este trabajo, tiene que ver con los verbos de reporte incluidos en las citas. Aunque en la literatura estos verbos reciben la denominación de introductores de citas, en realidad su función discursiva implica algo más que introducir una cita, bien sea directa o indirecta, y pueden estar antepuestos o pospuestos a la misma cita.

Ciertamente, como lo asume Hyland (2014, p. 23), el uso de un verbo de reporte, además de presentar e introducir el trabajo de otros investigadores, es una decisión retórica significativa, puesto que la selección de dicho verbo atribuye una valoración e indica cómo debe ser interpretado o recibido el conocimiento referido. Esta elección —continúa explicando Hyland (2014)— les permite a los escritores explicitar su propia posición y el nivel de compromiso con respecto a la información reportada, que podemos ubicar en una gradiente de mayor (+), neutro o menor (-) vínculo conceptual con la fuente reportada. Así, la importancia de estos verbos reside en el hecho de que le permiten al escritor transmitir con claridad un tipo de actividad comunicativa y distinguir con precisión una actitud con respecto a la información, en términos de adhesión, neutralidad, distanciamiento o como un refuerzo argumentativo en relación con determinado asunto.

Por ejemplo, en términos de coocurrencia de verbos de reporte en relación con los diferentes tipos de citas, se evidencia una mayor presencia de los verbos de discurso en coocurrencia con las citas integradas (CINT), como se ilustra en la tabla 5.8.

Tabla 5.8. Coocurrencia verbos de reporte-tipos de citas

	Verbos abstractos (VBAB)	Verbos de discurso (VBDI)	Verbos de investigación (VBIV)	Totales
CDBQ	1	24	1	26
CDBR	3	24	1	28
CDEC	1	11	3	15
CIND	16	96	15	127
CINT	20	142	16	178
CRAP	0	7	0	7
CRNI	2	2	2	6
CSMI	0	4	1	5
CTVA	1	6	0	7

En relación con la atribución del conocimiento y las funciones comunicativas de la citación, tales como establecer el área temática o territorio que será discutido, presentar hallazgos previos y/o comentarios críticos a los trabajos de otros investigadores, Swales (1990) explica que “An integral citation is one in which the name of the researcher occurs in the actual citing sentence as some sentence-element” (p. 148)⁷⁵. Esto quiere decir que en las citas integradas el nombre del autor citado está integrado en el discurso de quien escribe, y cumple alguna de estas funciones sintácticas en la oración: sujeto gramatical en construcciones activas y pasivas, complemento agente, elemento extraoracional de reporte, grupo nominal, grupo preposicional.

Lo anterior indica que un procedimiento para atribuir el conocimiento como las citas integradas (CINT), que con frecuencia coocurren con un verbo de reporte, es una estrategia retórica mediante la cual el autor otorga a la fuente reportada “una posición de prominencia cognitiva respecto de la idea en sí misma” (Sabaj & Páez, 2010, pp. 126-127) y una acción discursiva mediante el verbo de reporte elegido para asumir un planteamiento de una determinada manera. De ahí que las citas integradas evidencian una mayor identificación, acuerdo y afinidad conceptual entre el escritor del artículo y la fuente reportada (Venegas, Meza & Martínez, 2013).

En relación con el aspecto retórico, dice Maldonado (1999) que los verbos de discurso o comunicación verbal (*verba dicendi*)⁷⁶ expresan las valoraciones y actividades verbales que las personas realizan para comunicar algo e indican que un acto lingüístico ha sido llevado a cabo. Los verbos incluidos en las expresiones introductoras de las citas aportan diferentes tipos de información acerca del acto lingüístico, incluso, muchos de estos verbos incluyen una información que condiciona la manera en que el lector interpretará el discurso citado; es decir, mediante esta estrategia retórica los autores imponen una cierta lectura al destinatario. En este sentido, en el contexto de la escritura académica se pueden encontrar en las expresiones introductoras de las citas verbos de opinión (*opina, considera*), de valoración positiva o negativa (*critica, revela*), de modalidad de enunciación (*pregunta, cuestiona*), declarativos (*decir, manifestar, responder*) (pp. 3551-3595).

De acuerdo con lo anterior, el hablante establece la fuerza ilocutiva (hacer algo con el lenguaje) de la cita según use, para introducirla, uno u

75. La traducción es la siguiente: una citación integrada es aquella en la cual el nombre del investigador se presenta en la oración que se está citando como un elemento de ella (traducción libre del autor de este libro).

76. Algunos apartes sobre los verbos de reporte fueron publicados por el autor en un avance de esta investigación (Sánchez, 2015a).

otro verbo, por ejemplo: *abordar, advertir, afirmar, añadir, apelar, aportar, asegurar, considerar, decir, explicar, expresar...*

Ejemplos

- (1) Rosenberg (2001), en su documento *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*, insiste en que los tutores deben evaluar no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también el de las habilidades...
- (2) McLoughlin y Luca (2001) insisten en la necesidad de superar la evaluación meramente cognitiva de contenidos o conocimiento «inerte», para llegar al pensamiento de alto orden...

Discursivamente los anteriores ejemplos (1) y (2) están condicionados por el tipo de verbo estructurador e introductor de la cita (*insistir*), que es una elección del investigador. Se trata de un verbo que cumple una función discursiva, asociada con acciones como *persistir, instar, repetir, hacer hincapié en algo, hacer un llamado urgente sobre una certeza inapelable*. Es decir, es un verbo que urge a comprender o a asumir una perspectiva que no admite cuestionamiento. Muy diferente, y tal vez más neutro, habría sido utilizar el verbo *decir*.

La citación entonces es una forma de posicionamiento mediante la elección de la voz propia y/o las voces de los otros, el tipo de cita y la función que desempeñe el verbo de reporte. Puede decirse que la intertextualidad y el posicionamiento se inscriben en la comunicación del conocimiento en cuanto estrategias retóricas orientadas a lograr los propósitos del género en cuestión, de la comunidad académica respectiva y del autor como tal.

En otras palabras, se trata de dos categorías que permiten vincular, construir y proyectar el propio conocimiento y el ajeno; además, interactuar con los lectores y persuadirlos. Así lo asumen investigadores como Meza (2013), Beke (2011), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Martínez (2012) y Hyland (2005, 2014) que han resaltado la importancia del posicionamiento y la atribución del conocimiento en sus investigaciones, toda vez que, desde el análisis lingüístico, la investigación y la retórica ya no son vistas como asuntos separados.

Con respecto al posicionamiento, se trata de una categoría que se relaciona de manera directa con lo que Arnoux, Di Stefano y Pereira denominan la construcción del enunciador en la argumentación (2013):

En la argumentación, el enunciador se caracteriza por tener una presencia muy marcada en el discurso. Es además, un enunciador absolutamente identificado con lo que sostiene y que asume su responsabilidad discursiva [...]. Por ello, a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar (p. 53).

En complemento a lo anterior, el posicionamiento no solo se refiere a la construcción del enunciador mediante la argumentación, de manera más amplia, “Stance is used to express the writer’s or speaker’s attitudes, feelings, or commitment about the propositional content of a message”, dice Thomas Hon-Tung Chan (2015, p. 176)⁷⁷ en su investigación denominada *A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements* (*Un estudio basado en corpus de la expresión del posicionamiento en el apartado de agradecimientos en las tesis*). En esta misma línea, Hylan (2005), a partir del análisis de 240 artículos de investigación publicados en ocho disciplinas, en relación con los recursos que los escritores utilizan para expresar sus posiciones e interactuar con los lectores, explica que el posicionamiento puede entenderse como una dimensión actitudinal e incluye características que se refieren a las formas como los escritores se presentan a sí mismos y expresan sus juicios, opiniones y compromisos, como en el caso de la elección de un determinado tipo de cita y el verbo de reporte. Así, la expresión del posicionamiento en la escritura académica e investigativa es diversa, de acuerdo con el género discursivo y las mismas estrategias retóricas que despliegan los escritores.

77. La traducción es la siguiente: el posicionamiento se utiliza para expresar las actitudes, sentimientos o compromiso del escritor o del hablante sobre el contenido proposicional de un mensaje (traducción libre del autor de este libro).

5.2.2 Las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del artículo científico original (RIMRDyC)

El análisis de género (*Genre Analysis*), con base en el enfoque retórico de movidas y pasos, fue propuesto por Swales (1990, 2004), con el propósito de describir y analizar las introducciones de artículos científicos. Esta aproximación discursiva se realizó en el marco de lo que se denomina inglés para propósitos específicos (*English for Specific Purposes, ESP*). Dicha propuesta se orientó a las necesidades académicas de hablantes no nativos de lengua inglesa (*non-native English speakers, NNSs*) en el aprendizaje de la lectura y la escritura de artículos de investigación.

Al respecto, las investigaciones de Biber, Connor y Upton (2007) sobre variaciones de los rasgos lingüísticos en artículos científicos y los trabajos de Hylan (2005, 2009a, 2009b, 2012, 2014) sobre el discurso científico, la enseñanza de la escritura académica, la intertextualidad, la interacción y el posicionamiento, en relación con el artículo científico, constituyen aportes centrales en esta área.

En general, estas aproximaciones se han aplicado en el estudio de diversos géneros académicos e investigativos, en sus diferentes secciones o apartados, con el fin de identificar propósitos comunicativos y estrategias retóricas, para aplicar estas descripciones detalladas en la enseñanza, evaluación y edición de géneros especializados, en la perspectiva de la alfabetización académica.

En esta misma línea, Maswana, Kanamaru y Tajino (2015) analizaron las funciones comunicativas en artículos de varias subdisciplinas de ingeniería, en términos de movidas y pasos, teniendo como criterio orientador la inclusión completa de la estructura retórica IMRD. Parte de sus conclusiones indican que algunas secciones de los artículos analizados comparten funciones comunicativas similares y convencionales; además, resaltan las implicaciones pedagógicas de este tipo de indagaciones para el diseño de materiales en cuanto a la enseñanza de la escritura de artículos de investigación.

A este respecto, Kuteeva y McGrath (2013) destacan que la estructura retórica y organizativa del artículo científico ha sido objeto de la investigación lingüística aplicada durante las tres últimas décadas y que uno de sus focos es el análisis de las movidas retóricas (funciones comunicativas) en las principales secciones del denominado artículo de investigación empírica. A este respecto, han recibido especial atención secciones como la introducción

y la discusión. Este enfoque en el análisis del género ha sido fructífero en la mejora de la comprensión de las secciones específicas de artículos de investigación organizados de manera prototípica o macroestructural en las secciones IMRD.

En suma, en el marco de las consideraciones precedentes y del objetivo central de esta investigación orientado a describir, desde una perspectiva retórico-funcional (además de la intertextualidad y el posicionamiento abordados en el apartado anterior) las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) relacionadas con un criterio organizativo-textual del género, pasamos a las siguientes consideraciones acerca de la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación y las conclusiones.

En cuanto al resumen, como se explicó en los resultados, únicamente 3 resúmenes del corpus presentaron la estructura retórica prototípica; esto es, en su orden explicitar elementos de *la introducción, la metodología, los resultados y las conclusiones* (IMRC). El resto de resúmenes, 17, presentó patrones retóricos variables y ausencia de algunos de ellos; por ejemplo, el resumen [P 6: ART-11-ORG-EDITADO-38] incluye el patrón retórico completo, pero en un orden no canónico (IRCM). Ver tabla 5.9.

Tabla 5.9. Estructura retórica del resumen

Funciones comunicativas identificadas en los resúmenes	Introducción (I)	Metodología (M)	Resultado (R)	Conclusión (C)	Totales
P 1: ART-1-ORG-EDITADO-34	1	1	1	0	3
P 2: ART-1-ORG-EDITADO-37	1	1	1	0	3
P 3: ART-1-ORG-EDITADO-39	1	1	1	1	4 (IMRC)
P 4: ART-10-ORG-EDITADO-37	1	1	1	0	3
P 5: ART-11-ORG-EDITADO-36	1	1	1	1	4 (IMRC)
P 6: ART-11-ORG-EDITADO-38	1	1	1	1	4 (IRCM)
P 7: ART-12-ORG-EDITADO-38	0	1	1	0	2
P 8: ART-13-ORG-EDITADO-36	1	1	1	0	3

P 9: ART-13-ORG-EDITA-DO-38	1	1	1	0	3
P10: ART-14-ORG-EDITADO-33	1	0	0	1	2
P11: ART-14-ORG-EDITADO-39	1	1	1	1	4 (IMRC)
P12: ART-15-ORG-EDITADO-33	1	1	1	0	3
P13: ART-15-ORG-EDITADO-38	1	1	1	0	3
P14: ART-16-ORG-EDITADO-33	1	1	1	0	3
P15: ART-3-ORG-EDITADO-35	1	1	0	0	2
P16: ART-4-ORG-EDITADO-34	1	1	1	0	3
P17: ART-4-ORG-EDITADO-39	1	1	0	0	2
P18: ART-4-ORG-EDITADO-40	1	1	0	0	2
P19: ART-5-ORG-EDITADO-38	1	1	1	0	3
P20: ART-5-ORG-EDITADO-40	1	1	0	0	2
TOTALES:	19	19	15	5	58

La función comunicativa que más ausencia presenta es la conclusión, lo cual le da un grado de opcionalidad importante, puesto que de los 20 resúmenes, solo se incluye en 5 de ellos. Esto podría deberse a que, según lo reporta Fuentes (2013) en su estudio sobre la sección conclusiones de artículos de investigación en historia, es una función comunicativa que tiende hacia la interpretación; y en este caso, dada la brevedad del género resumen, es probable que los autores asuman que esta movida retórica puede extender innecesariamente el resumen, y que lo esencial llega hasta la instancia de resultados. En esta misma línea, la investigación de Blanco y Briceño (2006), sobre resúmenes de ponencias, indica que las conclusiones constituyen una función comunicativa poco usual en el corpus que analizaron. La opcionalidad de las conclusiones contrasta con los hallazgos de Maswana, Kanamaru y Tajino (2015), que en su descripción de la estructura retórica de artículos de varias subdisciplinas de ingeniería, encontraron que las conclusiones en los *abstracts* aparecieron como una movida convencional en el corpus.

La estructura que estos investigadores identificaron en los resúmenes es la siguiente: *antecedentes de la investigación, propósito, métodos, resultados y conclusión*. Un rasgo significativo de los resúmenes analizados es la ausencia y la transposición de las partes prototípicas que le permitan al lector identificar los aspectos básicos y/o secuenciales de la investigación. También es de tener en cuenta que los resúmenes tienen cierto nivel de independencia textual y pueden circular o ser publicados en sistemas de indexación y resumen, por lo que una estructura retórica completa facilitaría la aceptación por parte de evaluadores, y la lectura y citación del trabajo respectivo.

En cuanto a las demás funciones comunicativas relacionadas con el resto de la estructura esquemática global, se presenta una significativa variabilidad y opcionalidad de ellas. También, es de resaltar que la función comunicativa que más alta frecuencia registra es la relacionada con *la identificación, definición, precisión o mención de conceptos, nociones, términos específicos y/o léxico especializado referido a aspectos teóricos, científicos, disciplinares o técnicos, para la fundamentación investigativa propuesta en el texto* (MIV-CPT), con 100 ocurrencias distribuidas en la introducción, en la metodología y en los resultados y discusión.

En cuanto a la discusión, cabe destacar que esta aparece inserta en la sección de resultados (resultados y discusión). Allí, las funciones comunicativas se orientan en mayor medida a analizar y valorar el propio trabajo, en una especie de discusión o deliberación intratextual, como es el caso de la función INN-VRI con 59 ocurrencias, mientras que los resultados de investigación en relación con la literatura (INN-RRL) presentan 19 ocurrencias. Sobre este punto, puede decirse, en coincidencia con las apreciaciones de Sabaj, Toro y Fuentes (2011), que la función que se espera cumplir en una sección de discusión puede ser, por un lado, contrastar los resultados obtenidos con los de otras investigaciones, o por otro lado, interpretar los alcances o implicaciones de los resultados. También es de anotar que la naturaleza inédita de ciertos trabajos puede hacer difícil dicho contraste (ver tabla 5.10).

Tabla 5.10. Funciones comunicativas en relación con la estructura esquemática global

	Resumen	Introducción	Metodología	Resultados/ discusión	Conclusiones	Totales
Introducción						
1. MIV-ASU	1	15	1	18	17	52
2. MIV-CPT	0	35	7	58	0	100
3. MIV-ECN	0	6	0	0	0	6
4. MIV-EIN	5	23	3	0	0	31
5. MIV-JUS	0	4	2	1	3	10
6. MIV-OBJ	7	18	5	3	2	35
7. MIV-PDG	1	10	4	10	0	25
8. MIV-PRE	2	3	1	1	0	7
9. MIV-RCP	0	1	0	3	1	5
10. MIV- VAO	0	8	1	1	1	11
Metodología						
11. MTD- ANL	0	1	8	7	0	16
12. MTD- OBJ	4	4	38	4	2	52
13. MTD-PIV	2	5	23	4	0	34
14. MTD- PRB	1	6	5	1	1	14
15. MTD- TIV	4	4	19	2	1	30
Resultados/ Discusión						
16. INN-ITR	0	0	0	16	1	17
17. INN-RIV	6	3	0	15	11	35
18. INN-RRL	0	2	0	17	0	19
19. INN-SRE	0	3	0	1	11	15
20. INN-VRI	0	6	0	44	9	59
Conclusiones						
21. CLU-CIV	1	0	0	2	13	16
22. CLU-IRE	1	0	0	17	16	34
23. CLU- PRO	0	0	0	1	2	3

Con base en la tabla 5.10, es pertinente decir que a mayor cantidad de funciones comunicativas, opcionalidad y recurrencia (ciclicidad) de ellas, corresponde una mayor complejidad retórica de la sección respectiva y del género discursivo como tal, esto es coincidente con lo reportado por Sabaj, Toro y Fuentes (2011) en su investigación denominada *Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español*, en cuyo trabajo identificaron que las secciones con mayor cantidad de movidas retóricas (propósitos/funciones comunicativas) son la discusión, los resultados, la introducción las conclusiones, mientras que el marco teórico y la metodología fueron las secciones en las cuales se identificaron menos movidas retóricas.

En cuanto a la repetición de funciones comunicativas —movidas retóricas poliseccionales según la terminología de Sabaj, Toro y Fuentes (2011)—, esto depende de los aspectos que el autor del artículo busque relieves y posicionar. Por ejemplo, una función comunicativa como MIV-OBJ, orientada a explicitar el objetivo del trabajo, se registra en todas las secciones de los artículos, con mayor ocurrencia en la sección de introducción (ver tabla 5.10). Así las cosas, la repetición de una función comunicativa en más de una sección indicaría que la escritura de un artículo de investigación implica la expresión cíclica de ciertos propósitos comunicativos.

En suma, se identificaron funciones comunicativas con una frecuencia alta y otras con una frecuencia baja y no necesariamente fijas o exclusivas de una determinada sección, aunque la literatura indica que el nivel de prototipicidad de las funciones comunicativas o movidas se relaciona con su carácter nuclear, el cual se establece usualmente mediante un grado de corte o porcentaje equivalente al 60%; esto es, una función comunicativa que tenga una ocurrencia en todo el corpus igual o superior a dicho porcentaje se considera central y obligatoria; es decir, se puede hablar del carácter estable de la movida; mientras que un punto de corte inferior al 60% indica opcionalidad (Kanoksilapatham, 2007; Martínez, 2012).

En el corpus objeto de estudio, valga decir que ninguna función comunicativa alcanzó el punto de corte de 60%, aunque hubo frecuencias altas, lo cual indica la alta opcionalidad y variabilidad retórica, que puede explicarse hipotéticamente por la no mediación de procesos de evaluación, corrección y edición en el corpus, aspectos que sin lugar a dudas inciden en la configuración final de los textos. Al respecto, como lo indica Sabaj (2012) al reportar algunos porcentajes bajos en su investigación sobre movidas retóricas

en artículos, “estos datos proporcionan un reflejo general de la forma en que varía el uso de estos propósitos comunicativos en las áreas de la ciencia” (p. 177).

Entonces, más que aludir a la prototipicidad, el criterio es la posibilidad, la opcionalidad y la variabilidad de las funciones comunicativas, lo cual es consistente con lo que afirma Sabaj (2012): “los propósitos responden a dimensiones distintas, asociadas a la actividad de investigar por un lado y a la de escribir el artículo por otro” (p. 183). De hecho, bastó con que una movida apareciera una vez, para registrarla. También es pertinente decir que los estudios sobre movidas en artículos científicos parten de analizar versiones finales de los textos publicados en las revistas. Esta reflexión permite inferir la importancia que tienen los procesos de valoración y edición en el desarrollo de competencias en escritura científica, tema que no ha recibido la suficiente atención o se ha visto como un asunto orientado al rechazo/aceptación de artículos, pero no como una reconducción en este sentido. Otra razón que puede plantearse en esta variabilidad es el tamaño del corpus, pues no es una investigación basada en criterios de representatividad estadística en cuanto al corpus, sino que parte de una muestra intencionada.

Por último, se ha discutido en la literatura que el análisis de género discursivo con orientación retórico-funcional, con base en conceptos como macromovidas, movidas y pasos (que en este estudio hemos denominado de manera genérica como funciones comunicativas), no debería incluir nociones de orden estructural, tales como partes o secciones, en la organización esquemática global, porque resultaría inadecuado al tratarse de dos niveles o instancias diferenciadas en el análisis, según lo sugiere Martínez (2012) en su investigación sobre la variación retórico-funcional de tesis doctorales. En esta misma línea se sitúan Tapia y Burdiles (2012), pues en su estrategia de análisis eliminaron de los textos los títulos y subtítulos para evitar que estas pistas textuales influyeran en la elección y codificación de los segmentos textuales. Aunque metodológicamente esta es una opción válida, también resulta conveniente segmentar a partir de las secciones, con el fin de ir observando y determinando la ciclicidad y la variación de las movidas de acuerdo con los propósitos comunicativos usualmente asignados a las partes estructurales del género en cuestión.

No obstante, la dimensión retórico-funcional y la dimensión estructural no son excluyentes o dicotómicas en el análisis. Incluir una de las dos o ambas es un asunto de diseño metodológico y de alcance investigativo; es

decir, no se trata de categorías excluyentes o dicotómicas; antes bien, tienen un punto de intersección que es el propósito comunicativo. Tomando como cierto este supuesto, podría decirse que a la estructura retórico-funcional, como por ejemplo la relacionada con la intertextualidad y el posicionamiento, le corresponderá, o evidenciará, un mayor despliegue de las funciones comunicativas relacionadas con los propósitos del autor y sus estrategias argumentativas; mientras que la organización esquemática tiene relación con los propósitos comunicativos asignados a las secciones por las comunidades discursivas, en la perspectiva de que el género discursivo, en este caso el artículo científico, cumpla su tarea social/cultural.

De acuerdo con los resultados de este estudio, se demuestra la utilidad de recurrir en el análisis a categorías retórico-funcionales y estructurales para la caracterización de las funciones comunicativas. Así las cosas, puede decirse entonces que las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del artículo científico original —RIMRDyC—, en el corpus objeto de estudio, pueden ser utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de la intertextualidad y de la configuración de este género discursivo en particular, pues como lo ha planteado Hylan (2005), la estructura RIMRD es en sí misma un artefacto o construcción retórica.

5.3 Seminario-taller escritura del artículo científico original (RIMRDyC)

En el marco del objetivo de acción planteado en esta investigación, consistente en aplicar los avances y resultados del proyecto mediante el diseño y realización de un seminario-taller basado en la alfabetización académica, con orientación retórico-funcional, para contribuir al desarrollo de competencias escriturales con respecto al género artículo científico original, se presenta a continuación una propuesta denominada *Seminario-taller escritura del artículo científico original (RIMRDyC)*. Valga anotar que los elementos de esta propuesta fueron debidamente contextualizados y analizados durante el desarrollo teórico, la presentación y discusión de resultados.

Seminario-taller escritura del artículo científico original (RIMRDyC)⁷⁸

Introducción

En el proceso de escritura de artículos se presentan dificultades de orden lingüístico (textual, léxico-gramatical, discursivo e intertextual), así como en la organización de las diferentes secciones del artículo investigativo, lo cual lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros, puesto que este tipo de escritura implica interacción con pares o expertos en comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

Por ejemplo, en lo que tiene que ver con lo intertextual, en un artículo científico confluyen una serie de voces, incluida la del autor, orientadas a fortalecer la argumentación, a discutir, a ilustrar la manera como se ha abordado un determinado problema de investigación, a mostrar el estado o la tendencia de un determinado tema, perspectiva o concepto y a posicionar al autor (ocupar un lugar explícito y claro en su texto). La citación, entonces, no es solo la aplicación de unas normas específicas, es una característica central de la escritura en la universidad y en el proceso científico.

De manera general, lo anteriormente enunciado constituye una problemática actual poco explicitada e investigada en ámbitos editoriales, de posgrado y en el contexto de grupos de investigación, quizás por la creencia extendida de que la escritura científica es una habilidad básica que se logra de manera natural durante la formación universitaria y porque el foco de interés de la alfabetización académica se ha centrado en las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado (universitarios), dejando de lado otros públicos de ese mismo ámbito.

Tenemos entonces que los investigadores deben reportar en sus artículos científicos resultados originales; es decir, nuevo conocimiento o contribuciones: algo no dicho todavía o expuesto desde una perspectiva novedosa. Esta información debe presentarse de un modo estructurado y ajustado a las convenciones del género, lo cual implica seguir unas determinadas *movidas retóricas* en las diferentes secciones de los artículos.

La escritura de artículos investigativos, como práctica socialmente especializada por parte de una comunidad discursiva específica —y en cuanto resultado de una interacción compleja entre actores heterogéneos (autor, asesor/director, colegas, editor, evaluadores, sociedad)— presenta diversas dificultades relacionadas con el contenido (saber específico), aspectos investigativos, calidad lingüística, género textual y retórica. Aspectos que serán abordados en el presente seminario-taller.

78. ©Sánchez Upegui, Alexander Arbey, Investigador Junior (II)-Colciencias. Editor académico e investigador. Comunicador Social-Periodista, Diplomado en Corrección de Textos, Magíster en Lingüística y Doctor en Lingüística. Contacto: edicion@une.net.co. Propuesta derivada del marco teórico y de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia, proyecto: Análisis lingüístico de 20 artículos de investigación publicados en una revista de ciencias sociales y humanas (inició 2011- finalizó mayo de 2016).

Justificación

La escritura investigativa es un acto de identidad personal vinculado a una comunidad discursiva particular. Dicha identidad el autor la construye, precisa, define, reafirma o transforma durante la actividad retórica, que es proyección, exploración y acto. De lo anterior se infiere que la escritura es una estrategia para buscar, analizar, construir y comunicar diferentes aspectos del conocimiento. Por ejemplo, se espera que por medio de la escritura científica se dé respuesta a las preguntas y al problema de investigación formulado en una disciplina específica. Tenemos entonces que la escritura en este contexto no es únicamente un proceso de redacción o composición y corrección lingüística o adecuación a un formato o estructura, es un asunto de género discursivo, retórica, comunidades disciplinares, propósitos comunicativos, interacción y posicionamiento de quien escribe, entre otros.

En el marco de estas reflexiones, la orientación y las temáticas de esta propuesta son pertinentes en el contexto universitario, en el cual la escritura de artículos científicos, la evaluación lingüística y la divulgación de la producción académica e investigativa son esenciales, como parte de la proyección científica de los grupos de investigación y de los estudiantes de maestría y doctorado; además, la formación de investigadores, las actividades de docencia, la indexación de revistas y la gestión de las editoriales universitarias.

La tarea de informar la ciencia; o mejor aún, el acto de escribir para publicar, exige una visión particular del lenguaje de la ciencia, así como la puesta en escena de competencias específicas para procesar, estructurar, organizar y presentar la información de acuerdo con las convenciones estructurales y estilísticas propias del discurso académico e investigativo; también, unas características y usos bibliográficos determinados, además de los aspectos propios de la evaluación textual.

Objetivos y competencias por fortalecer

Objetivos

Fortalecer las competencias en escritura académico-investigativa, intertextualidad, evaluación, edición y corrección desde un enfoque retórico-funcional y lingüístico-textual.

- Identificar el género discursivo artículo de investigación (tipo reflexión, revisión y original) en términos de su propósito central y sus estructuras esquemáticas prototípicas.
- Comprender la noción de movida retórica, propósito o función comunicativa para la estructuración de las diferentes secciones de los géneros discursivos analizados.

Competencia

Escribir artículos científicos con la estructura RIMRDyC, de acuerdo con el contexto disciplinar y las comunidades discursivas a las cuales van dirigidos.

Actividades/elementos relacionados con la competencia

1. Explicar de manera crítica y contextualizada las características del discurso académico-investigativo y la retórica de la ciencia.
2. Explicar de manera crítica y contextualizada el concepto de género discursivo.
3. Identificar diferentes tipologías textuales investigativas, sus propósitos comunicativos y estructuras esquemáticas.
4. Describir, desde una perspectiva retórico-funcional, en textos investigativos la configuración de *la intertextualidad* en términos de 1) los tipos de citas, 2) los verbos de reporte, 3) las funciones comunicativas de la citación y 4) el posicionamiento. Lo anterior, en el marco de la American Psychological Association –APA–.
5. Describir, desde una perspectiva retórico-funcional, en textos investigativos, las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) relacionadas con la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, los resultados/discusión y las conclusiones.
6. Evaluar y corregir textos investigativos desde un enfoque lingüístico-textual.
7. Elaborar fichas bibliográficas en las cuales se apliquen los criterios de la intertextualidad.
8. Redactar esquemas de contenido y funciones comunicativas (*movidas retóricas*) de secciones específicas del género discursivo artículo científico original.

Módulos y temas

Módulo 1. Aspectos generales sobre escritura académico-investigativa y productividad científica: una aproximación retórica

- ✓ Para comenzar: sentimientos y actitudes frente a la escritura académico-investigativa
- ✓ Bloqueos a la hora de escribir
- ✓ Sobre lenguaje y ciencia
- ✓ Retórica en la escritura científica
- ✓ Investigar, escribir y publicar: coocurrencia y consecuencia
- ✓ Características del discurso especializado: académico e investigativo
- ✓ Dificultades durante el proceso de escritura: reflexiones y recomendaciones
- ✓ El proceso de composición
- ✓ Textualidad y marcadores discursivos
- ✓ Criterios lingüístico textuales para la corrección de textos académico-investigativos
- ✓ Recomendaciones generales para la escritura académico-investigativa
- ✓ Productividad científica: conceptos, preguntas y discusión
- ✓ Planes/cronograma de escritura

Módulo 2. La argumentación en la escritura académico-investigativa

- ✓ La retórica y la nueva retórica argumentativa
- ✓ Estrategias retóricas para la argumentación en textos académico-investigativos
- ✓ Pautas para argumentar de manera crítica
- ✓ El *ethos*, el *phatos* y el *logos* como categorías argumentales
- ✓ La configuración retórica del problema científico, la formulación de objetivos de investigación y de acción, y la justificación del trabajo investigativo con base en categorías argumentales del modelo de Toulmin (y otros), como elementos potenciales de la introducción del artículo científico.

Módulo 3. Intertextualidad

- ✓ El concepto de intertextualidad
- ✓ Tipos de citas:
 - Cita directa breve
 - Cita indirecta
 - Cita integrada
 - Cita referencial no integrada
 - Citas referenciales de apoyo no integradas
 - Cita semiintegrada
 - Cita de cita
 - Cita directa en bloque
 - Expresión citativa
- ✓ Verbos introductores de las citas: discursivos, cognitivos, investigativos
- ✓ Funciones retóricas de la citación (*moves*):
 - Función comunicativa de la citación con mayor foco en la atribución-reproducción
 - Función comunicativa de la citación de tipo conceptual/procedimental
 - Función comunicativa de la citación de carácter polifónico
 - Función comunicativa de la citación de carácter valorativo
 - Función comunicativa de la citación orientada a explicitar la revisión de antecedentes, estado del arte y/o literatura
 - Función comunicativa de la citación orientada a identificarse y adherirse a comunidades discursivas específicas
 - Función comunicativa de la citación en relación con la revisión de la literatura
 - Función comunicativa de la citación relacionada con el listado de fuentes consultadas y citadas: referencias
- ✓ Aspectos básicos sobre citación y referenciación: APA e Icontec
- ✓ Fichas bibliográficas, bases de datos, criterios de búsqueda de información

Módulo 4. El posicionamiento

- ✓ El posicionamiento como un haz de estrategias retóricas que le permiten al escritor del artículo inscribirse discursivamente en su texto
- ✓ Los modalizadores
- ✓ Los aproximadores
- ✓ Los enfatizadores
- ✓ Los marcadores de actitud
- ✓ La voz propia y la impersonalización

Módulo 5. Género discursivo y movidas retóricas

- ✓ El concepto de género discursivo
- ✓ El análisis de género discursivo: la noción de movida retórica, propósitos comunicativos y/o funciones comunicativas
- ✓ Colonia o sistema de géneros investigativos

Módulo 6. El artículo científico original (RIMRDyC): perspectiva retórica

- ✓ El artículo científico: aproximación teórica y perspectiva de Colciencias
 - ✓ La titulación
 - ✓ El resumen
 - ✓ Palabras clave
 - ✓ Introducción
 - ✓ Metodología
 - ✓ Resultados
 - ✓ Discusión
 - ✓ Conclusiones
 - ✓ Referencias
 - ✓ Recomendaciones generales sobre aspectos ortotipográficos, presentación de tablas y figuras
- Movidas
retóricas/

Funciones
comunicativas

Actividades propuestas:

1. Análisis de la intertextualidad de una sección de un texto prototípico (artículo/tesis)
2. Análisis de las funciones comunicativas de una sección de un texto prototípico (artículo/tesis)
3. Comparación de estructuras textuales (artículo reflexión, revisión, original; y tesis)
4. Cronograma de escritura (tesis, artículo)
5. La escritura de un argumento corto para la configuración de la justificación y del problema de investigación
6. Elaboración de fichas bibliográficas (fundamentación problema de investigación)
7. Redacción de problema de investigación con base en el modelo CARS
8. Escritura borrador del contenido (explicitación de la estructura esquemática)

Estrategia metodológica

El diseño de contenidos, los materiales de consulta y la estrategia expositiva tienen como base información empírica con enfoque lingüístico-textual, en la perspectiva de la alfabetización académica de orden superior.

Paralelo a las discusiones y conceptualizaciones de las diferentes temáticas, el seminario tiene un componente transversal de análisis lingüístico a partir de conceptos y ejemplos auténticos de textos científicos con el fin de contextualizar la teoría y realizar análisis textuales.

Evaluación

Temas	Tipo de prueba	Valor	Fecha
1-Lecturas y participación, fichas sobre dificultades en la escritura e intertextualidad	Escritura, lectura, exposición y análisis grupal	20%	--
2-Análisis de la intertextualidad de una sección de un texto prototípico (artículo/tesis)	Escritura, exposición y análisis grupal	20%	--
3-Comparación de estructuras textuales (artículo reflexión, revisión, original; y tesis)	Escritura, exposición y análisis grupal	20%	--
4-Elaboración de ficha bibliográfica (territorio problema de investigación, 5 fuentes)	Escritura, exposición	20%	--
5-Redacción borrador problema de investigación	Escritura	20%	--

Perfil docente

Diplomado en corrección de textos, Comunicador Social-Periodista, Magíster en Lingüística y candidato a Doctor en Lingüística, con experiencia investigativa, editorial y publicaciones (artículos y libros).

Área de investigación: alfabetización académica, escritura científica, análisis textual.

Sánchez Upegui, Alexánder Arbey, Investigador Junior (IJ)-Colciencias. [CVLAC](mailto:edicion@une.net.co).

Contacto: edicion@une.net.co / Cel. 314 827 54 41.

Propuesta derivada del marco teórico y de las actividades investigativas de carácter aplicado del Doctorado en Lingüística Universidad de Antioquia, proyecto: *Análisis lingüístico de 20 artículos de investigación publicados en una revista de ciencias sociales y humanas* (Inició 2011- Finalizó mayo de 2016).

Aspectos generales

Dirigido a

Investigadores, docentes y estudiantes de posgrado

Cupo máximo

hasta 25 personas

Modalidad

Presencial y/o virtual

Duración

50 horas distribuidas así:

20 horas de seminario directo

10 horas de asesorías

20 horas de trabajo independiente por parte de los asistentes (lecturas y actividades de análisis/escritura)

Total: 50 horas.

Recursos

Se requiere vídeo proyector, conexión a internet. Los asistentes deben llevar portátil o tener acceso a computador.

Materiales/recursos del seminario

Artículos

1. Sánchez Upegui, A. A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 101-126. Recuperado de <http://bit.ly/2c1gsvl>.

2. Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. & Méndez Rendón, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*. 10(2), 151-163. Recuperado de <http://bit.ly/2bva2TD>.

3. Sánchez Upegui, A. A. (2013). Reflexiones: tejer una paideia del logos. *Revista Universidad Católica del Norte*, 38, 1-4. Recuperado de <http://bit.ly/2bxoNbD>.

4. Sánchez Upegui, A. A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 67(2), 105-121. Recuperado de <http://bit.ly/2bPLbNb>.

5. Sánchez Upegui, A. A. (2012). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Universidad católica del Norte*, 37, 1-8. Recuperado de <http://bit.ly/2bv9ygg>.

6. Sánchez Upegui, A. A. (julio – diciembre de 2012). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 156-164. Recuperado de <http://bit.ly/2bNQ1LD>.
7. Sánchez Upegui, A. A. (2010, septiembre-diciembre). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 196-226. Recuperado de: <http://bit.ly/2bEPvhg>.
8. Sánchez Upegui, A. A. (2009). Apuntes sobre el artículo de revisión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-6. Recuperado de <http://bit.ly/2bWiMX8>.
9. Sánchez Upegui, A. A. (2008). El uso de metáforas en tres artículos académicos de educación virtual. *Lingüística y Literatura*, 29(53), 159-179. Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Recuperado de <http://bit.ly/2c4nLlG>.
10. Sánchez Upegui, A. A. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, 1-9. Recuperado de <http://bit.ly/2bxYfsE>.
11. Sánchez Upegui, A. A. (2009). Los resúmenes para artículos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-9. Recuperado de <http://bit.ly/2bxYP9z>.
12. Sánchez Upegui, A. A. (2009). Escritura científica y literaria: comunicar la novedad del mundo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-4. Recuperado de <http://bit.ly/2bwohxt>.

Libros

1. Sánchez Upegui, A. A. (2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. 226 p. Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.
2. Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. & Méndez Rendón, J. C. (2012). El análisis lingüístico: estrategia de alfabetización académica. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://bit.ly/2bKH0jP>.
3. Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A. & Sánchez Ceballos, L. M. (2012). Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo. (2ed.). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://bit.ly/2bxZ84x>.

Otros materiales y documentos de trabajo

1. Sánchez Upegui, A. A. (2013). Intertextualidad, citación y referenciación [en línea, Prezzi]. Material educativo. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <http://bit.ly/2cnyufN>.
2. Sánchez Upegui, A. A. & Mesa Román, D. J. (2014). Guía sobre citación y referenciación de textos académico-investigativos normas APA-ICONTEC. Recuperado de <http://bit.ly/2cnyw7p>.

En síntesis, las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del artículo científico original —RIMRDyC—, en el corpus objeto de estudio, pueden ser utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de la intertextualidad y de la configuración de este género discursivo en particular.

Luego de los anteriores resultados, la discusión presentada y la propuesta del seminario sobre la escritura del artículo científico, a continuación se expondrán las conclusiones generales de este estudio.

Conclusiones

En esta parte final de la investigación se realiza la síntesis de los principales aspectos desarrollados en el marco teórico, en el diseño metodológico y los resultados. Por último, se señalan algunas limitaciones y proyecciones de este estudio.

En cuanto al aspecto teórico y la revisión de antecedentes, la investigación se centró principalmente en abordar la alfabetización académica, en la perspectiva de lo que significa leer, evaluar textos y escribir desde las disciplinas y la investigación, así como las prácticas contextualizadas en la producción de géneros discursivos de carácter académico e investigativo.

Al respecto, estas exigencias discursivas en la formación universitaria han sido investigadas, como ya se mencionó, desde la alfabetización académica especializada de nivel superior (o alfabetizaciones académicas, en plural, debido a la diversidad de prácticas discursivas en las universidades y en las disciplinas), competencias comunicativas disciplinares, uso del lenguaje en contextos académicos y profesionales, prácticas letradas o literacidad académica. A partir de la revisión, puede decirse hay consenso en asumir la lectura y la escritura en la universidad, como una serie de conocimientos guiados (proceso de enseñanza), prácticas discursivas contextualizadas y continuas, y puesta en marcha de estrategias retóricas para hacer parte de la cultura discursiva de las disciplinas (tanto en lo formativo y en posgrado, como en la actividad científica, y escasamente en lo editorial), mediante la comprensión crítica y la producción de diferentes tipologías textuales.

Como complemento, cabe decir que la alfabetización académica no se circunscribe solo a la aplicación de estrategias de lectura y escritura de textos especializados (en articulación con el currículo y las disciplinas), sino a convertirlas en objeto de investigación, en acción-investigación en

el aula, en análisis crítico de la intertextualidad (discurso referido y fuentes bibliográficas), actualidad y pertinencia textual, posicionamiento de los autores, estrategias retóricas, corrección-evaluación entre pares o en un ámbito editorial.

Otro tema central que se abordó fue el concepto de géneros discursivos, en tanto objetos de estudio desde perspectivas teórico-metodológicas complementarias que centran su enfoque en aspectos léxico-gramaticales, textuales, retóricos, contextuales, sociales, cognitivos o, de forma integradora, en todos ellos. A este respecto, con base en Swales (1990, 2004) y Parodi (2008a,b, 2010a) se planteó la noción de género discursivo como convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular, así como también una construcción retórica orientada al logro de determinados propósitos sociales, cuyo dominio en término de identificación y escritura es determinante en el éxito comunicativo en comunidades discursivas o ámbitos de conocimiento convencionalizados. Esto significa que para participar en cualquier situación social reconocida (como, por ejemplo, publicar en una revista científica) los individuos deben estar familiarizados con los géneros respectivos.

Articulado con el género discursivo, se desarrolló la noción de artículo científico como uno de los géneros que mayor relevancia tiene en la comunicación de resultados de investigación. Se trata de un género discursivo considerado como un indicador central en cuanto a la producción del conocimiento, el avance científico, el desarrollo disciplinar y retóricamente dinámico, en virtud de que no se circunscribe a una sola estructura textual, dado que sus características discursivas, así como sus aspectos formales, varían en el tiempo y según las culturas académicas, los contextos y las disciplinas, con lo cual conforma una colonia de géneros o un macrogénero; es decir, variantes de una misma clase.

Otros conceptos de especial importancia en la configuración teórica de este estudio fueron el posicionamiento y la intertextualidad. En términos generales, el primero asumido como un haz de estrategias retóricas que le permiten al escritor del artículo inscribirse discursivamente en su texto para interactuar y comunicar de forma personal y/o impersonal (matizada) el conocimiento e interactuar con el lector; y el segundo, la intertextualidad, como una actividad discursiva no circunscrita solo a la inclusión en un texto

del conocimiento previo que se tenga de del saber del autor y de otros textos o voces con base en unas normas bibliográficas determinadas, sino como una característica central de la ciencia.

Hasta aquí se han presentado de manera sucinta los aspectos centrales en el desarrollo teórico, entre otros conceptos, que no presentamos de nuevo por cuestiones de extensión de este apartado, y por considerar que los anteriores son los ejes de esta investigación.

Pasando a la fundamentación del aspecto metodológico, es necesario mencionar que los estudios precedentes, tanto en inglés como en español en el análisis de géneros académico-investigativos, como el artículo científico, se han realizado desde diversas orientaciones y enfoques lingüísticos; no obstante, hay una zona que tiende a ser común en varias indagaciones: se trata del análisis retórico de género, retomando aspectos del trabajo de Bazerman (1988), el modelo (con adaptaciones según cada investigación) de las movidas retóricas propuesto originalmente por Swales (1990, 2004), los estudios discursivos de género de Hyland (2009a, 2009b, 2012, 2014), Biber, Connor y Upton (2007) y la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV) liderada por Parodi (2005, 2007, 2008a,b,c; 2010a,b).

De esta manera, una categoría teórico-metodológica fundamental para el desarrollo de este trabajo lo constituye la noción de *movidas retóricas*, *propósitos comunicativos* o *funciones comunicativas* según la literatura. Sobre este particular, en este trabajo se optó por la denominación *función comunicativa*, entendida como las unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan un propósito en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva, del género y del autor, lo cual permite definir e identificar la estructura retórica en textos científicos.

En complemento a lo anterior, el enfoque de esta investigación correspondió al análisis de género discursivo con orientación hacia la alfabetización académica, desde una perspectiva cualitativa y con base en funciones comunicativas. El diseño fue de carácter cualitativo no experimental y transeccional, y la conformación del corpus de carácter intencionado no representativo en términos estadísticos.

Con base en lo expuesto hasta acá, se cumplieron los objetivos propuestos, se respondieron las preguntas de investigación, asuntos que giraron entorno a la descripción y cuantificación, desde una perspectiva retórico-funcional, de las funciones comunicativas relacionadas con la intertextualidad (*tipos*

de citas, verbos de reporte, funciones comunicativas de la citación), el posicionamiento y la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación y las conclusiones, en 20 artículos científicos sin procesos de evaluación, corrección y edición, con la estructura IMRDyC.

A continuación, y con base en los resultados ya expuestos, se responden a continuación —de manera reflexiva y con base en los elementos empíricos presentados en los resultados— las preguntas de investigación planteadas inicialmente:

1. En la configuración retórico-funcional de los artículos de investigación analizados, ¿cuáles son los tipos de citas y las funciones comunicativas más frecuentes de carácter intertextual para comunicar el conocimiento?

En relación con la intertextualidad y el posicionamiento, en términos generales puede decirse que se trata de categorías o funciones comunicativas cuya característica es la recurrencia, aunque en términos de frecuencia algunas de ellas tiendan a coocurrir más en una sección que en otra; por ejemplo, las citas integradas con 230 ocurrencias en el corpus, se registran en las diferentes secciones de los artículos, con una mayor concentración en las secciones de introducción, resultados y discusión, y metodología, lo cual refuerza la idea de la intertextualidad en la construcción y validación del conocimiento. Por su parte, la función atributiva-reproductiva (FCC-RPR) orientada a reproducir/transferir el saber de otros (investigadores, comunidades discursivas, tradiciones, disciplinas) de una manera referencial o acumulativa mediante la incrustación de enunciados directos o indirectos, presentó 364 ocurrencias en el corpus.

La atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la función central de la citación, pero no es la única, hay otras funciones comunicativas orientadas a fortalecer el posicionamiento, la persuasión, la valoración y la interacción, aspectos que también están presentes en la intertextualidad; de esta manera, mediante el tipo de cita, la elección del verbo en la expresión introductora de la cita (como núcleo de la fuerza ilocutiva) y el uso de determinadas expresiones matizadoras y de valoración, el autor indica su actitud ante el conocimiento, las voces reportadas y el texto, por lo cual puede decirse que el género artículo científico es no solo un registro o informe objetivo de un proceso investigativo, sino un acto de escritura,

con elementos retóricos y subjetivos, orientados a lograr los propósitos, tanto sociales y de la comunidad disciplinar específica, como los del autor.

2. En términos retóricos, ¿de qué manera los autores realizan discursivamente la configuración del resumen, el marco investigativo, la metodología, la innovación y las conclusiones de sus artículos?

Las funciones comunicativas (*movidas retóricas*) que configuran propósitos similares tienen diferentes realizaciones retóricas de acuerdo con los datos expuestos en la sección resultados; además, pueden ser recurrentes y flexibles en su distribución, por lo cual presentan movilidad y dinamismo discursivo en el género objeto de análisis. Esto indicaría que la estructura funcional de los artículos de investigación (RIMRDyC), orientada a informar de manera lógica, objetiva y secuencial sobre los resultados de un determinado proceso investigativo, no condiciona la manera como los investigadores despliegan sus propósitos comunicativos institucionales y discursivos personales.

En general, se destaca la frecuencia y la variación retórico-funcional de las diferentes funciones comunicativas identificadas en el corpus, tanto en lo referido a la intertextualidad y el posicionamiento, como al interior de la estructura esquemática. Con respecto a este último asunto —la estructura esquemática— si bien las secciones son estables en su denominación y ocurrencia, la manera como se realizan las diferentes movidas dentro de cada sección es un asunto altamente variable. De hecho, se resalta la irregularidad en las frecuencias, así como ciclicidad o reiteración de varias funciones comunicativas a lo largo de diferentes secciones.

A modo de ejemplo y con base en los resultados presentados con mayor detalle en el apartado anterior, tenemos que la función Conceptos-terminología (MIV-CPT) cuyo nicho natural pareciera ser la sección de introducción en la que confluyen la revisión de la literatura y el marco teórico (aunque no necesariamente con dichos nombres), registra 100 ocurrencias en varias secciones de los artículos, tales como metodología y resultados y discusión, incluso en esta última sección con una frecuencia mayor que en la propia introducción. Asimismo, se destaca la baja frecuencia de movidas relacionadas con la discusión.

Se identificaron funciones comunicativas con una frecuencia alta y otras con una frecuencia baja y no necesariamente fijas o exclusivas de una determinada sección. Aunque la literatura indica que el nivel de

prototipicidad de las funciones comunicativas o movidas se relaciona con su carácter nuclear, el cual se establece usualmente mediante un grado de corte o porcentaje equivalente al 60%; esto es, una función comunicativa que tenga una ocurrencia en todo el corpus igual o superior a dicho porcentaje se considera central y obligatoria; es decir, se puede hablar del carácter estable de la movida; mientras que un punto de corte inferior al 60% indica opcionalidad (Kanoksilapatham, 2007), (Martínez, 2012).

En suma, puede decirse que el género artículo científico original — RIMRDyC—, en el corpus de estudio, está conformado por dos dimensiones centrales; esto es: intertextualidad y posicionamiento y la estructura esquemática global. En ambas confluyen las nociones estrategias retóricas y propósitos comunicativos, tanto de los autores como del género en cuestión, que devienen en mecanismos particulares para comunicar el conocimiento desde las disciplinas.

3. ¿Cuáles serían las temáticas y actividades situadas de una propuesta formativa, fundamentada en la lingüística textual con foco retórico-funcional, para la enseñanza del género artículo científico?

Esta pregunta de aplicación, correspondiente al objetivo de acción, se desarrolló con amplitud en el capítulo 5 mediante la exposición de la propuesta denominada: *Seminario-taller escritura del artículo científico original* (RIMRDyC). Por lo tanto, acá sólo nos referiremos de manera breve a una de las reflexiones que motivó la presentación de dicha propuesta formativa; esto es: usualmente los escritores de artículos investigativos están familiarizados con el formato resumen, introducción, metodología, resultados y discusión (RIMRDyC), pero no todos son conscientes de que existe un orden interno de la información presentada en las diversas secciones del artículo de investigación; esto es, funciones comunicativas, segmentos textuales o movidas que contribuyen a lograr el objetivo del texto.

Esta falta de conciencia puede constituir en parte la dificultad de muchos escritores, especialmente quienes ingresan a comunidades discursivas especializadas, para producir reportes de investigación con una organización lógica, coherente y clara; también, esto puede conducir a un diseño poco apropiado para la enseñanza de géneros académico-investigativos, al centrarse esencialmente en aspectos formales y de redacción general, que deben ser

más bien transversales en una propuesta de alfabetización académica de nivel superior.

Por consiguiente, las funciones comunicativas identificadas en el marco de la estructura esquemática del artículo científico original —RIMRDyC— en el corpus objeto de estudio pueden ser utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la intertextualidad y de la configuración de este género discursivo en particular.

Así las cosas, una proyección importante de este trabajo consiste en que los resultados tienen aplicabilidad en la enseñanza de la escritura del artículo científico, y en general en la escritura investigativa, mediante el análisis contextualizado de textos investigativos para identificar funciones comunicativas, y aplicar dicha noción en la escritura científica. Esto quiere decir que este tipo de propuestas no deben centrarse únicamente en aspectos prescriptivos sobre la escritura o en la experticia del docente únicamente, sino a partir de evidencia empírica y en el análisis y escritura contextualizados.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, puede mencionarse que el carácter intencionado de la muestra, y por lo tanto, la misma conformación del corpus, no permiten establecer generalizaciones sobre la configuración retórica del artículo científico como tal, sino determinar precisamente su configuración para la muestra, dado que el diseño no correspondió a criterios de representatividad estadística. También es de señalar que no se pueden establecer tendencias o diferencias disciplinares en el corpus objeto de estudio, aunque las muestras corresponden al área de ciencias sociales y humanas, dado que el criterio de selección estuvo determinado por la orientación temática y la disponibilidad de los artículos desde la coordinación editorial de la revista, la estructura esquemática global como criterio de selección (pues había otros dos tipos de estructuras de investigación) y los consentimientos informados de los autores. Estos asuntos determinaron la configuración de la muestra.

Es síntesis, a partir de la revisión teórica, el diseño de esta investigación, los resultados reportados y su discusión, este tipo de estudios pueden ser un punto importante para realizar estudios contrastivos con corpus similares, en disciplinas como educación, derecho y psicología. Asimismo, cabría en un estudio futuro determinar las variables en las estructuras esquemáticas, la configuración de la intertextualidad y las funciones comunicativas entre géneros distintos, pero pertenecientes al dominio o esfera investigativa (colonia o sistemas de géneros), tales como las tesis de maestría/doctorado y las variantes de artículos científicos en el marco de disciplinas afines.

Referencias

- Aguilar González, L. E. & Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. Recuperado de <http://bit.ly/2c1ecEb>.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (3a ed.). México: El Manual Moderno.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. (Trad. Q. Racionero). Madrid: Editorial Gredos.
- Ariza Ramírez, N. (2015). La coherencia que la calidad necesita. *El Colombiano*. Recuperado de <http://bit.ly/2bv7TYc>.
- Arnoux, E., Stefano, M. & Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 185-214). Barcelona: Chile: Ariel.
- Arnoux, E., Stefano, M. & Pereira, C. (2013). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Askehave, I. & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Askehave, I. (1999). Communicative purpose as genre determinant. *Hermes, Journal of Linguistics*, 23, 13-23.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560. Recuperado de <http://bit.ly/2bJXThw>.
- Bajtín, M. M. (2009). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. (2013). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Beaugrande, R-A. & Ulrich Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, Ch. (2014). Prólogo: El descubrimiento de la escritura académica. (Trad. N. Ávila Reyes. En F. Navarro (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. EEUU: Parlor Press.
- Bazerman, Ch. (2009). Intertextuality: How Text Rely on Other Text. En Charles, B. & Paul, P. *What Writing Does and How It Does It* (pp. 83-96). Nueva York: Routledge.

- Beke, R. (2009). El reporte de los otros en el discurso académico. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. D. Erlich (Comp.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. (pp. 589-610). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Berkenkotter, C. (2008). Genre Evolution? The Case for Diachronic Perspective. En V. Bhatia, J. Flowerdew y R. Jones (Eds.). *Advances in Discourse Studies* (pp. 178-191). Londres: Routledge.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/culture/power*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berkenkotter, C., Huckin, T. & Ackerman, J. (1991). Social Context and Socially Constructed Text. The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community. En Ch. Bazerman & J. Paradis (Eds.). *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. (pp. 191-215). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Words of Written Discourse*. Londres: Continuum.
- Bhatia, V. K., Flowerdew, J. & Jones, R. H. (2008). Approaches to Discourse Analysis. En V. K. Bhatia, J. Flowerdew & R. H. Jones (Eds.). *Advances in Discourse Studies* (pp. 1-17). Londres: Routledge.
- Biber, D., Connor, U. & Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure (Studies in Corpus Linguistics)*. Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 29, 61-81.
- Bolívar, A. (2004a). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2004b). Sobre el valor de las reseñas. *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 4 (2), 3-4.
- Bolívar, A. (2005). Sobre el arte de arbitrar artículos de investigación (editorial). *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 5 (1). (s.p.).
- Bolívar, A. (2011a). Prólogo. En R. Beke. *Las voces de los otros en el discurso académico*. (pp. 11-13). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2011b). Funciones discursivas de la evaluación negativa en informes de arbitraje de artículos de investigación en educación. *Núcleo*, 28, 59-89.
- Bolívar, A. & Beke, R. (Eds.). (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar A., Beke E. & Shiro M. (2010). Las marcas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas (pp. 95-125). En: G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.

- Bolívar, A. & Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En Bolívar, A. & Beke, R. (Compiladoras). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-130). Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13(1), 47-59.
- Bunton, D. (2005). The structure of Ph. D. conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 207-224.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campanario, J. M. (2002). *Cómo escribir y publicar un artículo científico: cómo estudiar y argumentar su impacto*. Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://bit.ly/2bPJmA4>.
- Carlino, P. (2004a). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.
- Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). La escritura de la investigación. Documento de trabajo n.º 19, conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381. Recuperado de <http://bit.ly/2bKFDSe>.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. (5a. ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. (7.ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 355-372). Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 332, 113-132. Recuperado de <http://bit.ly/2c1ezyA>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 347-374). Chile: Ariel.
- Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1995). *La lectura en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Revista signos [online]*, 32, 45-46, pp. 83-101. Recuperado de <http://bit.ly/2buE9uA>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09341999000100010.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá: ICFES.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona Próxima*, 6, 12-31. Recuperado de <http://bit.ly/2c1fLSI>.
- Castelló, M. (Coord), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. & Zanutto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castro, M. C., Hernández, L. A. & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Chile: Ariel.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave en ELE*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de <http://bit.ly/2c7fe4E>.
- Cervera Rodríguez, Á., Hernández García, G., Pichardo Niño, C. & Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
- Chumaceiro, I. & Pérez, L. (2011). La literatura como puente para la lectura. En Bolívar, A. y Beke, R. (Compiladoras). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 41-70). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ciapuscio, G., Aldestein, A. & Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 317-346). Chile: Ariel.
- Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la Revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo. *Revista Signo y Señal*, 10, 217-243.
- Ciapuscio, G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*. (pp. 37-73). Salamanca: Almar.
- Cisneros, M. & Jiménez, H. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291-316). Chile: Ariel.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. & Lacon, N. (Eds.). (2014). *Escribir una tesis: manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (3a. ed. en español). M. Sáenz (Trad.). Washington: Organización Panamericana de la Salud - OPS.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias (2014). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia,*

- tecnología e innovación, año 2014. ANEXO 5. Guías de verificación de productos resultado de actividades de los grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación.* Recuperado de <http://bit.ly/2bsWYl3>.
- Di Stefano, M., Pereira, C. & Reale, A. (1988). ¿Aprender a leer y escribir en la universidad? *Perspectiva Universitaria*, 18, 21-25.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.). *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). Londres: Routledge.
- Dzung, P. (2008). *How can Learning about the Structure of Research Articles Help international Students?* Recuperado de <http://bit.ly/2bBjwim>.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- Fallahi, M. & Erzi, M. (2003). Genre analysis in language teaching: an investigation of the structure of the discussion section of language-teaching-journal articles. *JAL*, 6(1), 69-81.
- Ferrari, L. (2006). *Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación. Caicyt – Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.* Recuperado de <http://bit.ly/2bBjHtU>.
- Ferrari, L. & Gallardo, S. (2006). Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina. *Revista Signos*, 39(61), 161-180.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: teoría y práctica* (6ed.). México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (compiladoras). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Flowerdew, J. (2015). Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 81-99. doi: 10.1017/S026719051400021X
- Fuentes Cortés, M. (2012). El discurso científico de la historia: Análisis estructural y retórico de los artículos de investigación en historia. *Boletín de Filología*, XLVII(1), 89-110. Recuperado de <http://bit.ly/2bYFyvT>.
- Fuentes Cortés, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215-232. Recuperado de <http://bit.ly/2bKdcZ0>.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 153-177.
- García Izquierdo, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz Varó, E., Martínez, J. M. y Yus Ramos, F. *Las lenguas profesionales y académicas.* (pp.119-125). Barcelona: Ariel.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31.
- Garrido Medina, J. (1999). Los actos de habla. Las oraciones imperativas. En I. Bosque y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*, (vol. 3). pp. 3878-3928. Madrid: Espasa.

- Gill, A. M. & Whedbee, K. (2000). Retórica. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Macker, L. & Peronard, M. (2004). *El lenguaje humano. Léxico fundamental para la iniciación lingüística*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Gunnarsson, B. (2000). Análisis aplicado del discurso. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Harvey, A. M. & Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, 41, 95-114.
- Hena Salazar, J. I., Londoño Vásquez, D. A. & Frías Cano, L. Y. (2014). Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 19(1), 27-45.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2011). *Metodología de la investigación* (5ed.). México D.F.: McGrawHill Educación.
- Hewitt, E. & Felices Lago, Á. (2010). Academic Style and Format of Doctoral Theses: The Case of the Disappearing Discussion Chapter. *Ibérica*, 19, 119-140.
- Holmes, R. (1997). Genre analysis and the Social Sciences: An investigation of the structures of research article discussion section in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16(4), 321-337.
- Hopkins, A. & Dudley-Evans, T. (1988). A Genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations. *English for Specific Purposes*, 7(2), 113-121.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2009a). *Academic Discourse*. Londres: Continuum Discourse Series.
- Hyland, K. (2009b). *Teaching and Researching Writing*. United Kingdom: Pearson.
- Hyland, K. (2012). *Second Language Writing*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2014). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (5ed.). USA: University of Michigan Press.
- Holmes, R. (1997). Genre analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16(4), 321-337.
- Hon-Tung Chan, T. (2015). A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 176-191.
- Ibáñez, R. (2008). El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis de género: ¿regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi Sweis (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. (pp. 219-246). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jara Solar, I. (2009). *Las introducciones de tesis doctorales de química y lingüística: un estudio exploratorio desde el análisis de género*. (Tesis doctoral). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Johns, A. M. (2015). Moving on from Genre Analysis An update and tasks for the transitional student. *Journal of English for Academic Purposes*, (s.d.). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.04.005>
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical Moves in Biochemistry Research Articles. En: D. Biber, U. Connor & T. Upton. *Discourse on the Move. Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure* (pp. 73-119). Filadelfia: Benjamins Publishing Company.
- Kuteeva, M. & McGrath (2015). The Theoretical Research Article as a Reflection of Disciplinary Practices: The Case of Pure Mathematics. *Applied Linguistics*, (36)2, 215-235.
- Kuteeva, M. & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49. DOI: 10.1016/j.esp.2015.08.004.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2012 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lim, J. (2006). Method sections of management research articles: a pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, 25, 282-309. DOI: 10.1016/j.esp.2005.07.001
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia.
- Loia, Ch-K, Lim, J. M. & Whartonc, S. (2016). Expressing an evaluative stance in English and Malay research article conclusions: International publications versus local publications. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 1-16. doi: 10.1016/j.jeap.2015.08.004
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). *Jóvenes y literacidad. Un análisis sociolingüístico*. Medellín: Institución Universitaria de Envigado.
- López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35, 51-52. Recuperado de <http://bit.ly/2bPJsYt>.
- López, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña*, 14, 115-139.
- López, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español. *Revista Signos*, 39(61), 205-229. Recuperado de <http://bit.ly/2bsXgZ4>.
- Maldonado González, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (directores de la obra). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3.). pp. 3551-3595. Madrid: Espasa.
- Marimón Llorca, C. & Santamaría Pérez, II. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En E. Alcaraz Varó, E.; Martínez, J. M. y Yus Ramos, F. *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 127-140). Barcelona: Ariel.
- Marinkovich, J. & Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Chile: Ariel.
- Martínez Hincapié, J. (2010). Las interacciones discursivas entre escritor y lector en los resúmenes de artículos de investigación científica de lingüística en español. *Logos*:

- Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 20, 4-28. Recuperado de <http://bit.ly/2bPKJ1J>.
- Martínez Hincapié, J. (2012). *Variación retórico-funcional en tesis doctorales de Historia y Física realizadas en universidades de Chile y España. Una comparación desde la perspectiva de las diferencias disciplinares e interculturales* (Tesis doctoral). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Martínez, I. (2003). Aspects of Theme in the Method and Discussion Sections of Biology Journal Articles in English. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 103-123.
- Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. Recuperado de: <http://bit.ly/2bPJyiy>.
- Maswara, S., Kanamaru, T. & Tajino, A. (2015). Move Analysis of Research Articles Across Five Engineering Fields: What They Share and What They do Not. *Ampersand*, 2, 1-11. doi: <http://bit.ly/2bKdfUy>.
- Méndez Álvarez, C. E. (2009). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales* (4.^a ed.). México: Limusa.
- Meza Guzmán, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grupos académicos* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Lim, J. (2010). Commenting on Research Results in Applied Linguistics and Education: a Comparative Genre-based Investigation. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 280-294. doi: 10.1016/j.jeap.2010.10.001
- Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación —MIDE—*. Recuperado de <http://bit.ly/2bSB9fp>.
- Molly, A. & Gladkov, K. (2007). Rhetorical Appeals in Fundraising. En D. Biber, U. Connor y T. Upton. *Discourse on the Move. Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure* (pp. 122-151). Filadelfia: Benjamins Publishing Company.
- Morales, O. A. (2008). *Aproximación discursiva a la escritura académica de odontología: estructura retórica y estrategias de atenuación en casos clínicos publicados en revistas hispanoamericanas (1999-2005)*. (Trabajo de investigación, Diploma de Estudios Avanzados). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Morales, O. A. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Morales, O. A., Cassany, D. & González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio de caso exploratorio. *Ibérica*, 14, 33-58.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Moyano, E. (3-5 de mayo de 2001.). *Una clasificación de géneros científicos. XIX Congreso AESLA*. España: Universidad de León. Recuperado de <http://bit.ly/2bYFAUI>.
- Ngozi Nwogu, K. (1997). The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.

- Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://bit.ly/2bKecw7>.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <http://bit.ly/2c1gUcM>.
- Ozturk, I. (2007). The Textual Organization of Research Article Introductions in Applied Linguistics: Variability Within a Single Discipline. *English for Specific Purposes*, 26, 25-38.
- Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Chile: Ariel.
- Padilla, C., López, E. & Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de humanidades. *Enunciación*, 19(1), 61-76. Recuperado de <http://bit.ly/2bsq9qX>. doi: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a05.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language. A handbook for supervisors*. Londres: Routledge.
- Parodi Sweis, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. Recuperado de <http://bit.ly/2bKGmTz>.
- Parodi Sweis, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: Encuentro entre lingüística e informática. En G. Parodi (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 11-14). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi Sweis, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178. Recuperado de <http://bit.ly/2c7hyIS>.
- Parodi Sweis, G. (2008a). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi Sweis, G. (2008b). La organización retórica del género Manual: ¿Una “colonia encadenada”? En G. Parodi Sweis (Ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 169-198). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi Sweis, G. (2008c). Géneros académicos y géneros profesionales: Delimitaciones y puntos de encuentro en el corpus PUCV-2006. En G. Parodi (Ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 75-96). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Parodi Sweis, G. (2010a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Ariel.
- Parodi Sweis, G. (2010b). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Parodi Sweis, G., Ibáñez, R., Venegas, R. & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Chile: Ariel.
- Peacock, M. (2002). Communicative Moves in the Discussion Section of Research Articles. *English System*, 30, 479-497.
- Perelman, Ch. (1998 [1977]). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Phillips, E & Pugh, D. (2005). *How to get a Ph. D.: A Handbook for students and their supervisors*. Inglaterra: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Posterguillo, S. (1999). The Schematic Structure of Computer Science Research Articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 139-160.
- Posteguillo, S. & Piqué-Angordans, J. (2007). El lenguaje de las ciencias médicas: comunicación escrita. En E. Alcaraz Varó, E.; Martínez, J. M. y Yus Ramos, F. *Las lenguas profesionales y académicas*. (167-177). Barcelona: Ariel.
- Quintana H., García-Arroyo, M., Arribas, M. & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-47). Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española (23ed). Recuperado de <http://bit.ly/2c47qPo>.
- Regueiro Rodríguez, M. L. & Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque & V. Demonte (directores de la obra). *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales Tomo 2*, (pp. 3211-3251). Madrid: Espasa.
- Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.
- Sabaj Meruane, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos [Versión electrónica]* 42(69). Recuperado de <http://bit.ly/2c1gNhp>.
- Sabaj Meruane, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxicogramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47(1), 165-186.
- Sabaj Meruane, O. & Páez Muñoz, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y lingüística*, 22, 117-134.

- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P. & Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24(2), 245-271.
- Samraj, B. (2004). Discourse Features of the Student-produced Academic Research Paper: Variations across Disciplinary Courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 5-22.
- Sánchez Upegui, A. A. (2009). *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Sánchez Upegui, A. A. (2010). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 196-226. Recuperado de: <http://bit.ly/2bsXPSw>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://bit.ly/2cknpvW>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2012a). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón. *El análisis lingüístico: estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-88) Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://bit.ly/2bKH0jP>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2012b). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 67(2), 105-121. Recuperado de <http://bit.ly/2bPLbNb>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2012c). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 156-164. Recuperado de <http://bit.ly/2bYGxvV>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2012d). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 1-8. Recuperado de <http://bit.ly/2bv9ygg>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2015a). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 101-126. Recuperado de <http://bit.ly/2c1gsvl>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2015b). Las revistas como escenarios del discurso académico: presentación edición 45 “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 1-2. Recuperado de <http://bit.ly/2bBkXx1>.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016a). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), [en prensa].
- Sánchez Upegui, A. A. (2016b). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y Saberes*, 3(5), 44-55. Recuperado de: <http://bit.ly/2bSCwuy>.
- Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. & Méndez Rendón, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. Recuperado de <http://bit.ly/2bva2TD>.

- Shiro, M. & D' Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (Compiladoras). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 71-92). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Swales, J. M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica*. (5ª ed.). México: Limusa.
- Tapia Ladino, M. & Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha (Osorno)*, 35, 169-184. Recuperado de <http://bit.ly/2c0Mt75>.
- Unesco (1983). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*. París: Unesco. Recuperado de <http://bit.ly/2bKGims>.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Franco, A. (2015). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. (3ed.) Cali: Universidad del Valle Programa Editorial.
- Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente*. (Tesis doctoral). Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://bit.ly/2bPKUK4>.
- Venegas, R. (2008). Clasificación automatizada de los textos del corpus del Español Académico PUCV-2006: distinciones disciplinares. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. (pp. 143-168). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Venegas, R., Meza, P. y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179.
- Williams, I. A. (1999). Results Sections of Medical Research Articles: Analysis of Rhetorical Categories for Pedagogical Purposes. *English for Specific Purposes*, 18(4), 347-366.
- Williams, I. A. (2005). Thematic Items Referring to Research and Researchers in the Discussion Section of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel*, 51(2), 124-160.
- Wittgenstein, L. (1988 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

El propósito central del grupo de investigación *Comunicación Digital y Discurso Académico* es abordar el estudio del discurso académico e investigativo, a partir de nociones centrales como la alfabetización académica, las comunidades discursivas en el ámbito universitario, los géneros discursivos y el análisis lingüístico retórico-funcional, con carácter aplicado, de los textos escritos por estudiantes, docentes, investigadores y evaluadores. La investigación en este campo comprende una amplia variedad de fenómenos tales como: las prácticas de lectura y escritura, la producción y el análisis de diferentes géneros discursivos, la comunicación del trabajo académico, los estilos de evaluación editorial, la organización retórica de géneros investigativos, así como la gestión editorial universitaria y la edición de revistas científicas.

La escritura académica e investigativa es una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento, para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber. Esto se relaciona de manera directa con el desempeño académico e investigativo de los estudiantes, los docentes e investigadores, como lo expresan Chumaceiro y Pérez (2011). De manera particular, el éxito de una investigación depende de que esta sea conocida, citada y utilizada, lo cual tiene que ver, en primer lugar, con el dominio que los investigadores tengan del discurso académico, de acuerdo con las consideraciones de Bolívar y Beke (2011) en su texto *La lectura y la escritura para la investigación*; en segundo lugar, del nivel de originalidad o contribución según lo proponen Phillips y Pugh (2005) en los 15 criterios de originalidad que plantean en la escritura de las tesis de doctorado; y en tercer lugar de su publicación como un paso indispensable para la innovación y apropiación social y académica del conocimiento. En este contexto tiene una gran relevancia la alfabetización académica en educación superior, no solo en pregrado, sino en posgrados, en los grupos de investigación, en las editoriales académicas y en las revistas científicas como sistemas contextuales de pensamiento especializado (Bazerman, 1988). Esto implica además que los docentes, en las diversas disciplinas, deben ser mediadores en el desarrollo de competencias discursivas en los estudiantes.

ISBN: 978-958-8776-50-7



9 789588 776507