

MARTA MARIN

ESCRIBIR TEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MARTA MARIN

ESCRIBIR TEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2015

Marín, Marta

Escribir textos científicos y académicos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2015. 304 p. ; 23x16 cm. - (Educación y Pedagogía)

ISBN 978-987-719-087-8

I. Redacción. I. Título
CDD 808.066

Armado de tapa: Juan Balaguer

D.R. © 2015, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, S.A.
El Salvador 5665; C1414BQE Buenos Aires, Argentina
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Carr. Picacho Ajusco 227; 14738 México D.F.

ISBN: 978-987-719-087-8

Comentarios y sugerencias: editorial@fce.com.ar

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la editorial.

IMPRESO EN ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA
Hecho el depósito que marca la ley 11723

ÍNDICE

Agradecimientos	15
¿Cómo es este libro?	17

Primera parte

LA TAREA DE ESCRIBIR.

INTERROGANTES, CREENCIAS Y NECESIDADES

ACERCA DE LA ESCRITURA

I. Respuestas a preguntas frecuentes sobre la escritura	21
1. ¿Por qué suele creerse que escribir es difícil?	21
2. ¿A escribir se aprende escribiendo? ¿Es necesario estar “inspirado”?	23
3. ¿Qué es “escribir bien”?	24
4. ¿En qué consiste la preparación previa?	24
5. ¿Cómo empezar?	27
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo	29
II. “Y ahora hay que escribirlo...”. La escritura en contextos de estudio	31
1. ¿Por qué “hay que” escribir?	31
2. ¿Por qué es necesario aprender sobre escritura académico-científica?	33
3. Características generales del discurso académico-científico	35
4. Características del lenguaje académico-científico	36
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo	47
III. “¿Cómo es el texto que necesito escribir?”. Los géneros académico-científicos	49
1. ¿Qué es un género discursivo?	50

2. Descripción de algunos géneros académico-científicos usuales.....	51
3. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	72
IV. <i>Preocupaciones y estrategias del que escribe. Aplicación de la teoría cognitiva de la escritura</i>	73
1. El plan de texto	73
2. Las decisiones que se deben tomar mientras se escribe	76
3. Las revisiones de los borradores: qué hacer	79
4. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	86
<i>Segunda parte</i>	
PROCEDIMIENTOS TEXTUALES.	
¿CÓMO HACER PARA...?	
Introducción.....	89
Las distintas organizaciones de un texto.....	89
V. <i>Formular definiciones y ejemplificar. Modos de escribir una definición y de introducir ejemplos</i>	91
1. ¿Qué es una definición?	91
2. ¿Cuándo se usa una definición en un texto académico-científico?.....	92
3. Distintos tipos de definiciones.....	94
4. Recursos del lenguaje: fórmulas para definir	97
5. Sugerencias para escribir definiciones	98
6. Los ejemplos: recursos del lenguaje	101
7. Lista de control	104
8. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	105
VI. <i>Describir los materiales. Descripción de objetos concretos</i>	107
1. Qué debe contener la descripción de un objeto	107
2. Cuándo se usan las descripciones.....	108
3. Cómo organizar una descripción.....	111
4. Recursos del lenguaje para hacer descripciones científicas o técnicas.....	113

5. Lista de control	122
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	122
VII. <i>Explicar un procedimiento. Descripción de procesos y de técnicas metodológicas</i>	123
1. ¿Qué es describir un proceso?.....	123
2. Usos de la descripción de procesos.....	124
3. Cómo organizar una explicación de procedimientos.....	125
4. Recursos del lenguaje.....	127
5. Lista de control	132
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	132
VIII. <i>Explicar los marcos teóricos. Descripción de objetos teóricos</i>	133
1. En qué consiste la descripción de un objeto teórico.....	133
2. Cuándo es necesario describir un objeto teórico	135
3. Cómo organizar la descripción.....	137
4. Recursos del lenguaje.....	139
5. Lista de control	148
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	148
IX. <i>Precisar causas y efectos. Las explicaciones de causalidad</i>	151
1. Las explicaciones en los textos académico-científicos	151
2. ¿Qué es una explicación?	153
3. Las explicaciones centradas en la causalidad.....	154
4. Recursos del lenguaje.....	156
5. Lista de control	163
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	163
X. <i>Relatar los antecedentes. Las narraciones académico-científicas</i>	165
1. ¿Qué es una narración?.....	165
2. Características de una narración clara, precisa y ordenada.....	167
3. Cuándo usar la narración en el discurso académico-científico	169
4. Recursos del lenguaje.....	169
5. Lista de control	174
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	175

XI. <i>Defender la validez de un punto de vista. El desarrollo de argumentaciones</i>	177
1. Defensa de un punto de vista	177
2. La argumentación en los textos académico-científicos	180
3. Cómo se organiza una argumentación en los textos académico-científicos	181
4. La presentación de evidencias o pruebas.....	184
5. Otros recursos del lenguaje para argumentar.....	193
6. Lista de control	200
7. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	201

Tercera parte

PROCEDIMIENTOS DE REDACCIÓN.

FLUIDEZ Y CONSISTENCIA EN LA ESCRITURA

<i>Introducción</i>	205
XII. <i>Construir los párrafos. Organización temática y concisión</i>	207
1. La noción de párrafo como herramienta para construir el texto.....	207
2. Las preocupaciones del escritor	208
3. ¿Cómo son los párrafos bien contruidos?	209
4. Lista de control	223
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	224
XIII. <i>Cómo dar fluidez y cohesión al texto. Primera parte</i>	225
1. Escritura fluida y cohesiva.....	225
2. La fluidez: la progresión del texto.....	228
3. La cohesión por conexión: uso de marcadores y conectores	232
4. Lista de control	239
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	240
XIV. <i>Cómo dar fluidez y cohesión al texto. Segunda parte</i>	241
1. Importancia de la cohesión interna en los párrafos.....	241
2. Procedimientos para escribir párrafos bien cohesionados	243
3. Lo que hay que evitar	251

4. Lista de control	255
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo.....	256

APÉNDICES

<i>Apéndice I. Algunas dudas frecuentes de gramática, de puntuación y de estilo</i>	259
<i>Apéndice II. Modos de citar la bibliografía</i>	277
<i>Glosario</i>	287
<i>Bibliografía general y referencias bibliográficas</i>	301

Ni un solo día de mi vida me he sentado a escribir sin una sensación abrumadora de imposibilidad y desánimo [...] La incertidumbre que nada apacigua, el desaliento que ha de ser vencido con un esfuerzo igual; también, con mucha frecuencia, la fluidez gradual que va imponiéndose sobre el desánimo [...] Unas veces a pasos breves, con pequeños avances, con un gota a gota de canilla mal cerrada durante la noche, y otras en espasmos, en golpes de arrebato, en inundaciones súbitas que lo arrastran a uno entre jubiloso y asustado, olvidado del tiempo, confundido con su tarea y olvidado de sí mismo, como el corredor que ha logrado una concentración y un impulso tan vigoroso que ni se acuerda de que está corriendo.

Antonio Muñoz Molina, *Como la sombra que se va*

AGRADECIMIENTOS

Siempre he dicho que la escritura es un trabajo solitario, pero en realidad siempre hay compañías. En el caso de este libro, debo agradecer las compañías del principio, del proceso y del final.

En el principio estuvo Ana Burgos —desde México—, a quien agradezco el impulso que dio a mi vieja idea de escribir un libro que ayudara a configurar el pensamiento en la materialidad del lenguaje.

En el principio y a medio camino estuvo Beatriz Tornadú, que no solo me trajo la idea y la necesidad de Ana Burgos, sino que me empujó a hacerlo, me facilitó materiales y se adjudicó la tarea de leer los primeros borradores.

Ya en el final de este proceso, agradezco a Andrea Braverman por su cuidadoso y delicado trabajo de edición, y a Marisa García y Ruth Solero por la minuciosidad de sus correcciones.

¿CÓMO ES ESTE LIBRO?

ESTE LIBRO está pensado para que se pueda entrar a él por cualquier capítulo, apartado o apéndice, según su necesidad. En cada capítulo se trata de solucionar un tipo de dificultad de la escritura, y se encontrarán numerosas remisiones a otros lugares del libro para que pueda consultarlos a medida que reconoce una dificultad. También, por esa razón, al comienzo de cada capítulo hay un sumario de los temas que se pueden encontrar en él.

Por otra parte, a causa de la diversidad de aspectos que se plantea quien escribe, hemos organizado los temas en tres secciones:

- › la tarea de escribir (capítulos I a IV),
- › procedimientos textuales (capítulos V a XI),
- › procedimientos para lograr fluidez y consistencia (capítulos XII a XIV).

En la primera parte se tratan generalidades acerca de la tarea de escribir y se analizan algunos aspectos específicos de la escritura académico-científica, como sus rasgos lingüísticos o sus géneros. En particular, en el capítulo IV hemos desarrollado indicaciones sobre el modo de planificar el texto que se va a escribir, y también se sugieren prácticas de revisión y reescritura, las que, a su vez, se refuerzan en cada uno de los capítulos de este libro.

En la segunda parte hemos tratado de dar respuestas a algunas preocupaciones de los escritores, como la construcción de las definiciones, la formulación clara de las causalidades, el relato de los antecedentes de un tema o la defensa de una posición epistémica.

Dado que una de las dificultades importantes de la escritura académico-científica es la organización de los conocimientos y de los puntos de vista del autor en un texto claro y fluido, en esta parte se encontrarán *sugerencias* acerca de cómo hacer esquemas para organizar los datos y cómo planificar textos para ordenarlos en una comunicación eficiente.

En la tercera parte se trabajan aspectos relacionados con la organización de los párrafos y la formulación de las ideas, es decir, con los modos de disponer las palabras para comunicar mejor el pensamiento.

En esta parte del libro se incluyen cuadros y esquemas con recursos gramaticales que podrían resultar útiles, con explicaciones y nomenclaturas adecuadas a las necesidades prácticas.

A lo largo de todo el libro, y en relación con cada tema tratado, se encontrarán recuadros que contienen *recomendaciones prácticas* para resolver algunas cuestiones habituales, por ejemplo: el mejor modo de comenzar una definición, cómo controlar la fluidez de un párrafo o cómo evitar la excesiva densidad conceptual.

Hay también dos *apéndices*. En el primero se ofrecen soluciones para algunas dudas lingüísticas puntuales que, según nuestra experiencia, son frecuentes entre los autores de textos académico-científicos. En el segundo apéndice se trata el tema de las citas y las anotaciones bibliográficas, pero sin detallar los distintos sistemas de anotación, porque es posible consultarlos en sitios ad hoc de la Web.

El texto se completa con *prácticas de escritura real*, relacionadas con los temas de cada capítulo. En las consignas de esos trabajos prácticos se han incluido orientaciones que facilitan su resolución. Dichas *prácticas* están disponibles en la ficha del libro en la página web de la editorial (www.fce.com.ar).

PRIMERA PARTE

LA TAREA DE ESCRIBIR INTERROGANTES, CREENCIAS Y NECESIDADES ACERCA DE LA ESCRITURA

I. RESPUESTAS A PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE LA ESCRITURA

CONTENIDOS

1. ¿Por qué suele creerse que escribir es difícil?
2. ¿A escribir se aprende escribiendo? ¿Es necesario estar “inspirado”?
3. ¿Qué es “escribir bien”?
4. ¿En qué consiste la preparación previa?
 - 4.1. Representación de los lectores
 - 4.2. El conocimiento de las normas que rigen la escritura académico-científica
 - 4.3. El conocimiento de la clase de texto a desarrollar
 - 4.4. El conocimiento de los requisitos específicos para la publicación o exposición del texto
5. ¿Cómo empezar?
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿POR QUÉ SUELE CREERSE QUE ESCRIBIR ES DIFÍCIL?

Generalmente se cree que la dificultad de la escritura reside en “no saber suficiente gramática” o en “tener faltas de ortografía”. Sin embargo, los descuidos y las omisiones que generalmente se encuentran en los textos de estudiantes de grado y posgrado no son gramaticales ni ortográficos (que, por otra parte, serían los más fáciles de remediar). Por el contrario, la mayor parte de las deficiencias que se observan en trabajos escritos se relacionan con las dificultades para formular con claridad y rigor lo que se quiere decir o para construir los párrafos y organizar los textos, es decir, en la cohesión o en la progresión temática. También suelen aparecer exageraciones de la retórica académica: excesiva densidad conceptual, y oraciones y párrafos sumamente extensos, con una acumulación de conocimiento poco adecuada. O, a la inversa, expresiones descuidadas, poco acordes con lo académico-científico (es el caso de expresiones literarias o coloquiales, ambas inadecuadas).

Más allá, entonces, del conocimiento gramatical u ortográfico que cada uno posea, las dificultades para escribir se relacionan con algo mucho más profundo: la conversión de la complejidad del pensamiento en lenguaje simple y claro.

En efecto, el contenido de nuestra mente está organizado en redes de conceptos, que son tanto más sofisticadas cuanto más amplios y complejos son nuestros conocimientos y más creativas nuestras ideas.¹ El uso del lenguaje, tanto oral como escrito, supone el ordenamiento lineal de lo que está alojado en la mente en forma de red (o, en el peor de los casos, de madeja). Esta linealidad del lenguaje hace que, cuando se quiere ser particularmente eficiente y claro en la comunicación oral o escrita, sea necesario organizar previamente lo que se va a comunicar. Esto implica:

- › *ponderación* para ordenar los conocimientos y planificar,
- › *síntesis* para seleccionar e integrar,
- › *creatividad* para encontrar las expresiones adecuadas,
- › *preocupación por el lector* para preguntarse constantemente si se es suficientemente claro.²

Cuando usamos el lenguaje hablado, siempre es posible aclarar y reformular lo que se dice, porque se puede tener una retroalimentación inmediata para controlar la claridad del discurso. Por el contrario, la escritura requiere que el escritor, sin contar con esa retroalimentación, regule su discurso y controle constantemente su claridad y eficacia, y que, además, mantenga tanto las características del lenguaje escrito como —en este caso— las formas de expresarse apropiadas para los textos académico-científicos.

En resumen: la dificultad que puede encontrarse al producir textos escritos no reside únicamente en los aspectos gramaticales u ortográficos, ya que estos se encuentran en lo que la lingüística textual denomina “la superficie del texto” y, por lo tanto, son fácilmente subsanables a posteriori del acto mismo de es-

¹ La noción de que la memoria de conceptos o memoria semántica está organizada reticularmente ha sido expuesta por la psicología cognitiva, que acuñó el término *red semántica* para denominar el modo de vinculación de los conceptos en la mente humana. Véase Jorge R. Vivas, “Modelos de memoria semántica”, en Jorge R. Vivas (comp.), *Evaluación de redes semánticas*, Mar del Plata, Eudem, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2010.

² El conocimiento disciplinar avanzado no habilita automáticamente para la escritura de textos donde ese conocimiento se exponga de la mejor manera: “El aspirante a creador tiene la obligación de ser escrupuloso en la finalización y validación del trabajo que ha realizado. Una creatividad indisciplinada es una creatividad debilitada” (Howard Gardner, *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós, 2005).

cribir. La dificultad más profunda que plantea la escritura consiste en la linealidad del lenguaje versus la reticularidad del pensamiento. Para ayudar a solucionar esta dificultad, en este capítulo se desarrollan indicaciones para encontrar “puntos de partida”, pero también hay sugerencias relacionadas con la organización del texto y los recursos del lenguaje a lo largo de todo el libro.

2. ¿A ESCRIBIR SE APRENDE ESCRIBIENDO? ¿ES NECESARIO ESTAR “INSPIRADO”?

Estas preguntas conforman dos de los mitos más corrientes acerca de la escritura.

La primera de ellas corresponde a una noción de la escritura como actividad expresiva e intuitiva, y no como una actividad intelectual. No importa qué clase de textos se escriban, lo intelectual siempre es parte del acto de escribir, pero en el caso de la producción de textos académico-científicos, el factor intelectual es excluyente. La escritura intuitiva y sin reflexión solo es apta para que un autor exprese su subjetividad, pero no es apropiada para escritos que serán publicados, y es totalmente impensable para textos académico-científicos.

Es cierto, por supuesto, que, como ocurre con todas las actividades, hay personas que tienen más habilidad que otras, pero, de todos modos, es posible aprender a escribir y aumentar las habilidades mediante el ejercicio y la práctica profesionales. Para eso es necesario hacerlo con una guía, o eventualmente con un mentor o tutor, pero en cualquier caso es imprescindible contar con la lectura minuciosa y atenta de pares y no pares.

Esa lectura por parte de otros implica que el autor esté consciente de que las consultas, la coevaluación, la revisión, la reescritura y las modificaciones son inherentes a la actividad escrituraria. Nunca la versión definitiva —y menos aún cuando se trata de un trabajo académico-científico— es la primera que se ha escrito. Escribir es una tarea que tiene una gran sobrecarga cognitiva, de modo que sus muchos aspectos requieren ser tratados en las versiones sucesivas de un mismo texto que se van elaborando y modificando.

En cuanto a la noción de que para escribir es necesaria “la inspiración”, se trata de una idea propia de los románticos del siglo XIX, que propiciaban la expresión de la subjetividad y de los sentimientos. Nada más alejado de la función comunicativa y no expresiva de los textos académico-científicos, que obligan a un trabajo cuidadoso y consciente para transformar el conocimiento complejo en escritura clara y precisa.

3. ¿QUÉ ES “ESCRIBIR BIEN”?

En el ámbito académico-científico, la buena escritura no reside ni en la complejidad de la sintaxis, ni en la riqueza del léxico, ni en la utilización de recursos del lenguaje que puedan sorprender al lector. Lejos de una supuesta “belleza del lenguaje”, producir buena escritura consiste en lograr que las ideas estén formuladas de modo claro y fluido, para lo cual es necesario:

- › un texto que avance de una idea a la otra y de un tema al otro sin que el lector encuentre saltos abruptos o vacíos de sentido;
- › párrafos consistentes, con gran cohesión conceptual, pero al mismo tiempo claros y concisos;
- › oraciones que no sean largas y complejas, sino lo más directas que sea posible;
- › sintaxis y léxico rigurosos, para que no se dé lugar a más de una interpretación;
- › ampliar aquellos conceptos que se presupongan nuevos para el lector;
- › no abundar en conceptos que se presupongan desconocidos por el lector.

4. ¿EN QUÉ CONSISTE LA PREPARACIÓN PREVIA?

La mayoría de los libros de escritura académico-científica, desde el fundacional *Cómo se hace una tesis* de Umberto Eco, se han ocupado de especificar procedimientos de investigación, de clasificación de evidencias, de consulta de bibliografía, etc. En este libro damos por sentado el hecho de que quienes lo consultan ya han realizado su investigación o han recopilado los datos necesarios y se enfrentan con la cuestión de que tienen que trabajar con la materialidad del lenguaje para poder escribir todas esas hipótesis, conceptos, ideas y datos que han venido manejando en los pasos previos.

Sin embargo, es necesario hacer otro tipo de preparación, anterior a la escritura, y que no se refiere solo al conocimiento de los contenidos, sino que hay otras cuestiones que el autor debe dilucidar previamente al acto mismo de escribir, porque de ellas depende buena parte de la eficacia de su escritura:

- › la representación o imagen mental que tiene de los lectores;
- › el conocimiento de las normas que rigen la escritura académico-científica;

- › el conocimiento de la clase de texto que debe desarrollar;
- › el conocimiento de los requisitos específicos para la publicación o exposición del texto.

Todos estos aspectos permanecen implícitos en la mente del autor, pero es necesario que se hagan conscientes a la hora de escribir para que aporten una mejor orientación a la tarea e incidan favorablemente en el texto final. Si estas cuestiones no se plantean con anterioridad, la escritura se hace más ardua y, probablemente, el resultado final requerirá interminables correcciones.

A continuación se analiza cada uno de los aspectos de la preparación previa.

4.1. REPRESENTACIÓN DE LOS LECTORES

Antes de escribir es inevitable concebir un destinatario ideal, hacerse imágenes mentales de la recepción del texto, pero, como se dijo antes, es indispensable que esas representaciones se hagan conscientes porque eso tendrá un efecto inmediato en la configuración del texto y en sus contenidos. En efecto, el futuro autor de un texto académico-científico necesita plantearse puntualmente si el texto estará dirigido a un público experto, semiexperto o lego, porque en este último caso tendrá que hacer un mayor desarrollo de las explicaciones.

Se dirá que es difícil determinar a priori cuánta información compartida hay entre escritor y lector; sin embargo, es posible conjeturarlo si el que escribe se hace las preguntas adecuadas con respecto a los lectores:

- › ¿Quiénes serán? ¿Cuánto se supone que conocen del tema? ¿Son expertos, semiexpertos o totalmente legos?
- › Si saben mucho menos que yo (legos), ¿debo explicitar y desarrollar todos los conceptos?
- › Si saben mucho más que yo (expertos), ¿debo demostrar que también sé?

Aquí intervendría la *ponderación*: si los lectores son semiexpertos, el autor debe establecer con claridad qué conceptos e informaciones puede considerar conocidos, cuáles debería desarrollar, y qué profundidad debería tener ese desarrollo.

Por otra parte, si un texto dirigido a semiexpertos y legos es leído también por los pares del autor, tan expertos como él, ¿qué peso tendrá en la escritura esa probabilidad de ser juzgado por ellos?

4.2. EL CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS QUE RIGEN LA ESCRITURA ACADÉMICO-CIENTÍFICA

Otra cuestión importante, previa a la escritura, es el conocimiento de los modos de decir convencionales de los textos académico-científicos y técnicos. En general, este conocimiento se adquiere de un modo no consciente, por la frecuente consulta de la bibliografía durante la carrera universitaria, pero, en algunos casos, puede ser necesario sistematizarlo, o bien puede ocurrir que el futuro autor sea experto en una disciplina tan técnica que nunca ha reparado en los modos de decir³ tan particulares de los textos académico-científicos. Por otra parte, quienes más pueden llegar a necesitar estas precisiones sean tal vez aquellos alumnos que recién inician sus estudios superiores y que deben redactar sus primeros trabajos.

Para subsanar esta posible dificultad, hemos dedicado el capítulo II a la descripción de los rasgos lingüísticos de los textos académico-científicos, pero como consideramos que no es suficiente, en la mayoría de los capítulos hay apartados dedicados a los recursos del lenguaje, lo que incluye nóminas de palabras o de fórmulas lingüísticas específicas que pueden usarse. No ha sido nuestra intención dar lecciones de gramática, sino ofrecer a los usuarios un repertorio de expresiones posibles, para que ejerzan cierta *creatividad* en la elección de sus palabras.

Muchos expertos en escritura recomiendan: "Lea como un autor", es decir, lea otros textos para ver cómo están escritos.

4.3. EL CONOCIMIENTO DE LA CLASE DE TEXTO A DESARROLLAR

Buena parte de los textos académico-científicos están completamente reglados y pautados, de modo que no plantean tantas dificultades como, por ejemplo, el ensayo o los distintos tipos de relatos, cuya organización interna suele quedar más librada a las exigencias del tema o a las preferencias del autor.

³ El conjunto de los "modos de decir" de este tipo de textos también puede aparecer nombrado como "retórica académico-científica" o como "estilo".

En el capítulo III se sintetizan la organización y las características de algunos de los géneros o las clases de texto que son requeridos con mayor frecuencia durante los estudios superiores o la vida profesional.

4.4. EL CONOCIMIENTO DE LOS REQUISITOS ESPECÍFICOS PARA LA PUBLICACIÓN O EXPOSICIÓN DEL TEXTO

Entre los editores de revistas especializadas, y también entre los responsables de la recepción de los resúmenes en los congresos profesionales, circula con persistencia la queja de que algunos autores no suelen respetar las normas que se establecen para la presentación de trabajos. En muchas ocasiones, el desconocimiento de esas normas (o incluso el desconocimiento del lenguaje formal para dirigirse a los responsables de una publicación o de un congreso) origina el rechazo del texto. En el mejor de los casos, se requerirá que el autor realice sucesivas modificaciones para adaptar su texto, lo cual retrasa la publicación, a veces por un largo tiempo.

Estas normas generalmente están referidas a:

- › la extensión del trabajo (en caracteres o en cantidad de páginas);
- › el tipo y tamaño de letra (fuente) que debe usarse, y el interlineado;
- › el modo de anotar la bibliografía y/o de citar otros textos;
- › el modo de presentar las notas (al pie de página o al final del texto);
- › el modo de presentar cuadros, tablas y otras ilustraciones.

5. ¿CÓMO EMPEZAR?

En torno de la escritura, no solo existen los mitos de "la inspiración", de "la facilidad" o del aprendizaje mediante "la práctica". También aparece el que se conoce como "terror a la página en blanco". Esta denominación, un tanto graciosa por su dramatismo, pretende describir las dificultades de los autores para comenzar a escribir un texto. Pero también se trata de una suerte de leyenda romántica.

La psicología cognitiva, con una actitud menos novelesca, estudió las estrategias que utilizan los escritores profesionales y los noveles o "poco expertos" cuando deben resolver los múltiples aspectos y áreas de trabajo involucrados en

la escritura. En lo que atañe al “terror a la página en blanco”, los cognitivistas postulan que la dificultad para comenzar reside en que “hay algo que no se sabe”. Ese “algo” no necesariamente refiere a un conocimiento conceptual de los temas a desarrollar —que en estos casos suele ser amplio y profundo—, sino que puede estar relacionado también con cualquiera de las múltiples preocupaciones que se suelen tener antes y durante la escritura. Por ejemplo:

- › ¿Por qué aspecto del tema es mejor empezar?
- › ¿Cómo abordar el tema?
- › ¿Habré leído o consultado todo lo necesario antes de empezar?
- › ¿Cuál es el tono más adecuado?
- › ¿Cuál debe ser la primera frase?
- › ¿Debo dirigirme al lector? ¿Cómo?
- › ¿Qué persona debo usar: primera singular (*yo*) o primera plural (*nosotros*)? ¿O debería expresarme en forma impersonal?

Y otros muchos interrogantes que seguramente podrán agregar todos quienes estén abocados a la tarea.

El primer paso para aligerar las preocupaciones que asedian al que escribe es tomar conciencia de que ellas existen en general para todos, aun para los escritores profesionales, y también es necesario ser consciente de cuál o cuáles son las más acuciantes para cada autor y encontrar el modo de resolver el conflicto que se plantea, para que no lo paralice.

Como este libro no está dedicado a la escritura literaria ni a la periodística, sino a la vinculada con el conocimiento, esas preocupaciones e interrogantes pueden tener respuestas más fáciles y directas. Por ejemplo, la preocupación de cómo abordar el tema estará dilucidada por la misma investigación. La cuestión de cómo organizar el texto se resolverá fácilmente, porque los distintos textos científicos y académicos están muy pautados, y si se desconociera alguno en particular solo es necesario consultar la bibliografía ad hoc (véase el capítulo III). La elección del tono y de la persona gramatical (*yo*, *nosotros* o impersonalidad) también se basa en lo que habitualmente se considera el modo de escribir adecuado para esta clase de textos (véase el capítulo II). Lo más pro-

bable es que si esas cuestiones están solucionadas, solo resten dos asuntos muy prácticos y elementales: 1) ¿cuál debe ser la primera oración del texto?, y 2) ¿qué debo decir en la introducción? Para solucionar estas cuestiones existen ciertos procedimientos útiles, que se desarrollan a lo largo de este libro. Por ahora, adelantamos algunos de ellos, a modo de ejemplo:

- › Redactar la introducción al final, cuando ya esté casi terminado el trabajo, de modo que se pueda tener una visión global de él (véase el capítulo III).
- › Ante todo, hacer un plan de texto, un “esqueleto” (véase el capítulo IV).
- › Si el problema son las primeras palabras, empezar siempre con una oración temática generalizante (véase el capítulo XII) o con un interrogante que conduzca al tema, para ir haciendo en el primer párrafo —o en los dos primeros— una suerte de *zoom* que lo conduzca a ese aspecto particular que usted quiere tratar. De todos modos, si luego esa no resulta una forma adecuada, eso es perfectamente reparable.

El “esqueleto” del texto es fundamental para organizarse, y eso, además, permite no empezar por el principio, sino por la parte que más se conoce, o sobre la que se tiene más información. A medida que se escribe lo que mejor se sabe, aumenta la confianza en la tarea. El “esqueleto del texto” permite completar luego otras secciones.

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

MACCIO, Charles, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire*, Lyon, Chronique Sociale, 2007, pp. 11-46.

MARIN, Marta, *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2007, cap. 9.

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander Arbey, “Prólogo”, en *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Medellín, Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

II. “Y AHORA HAY QUE ESCRIBIRLO...”

LA ESCRITURA EN CONTEXTOS DE ESTUDIO

CONTENIDOS

1. ¿Por qué “hay que” escribir?
 - 1.1. Las razones epistémicas
 - 1.2. Las razones de la ciencia
 - 1.3. Las razones institucionales
2. ¿Por qué es necesario aprender sobre escritura académico-científica?
3. Características generales del discurso académico-científico
4. Características del lenguaje académico-científico
 - 4.1. La impersonalidad
 - 4.1.1. Uso casi excluyente de la tercera persona gramatical
 - 4.1.2. Uso de formas verbales con pronombre *se* antepuesto
 - 4.1.3. Uso de verbos en voz pasiva (con el verbo *ser*)
 - 4.1.4. Mención de acciones y procesos mediante sustantivos
 - 4.1.5. Uso de adjetivos verbales (participios) en lugar de verbos
 - 4.1.6. Predominio de adjetivos no evaluativos ni subjetivos
 - 4.1.7. No intervención de entidad humana en algunos actos y procesos
 - 4.1.8. Uso de la primera persona del plural para nombrar al autor como individuo
 - 4.2. Uso de terminología específica
 - 4.3. La densidad conceptual
 - 4.4. El lenguaje formal
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿POR QUÉ “HAY QUE” ESCRIBIR?

1.1. LAS RAZONES EPISTÉMICAS

Ordenar los distintos aspectos del conocimiento de modo tal que puedan escribirse suele ser la mayor dificultad que enfrentan los autores de trabajos académico-científicos. Al escribir, esos conocimientos que creían tan claros y evi-

dentes se van reelaborando, construyendo y ampliando; se van dejando algunos aspectos y retomando otros como más importantes, es decir que hay una verdadera producción de conocimiento en esa instancia de escritura: “Toda ciencia se produce en un lenguaje, más generalmente en un sistema simbólico [...]. No puede haber ciencia en el sentido estricto del término, sino expresada, es decir, sin que ella represente sus objetos mediante un sistema simbólico, en un conjunto de signos que reenvían a hechos concretos o a otros signos”.¹

Una de las razones por las cuales la escritura potencia los conocimientos de quien escribe es que —tal como hemos dicho en el capítulo 1— implica una transferencia del pensamiento reticular al lenguaje lineal. En efecto, los pensamientos, las ideas, los saberes y los conceptos están en la mente como relaciones y conexiones no lineales, como “redes”, mientras que el lenguaje requiere que todo ese conjunto se ordene linealmente: en el tiempo, si es oral (porque hay una sucesión temporal de las palabras); en el espacio, si es escrito. *No hay una traducción de la mente a la escritura, sino una reelaboración cognitiva.*

La segunda razón reside en que la escritura está destinada a otros, es un hecho de comunicación. Por lo tanto, el que escribe no solo necesita ordenar sus ideas, sino seleccionar cuidadosamente sus modos de decir para ser comprendido por otros de manera fehaciente. La consecuencia cognitiva es que esa búsqueda de comprensibilidad mejora la claridad conceptual de quien escribe.

1.2. LAS RAZONES DE LA CIENCIA

Como es sabido, el llamado “rigor científico” consiste en que se publiquen los avances en el conocimiento y, además, se ofrezcan los datos contextuales de la investigación, así como las hipótesis y conclusiones. Pero un texto académico-científico no refleja ni transmite un conocimiento anterior a sí mismo y producido en otro lado —por ejemplo, un laboratorio—,² sino que el acto de escribir, el uso del lenguaje científico, es constitutivo de la ciencia. “Para que la ciencia lo sea realmente es preciso que haya intercambio y discusión de ideas”.³ Por esa razón, la ciencia necesita recurrir al lenguaje escrito y que se haga público.

¹ Gilles-Gaston Granger, *La science et les sciences*, París, PUF, 1993, p. 53, citado en Bertha Gutiérrez Rodilla, *El lenguaje de las ciencias*, Madrid, Gredos, 2005.

² Alexander Arbey Sánchez Upegui, *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Medellín, Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011, pp. 26-60.

³ Bertha Gutiérrez Rodilla, *El lenguaje de las ciencias*, op. cit., p. 11.

Esto es así porque la escritura de la ciencia es el medio por el cual los miembros de un grupo profesional, disciplinar, o de una especialidad dentro de una disciplina, llegan a conocer los avances del conocimiento. Tanto es así que se dice que una comunidad disciplinar o profesional es fundamentalmente una *comunidad discursiva*. En efecto, todos los que trabajan en alguna especialidad se comunican de manera profesional a través de *sistemas de comunicación predominantemente escriturarios*: las revistas especializadas (ya sean en formato digital o papel); los eventos profesionales (coloquios, jornadas, congresos) donde se exponen trabajos que son orales en ese momento pero fueron previamente escritos y en general luego son publicados; las redes especializadas y bibliotecas digitales que se ocupan de la publicación de tesis; informes de avances de investigación, “estados de la cuestión”, y otros textos análogos.

1.3. LAS RAZONES INSTITUCIONALES

Es muy probable que al promediar o terminar algún tipo de trabajo académico-científico, como una investigación, se presente la necesidad y/u obligatoriedad de exponerlo por escrito. Esta necesidad u obligatoriedad no siempre es propia del autor del trabajo, sino que puede estar impuesta por sus tutores, directores, jefes y/o por el funcionamiento mismo de las instituciones académicas y científicas que necesitan producir y conservar el conocimiento estableciéndolo por escrito.

Además, con la escritura no solo se genera un acto de producción y conservación, sino también de *validación*, es decir que otros expertos examinan los textos para comprobar y confirmar su valor científico. Estos mecanismos especializados de producción y validación de conocimiento concluyen en que no se conciba su producción de otra forma que no sea mediante la escritura.

2. ¿POR QUÉ ES NECESARIO APRENDER SOBRE ESCRITURA ACADÉMICO-CIENTÍFICA?

Una gran cantidad de estudiantes o graduados que necesitan realizar sus primeras presentaciones y/o publicaciones, que se ven obligados necesariamente a escribir, suelen tener dudas acerca de cómo proceder, porque su único contacto con el conocimiento sistemático del lenguaje ocurrió hace varios años, en la escuela. Por otra parte, esos saberes lingüísticos escolares no resultan muy funcionales en el momento de escribir, además de que en la escuela no se

aprenden los procedimientos, las técnicas y los recursos que se necesitan en instancias de estudios superiores.

Ciertamente, los autores que redactan sus primeros textos académicos y científicos se enfrentan con restricciones lingüísticas y preocupaciones de escritura diferentes de las que han debido resolver en otras instancias. A esto se agrega que la comunidad discursiva académico-científica en general ha instaurado, por el uso, ciertas convenciones para esa escritura, como, por ejemplo, el empleo de géneros específicos según la circunstancia profesional (véase más abajo, p. 34; véase el capítulo III), y también normativas convencionales acerca de qué partes o secciones debe tener ineludiblemente cada género. Otro requisito es que un texto, para ser considerado académico-científico, debe presentar, forzosamente, ciertos rasgos lingüísticos o “modos de decir” (véase más abajo, p. 34),⁴ que conforman una suerte de retórica peculiar y los distingue de otro tipo de textos que circulan en una sociedad.

Al respecto, se puede observar la diferencia entre los dos textos que siguen, uno de circulación periodística y el otro de circulación académica. Ambos se ocupan de un mismo tema, pero utilizan modos de decir diferentes porque cada uno tiene una circulación diferente dentro de la sociedad. En los dos fragmentos, aunque se ocupen de un mismo objeto, no solo el enfoque es distinto, sino también el lenguaje. En el primero hemos destacado el léxico y los modos de decir propios del discurso académico-científico:

Esta tesis incluye *estudios genético-poblacionales* del yacaré overo en la provincia de Santa Fe, Argentina. Se realizaron análisis de *variabilidad, diferenciación y estructura genética* empleando *isoenzimas, marcadores RAPD* y caracteres *morfométricos*, y un *estudio de paternidad* utilizando *marcadores microsátélites*. Los resultados obtenidos indican que *las poblaciones analizadas de yacaré overo poseen valores de variabilidad genética* de bajos a intermedios, *diferenciación poblacional significativa* y *variabilidad fenotípica alta* para algunos de los rasgos *morfométricos* estudiados. Además, se hallaron indicios de que el sistema de apareamiento de *C. latirostris* podría incluir el *comportamiento de múltiple paternidad*, al detectar más de un *progenitor paterno* en al menos una de las familias analizadas.⁵

⁴ Eni Orlandi, *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Pontes, 2003.

⁵ Patricia Susana Amavet, “Estudios de la distribución de la variabilidad genética y análisis del sistema de apareamiento en poblaciones naturales de *Caiman latirostris* (Yacaré overo) (Reptilia, Alligatoridae)”, tesis doctoral, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2009. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Mitad cuerpo, mitad cola, alcanza el metro y medio. Suficiente para consagrarse el lagarto más grande de la Argentina y uno de los más corpulentos del planeta. La zoología lo llama *Tupinambis teguixin* y la gente, lagarto overo o iguana. Pero nada tiene que ver con las iguanas verdaderas, que pueblan la América tropical. Estas exhiben un verde deslumbrante, viven en los árboles y mastican hojas, frutos y bichitos. Nuestra iguana, en cambio, se quedó en la época del blanco y negro, y solo se les anima a las ramas en la juventud, cuando una combinación de agilidad y poco peso le permite llegar hasta los succulentos frutitos del tala y la miel de las lechiguanas, su manjar predilecto. Después anda solo por el suelo o debajo, recorriendo oscuros túneles. Y devora casi todo lo que cabe en su boca. De chica, insectos, arañas, caracoles y frutos carnosos. A medida que crece, la dieta se amplía a carroña, pequeños peces, culebras, pájaros, roedores y, de tanto en tanto, huevos y pollitos de los gallineros. Para equilibrar el asunto, se la comen zorros, grandes felinos y aves rapaces. Sus huevos, además, resultan un banquete para los hurones.⁶

Por las diferencias notorias entre los textos académico-científicos y los que circulan en otros ámbitos, y por todas las razones expuestas hasta aquí, se proporcionan a continuación algunos instrumentos para facilitar la tarea de escribir.

El que escribe no está “inspirado”, sino que trabaja laboriosamente con el lenguaje. Este trabajo es cognitivo y puede aprenderse.

En este capítulo y en el próximo, se describen las características de la escritura académico-científica. A partir del tercero, se proporcionan algunos procedimientos de escritura que podrían resultar útiles.

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISCURSO ACADÉMICO-CIENTÍFICO

Lo que se conoce como *discurso académico-científico*⁷ está relacionado con una esfera específica de la actividad humana y conformado por textos que

⁶ Roberto Rainer Cinti, *Fauna argentina. Dramas y prodigios del bichero*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

⁷ También puede aparecer denominado como discurso científico, lenguajes de especialidad, discurso profesional, discurso académico-científico, discurso especializado.

responden a géneros muy definidos, con un lenguaje característico que produce un efecto de neutralidad científica (véase más abajo, apartado 4). Algunos ejemplos de esos *géneros específicos* son: el artículo de revista especializada, el proyecto de investigación, la ponencia de congreso, la relatoría de congreso, el informe de investigación, la reseña bibliográfica, la tesis y la tesis (véase el capítulo III). Todos estos géneros configuran un *discurso especializado* con un *contexto comunicativo similar*, ya que tienen en común:

- › *Destinatarios más o menos expertos en un área de conocimiento*: ciertos géneros, como el *artículo de revista especializada* o la *ponencia*, están dirigidos a pares, es decir que circulan entre expertos de una disciplina. Se los conoce como *textos científicos*. Otros, como los *textos de estudio universitarios* o los *informes* que deben presentar los alumnos para acreditar sus conocimientos, están destinados a la circulación entre alumnos y profesores. Se los conoce generalmente como *textos académicos*.
- › *El ámbito de circulación*: las instituciones sociales donde se producen y circulan los conocimientos.
- › *El propósito*: producción de conocimiento y posicionamiento dentro de un ámbito disciplinar o institucional.
- › *Ciertos rasgos distintivos de lenguaje*: formas estereotipadas de usar el lenguaje, modos de decir destinados a producir “un efecto de claridad y franqueza en la presentación, cuando no de ‘poder’ e infalibilidad”,⁸ o ilusión de “neutralidad científica”.⁹

4. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE ACADÉMICO-CIENTÍFICO

Las instituciones —tanto universidades como asociaciones profesionales o revistas especializadas— requieren que en la escritura de textos académico-científicos se empleen ciertos recursos de lenguaje sumamente específicos, que suelen enumerarse como objetividad, claridad y precisión, es decir, recursos para crear un “efecto de cientificidad”.¹⁰

⁸ David Locke, *La ciencia como escritura*, Madrid, Cátedra y Universitat de Valencia, 1997.

⁹ Michel Pêcheux, *Les vérités de La Palice, linguistique, sémantique, philosophie*, Paris, François Maspero, 1975.

¹⁰ Beatriz Hall y Marta Marin, “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”, en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011.

Actualmente, sin embargo, admitimos que la escritura y el conocimiento son productos humanos, y que, por lo tanto, la objetividad no es totalmente alcanzable y solo puede ser una *tendencia* en los textos que circulan en los ámbitos académico-científicos. La idea de la objetividad total y la prescindencia de todo sujeto enunciador es una ilusión del positivismo, que representa la ciencia como creada en otro lugar, fuera del lenguaje con que se expresa. Según el enfoque positivista, los investigadores producirían un conocimiento que luego “traducen” fiel y objetivamente, de un modo transparente, porque los hechos científicos “hablan por sí mismos”.

En realidad, hoy se considera que la ciencia es una construcción humana, hecha con lenguaje. Por lo tanto, la objetividad solo puede ser *un efecto* creado mediante ciertos recursos. Incluso se afirma que el texto científico es un instrumento de persuasión (persuade de la importancia del conocimiento y de su validez) que depende de procedimientos retóricos¹¹ del lenguaje.¹²

Ese lenguaje académico-científico es tan característico, y el efecto de objetividad y transparencia es tan parodiable, que algunos científicos han producido textos seudocientíficos, humorísticos, que ridiculizan la retórica habitual del discurso académico-científico:

En este trabajo hemos comprobado, empíricamente, que la conservación del momento angular, que determina la caída de los gatos de pie, representa un principio más poderoso que la ley de Murphy, que determina la caída de la tostada con la mermelada hacia abajo. Para esto fijamos tostadas de diferentes pesos y tamaños a la espalda de distintos tipos de gatos, atándolas o pegándolas, y tras untar entre una y tres cucharadas de mermelada a la cara exterior de las tostadas se dejó caer el sistema desde diferentes alturas que iban desde 1,3 a 3,5 m. En el 99,16% de las 476 experiencias que se realizaron, los gatos cayeron de pie sin ningún tipo de dificultad. [...] Se propone entonces la reformulación de la ley “las tostadas caen siempre con la mermelada hacia abajo” a “las tostadas siempre caen con la mermelada hacia abajo excepto cuando se fijan en la espalda de un gato”. Creemos que este trabajo es de suma importancia ya que relaciona por primera

¹¹ Se entiende por *procedimientos retóricos* lo que otros autores denominan “modos de decir”: las formas gramaticales y el léxico que se selecciona al escribir. En general, son fórmulas del lenguaje que se prefieren a otras en determinadas circunstancias.

¹² Alexander Arbey Sánchez Upegui, *Manual de redacción académica e investigativa*, op. cit.

vez la física clásica con las leyes de Murphy, dos campos totalmente aislados hasta el presente.¹³

A continuación, se describen los rasgos del estilo académico-científico que producen efecto de neutralidad científica y cuya presencia es requerida por las instituciones (universidades, revistas especializadas, asociaciones profesionales):

- › la impersonalidad,
- › el uso de terminología específica,
- › la densidad conceptual,
- › el lenguaje formal.

› Trabajo práctico 1

4.1. LA IMPERSONALIDAD

La impersonalidad (véase el glosario) es un requerimiento esencial del discurso académico-científico y consiste en ocultar el sujeto que escribe o investiga, en suprimir toda señal lingüística de subjetividad. Se produce así el efecto de que “habla la ciencia”, y de que no existe un autor e investigador con posiciones y puntos de vista.

Los recursos del lenguaje que se utilizan para lograr ese efecto son los siguientes.

4.1.1. *Uso casi excluyente de la tercera persona gramatical*¹⁴

Es raro, aunque está ocurriendo con mayor frecuencia en los textos de las ciencias sociales, que aparezca la primera persona, pero nunca la segunda, la que en cam-

¹³ Joel Pérez Perri, “Los principios físicos que determinan la caída en pie del gato prevalecen sobre la Ley de Murphy que determina la caída de la tostada con mermelada hacia abajo”, en Diego Golombek (comp.), *Demoliendo papers*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, pp. 23 y 24.

¹⁴ Las personas gramaticales son categorías de la gramática, no nombran una persona, es así que el sujeto gramatical de un verbo puede ser humano o no. Las personas gramaticales son: la *primera* (yo, quien emite el discurso), la *segunda* (tú, vos, usted, a quien se dirige el discurso) y la *tercera* (él, ella, ello, de quien se refiere el discurso). La persona que predomina en el discurso se hace evidente en la terminación de los verbos y en el uso de pronombres y determinantes, por ejemplo: *ello, ellos, esto, eso*, etcétera.

bio sí aparece en los textos de divulgación. De todos modos, el uso de la primera persona en lugar de la tercera responde a una elección consciente del autor, de modo que no deberían aparecer en el texto fluctuaciones entre primera y tercera.

4.1.2. *Uso de formas verbales con pronombre se antepuesto*¹⁵

Es una de las formas más habituales de ocultamiento del sujeto, es decir, un procedimiento para hacer impersonal el discurso. De este modo, el realizador de un evento o de un proceso permanece indeterminado, no se lo nombra. Es el caso de formas como: *se dice, se realizaron, se hace saber, se estudia, se ha comprobado, se verá*. Por ejemplo:

En 2010 *se pueden observar* las opiniones de los nacidos en 1990 a sus veinte años, y si en 2015 *se reitera* la observación...

A su vez, en relación con estas cuestiones, pero atendiendo a sus propios tiempos y lógicas, *se ensayan* en este período nuevas formas de pensar en intervenir la ciudad.

Se produjo una concomitante disminución de los casos.

4.1.3. *Uso de verbos en voz pasiva (con el verbo ser)*

Junto con el pronombre *se*, es un modo frecuente para no indicar quién produce determinado evento o proceso. Consiste en usar la fórmula: *verbo ser más el participio del verbo que se quiere usar*, sin que aparezca la referencia al sujeto de la acción. Por ejemplo, en lugar de “he comprobado”, se utiliza “ha sido comprobado”. De esta manera se genera o se intensifica el efecto de neutralidad y objetividad:

El juego *era percibido* como un elemento disciplinador que *sería tutorado*.

¹⁵ En esta forma de caracterizar el uso del pronombre *se* incluimos tanto el que corresponde a la voz pasiva como el impersonal propiamente dicho. Ambas formas cumplen con la finalidad de ocultamiento del agente que realiza la acción. Entre una u otra forma hay diferencias solo sintácticas, de modo que en este caso no consideramos pertinente ahondar en ellas, ya que no producen diferencias en la impersonalidad. Para explicaciones más detalladas, véase Marta Marín, *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010, p. 179.

Las renovaciones onomásticas de los últimos años pueden *ser propuestas*.

A partir de allí, la memoria *es comprendida* como una representación interna de una experiencia comportamental.

4.1.4. Mención de acciones y procesos mediante sustantivos

Junto con el uso del *se* impersonal, es uno de los procedimientos más característicos de la retórica académico-científica. Consiste en nombrar acciones mediante sustantivos derivados de verbos, llamados *nominalizaciones* (véase el glosario), en lugar de los verbos, lo que hace que no aparezcan sujetos realizando esas acciones, como ocurriría si se usara un verbo. Un ejemplo de cómo el uso de una nominalización oculta los sujetos es decir “esta nueva *producción* de conocimiento”, en lugar de decir “la escritura *produce* un nuevo conocimiento”.

La lista siguiente ejemplifica algunas de las muchísimas nominalizaciones que se usan habitualmente.

Verbo	Nominalización (sustantivo)
asesorar	asesoramiento
comprobar	comprobación
convergir	convergencia
estudiar	estudio
insistir	insistencia
legitimar	legitimación
precarizar	precarización
releva	relevamiento
rechazar	rechazo
sistematizar	sistematización
suprimir	supresión

Como no pueden indicar un sujeto, las nominalizaciones *significan conceptos y procesos* de un modo *abstracto*. Por esa razón, cuando se acumulan en un texto, y están cerca unas de otras, producen no solo abstracción y despersonalización, sino una gran densidad conceptual (véase el capítulo xii). Por ejemplo:

El libro de texto de Secundario es un género altamente complejo pues se conforma a partir de la *convergencia* y la *tensión* entre discursos provenientes de diferentes

ámbitos. [...] Por un lado, debido a su impronta pedagógica, el discurso del libro de texto se articula a través de las operaciones de *reformulación* y *recontextualización* (Bernstein, [1975] 2005) de los discursos académicos de origen, de acuerdo con el nuevo espacio de *circulación* y sus destinatarios legos. Así el libro escolar gestiona la *diversidad* genérica de base a partir de *procedimientos* de *selección*, *combinación* y *jerarquización* de saberes, que comprenden las acciones de *selección* de datos, *inclusión* de citas, el diálogo entre *recortes* teóricos, etcétera.¹⁶

En los países en los que la brucelosis constituyó un problema de importancia, las campañas de *vacunación* masiva del ganado y la *eliminación* de los animales positivos en los ensayos de diagnóstico permitieron lograr el control de la enfermedad. La *vacunación* animal permitió reducir la tasa de *incidencia* de brucelosis en el ganado, y las consecuentes pérdidas económicas por abortos y baja *productividad*. Como consecuencia de la *interrupción* de la cadena de contagio animal hombre se produjo una concomitante *disminución* de la brucelosis humana. Sin embargo no se ha eliminado por completo el riesgo de contagio.¹⁷

› Trabajo práctico 2

4.1.5. Uso de adjetivos verbales (participios) en lugar de verbos

Consiste en mencionar una acción, por ejemplo, *investigar* o *relacionar*, como un hecho establecido: *investigado*, *relacionado*. Los participios (véase el glosario) nombran acciones sin sujeto que las realice, por lo que contribuyen a la impersonalidad. Además, generalmente aparecen unidos a sustantivos abstractos o a nominalizaciones, por lo que también contribuyen a aumentar la densidad conceptual (véase el capítulo xii), como en el caso de “percepción construida” o “producción obtenida”. Por ejemplo:

La transferencia directa de embriones bovinos *producidos* in vivo permite alcanzar tasas de éxito.

¹⁶ Carolina Tosi, “Puesta en escena discursiva y ethos pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en los libros de texto de Secundario”, en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, op. cit., p. 151.

¹⁷ Natalia Ainciart, “Estudio de Lumazina Sintasa de Brucella como proteína transportadora de antígenos: relación entre estructura, estabilidad e inmunogenicidad”, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Los ingresos *generados* en el proceso de producción...

La regionalidad económica *establecida*...

4.1.6. Predominio de adjetivos no evaluativos ni subjetivos

El uso de adjetivos que evalúan y califican un objeto¹⁸ (por ejemplo: *extraordinario, útil, importante, prescindible*) es una marca muy fuerte de la subjetividad de un autor. En cambio, hay otros adjetivos que relacionan un objeto nombrado con una clase de objetos:¹⁹ personaje *dramático*, médico *traumatólogo*, político *republicano*, diccionario *etimológico*, costa *marítima*, resolución *ministerial*. Estos son adjetivos que no se refieren a una cualidad del objeto, sino que lo especifican y lo precisan; obviamente, son los más frecuentes en el discurso académico-científico. Otros adjetivos que no revelan la subjetividad son los que permiten ubicar un objeto en el tiempo (*anterior, actual, transitorio*) o individualizarlo (*la sola presencia*). Por ejemplo:

La diferencia entre una comunidad *militar* y una comunidad *política* radica en que...

Todo miembro de la comunidad *académica* es relativamente libre de seleccionar sus propias opciones *discursivas*, pero lo es solo dentro del horizonte de las restricciones *disciplinares*.

Se puede apelar a un recurso *técnico*...

Exactamente lo mismo ocurre con el texto *tipográfico*...

En el grupo de lectores *legos* se registró la disidencia más alta...

La perspectiva *actual* de la disciplina...

› Trabajos prácticos 3, 4 y 5

¹⁸ En gramática, adjetivos calificativos.

¹⁹ En gramática, se los denomina adjetivos clasificantes, relacionales o clasificadores.

4.1.7. No intervención de entidad humana en algunos actos y procesos

Ciertos actos se nombran como si se realizaran sin intervención de una entidad humana. Por ejemplo:

Las pruebas experimentales indican...

Los resultados sugieren...

Esta investigación implica...

El análisis de los indicadores muestra...

El manual universitario aparece así definido como un género que facilita el dominio de los conceptos básicos de una disciplina.

En otros casos encontramos referencias a entidades humanas colectivas y/o genéricas. Por ejemplo:

Estas identificaciones solo pudieron ser construidas a medida que *los militantes* iban tomando conciencia de la dimensión de la represión.

Esas interacciones parecen tan banales, tan "naturales", tanto a los *actores sociales* que las representan como al *observador* que las estudia.

4.1.8. Uso de la primera persona del plural para nombrar al autor como individuo

Consiste en usar las formas verbales correspondientes a *nosotros*, en lugar de las correspondientes a *yo*, cuando un solo autor individual se refiere a sí mismo. Es una forma de borrar al autor parcialmente, y recibe el nombre de "plural de modestia". Actualmente su uso está en retroceso, en especial entre los autores de ciencias sociales. Sin embargo, como depende de una elección personal, algunos autores académicos prefieren la primera persona del singular y otros mantienen la primera del plural, tal como se ha hecho en este libro en algunas ocasiones; una tercera opción es dejar indeterminado el sujeto, usando el pronombre *se*.²⁰ Por ejemplo:

²⁰ El uso de la forma impersonal con el pronombre *se* comporta el riesgo de que se produzca ambigüedad, es decir que la acción mencionada no pueda atribuirse con seguridad al autor del texto o a algún otro sujeto. Por esa razón, en cada caso se requiere valorar su pertinencia.

Seleccioné aleatoriamente un número similar al de los casos anteriores.

En el capítulo 10 ya hemos consignado...

En el capítulo siguiente se describen los rasgos...

En síntesis, la *impersonalidad del discurso* se adquiere mediante procedimientos de ocultamiento de la subjetividad de quien lo emite. Según se ha consignado hasta aquí, los procedimientos de ese tipo más habituales son:

- › predominio de la tercera persona gramatical,
- › uso de las formas verbales con *se*,
- › formas verbales en voz pasiva,
- › uso de sustantivos derivados de verbos (nominalizaciones),
- › uso de adjetivos derivados de verbos (participios),
- › las referencias a entidades abstractas, colectivas o genéricas,
- › el predominio de adjetivos relacionales frente a los valorativos.

4.2. USO DE TERMINOLOGÍA ESPECÍFICA

Mientras que las palabras de uso cotidiano denotan conocimientos generales del mundo, las palabras denominadas *términos* están referidas al conocimiento científico y técnico.²¹ Son *términos* las palabras propias de un ámbito disciplinar determinado, que nombran conceptos definidos, estipulados y delimitados por cada disciplina en particular. Por lo tanto, al tener un significado unívoco, producen precisión y formalidad en el discurso. Las palabras de uso común, por el contrario, son susceptibles de diversas interpretaciones, según el contexto en que estén usadas (véanse los capítulos VI y VIII).

En los siguientes fragmentos se puede apreciar la abundancia de términos disciplinares específicos que corresponden a distintas ramas del conocimiento. También es evidente que los términos de cada disciplina no necesariamente consisten en una palabra, sino que, en la mayoría de los casos, son expresiones complejas.²²

²¹ Andreína Adelstein e Inés Kugel, *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

²² Solo el 15% de los términos consiste en una sola palabra. Véase Maribel Tercedor Sánchez, *La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor*, Granada, Universidad de Granada, 1999.

En este trabajo estudiamos la *termodinámica* de las soluciones de *agujero negro* de la *teoría de gravedad de Gauss-Bonnet*, la cual incluye *potencias de segundo orden en la curvatura*, en los casos de *vacío* y en el caso de *acoplamiento* con cargas de *teorías electromagnéticas no lineales*, como las de Hoffmann-Infeld y Born-Infeld.²³

A partir de la propuesta *derrideana* de una "*fantología*", esto es, de una concepción de la *ontología* asediada irreductiblemente por fantasmas, en el presente artículo planteamos la necesidad de distinguir dos sentidos de *lo espectral*: por un lado, *lo espectral derrideano* comportando un sentido eminentemente ético para una política otra, solidaria de quienes no han arribado aún o han partido ya, de sus (justas) memorias; por el otro, el momento de la *capitalización siniestra del elemento fantasmático* que acecha a la *ontología* como estrategia político-autoritaria. En relación con este último sentido, sugerimos la posibilidad de situar al *desaparecido* de la última dictadura militar argentina (1976-1983) como una figura que da cuenta de este *uso siniestro de lo espectral*.²⁴

4.3. LA DENSIDAD CONCEPTUAL

La abundancia de términos disciplinares y nominalizaciones (véase más arriba, p. 40; véase el glosario) produce una acumulación de conceptos y abstracciones, que es una de las causas de la habitual densidad de estos textos. Observe los términos y las nominalizaciones destacados en los fragmentos que siguen:

El diagnóstico señala hacia un debate que se centra principalmente en la *contraposición* entre los *discursos* y *paradigmas* derivados del *positivismo naturalista* y del *positivismo lógico* contra las corrientes de *pensamiento actual* representadas, como se ha dicho anteriormente, entre otros, por Habermas, Derrida, Skinner, Kosselleck, Gombrich y otros. Tendríamos entonces, a la base [sic] de una *nueva concepción de las ciencias humanas*, la *tensión*, en cuanto que se incluyen o se excluyen de: el *papel crucial de la experiencia en la teoría*; la *neutralidad del observador* y de sus

²³ Matías Aiello, "Teorías de gravedad, propiedades termodinámicas e irreversibilidad", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

²⁴ María Marta Quintana y Héctor Eduardo Monteserín, "Diapositivas espectrales: fragmentos para una interpretación de las desapariciones (o de lo siniestro fantasmático)", en *Pasado Por-venir. Revista de Historia*, núm. 5, 2011, pp. 199-217.

enunciados; la filosofía como metalenguaje; los modelos explicativos en oposición a los comprensivos; la separación entre teoría e historia, entre ciencia y Metafísica.²⁵

El objetivo del presente trabajo fue estudiar la funcionalidad de hidroxipropilmetilcelulosas y sus mezclas con beta-lactoglobulina en coloides alimentarios. Los estudios realizados muestran que estos polisacáridos en solución presentan un comportamiento complejo que se manifiesta en la asociación/autoensamblaje mediado por interacciones hidrofóbicas y modulado fuertemente por el pH, como también por la concentración y la temperatura.²⁶

› Trabajo práctico 6

4.4. EL LENGUAJE FORMAL

Los modos de decir, el uso que se haga del lenguaje, las fórmulas que se empleen dependen de la situación comunicativa, es decir, del contexto en el que se esté produciendo el discurso. Algunos factores esenciales de ese contexto son los destinatarios, el ámbito, los propósitos, los puntos de vista, las representaciones que el autor tiene de sí mismo como profesional y de sus interlocutores, y también la posición social que se asigne a sí mismo y a los otros.

El contexto académico-científico requiere tradicionalmente que se utilice una variedad contextual del lenguaje denominada *registro formal*,²⁷ que se caracteriza por el uso de ciertas fórmulas del lenguaje que no son cotidianas, como *consiste en*, en lugar de *es*. En la siguiente tabla —que no es exhaustiva— se consignan algunos ejemplos de modos de decir informales y su equivalencia en el registro formal.²⁸

²⁵ Álvaro Díaz Gómez, Susana Henao y Victoria Eugenia Ángel, “Pensar la formación humanística en la universidad: un acercamiento epistémico-pedagógico desde las perspectivas de Luhmann y de Morin”. Disponible en línea: <<http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/Victoria.pdf>>.

²⁶ Nerina Andrea Camino, “Comportamiento de hidroxipropilmetilcelulosas y sus mezclas con β-lactoglobulina en solución, interfases y emulsiones”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

²⁷ Los llamados *registros* en lingüística son variedades que dependen del contexto en que el lenguaje se use. Según el contexto de uso, se reconocen los registros *formal*, *informal*, *oral* y *escrito*. El uso del registro formal fuera de contexto da lugar a un tipo de lenguaje amanerado y artificioso.

²⁸ Una lista mucho más completa de expresiones formales e informales se puede consultar en María Marta García Negroni, *Escribir en español*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010.

<i>Registro informal</i>	<i>Registro formal</i>
amontonar	acumular
contestar	dar una respuesta
dar una fecha	fixar una fecha
es	consiste en; se trata de
hacer una pregunta	formular una pregunta; plantear un interrogante
hay que	es necesario; es preciso
pensar	reflexionar
poner una condición	estipular un requisito
publicar una noticia	difundir una noticia
tener en cuenta	considerar; reparar en
sacar una foto	fotografiar
tener el mando	ejercer el mando
tener una hipótesis	formular una hipótesis
tener una sensación	experimentar una sensación

› Trabajos prácticos 7 y 8

5. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

CREME, Phyllis y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 13-102.

GARCÍA NEGRONI, María Marta (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011.

REYES, Graciela, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco, 2006, pp. 15-79.

SWALES, John M. y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004, pp. 8-43.

III. “¿CÓMO ES EL TEXTO QUE NECESITO ESCRIBIR?”

LOS GÉNEROS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS

CONTENIDOS

1. ¿Qué es un género discursivo?
2. Descripción de algunos géneros académico-científicos usuales
 - 2.1. Monografía
 - 2.1.1. Características generales
 - 2.1.2. Monografía descriptiva/analítica: organización básica del texto
 - 2.1.3. Monografía investigativa: organización básica del texto y contenidos ineludibles
 - 2.2. Informe de laboratorio
 - 2.2.1. Características generales
 - 2.2.2. Organización básica del texto y contenidos ineludibles
 - 2.3. Reseña bibliográfica e informes de lectura
 - 2.3.1. Características generales
 - 2.3.2. Organización básica del texto y contenidos ineludibles
 - 2.4. Estado de la cuestión
 - 2.4.1. Características generales
 - 2.4.2. Organización básica y contenidos ineludibles
 - 2.5. Ponencia de congreso
 - 2.5.1. Características generales
 - 2.5.2. Organización básica y contenidos ineludibles
 - 2.6. *Abstract* o resumen
 - 2.6.1. Características generales
 - 2.6.2. Organización básica y contenidos ineludibles
 - 2.7. Proyecto de investigación
 - 2.7.1. Características generales
 - 2.7.2. Organización básica y contenidos ineludibles
 - 2.8. Artículo de revista especializada
 - 2.8.1. Características generales
 - 2.8.2. Organización básica y contenidos ineludibles
3. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿QUÉ ES UN GÉNERO DISCURSIVO?

En el capítulo anterior se menciona una de las características generales del discurso académico: los textos deben ajustarse a *géneros discursivos específicos*. En este capítulo, se ahondará más en ese concepto.

La sociedad produce discursos especializados de cada actividad humana, según el contexto social en que se producen y los diversos propósitos que tenga esa actividad. Se habla así, por ejemplo, de discurso periodístico, jurídico, pedagógico, literario, administrativo y académico-científico, entre otros. A su vez, dentro de cada uno de estos tipos de discurso, hay variedades según el *propósito*, la *organización* y los *destinatarios*. Estas variedades constituyen los *géneros discursivos*,¹ que pueden ser tan específicos como el informe de laboratorio, la sinopsis de una película, el informe de una auditoría, la novela, las instrucciones para usar un dispositivo, el *abstract* de una ponencia de congreso profesional, el acta de una asamblea, el dictamen de un juez. Cada texto es una entidad concreta, única e irrepetible, que se produce en el marco de un discurso e incluye los rasgos de un género. Así, por ejemplo, un científico produce un texto propio que corresponde al género “artículo para revista especializada”, característico del discurso académico-científico.

La actividad académico-científica se manifiesta a través de un discurso que le es propio y característico, cuyos rasgos generales se han consignado en el capítulo II. Ese discurso tiene variedades o géneros, compartidos por todas las disciplinas, y otros que son característicos de cada disciplina o actividad. En efecto, cada dominio del conocimiento —aunque comparte las características generales del discurso— desarrolla ciertos géneros propios y específicos (por ejemplo: el informe de laboratorio, el informe de viabilidad económica, el análisis de encuestas). No obstante estas especificidades, hay ciertos *géneros centrales* del discurso académico-científico que comparten todas las disciplinas: *el artículo para revista especializada, la tesis, la tesina, el informe de investigación, el proyecto de investigación, la reseña bibliográfica, el estado de la cuestión*.

Cada uno de estos géneros se produce con diferentes propósitos, y para diferentes destinatarios, y responde al grado de especialización del conocimiento. Correlativamente, cada uno de ellos sigue ciertas convenciones de organización interna, con formatos regulados y controlados, como los informes

¹ En algunas bibliografías es posible encontrar los géneros bajo la denominación “clases de textos” o “tipos textuales”.

de investigación o los proyectos de tesis. Del mismo modo, en un artículo de investigación para revista especializada deben figurar determinados apartados, que son establecidos y aceptados por las comunidades disciplinares, y se deben respetar ciertas normas de escritura impuestas por el organismo que lo publicará (véase el capítulo I). Escribir académica o científicamente implica conocer y respetar esas convenciones, acuerdos y protocolos que ha establecido la comunidad científica y discursiva.² El formato de los géneros académicos está estipulado de un modo tan estricto que “la falta de adecuación al género” puede ser causa suficiente para rechazar un trabajo.³ En el siguiente apartado, se presentan las características principales y la organización básica de estos géneros.

2. DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS GÉNEROS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS USUALES

2.1. MONOGRAFÍA⁴

2.1.1. Características generales

Es uno de los primeros textos extensos⁵ que se ven obligados a escribir los estudiantes, en especial los de ciencias humanas. Hay opiniones muy diversas acerca de cómo debe ser el texto de una monografía, ya que el nombre solo indica que se trata de un escrito de un tema único.

² “Aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan en él” (Daniel Cassany, “Géneros escritos”, en *Taller de textos*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 23).

³ Al final del capítulo, figura una bibliografía general sobre géneros. Para los temas de este apartado en particular, véanse Estela Moyano, “Géneros que hablan de ciencia”, en María Cecilia Pereira (coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento, 2005; John M. Swales, *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

⁴ Para los temas de este apartado en particular, véanse Phyllis Creme y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2003; Lucía Natale y Elena Valente, “El informe de lectura y la monografía”, en María Cecilia Pereira (coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, op. cit.; Susana Gallardo, “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”, en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos*, Madrid, Edinumen, 2005.

⁵ En rigor, los primeros textos que debe escribir un estudiante son las respuestas de exámenes.

Es útil averiguar directamente con los profesores cómo debe encararse la monografía: si debe tener *un carácter descriptivo/analítico o investigativo*, es decir, si se debe recopilar información y consignarla (descripción y/o análisis) o se espera que el autor formule hipótesis propias y realice algún tipo de investigación.

La *función o propósito* de la monografía es, en el caso más simple, que el autor demuestre su conocimiento acerca de un determinado tema y su bibliografía significativa. En el caso de que las monografías tengan carácter investigativo, el propósito es iniciar a los futuros profesionales en prácticas de la actividad académico-científica.

Los *destinatarios* de las monografías son más expertos que el autor: se trata de los profesores o tutores a los que debe demostrar sus conocimientos. Hay casos, sin embargo, en que las cátedras hacen circular las monografías de los alumnos entre sus pares. De todos modos, aunque esto ocurriera, los otros estudiantes no son los destinatarios directos del texto: el autor escribe para obtener algún tipo de certificación institucional.

Los *paratextos obligatorios* de la monografía son los siguientes (véase *paratexto* en el glosario):

- › En la *carátula*: nombre de la asignatura y del titular de cátedra; nombre del profesor auxiliar que encargó el trabajo, en el caso de que no fuera el titular de cátedra; título de la monografía; nombre del autor; cualquier otro dato que permita a los profesores contactarse con el autor.
- › En la *primera página*: tabla de contenidos (si se tratara de una monografía extensa, con varios apartados).
- › En el *interior*: subtítulos para cada uno de los apartados.

No es recomendable usar títulos creativos de tipo literario o que encierren alguna ironía o enigma, sino los que expliciten claramente el contenido de cada apartado.

2.1.2. Monografía descriptiva/analítica: organización básica del texto

En estas monografías predomina la explicación, ya sea de tipo descriptiva o que analice causas (véase el capítulo ix). Puede tratarse de descripciones de objetos

concretos, así como de teorías y/o posiciones epistémicas (véanse los capítulos vi y viii). La organización básica implica una introducción, un desarrollo y una conclusión. Cada una de estas partes, a su vez, puede tener varios segmentos:

a) Introducción (véase el capítulo xii): puede tener varios segmentos temáticos que, según la extensión del trabajo, abarcarán uno o varios párrafos, o bien unas pocas oraciones dentro de un único párrafo introductorio. Los segmentos temáticos que conviene desarrollar en una introducción son:

- › caracterización del tema;
- › explicación de su importancia dentro de la disciplina,
- › síntesis de los aspectos fundamentales que se tratarán en el trabajo.

En cuanto a la caracterización del tema, es conveniente comenzar la introducción con alguna *generalización* (véase el glosario), es decir, algo que sea conocido tanto para el autor como para el lector. Luego se podrá focalizar en el aspecto parcial del tema del trabajo. El fragmento que sigue es un buen ejemplo de una generalización previa al anuncio del tema del trabajo en particular.

Nuevos enfoques de la Arqueología en el estudio de la materialidad consideran a la cultura material como un elemento activo en las prácticas sociales y proponen comprender su significado en relación con el contexto de producción, consumo y circulación de los bienes, pero también con las ideas y las actividades humanas a partir de las cuales se genera su significado. En el marco de dichas propuestas, este trabajo tiene como objetivo avanzar en la comprensión del significado de las vasijas de servicio en las Terrazas 1 y 3 del sitio incaico Esquina de Huajra (Tumbaya, Jujuy), poniendo a prueba algunos conceptos de la Arqueología Cognitiva.⁶

No es necesario escribir la introducción al principio. Como la función de ese apartado es clarificar el tema para el lector, es probable que *no tenga todos los datos para redactarla hasta no haber escrito y corregido varios borradores de la monografía completa*.

⁶ Agustina Scaro y María Beatriz Cremonte, “La vajilla de servicio de esquina de Huajra (Dpto. Tumbaya, Jujuy, Argentina). Alternativas teóricas para interpretar su significado”, en *Revista del Museo de Antropología*, vol. 5, núm. 5, Universidad de Córdoba, 2012.

b) Desarrollo: el *primer apartado* desarrolla la explicación y/o descripción de un aspecto del tema. Es recomendable incluir definiciones y ejemplos (véanse los capítulos vi y ix). En los *apartados siguientes* se desarrolla la explicación y/o descripción de otros aspectos del tema, y así sucesivamente hasta consignar todos los que fueran necesarios.

Los subtítulos de los apartados deben dar una indicación clara de su contenido y al mismo tiempo deben ser lo más breves que sea posible. Los títulos y subtítulos no llevan punto al final.

c) Conclusiones: es una síntesis breve de lo que se trató en cada apartado, de modo que el lector tenga una visión de conjunto del tema tratado. Si se trata de una monografía más analítica que descriptiva, este apartado final puede incluir una evaluación (véanse los apartados 2.5 y 2.8). También hay fórmulas del lenguaje para comenzar una conclusión de modo que el lector sepa qué es lo que se trata en esa parte del texto (véase el capítulo xiii).

d) Bibliografía: En este apartado se consignará la bibliografía utilizada en el trabajo y solo esa. Es conveniente averiguar cuál es el sistema de anotación bibliográfica que prefiere cada cátedra (véase el apéndice ii).

2.1.3. Monografía investigativa: organización básica del texto y contenidos ineludibles

Cuando se desarrolla una investigación, las monografías son muy semejantes a los artículos de revista especializada o a las ponencias de congreso, y constituyen una práctica inicial para esos géneros más adelante. En ese sentido, sería recomendable incluir los mismos apartados y la misma organización que en esos géneros: la organización textual que se conoce como IMMRDC: Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones (véanse los apartados 2.5 y 2.8 en este mismo capítulo).

En las ciencias sociales no suele mantenerse esta convención porque los trabajos de esas disciplinas generalmente se organizan siguiendo los diversos aspectos del tema y/o del enfoque, o del marco teórico particular que se ha utilizado. En cambio los trabajos de las ciencias experimentales presentan textos organizados siempre del mismo modo porque responden a una metodolo-

gía científica universal e invariable (véase el capítulo iv; sobre bibliografía, véase el punto d) en el apartado 2.1.2 en este mismo capítulo).⁷

› Trabajos prácticos 9, 10 y 11

2.2. INFORME DE LABORATORIO⁸

2.2.1. Características generales

Como la monografía en ciencias humanas, el informe de laboratorio es uno de los primeros géneros que deben escribir los estudiantes de ciencias experimentales. Son posteriores a alguna práctica de laboratorio cuya ejecución forma parte de los requisitos de una asignatura. Generalmente tienen consignas o preguntas precisas que deben ser respondidas en el informe.

Obviamente, es necesario tomar notas mientras se realiza la práctica. Además, se recomienda hacer el informe cuanto antes, ya que será más fácil interpretar y completar esas notas. Por otra parte, se gana tiempo y eficacia si durante la práctica se toman notas pensando en la organización textual IMMRDC: Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones (véase el apartado 2.7 en este mismo capítulo).

La *función* o *propósito* de este tipo de informe es consignar las observaciones realizadas en una práctica de laboratorio e iniciarse en la escritura científica. Sus *destinatarios* son los profesores de la cátedra. Al igual que la monografía, requiere *paratextos obligatorios* (véase el apartado 2.1 en este mismo capítulo).

⁷ Charles Maccio, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire*, Lyon, Chronique Sociale, 2007.

⁸ Para el género “informe de laboratorio”, específicamente, véase Ernesto N. Martínez, *Cómo se escribe un informe de laboratorio*, Buenos Aires, Eudeba, 2004. Además, en la Web hay numerosos sitios donde se dan indicaciones acerca de cómo redactar un informe de laboratorio, así como informes administrativos y comerciales. Al consultar esos sitios, se debe constatar que las guías que allí figuran hayan sido producidas por alguna universidad o institución similar. Una dirección electrónica figura en la bibliografía de este capítulo.

Sus destinatarios conocen el tema. Usted necesita demostrar que lo domina. Sea lo más exhaustivo posible, sin caer en detalles redundantes u obvios.

2.2.2. Organización básica del texto y contenidos ineludibles

Si solo se solicita que se consignen las observaciones realizadas en una práctica de laboratorio, el informe debe constar de las siguientes partes:

a) Introducción: básicamente, en una introducción debería escribirse solo *qué se hizo* (en qué consistió la experiencia) y *para qué se hizo* (cuáles fueron los objetivos).

En la escritura académico-científica, se recomienda redactar la introducción cuando ya se ha escrito todo el trabajo. En ese momento tendrá mucho más claro lo que debe decir en aquella sección. Por ejemplo, puede comenzar por la descripción de la experiencia (materiales y procesos), porque es lo que conoce mejor.

Cuando el informe constituye un trabajo práctico de alguna asignatura de estudio, hay objetivos generales y específicos de la observación que no son propios del autor del informe, sino que responden a finalidades de aprendizaje. En cambio, en los trabajos de investigación originales, en la Introducción se consignan los objetivos del trabajo, la importancia del estudio del tema y las hipótesis que el investigador se ha planteado. Tanto los objetivos como la hipótesis son propios del investigador (véanse los apartados 2.1 y 2.7 en este mismo capítulo).

Puede ocurrir que no sea necesario hacer una introducción formal, sino solo escribir la consigna del trabajo. Averígüelo antes de comenzar. También averigüe si es necesario consignar o no los objetivos y cualquier otra directiva de la cátedra.

En el caso de que deban figurar los objetivos, hay dos modos de redactarlos, y ambos deben ser sintéticos. Una primera opción es incluir un apartado inicial, redactado de una manera esquemática, comenzando con un verbo en infinitivo. Por ejemplo:

Objetivo general

Analizar las afectaciones emocionales en la reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en condición de desplazamiento forzado, que reciben atención humanitaria de urgencia en la UAOTT.

Objetivos específicos para la investigación

- Entender las afectaciones emocionales en la reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en condición de desplazamiento forzado, a partir de entrevistas cualitativas semiestructuradas.
- Comprender y analizar los olvidos y recuerdos presentes en la narrativa de veinte (20) mujeres que acuden a rendir declaración en la UAOTT como población en situación de desplazamiento forzado.
- Proponer un modelo de análisis lingüístico de las narrativas, a partir de veinte (20) entrevistas a mujeres en condición de desplazamiento forzado, que recibieron atención humanitaria de urgencia en la UAOTT.⁹

Otra opción es incluir los objetivos dentro de la introducción, enumerándolos en una o más oraciones, sin separarlos ostensiblemente. Por ejemplo:

El objetivo de esta tesis fue evaluar la dispersión de la ratona común sudamericana (*Troglodytes musculus*), en un bosque costero de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Específicamente se analizaron los patrones de dispersión natal y reproductiva de la ratona común, tratando de identificar los factores que estarían determinando cada uno de ellos.¹⁰

Este estudio pretende dar cuenta de que el funcionamiento cognitivo de una operación mental, como la clasificación, puede ser no lineal y puede tomar la forma de un proceso de pérdidas y ganancias que tienen lugar a lo largo de las interacciones entre las variables comprometidas, y que ello se puede confirmar al aplicar una regresión logística a los datos.¹¹

⁹ María Canal Caycedo, “Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de Atención y Orientación a población desplazada”, tesis disponible en línea: <<http://www.riehr.com.ar/archivos/Tesis/canalmara.pdf>>.

¹⁰ Mariana Carro, “Dispersión natal y reproductiva de la ratona común, *Troglodytes musculus*”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

¹¹ Julio César Ossa, “Funcionamiento Cognitivo: Un inextricable juego de pérdidas y ganancias”, en *Acta Colombiana de Psicología*, 14, 2011.

b) Observaciones experimentales: el autor del informe debe explicar cómo se hizo la experiencia, es decir con qué *materiales* y con qué *métodos*. Es una descripción de objetos concretos y de los procedimientos básicos realizados para obtener los resultados que se consignan en el apartado siguiente (véanse los capítulos vi y vii).

La descripción de la metodología se incluye en forma de narración: “En primer lugar se tomaron muestras...”.

c) Resultados: en esta parte, tal vez sea necesario incluir tablas o gráficos. En ese caso, pueden insertarse en el texto o aparecer en un apéndice, mientras que en el texto solo se describen los resultados observados, incluyendo datos cuantitativos y cualitativos, si la disciplina lo requiriera. Si se usa un apéndice o anexo para incluir los auxiliares gráficos, es preciso indicar esto en el texto, además de numerar todos los gráficos y tablas utilizados, para que el lector pueda encontrar con facilidad la que corresponda a un resultado descripto. No es necesario utilizar siempre las palabras *observar*, *verificar* y *comprobar*, hay muchos otros verbos que también pueden usarse en este apartado.

En el apartado Resultados, es recomendable evitar expresiones que puedan interpretarse como subjetivas y las inferencias propias del autor. Esto último se consigna en los apartados Discusión o Análisis de los resultados, o bajo otro título similar.

d) Discusión:¹² en este apartado se desarrolla un análisis argumentativo (véase el capítulo xi) de los resultados obtenidos en la experiencia o en la investigación. Además, se espera que el autor del informe compare los resultados obtenidos con la bibliografía sobre el tema.

¹² *Discusión* proviene de la palabra inglesa *discussion*, y esta del verbo *discuss*, que no significa “enfrentamiento verbal” como en el español informal. En el contexto de los escritos académico-científicos, tiene el sentido de la siguiente acepción del término en el Diccionario de la Real Academia Española: “Análisis o comparación de los resultados de una investigación, a la luz de otros existentes o posibles”.

No está permitido emitir juicios que no estén justificados por las evidencias. Solo se pueden tratar las observaciones realizadas y los resultados obtenidos. Tampoco está permitida ninguna marca de primera persona o de opinión no fundamentada.

e) Conclusiones: se trata de un resumen muy preciso de los conceptos esenciales que se derivan de la práctica realizada (véase el capítulo xiii).

No se incluyen argumentaciones en este apartado, ni ninguna acotación de orden subjetivo. Seleccione las ideas principales que deben quedar en la mente del lector al terminar la lectura. Es útil relacionarlas con los objetivos planteados al comienzo del informe.

f) Apéndice o anexo: en este apartado se incluye todo material que apoye la información que se ha proporcionado en el texto: tablas, gráficos, cálculos. Se presentan en anexos para no interrumpir el hilo de exposición del informe, en el caso de que esos materiales sean muy extensos (sobre bibliografía, véase el punto d) en el apartado 2.1.2 en este mismo capítulo).

› Trabajo práctico 12

2.3. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA E INFORMES DE LECTURA¹³

2.3.1. Características generales

Estas reseñas se publican en revistas especializadas de una disciplina, donde generalmente hay una sección destinada a ellas. Su *función* o *propósito* es dar a conocer y evaluar las publicaciones más recientes que la revista, en tanto institución disciplinar, considera significativas para el avance de los conocimientos. Los *destinatarios* son los miembros de la comunidad disciplinar.

Frecuentemente —pero no siempre— el *autor* es un investigador novel al que se le da la oportunidad de hacer aparecer su firma en una revista especializada.

¹³ Para la reseña bibliográfica en particular, véanse Ana Luz Abramovich y Federico Navarro, “La reseña académica”, en Lucía Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012, pp. 39 y ss.; Laura Ferrari, “¿Cómo se escribe una reseña crítica?”, en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos*, Madrid, Edinumen, 2005; Andy Gillett, “Genres in Academic Writing: Research Report Methods”, en *Using English for Academic Purposes*, 2013.

Algunas veces, la reseña bibliográfica puede ser una tarea académica de escritura, que se encarga a los alumnos como trabajo práctico sobre un tema. En ese caso, suele denominarse *informe de lectura*. En estos informes, no suele esperarse que el autor adopte una actitud evaluativa como la de la reseña, sino que se considera importante que el autor demuestre que ha percibido claramente el marco teórico y la perspectiva epistémica del texto leído.

Los *paratextos obligatorios* son: título y autor del material reseñado, y el nombre del autor de la reseña.

En la reseña, a diferencia de otros géneros, las partes básicas o esenciales no constituyen apartados, de modo que no se separan con subtítulos, salvo que la reseña sea excesivamente extensa.

En las críticas adversas, se impone la cortesía, y en las críticas favorables, la mesura. En este sentido, se evitan las afirmaciones taxativas y contundentes. En el caso en que el autor quiera mostrar su desacuerdo con lo que sostiene el libro reseñado, se impone el uso de ciertas fórmulas para atenuar la expresión de ese desacuerdo (véase el capítulo xi):¹⁴ el uso del verbo *parecer*, de los tiempos del modo subjuntivo (*pareciera*), de los adverbios de incerteza o duda (*probablemente*) (véase el glosario).

Para fundamentar las observaciones que se hacen en una reseña, es conveniente hacer abundantes referencias a lo que dice el texto reseñado, e incluso se pueden incluir citas textuales de algunos pasajes importantes (véase el apéndice ii). Las citas y referencias se introducen con los llamados verbos de decir (*afirmar, sostener, manifestar, aclarar*, etc.) y los que nombran operaciones de pensamiento (*analizar, investigar, hipotetizar, teorizar, establecer*, etc.) (véase el apéndice ii).

2.3.2. Organización básica del texto y contenidos ineludibles

En las reseñas bibliográficas y los informes de lectura, deben constar:

- a) Datos para contextualizar el texto reseñado: título del libro, autor, tema, lugar y fecha de publicación; su importancia y sus aportes para el avance del conocimiento.

¹⁴ En lingüística, las fórmulas que se utilizan para atenuar las afirmaciones excesivamente terminantes —ya sean aprobatorias o no— se denominan *mitigadores*.

- b) Descripción y evaluación del material (véase el capítulo vi): los diferentes temas que se tratan en el texto reseñado; su perspectiva o marco teórico; las hipótesis que se plantean; las conclusiones a las que se arriba; puntos fuertes y débiles.
- c) Conclusiones.
- d) Resumen evaluativo.

› Trabajos prácticos 13 y 14

2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN¹⁵

2.4.1. Características generales

La *función o propósito* de este género es exponer sistemáticamente el estado de las investigaciones sobre un tema, como paso previo al inicio de una investigación, o bien para darlo a conocer a otros investigadores. Los *destinatarios* son los miembros de la comunidad disciplinar. Los *autores* son investigadores, noveles o no, que están especializándose o se han especializado en un tema determinado, y los alumnos universitarios avanzados.

El estado de la cuestión es una de las secciones forzosas en un proyecto de investigación o en un proyecto de tesis, para demostrar conocimiento del tema y exponer qué aspectos han quedado sin investigar. Algunas instituciones requieren que forme parte de la tesis misma, no del proyecto. También puede aparecer como género independiente en publicaciones especializadas de alguna disciplina, o como ponencia en un congreso. En ambos casos resultan textos sumamente útiles para otros científicos. La preparación de un “estado de la cuestión” sobre un tema puede constituir además un trabajo académico para que los estudiantes acrediten conocimientos.

Consiste en una síntesis analítica y crítica de las investigaciones y teorías acerca de una temática, es decir que es una revisión de la bibliografía publicada, trabajos previos y aspectos teóricos relacionados. Es importante que se señalen, además, las áreas oscuras, conflictivas o vacantes. Esto último —cuando

¹⁵ Para consultar bibliografía sobre estado de la cuestión en particular, véanse Natalia Bengoechea y Florencia Levin, “El estado de la cuestión”, en Lucía Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, op. cit., pp. 79 y ss.; John M. Swales y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004, pp. 51 y ss.

el estado de la cuestión forma parte de un proyecto o de una investigación—sirve para fundamentar o justificar el tema que se ha elegido. Si constituye un texto independiente, estas observaciones sobre vacancias son sumamente útiles a otros investigadores.

Los *paratextos obligatorios* son: el título con indicación precisa del tema y el subtítulo con indicación de que se trata de un estado de la cuestión.

2.4.2. Organización básica y contenidos ineludibles

En los estados de la cuestión deben constar:

- a) Tema principal y su importancia.
- b) Diferencias de enfoque entre diversas investigaciones y autores (véase el capítulo VIII).
- c) Diferencias de contenido entre cada uno de esos trabajos.
- d) Nuevos aspectos que cada estudio agrega.
- e) Valoración de los aportes de cada estudio.
- f) Aspectos ausentes en cada uno u objeciones posibles.
- g) Citas de diverso tipo para fundamentar las observaciones (véase el apéndice II).
- h) Indicación de qué aspectos del tema quedan vacantes o necesitan profundización.

› Trabajo práctico 15

2.5. PONENCIA DE CONGRESO¹⁶

2.5.1. Características generales

Las *funciones* o *propósitos* de las ponencias de congreso son: dar a conocer hallazgos parciales de una investigación en curso y someterlos al escrutinio y discusión de los colegas de la disciplina; dar a conocer el estado de la cuestión de

¹⁶ Sobre ponencia de congreso, específicamente, véanse Ofelia Duo de Brothier, "La ponencia y el resumen de ponencia", en Liliana Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte, 2005, pp. 113-152, y John M. Swales y Christine B. Feak, "Constructing a Research Paper I" y "Constructing a Research Paper II", en *Academic Writing for Graduate Students*, op. cit.

algún tema en particular; desarrollar aspectos de una teoría que hubieran quedado vacantes; hacer algún tipo de puntualización teórica nueva, o mostrar una innovación metodológica (por ejemplo, una técnica quirúrgica).

Suelen publicarse en actas de congreso (ya sea en soporte papel, electrónico o virtual). Sus destinatarios son los miembros de la comunidad disciplinar. Sus autores son investigadores, experimentados y noveles, tesisistas y profesionales en general.

Dentro de la brevedad del texto y del tiempo de exposición, se espera que sea un aporte original que enriquezca de algún modo un campo específico, por ejemplo, la aplicación de una hipótesis (derivada de un marco teórico específico) a un objeto de conocimiento aún no atendido desde ese punto de vista. Tiene la particularidad de ser un género escrito —y como tal se envía a los organizadores del evento—, de modo que comporta todas las formalidades propias del registro formal escrito y científico. No obstante, estos rasgos necesitan ligeras modificaciones cuando estos trabajos se exponen oralmente en público, porque la característica principal de las ponencias es que se someten a discusión colectiva entre los miembros de una comunidad disciplinar y, en ese caso, la formalidad de la escritura resulta excesiva para la oralidad.

Se recomienda no leer la ponencia tal como fue escrita, porque las características del discurso académico-científico (véase el capítulo II), con sus efectos de objetividad e impersonalidad, lo hacen muy tedioso para la lectura. En cambio, es conveniente hacer atractiva la presentación exponiendo los contenidos principales en forma oral, lo que permite dar algunos leves matices de informalidad al texto o destacar y jerarquizar algunos pasajes, en especial en las secciones argumentativas. Los datos cuantitativos, sin embargo, pueden presentarse digitalmente o leerse, para evitar cualquier tipo de error en la memorización.

Por otra parte, también se preparan apoyos gráficos para la exposición oral: proyección de presentaciones digitalizadas, videos, pizarrón digital. Si es absolutamente necesario, también puede hacerse un *hand out*: una hoja de papel con ciertos contenidos esenciales o ejemplos (según la disciplina), que se reparte entre los asistentes porque se considera de utilidad para seguir la exposición.

Los *paratextos obligatorios* de las ponencias son: el título, el nombre del autor, la institución académica o científica a la que pertenece.

En general, la comisión organizadora del evento suele comunicar las características paratextuales y gráficas que ha establecido para la presentación de ponencias.

2.5.2. Organización básica y contenidos ineludibles

Las ponencias no necesariamente deben seguir el esquema IMMRDC que corresponde a los trabajos de las llamadas “ciencias duras”. En efecto, hay numerosas ocasiones en que se presentan ponencias de ciencias exactas no experimentales, de humanidades o de carácter profesional, en distintos eventos colectivos. En esos casos, aunque no se siga estrictamente el esquema IMMRDC, se mantienen los apartados Resumen, Introducción y Conclusiones, mientras que en el desarrollo de la parte central, entre la introducción y las conclusiones, las presentaciones varían según las necesidades que imponga el contenido. Una ponencia en la que se siga el esquema IMMRDC tendría los siguientes apartados:

- a) Resumen (véase el apartado siguiente en este mismo capítulo).

Es recomendable que tanto el resumen como la introducción, pero más especialmente el resumen, sean escritos luego de realizar la investigación. Las instituciones organizadoras del congreso en general solicitan que el resumen sea enviado mucho tiempo antes, de modo que en la mayoría de las ocasiones la ponencia no tiene aún su redacción final. La escritura del resumen debe ser entonces sumamente cuidadosa, para no anticipar contenidos que luego tal vez no se incluyan en la ponencia.

- b) Introducción.
- c) Objetivos: inscripción de la investigación parcial en una investigación global; importancia del tema; importancia de los hallazgos parciales para la totalidad del tema; anticipación de las distintas partes de la ponencia (esto puede ser necesario si no se ha seguido el esquema IMMRDC; véase el apartado 2.2 en este mismo capítulo).
- d) Metodología y Materiales (en el caso de que corresponda, por tratarse de una disciplina experimental o de una investigación cuantitativa).

- e) Resultados (véase el apartado 2.2 en este mismo capítulo).
- f) Discusión (véase el apartado 2.8 en este mismo capítulo).
- g) Conclusiones (véase el apartado 2.8 en este mismo capítulo): síntesis somera de lo que se ha expuesto; recomendaciones que se desprenderían de los hallazgos realizados (si correspondiera).
- h) Bibliografía (véase el punto d) en el apartado 2.1.2 en este mismo capítulo).

› Trabajo práctico 16

2.6. ABSTRACT O RESUMEN¹⁷

2.6.1. Características generales

La *función* o *propósito* del *abstract* o resumen es informar de manera rápida y concisa los principales aspectos de una investigación (lo que incluye los trabajos de tesis), de una ponencia de congreso o de un artículo de revista especializada. Por otra parte, facilita a los lectores la posibilidad de seleccionar qué materiales les interesa leer en forma completa.

Suelen publicarse en resúmenes de congresos (en cualquiera de los soportes posibles), revistas especializadas, tesis, proyectos de investigación en general, informes de laboratorio y trabajos finales de especialización (*term paper*). Sus *destinatarios* son los miembros de la comunidad disciplinar. Son escritos por ponentes de un congreso, autores de artículos de revista especializada o de informes, tesis, investigadores en general.

Los *paratextos obligatorios* de este género son: título del trabajo resumido, nombre del autor y una indicación clara de que es un resumen o *abstract*.

La mayor dificultad de este texto reside en su brevedad. Tal vez el autor ha investigado un tema durante mucho tiempo y debe resumirlo en 200 o a lo sumo 300 palabras, lo que requiere una gran habilidad de escritura.

¹⁷ Para el tema *abstracts* en particular, véanse Clara Prestinoni de Bellora y Elsa Girotti, “El resumen o *abstract*”, en Liliana Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia*, op. cit., pp. 93-112; John M. Swales y Christine B. Feak, “Writing Summaries”, en *Academic Writing for Graduate Students*, op. cit.; Andy Gillett, “Genres in Academic Writing: Research Report Methods”, op. cit.; Ester Castro de Castillo e Hilda Puiatti, “Escribir la Introducción a la tesis”, en Liliana Cubo de Severino et al. (coords.), *Escribir una tesis*, Córdoba, Comunicarte, 2012, pp. 50-52.

Los *abstracts* o resúmenes son cruciales para que una investigación y, consecuentemente el investigador, sean conocidos y puedan posicionarse en la comunidad de su campo de estudios. En general, los miembros más expertos de una disciplina o profesión leen solo los resúmenes de los nuevos trabajos para poder estar al tanto de los avances investigativos y para poder seleccionar algunos de esos trabajos para leer en su totalidad. Esa es la razón de su importancia como género autónomo dentro del ámbito académico-científico y también la razón por la cual deben ser cuidadosamente redactados.

2.6.2. Organización básica y contenidos ineludibles

La organización textual del *abstract* o resumen es la del texto al que corresponde. Esto implica que si se trata de una investigación o un artículo organizado según el esquema IMMRDC, el resumen seguirá ese orden:

- a) Tema y propósito del trabajo que se resume.
- b) Significación dentro de la disciplina.
- c) Metodología empleada.
- d) Resultados alcanzados.
- e) Conclusión.
- f) Bibliografía (solo en el caso de que fuera requerida por la institución que lo publica).

Si, en cambio, se trata de una investigación cualitativa, de un trabajo de ciencias sociales o de un texto de índole teórica, probablemente no aparezca en el resumen ninguna referencia a materiales, metodología y resultados. En ese tipo de trabajos, por lo tanto, el resumen incluirá:

- a) Tema y propósitos del trabajo.
- b) Relevancia para el avance de los conocimientos.
- c) Hipótesis básica.
- d) Hallazgos o demostraciones que la consoliden o la refuten.
- e) Conclusiones y/o recomendaciones.
- f) Bibliografía (solo en el caso de que fuera requerida por la institución que lo publica).

2.7. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

2.7.1. Características generales

La *función* o *propósito* del proyecto de investigación es mostrar la capacidad de desarrollar una investigación propia en un campo de conocimiento. Sus *destinatarios* son los evaluadores expertos de una institución (universidad, fundación, entidad científica estatal, etc.) a la que el investigador o tesista lo presenta. Los *autores* son estudiantes de posgrado e investigadores, noveles o formados y experimentados. Su *paratexto obligatorio* es un título que se refiera estrictamente al aspecto disciplinar que se quiere investigar. Es aconsejable que sea una frase corta descriptiva, por ejemplo:

Tipos para seguridad basada en flujo de información y computación auditada

Coloración del plumaje, sistema de apareamiento y elección de pareja en el Capuchino Canela (*Sporophila hypoxantha*)

Los títulos descriptivos, que en su formulación podrían incluir la hipótesis, pueden ser provisorios, en tanto se delimite y focalice mejor el objeto de conocimiento.¹⁸ También puede incluir una observación sobre el carácter del trabajo, por ejemplo:

Adolescentes en situación de exilio político Argentina 1975-1984. Una exploración de experiencias subjetivas

Es posible que la institución a la cual se presenta el proyecto prescriba un protocolo determinado, o incluso entregue un documento impreso para que el investigador lo complete. Sin embargo, antes de hacerlo es imprescindible plantear ciertas cuestiones ineludibles que un proyecto debe tener en cuenta.

2.7.2. Organización básica y contenidos ineludibles

En los proyectos de investigación deben constar:

¹⁸ Sobre esta delimitación del foco investigativo, véase Umberto Eco, “Elección del tema”, en *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 1983.

a) **Objetivo general de la investigación:** es el propósito principal que resolvería la hipótesis de base. Por ejemplo:

El objetivo de esta investigación es visualizar cómo se produce el tránsito de un pensamiento inicialmente democrático a una concepción filosófica opuesta al liberalismo.

b) **Objetivos específicos:** son los propósitos intermedios, derivados de la metodología, que se cumplirán durante el proceso general de la investigación.

En los proyectos es conveniente redactar los objetivos como una lista de acciones puntuales que se desarrollarán. Cada una de ellas debe ser enunciada con un verbo en infinitivo, por ejemplo: "Analizar el efecto biológico desencadenado por..."; "Observar el tratamiento de un cultivo primario con concentraciones menores de...".

c) **Marco teórico:** consiste en la descripción de elementos conceptuales (véase el capítulo VII), tales como categorías, conceptos, postulados, que sirven de referencia a la investigación porque:

- › permiten formular hipótesis adecuadas;
- › ofrecen una conceptualización adecuada para ordenar y clasificar los hechos que se estudiarán;
- › ofrecen criterios sólidos para seleccionar las categorías de análisis;
- › permiten interpretar los análisis y resultados de forma coherente con las hipótesis.

d) **Planteamiento de la cuestión:** es la descripción de la cuestión que se espera resolver mediante la investigación.

Un buen planteamiento del marco teórico es crucial, particularmente en las investigaciones cualitativas propias de las ciencias sociales, porque permite dar un encuadre firme que valide los argumentos.

e) **Hipótesis de base:** es el interrogante o la conjetura central que deriva del marco teórico y de los conocimientos que se han alcanzado sobre el problema que se plantea (véase el apartado 2.4 en este mismo capítulo). La investigación debería confirmar o refutar esa conjetura. Es fundamental que el investigador plantee este interrogante de manera puntual y precisa, porque eso facilita el diseño de todo el proyecto y el proceso mismo de la investigación. No debe ser demasiado genérica, sino altamente focalizada.

Es conveniente formular la hipótesis de base de manera concisa, en una sola oración, y de modo tal que la verificación o el falseamiento no deje lugar a dudas.

- f) **Estado de la cuestión** (véase el apartado 2.4 en este mismo capítulo).
 g) **Justificación:** se trata de la importancia de realizar la investigación, sus aportes a la disciplina y al conocimiento y/o a la sociedad en general.
 h) **Categorías de análisis:** son los indicadores susceptibles de ser observados en el material que se analizará; se desprenden del marco teórico y de la aplicación de este al material de análisis. Por ejemplo, un proyecto de investigación lingüística puede proponer, entre otras, estas categorías o indicadores para ser examinados: procedimientos retóricos, estrategias enunciativas, recursos de verosimilización de los argumentos, modalidades, procedimientos lingüísticos de mitigación.

› Trabajos prácticos 19, 20 y 21

2.8. ARTÍCULO DE REVISTA ESPECIALIZADA¹⁹

2.8.1. Características generales

La *función* o *propósito* de estos artículos es dar a conocer un avance en los conocimientos dentro de un campo específico de estudio, ya se trate de avances teóricos como de investigaciones cuantitativas o cualitativas. Se publican en revistas

¹⁹ Para este tema en particular, véanse Andy Gillett, "Genres in Academic Writing: Writing Introductions", "Genres in Academic Writing: Research Report Methods", "Genres in Academic Writing: Research Report Results" y "Genres in Academic Writing: Research Report Discussions", en *Using English for Academic Purposes*, op. cit.; y Alexander Arbey Sánchez Upegui, *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Medellín, Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

especializadas, científicas, académicas y profesionales en soporte papel o digital. Cada publicación tiene sus propias normas para la presentación de trabajos en lo que respecta al tipo y tamaño de letra, el sistema de anotación bibliográfica, el sistema de citas, el modo de consignar las notas y el límite de páginas, de palabras o de caracteres. Su *paratexto obligatorio* es un título que sea más o menos breve, conciso y descriptivo (véase el apartado 2.7 en este mismo capítulo).

Los *destinatarios* son los miembros de la comunidad disciplinar y sus autores son miembros expertos de esa comunidad. Actualmente el artículo para revista especializada se considera el género académico-científico por excelencia, porque es al que recurren los miembros expertos de una comunidad disciplinar o profesional para conocer los avances de su campo y dar a conocer los propios. Muchas características de estos trabajos —por ejemplo, los propósitos, los destinatarios— son muy similares a las de las ponencias, pero la diferencia es la extensión. Tanto es así, que numerosos investigadores y académicos, a posteriori de presentar una ponencia en un congreso, que tiene una gran restricción en la extensión, amplían el texto de la ponencia y la convierten en un artículo para alguna revista especializada.

En realidad, las monografías investigativas, las ponencias de congreso, los informes parciales dentro de una investigación extensa, los informes de laboratorio que forman parte de una investigación original y los artículos para revista especializada son géneros que tienen varios rasgos en común porque comparten el hecho de dar cuenta de una investigación finalizada o en proceso.

2.8.2. Organización básica y contenidos ineludibles

En ciencias experimentales, los trabajos siguen el esquema IMMRDC, pero para las investigaciones en ciencias sociales y para las que se refieren a aspectos teóricos o especulativos de algún campo, suelen no ser pertinentes los apartados Metodología y Materiales y Resultados. De todos modos, esos trabajos mantienen las secciones Introducción, Conclusiones y Referencias bibliográficas, mientras que el desarrollo del trabajo puede tener una organización ad hoc exigida por el proceso mismo de la investigación. En cuanto a los límites entre Discusión y Conclusiones (véase el apartado 2.5 en este mismo capítulo), son puramente convencionales,²⁰ tanto que en una gran parte de los artículos no se

²⁰ John M. Swales y Christine B. Feak, "Writing Summaries", en *Academic Writing for Graduate Students*, op. cit.

las distingue, y se obvia el subtítulo "Discusión" (véase el apartado 2.2 en este mismo capítulo), aunque algunas publicaciones suelen exigir su presencia.

Puede haber distintas opciones para el contenido de estas secciones, y eso depende en gran medida de la disciplina de que se trate y de las convenciones que se manejen habitualmente en esa comunidad discursiva. En general, se espera que se comenten los datos que han resultado de la investigación, pero esos comentarios, que requieren un uso argumentativo del lenguaje (véase el capítulo xi), pueden ser de diversa índole:²¹

- › En lo que respecta a los *resultados*: es necesario que el autor los interprete y, al mismo tiempo, es recomendable que admita que podrían existir discrepancias con respecto a esa interpretación.
- › En lo que respecta a los *estudios previos*: es recomendable señalar tanto los puntos de coincidencia como los puntos de divergencia; es necesario, a su vez, destacar los avances que significa el trabajo con respecto a esos estudios, para acreditar su valor; es opcional, pero recomendable, dejar abierta la posibilidad de investigaciones futuras, propias o ajenas, y por último, es opcional la recomendación de líneas de acción que pudieran emanar del trabajo.

Es importante que se destaquen las regularidades y/o las tendencias que se hayan encontrado y que en el análisis se jerarquicen algunos datos sobre otros, separándolos según su importancia. También es conveniente mantener cierta cautela cuando se enfatiza la importancia de los hallazgos. El entusiasmo que provocan las investigaciones exitosas (cuando se verifican las hipótesis de base) puede motivar que se hagan afirmaciones muy contundentes. Pero los hallazgos en ciencia son siempre provisorios y rebatibles, por eso la cortesía en los ámbitos académicos y científicos aconseja mitigar la fuerza de las aserciones (véase el capítulo xi).

²¹ Algunos autores, como Swales, ubican estos comentarios en el apartado Resultados. Véase John M. Swales y Christine B. Feak, "Writing Summaries", en *Academic Writing for Graduate Students*, op. cit.

3. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

BERNHARDT, Florencia, "Géneros discursivos", en Gabriela Iglesias y Graciela Resala (comps.), *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, Buenos Aires, Noveduc, 2013, pp. 38-40.

CREME, Phyllis y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2003.

DURÁN, Migdalia y Ángela Rodríguez de Torrealba, "Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación", en *Opción*, vol. 25, núm. 60, septiembre-diciembre de 2009. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

MOYANO, Estela, *Comunicar ciencia: el artículo científico y las comunicaciones a congresos*, Lomas de Zamora, Secretaría de Investigaciones de la Universidad de Lomas de Zamora, 2000.

IV. PREOCUPACIONES Y ESTRATEGIAS DEL QUE ESCRIBE

APLICACIÓN DE LA TEORÍA COGNITIVA DE LA ESCRITURA

CONTENIDOS

1. El plan de texto
 - 1.1. Algunos procedimientos de planificación
2. Las decisiones que se deben tomar mientras se escribe
3. Las revisiones de los borradores: qué hacer
 - 3.1. Primera revisión
 - 3.2. Revisiones posteriores
 - 3.3. Últimas revisiones
4. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. EL PLAN DE TEXTO

Es necesario distinguir entre *el plan de tareas* y *el plan de texto*, es decir que se requieren dos tipos de planificación: la preparación previa a la escritura, que implica todo el trabajo inicial de recolección de datos y de profundización del marco teórico (véase el capítulo I), y el plan o "esqueleto del texto".¹

Las actividades previas a la escritura, inherentes a cualquier forma de publicación, resultan tediosas para los estudiantes o profesionales que producen sus primeros escritos. Sin embargo, es indispensable, y las personas que escriben con frecuencia las han incorporado naturalmente a su actividad.

Luego de hablar con el director de investigación o con el editor de la publicación especializada, es probable que el autor ya tenga ideas bastante formadas acerca de:

- › quiénes serán sus lectores inmediatos y cuál es, presuntamente, su nivel de conocimientos del tema que va a desarrollar (¿son muy expertos? ¿semiexpertos? ¿legos?);

¹ Linda Flower y John R. Hayes, "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.

- › las características de la escritura académico-científica (véase el capítulo II);
- › los requisitos específicos del género (véase el capítulo III) y/o de la publicación.

Además, en cuanto a los materiales sobre el tema, el autor ya:

- › ha recopilado toda la información,
- › ha realizado sus propias investigaciones,
- › ha extraído sus propias hipótesis o sus conclusiones,
- › ha organizado el material en función del texto que escribirá.

Ha llegado entonces el momento de empezar a escribir, y una de las formas más eficaces para comenzar es trazar el plan de texto.

Tal vez algunos autores piensen que “ya lo tienen todo en la cabeza”; sin embargo, escribirlo es indispensable, porque el pensamiento, que se organiza en forma de redes de ideas y conceptos, necesita transformarse en lenguaje, que es lineal, lo que supone cambiar el orden reticular por un orden sucesivo (véanse los capítulos I y II). Esa tarea de transformación produce incertidumbres que pueden ser muy paralizantes, como por ejemplo: “¿Esto lo digo ahora o después?” o “Estudié tanto este tema que ahora no sé por dónde empezar...”. También puede ocurrir que la frondosidad de los contenidos mentales haga que un texto resulte algo confuso, con larguísimas oraciones, con una fatigante densidad conceptual o con párrafos deficientemente contruidos (véase el capítulo XII). Y todas estas fallas, en realidad, no obedecen obligadamente a incompetencias del que escribe, sino, en gran medida, a la ausencia de un riguroso plan de texto que establezca un orden sucesivo. Por otra parte, la existencia de ese plan previo no solo incide en el resultado final, sino que facilita el proceso de escritura, porque permite distribuir mejor las ideas y asignarlas a los diferentes apartados o capítulos que tendrá el texto.

Los planes de texto son organizadores que permiten tener puntos de partida para el trabajo concreto de la escritura: por ejemplo, si a un autor le resulta más fácil describir los resultados de su investigación, puede comenzar por esa parte; o tal vez le parezca útil reseñar primero un “estado de la cuestión”. Empezar por lo que resulte más cómodo es estimulante para seguir escribiendo; no es importante por dónde se comience, pero sí es necesario tener un plan de texto claro y preciso, incluso con subtítulos ya colocados: eso evitará confusiones.

Es muy probable —por no decir inevitable— que a medida que se escribe, y también en las revisiones posteriores, sea necesario cambiar de lugar algunas partes del texto. En este sentido, hay que tener en cuenta que un buen plan es el que organiza las ideas y sirve como punto de partida, pero *no es forzosamente una estructura inamovible*. Por el contrario, a medida que la escritura avanza, *el plan original puede ir modificándose*; es necesario encontrar el punto de equilibrio entre escribir de manera desordenada y aferrarse rígidamente a un plan porque es una fuente de certeza en medio de las variadas incertidumbres que suelen aflorar en el acto mismo de escribir.

Un buen plan es exitoso cuando es *flexible*. Tiene que ser *riguroso pero no rígido*. El plan da resultado cuando está escrito. Los planes mentales no son suficientes.

I.I. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACIÓN

La siguiente es una pequeña guía elemental para hacer un plan de texto.

El *primer paso* es elegir el tipo de plan (véase el capítulo II). La organización metodológica incluye la ya mencionada IMMRDC (Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones). La organización lógica plantea el tema y los propósitos del trabajo, la relevancia para el avance de los conocimientos, la hipótesis básica y los hallazgos que la confirmen, las conclusiones y/o recomendaciones.

Ya se elija uno u otro plan para el texto, es útil escribir subtítulos provisorios para cada una de las partes, y dejar espacio entre ellos para ir haciendo las anotaciones que se mencionan en los pasos tercero y cuarto y que permiten desarrollar mejor las ideas.

Por ejemplo: “Introducción”, “Metodología”, “Antecedentes”, etcétera.

Cualquiera sea la organización del trabajo, necesariamente se debe introducir a los lectores en el tema, plantear una problemática y arribar a una conclusión.

El *segundo paso* consiste en anotar en los espacios entre los subtítulos en qué partes de esa organización o estructura se necesitará *explicar* (definir un tér-

mino, usar ejemplos, explicitar causas), *describir un proceso*, *describir teorías* o puntos de vista de otros, *relatar los antecedentes* de una situación o de un conocimiento y *argumentar* para defender un punto de vista propio o cuestionar un punto de vista ajeno.

El *tercer paso* es anotar breve y esquemáticamente los contenidos que irán en cada apartado, o bien los archivos en los que están guardados, o la bibliografía a revisar para determinados puntos. Se puede usar otro color para todo aquello que presenta alguna incertidumbre.

El *cuarto paso* requiere organizar esos contenidos en forma de pequeños planes. Cuando se trate de descripciones o de relatos, se deben consultar los esquemas previos y facilitadores que se proponen en este libro (véanse los capítulos vi, vii, viii y x). Si se trata de una argumentación, el autor puede organizar un plan que tenga en cuenta las posibles objeciones a su punto de vista y las refutaciones que podría formular.

El *quinto paso* es comenzar a desarrollar el apartado con el que el autor se sienta más cómodo. Se puede empezar por cualquiera de ellos, sin temor. El plan será la guía.

Al comenzar a escribir no hay que preocuparse por la perfección de la escritura. Habrá muchas modificaciones posteriores, y es muy probable que se elijan palabras o modos de decir que serán modificados más de una vez antes de dar por terminado el texto.

2. LAS DECISIONES QUE SE DEBEN TOMAR MIENTRAS SE ESCRIBE

Escribir es una tarea de gran peso intelectual; tiene una “sobrecarga cognitiva” como suelen decir los expertos. Esto es así porque, a medida que se escribe, quien lo hace debe tomar una serie de decisiones acerca de:

› La organización de los párrafos (véase el capítulo xii):

- Decidir dónde debe terminar un párrafo y comenzar otro.
- Jerarquizar las ideas.
- Formular para cada párrafo una oración que anticipe o que contenga el tema (oración temática).

- Mantener la coherencia interna de cada párrafo.
- Establecer un enlace semántico adecuado entre las oraciones de un mismo párrafo.
- Revisar la puntuación.

› La relación entre párrafos (véase el capítulo xiii):

- Encontrar la relación exacta (contraste, paralelismo, consecuencia, etc.) entre un párrafo y otro.
- Mantener la fluidez del texto o el avance de la información.
- Mantener la coherencia textual en general (evitar “saltos” bruscos).
- Revisar la puntuación.

› La estructura de las oraciones (véase el capítulo xii):

- Ordenar las palabras dentro de cada oración para que esta sea suficientemente clara y para jerarquizar algunas ideas o datos.
- Controlar la extensión y la densidad conceptual de las oraciones por acumulación de información.
- Controlar cómo mostrar adecuadamente la relación semántica de una oración con la anterior.

› El léxico:

- Usar los términos disciplinares apropiados.
- Elegir o no sinónimos o construcciones equivalentes (véase el capítulo xiii).
- Controlar la densidad conceptual por acumulación de terminología.
- Seleccionar palabras que no pertenecen a la disciplina, pero que deben mantener la formalidad del lenguaje académico-científico.

› La ortografía y puntuación:

- Resolver dudas.
- Corregir errores.
- Escribir correctamente nombres propios, especialmente los de otros idiomas.

› La ortotipografía (véase el glosario):

- Decidir qué palabras del texto se destacarán.
- Dar formato a las citas bibliográficas (véase el apéndice II).
- Conocer qué palabras deben ser escritas en otra tipografía (por ejemplo, las palabras extranjeras se escriben con cursiva).
- Respetar las normas específicas solicitadas para un trabajo en particular acerca de tipos de letras y espacios.

La mayor parte de estas elecciones están automatizadas; por ejemplo, un estudiante de posgrado o un profesional usa de manera espontánea el léxico de su disciplina y no se pregunta por la ortografía de cada palabra que usa. Por otra parte, cuanto más experiencia se adquiere con la escritura, mayor es la automatización de ciertas decisiones que al comienzo de la actividad parecen más sofisticadas, como la vinculación entre párrafos o la elección de la oración inicial de cada uno.

La escritura frecuente, sin embargo, no hace desaparecer las “preocupaciones del escritor”, sino que las refina. Tal vez ya no esté preocupado por la organización interna de cada párrafo, sino por encontrar el marcador discursivo (véase el glosario) que proporcione exactamente la relación que quiere establecer entre dos ideas, o tal vez esté buscando la combinación perfecta de ciertas palabras. Las preocupaciones no desaparecen, además, porque hay un factor siempre cambiante en la escritura: el texto que se va desarrollando impone restricciones y elecciones de todo tipo. Y por otra parte, elegir formas de expresión, y hacerlo dentro de un marco de ciertas restricciones, hace que la escritura —por más intelectual que sea la tarea, por más técnico que sea el tema— siempre comporte un trabajo de creatividad.

De todos modos, esta sobrecarga cognitiva que acompaña a la escritura puede aliviarse posponiendo decisiones y dejando muchas de ellas para las sucesivas revisiones (véase el apartado 3 en este mismo capítulo) que necesita inevitablemente un texto.

Siempre, al comienzo, el texto es un borrador. Para que se convierta en un texto legible y/o publicable, serán necesarios varios borradores y que se sometan a revisiones propias y a la lectura de otros.

3. LAS REVISIONES DE LOS BORRADORES: QUÉ HACER

Generalmente, a los escritores noveles les cuesta creer que ese texto que les dio tanto trabajo y con el que se comprometieron es solo una suerte de borrador y que, por lo tanto, estará sujeto —necesariamente— a varias revisiones y a sucesivas modificaciones.

Esto es difícil de aceptar por varias razones: una es la costumbre escolar,² ampliamente establecida, de entregar los trabajos apenas se terminan y considerar esa escritura como definitiva. Otra de las razones, también proveniente de las experiencias escolares de la infancia y la adolescencia, es que al no saber muy bien qué hay que revisar, se atiende solo a lo más superficial; generalmente, si hay o no excesivas repeticiones de alguna palabra y —sobre todo— a la ortografía.

Sin embargo, la razón que creemos más poderosa en lo que atañe a la dificultad para revisar y corregir —y para aceptar las opiniones o sugerencias de otros— es que la escritura es una de las actividades más personales y comprometidas que existen. Hay algunas modificaciones, sin embargo, que se pueden aceptar de inmediato, pero otras pueden hacer que quien escribe se sienta directamente interpelado en su personalidad. Esto hace que muchas personas, al iniciarse en la escritura, sientan las críticas como ataques personales o heridas narcisísticas.³ Pero a medida que la escritura que se publicará o expondrá se convierte en una actividad regular, se aprende a considerar las críticas saludables de otros (colegas, maestros, amigos, editores) como una colaboración para lograr el mejor texto posible.

Ahora bien, si se superan esos escollos que dificultan las correcciones, la cuestión que se plantea es: ¿qué revisar? Ante la cantidad de decisiones que hay que tomar mientras se escribe y la variedad de aspectos que se pueden modificar en una escritura, una de las posibilidades es *fragmentar la tarea*. Esto es: trabajar distintos aspectos del texto en revisiones sucesivas.

² A medida que la teoría de la escritura como proceso cognitivo aparece en los ámbitos escolares, se establece lentamente la práctica de enseñar a los alumnos a no considerar su primer escrito como definitivo y, por lo tanto, a revisarlo y modificarlo.

³ “Ecrire, ce n’est pas transmettre ce que l’on veut, pas même ce que l’on sait. On ne peut transmettre ce que l’on es.” [Escribir no es transmitir lo que se quiere ni lo que se sabe. Solo se transmite lo que se es.] (Charles Maccio, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire*, Lyon, Chronique Sociale, 2007, p. 18.)

Una recomendación de los profesionales de la escritura y de la edición es no hacer las revisiones en pantalla. El papel impreso permite una visión más integral del texto.

3.1. PRIMERA REVISIÓN

En la primera revisión, el que escribe no debería preocuparse por las palabras que utilizó, ni por la ortografía ni por la gramática. Nuestra recomendación es ocuparse primordialmente de la organización del texto. Obviamente, si es necesario hacer algún tipo de modificación, no significa que se debe dejar de lado porque es la etapa de la primera revisión; se trata de abocarse preferentemente a solucionar cuestiones similares a estas:

- › ¿Se respetan las convenciones del género?
- › ¿El texto está organizado en apartados y cada uno tiene un subtítulo?
- › ¿El contenido de cada apartado es el apropiado o se ha deslizado algo en el apartado anterior o en el siguiente?
- › ¿El contenido de cada apartado concuerda con las notas y el plan previo o se ha omitido información importante?
- › ¿Se han utilizado los modos discursivos que corresponden (descripciones, definiciones, explicaciones, argumentaciones)?

Generalmente, los escritores profesionales recomiendan dejar “descansar” el texto, es decir, no empezar a corregir inmediatamente, porque eso permite distanciarse de la escritura y así tener un punto de vista menos subjetivo al releer.

3.2. REVISIONES POSTERIORES

Cuando el autor está conforme con los contenidos de su trabajo, se impone la tarea de revisar la materialidad misma de la escritura, es decir, el modo en que convirtió su pensamiento en letra escrita.⁴ Esto implica todo lo relacionado

⁴ “It must be said that many of those who write in the language of science write it very badly. They leave implicit things that need to be made explicit, create multiple ambiguities that cannot

con la construcción de párrafos y de oraciones, la elección del léxico, la conexión adecuada entre párrafos y entre oraciones.⁵

Mostraremos a continuación algunos ejemplos de falencias en la escritura que pueden ser reparadas en esta instancia de revisión.⁶

› *Primer ejemplo:* oraciones confusas porque son excesivamente largas, con gran densidad conceptual. Constituyen un párrafo por sí mismas y carecen de puntuación.

El objetivo principal es lograr que los alumnos reflexionen acerca de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos más adecuados en relación con los diferentes propósitos y las diferentes situaciones comunicativas como resultado de la participación en situaciones de producción grupal, en las cuales debieron justificar propuestas, explicitando sus conocimientos, generalizando conclusiones a las que arribaron en el proceso de revisión y compartir descubrimientos acerca de las regularidades que rigen el uso de la lengua.

Una reparación posible es la siguiente (puede haber otras).

El objetivo principal es lograr que los alumnos reflexionen acerca de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos más adecuados en relación con los diferentes propósitos y las diferentes situaciones comunicativas. *Estas reflexiones deberían surgir* como resultado de la participación en situaciones de producción grupal, en las cuales los estudiantes debieron justificar propuestas y explicitar sus conocimientos. *Además, se tratará de que los alumnos generalicen las conclusiones a las que arribaron en el proceso de revisión de la escritura y de que compartan sus descubrimientos acerca de las regularidades propias de la lengua.*

readily resolved, and use grammatical metaphor both inappropriately and to excess.” [Debemos decir que quienes escriben con el lenguaje de la ciencia escriben muy mal. Dejan implícitas cosas que necesitan ser explicitadas, crean múltiples ambigüedades que no se pueden resolver y hacen un uso excesivo e inadecuado de las nominalizaciones.] (Michael Halliday y James Martin, *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1993, p. 84.)

⁵ En el capítulo XII se desarrollan algunas recomendaciones sobre la construcción de los párrafos y también acerca de cómo reparar oraciones excesivamente largas o muy densas desde el punto de vista conceptual. Por otra parte, en todos los capítulos, y muy especialmente en el capítulo XIII, se ofrecen repertorios de léxico y de marcadores (véase el glosario) apropiados al tema de este capítulo.

⁶ Se han dejado de lado las fuentes de los fragmentos que ejemplifican omisiones o errores.

Además de agregar puntos para separar, se incluyeron palabras que conectan las oraciones entre sí y se cambiaron los verbos en gerundio (véase el glosario) y en infinitivo por verbos conjugados, cuyo sujeto está explícito, para aliviar la densidad conceptual.

› *Segundo ejemplo:* uso inadecuado del conector “por lo tanto”. Este conector se usa para indicar que lo que sigue es la consecuencia de algo que se acaba de decir. En este ejemplo, sin embargo, no indica una consecuencia de lo que se dice en la oración inmediatamente anterior, sino de algo que se ha dicho al principio del párrafo. Esto hace que sea de difícil interpretación.

A continuación se hace referencia a otro aspecto relacionado con los temas anteriores: el texto escrito con soporte electrónico, o hipertexto. Aunque el interés en esta parte es el hipertexto, y a partir de su lectura la construcción de conocimientos, no se podría discutir el tema sin hacer referencia a la comprensión del texto con soporte tradicional. *Por lo tanto*, se propone como objetivo de esta sección discutir la relación de las nuevas tecnologías de la comunicación con el proceso de lectura del hipertexto.

› *Tercer ejemplo:* información incrustada en otra (inciso), con uso o no de paréntesis.

En este libro ensayamos una primera reconstrucción, en un sistema teórico, de un conjunto de “categorías” políticas —tales como “Estado”—. [...] Estas categorías tienen, cada una de ellas, su materia propia, lo que no significa: unívoca o rígida; pero precisamente estas materias o contenidos se determinan y varían relativamente al componerse con otros contenidos formando esas “redes conceptuales” constitutivas de las “grandes concepciones” o “sistemas” políticos de nuestros días (*socialismo, marxismo-leninismo, liberalismo, humanismo, aristocratismo, anarquismo, teología de la liberación... o escepticismo político, entendido este no de un modo negativo —pues en tal caso carecería de todo interés, fuera del meramente psicológico o psiquiátrico— sino como docta ignorancia política*). Estos “sistemas”, asociados en general a las ideologías políticas de partidos, sindicatos o movimientos religiosos, atraviesan en estos años una profunda crisis.⁷

⁷ Gustavo Bueno, *Primer ensayo sobre las categorías de las ciencias políticas*, Logroño, Biblioteca Riojana, 1991, p. 15.

› *Cuarto ejemplo:* uso de términos subjetivos.

René Millán considera que la confrontación entre el actor político y la manera en que estructura su interés por la política definen el punto medular del cambio social. A partir de *consideraciones muy inteligentes y abismales en su profundidad*, ¿qué interés tiene el analista político en utilizar el poder en su encuentro con la realidad y la prospectiva política? Suponemos, todo.⁸

Para empezar a tomar conciencia de las falencias que puede llegar a tener el propio texto, en esta etapa de revisión el escritor necesita plantearse preguntas como las que siguen:

- › ¿Hay un subtema desarrollado en cada párrafo? ¿O hay demasiados puntos y aparte?
- › ¿Los párrafos son excesivamente largos? ¿Sería mejor suprimir una parte? ¿Cuál?
- › ¿Las oraciones pueden llegar a resultar confusas para quien no tiene conocimiento del tema?
- › ¿Las oraciones son muy largas? ¿Hay más de una idea en cada una? ¿Hay demasiada información en muchas de ellas? ¿Podría separarla en varias oraciones?
- › Las oraciones y los párrafos, ¿tienen suficientes marcadores que indiquen la conexión de las ideas o la organización del texto? ¿Son los marcadores adecuados?
- › ¿Cada verbo tiene un sujeto explícito cercano, o el lector necesitará sortear largos incisos para encontrarlo?
- › ¿Se deslizó algún adjetivo o adverbio evaluativo que impida que el texto tenga la suficiente impersonalidad?
- › ¿Se deslizó alguna palabra propia del lenguaje coloquial (véase el glosario) que impida que el texto tenga la suficiente formalidad?

La lista de las preguntas que el autor necesita hacerse o hacer al lector de sus borradores puede ser muy extensa. Se recomienda adaptarla a las dificultades más frecuentes que cada uno registre en sus escritos.

⁸ Mauricio Saldaña Rodríguez y Manuel Díaz Cid, *Análisis político contemporáneo*, México, Trillas, 2005, p. 12.

3.3. ÚLTIMAS REVISIONES

En esta instancia se trabaja con “la superficie del texto”, es decir, con todo lo que atañe a la digitación (errores involuntarios en el teclado), ortografía (en especial, la de citas, bibliografía y nombres propios en otros idiomas), la ortotipografía⁹ (véase el glosario) y las normas generales para las citas bibliográficas (véase el apéndice II).

Es conveniente revisar letra por letra, para evitar repeticiones y saltos por uso de las funciones “cortar” y “pegar” del procesador de textos. O mejor aún, pídale a alguien que lo haga por usted, ya que es muy probable que usted conozca tanto el texto que no repare en grafías mal usadas.

Con respecto a los errores de tipeo u ortográficos y ortografía, no es recomendable confiar ciegamente en el corrector ortográfico de los procesadores de textos, porque: a) a veces ofrecen alternativas y hay que saber resolverlas; b) no registran como irregulares grafías erróneas si la palabra que se escribió involuntariamente existe en la lengua. Por ejemplo, si en lugar de “medio” se escribe “miedo”, el corrector ortográfico no registrará el error porque la palabra “miedo” existe, aunque no sea apropiada en el contexto.

Tanto los capítulos de la segunda parte como los de la tercera incluyen una “lista de control” para ayudar a corregir y modificar los propios textos. De todos modos, como esas listas están confeccionadas ad hoc para el tema de cada capítulo, ofrecemos aquí, como guía, una lista de control muy general con acciones y soluciones posibles. Cada autor puede personalizar esta lista según su propia experiencia y sus necesidades.

¿Qué revisar?	¿Cómo corregir?	¿Qué hacer?
El orden de los párrafos.	Reordenar. Probar diferentes alternativas.	Pedirle a alguien que lea dos borradores diferentes.
La extensión de los párrafos.	Cortar o unir según la necesidad.	Consultar el capítulo XII.

⁹ Para consultar temas de ortografía, puntuación y ortotipografía, véase María Marta García Negroni, *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010.

La presencia de marcadores y conectores que enlacen los párrafos.	Agregarlos donde sea necesario.	Consultar la lista de marcadores en el capítulo XIII.
La adecuación de los conectores a la relación lógica del contenido de los párrafos enlazados.	Cambiar los conectores dudosos. Especialmente los que indican confirmación y/o contradicción entre contenidos de cada párrafo.	
Las oraciones con una extensión excesiva.	Construir oraciones cortas, sintéticas y precisas: un tema por párrafo; una idea por oración.	Consultar el capítulo XII.
La presencia excesiva de incisos en oraciones.	Suprimir los incisos innecesarios; convertirlos en nota al pie o en otra oración.	
Las oraciones confusas.	Reformularlas tantas veces como sea necesario hasta que se las juzgue claras. Observar si cada verbo tiene precisado su sujeto.	Pedirles a otras personas que lean el texto.
La adecuación del vocabulario o léxico.	Evitar palabras vagas e imprecisas. Cambiar palabras del lenguaje coloquial, si las hubiera.	Consultar a otras personas que conozcan el tema. Ante la duda, consultar en un diccionario si se trata o no de palabra informal.
El exceso de tecnicismos y de densidad conceptual.	Evitar la acumulación de información en cada oración o en cada párrafo.	Consultar el capítulo XII. Pedirles a otras personas que lean el texto.
La insuficiente impersonalidad del lenguaje.	Suprimir expresiones evaluativas y subjetivas en general. Usar más formas de impersonalidad.	Consultar el capítulo II.
La ortografía de nombres propios y títulos de obras citadas.	Cotejar con las fuentes y corregir.	Revisar repertorios, bibliografías, páginas web.
La puntuación y los signos.	Agregar comas, completar los signos de interrogación de apertura. Controlar si se colocó un punto al final de cada párrafo. Revisar el uso de guiones y los dos puntos.	Revisar especialmente comas antes de <i>pero</i> , de <i>sino</i> y en las aclaraciones e incisos. Consultar reglas de puntuación en páginas confiables de la Web.

La adecuación a las normas generales y específicas de presentación.	Cambiar tipos de letra, tamaño y/o interlineado. Controlar si el número de páginas o de caracteres son los estipulados.	Consultar las normas establecidas por la institución o la editorial.
Las citas bibliográficas.	Averiguar si se usan normas APA, Chicago u otra.	Consultar el apéndice 11 o fuentes de información confiables en la Web.

La lectura de corrección implica una relectura y no solo una lectura, prestar atención a las letras y no solo al sentido. Cuando un texto se publica, este trabajo se distribuye entre varios profesionales; por eso, antes de presentar la versión definitiva de un trabajo, se puede pedir ayuda para la corrección más superficial.¹⁰

4. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

GARCÍA NEGRONI, María Marta, *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010, caps. 3 y 18.

MARIN, Marta, "Teoría de la escritura como proceso", en *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2007.

SEGUNDA PARTE

PROCEDIMIENTOS TEXTUALES

¿CÓMO HACER PARA...?

¹⁰ Claire Blanche-Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 16.

INTRODUCCIÓN

LOS LECTORES que consulten esta parte deben tener en cuenta que, al hacerlo, se supone que tienen una idea muy clara de cómo debe ser la escritura académica (véase el capítulo II), qué tipo de texto tendrán que escribir y cómo deberán organizarlo (véase el capítulo III). También se supone que ya han realizado las operaciones previas a la escritura, tales como la elección del tema, el acopio del material, la lectura de bibliografía, es decir, una serie de actividades que preceden a la escritura del texto y que son inherentes a sus áreas de conocimientos y a la metodología de la investigación (véase el capítulo IV).

La realización de la investigación y su metodología, así como la recopilación de datos, no corresponden a la intencionalidad de este libro, que solo pretende ayudar a los científicos en los aspectos lingüísticos de la escritura. Esta parte está dedicada a proporcionar o refrescar algunos conocimientos relacionados con la organización de los textos, y con los mejores modos de expresar las ideas y conceptos.

Se supone, entonces, que los lectores ya saben cómo organizar el texto que necesitan escribir. Por ejemplo, para redactar un artículo para una revista (véase el capítulo III), encontrarán indicaciones sobre diferentes modos de escribir una definición (véase el capítulo V), o cómo explicar la metodología que se siguió (véase el capítulo VII), o cómo defender sus puntos de vista (véase el capítulo XII) o cómo describir el marco teórico (véase el capítulo VIII).

LAS DISTINTAS ORGANIZACIONES DE UN TEXTO

Cuando se escribe un texto, se adoptan distintos *modos discursivos* (véase el glosario) o *secuencias textuales*.¹ Esto a su vez, depende del género que se deba

¹ Los *modos discursivos* o *secuencias textuales prototípicas* (la diferencia de denominación responde a distintas teorías lingüísticas) son los modos de organización básicos y prototípicos que aparecen en todos los textos, como la narración, la explicación, la descripción, la instrucción, la argumentación y el diálogo. Estos modos o bases discursivas no aparecen en los textos en estado puro, sino en diferentes combinaciones donde predominan unos u otros.

escribir; por ejemplo, en un artículo científico se necesitará *describir* y *explicar* el objeto de estudio, tal vez *narrar* antecedentes, *describir* metodología y procesos, *señalar causas y consecuencias* y finalmente *argumentar* para defender la validez de las hipótesis y conclusiones. Todas esas acciones corresponden a modos discursivos diferentes, y en esta parte del libro se pretende guiar a los lectores para desarrollarlos.

En general, los modos discursivos más frecuentes que el autor de un texto académico-científico necesita usar son:

- › la descripción de objetos de estudio,² teóricos (teorías y/o conceptos) o concretos;
- › la formulación de definiciones;
- › la explicación causal (desarrollo de las causas y consecuencias de cierto estado o de una acción);
- › la argumentación (la persuasión del lector para que adhiera al punto de vista del autor);
- › el relato de los antecedentes de una investigación (narración) o de un estado de conocimiento.

Para guiar la escritura de estos modos discursivos, se ha tratado de reducir al mínimo los conocimientos y datos lingüísticos, de modo de ofrecer solo aquellos que tengan un efecto práctico inmediato en el trabajo. No obstante, los pocos conceptos de la lingüística o de la gramática que se utilizan en esta parte del libro están explicados en el glosario.

² En el contexto de este libro, denominamos “objeto de conocimiento” a los conceptos, teorías y/o situaciones, hechos y entidades en general que se desarrollan en los textos académico-científicos.

V. FORMULAR DEFINICIONES Y EJEMPLIFICAR

MODOS DE ESCRIBIR UNA DEFINICIÓN Y DE INTRODUCIR EJEMPLOS

CONTENIDOS

1. ¿Qué es una definición?
2. ¿Cuándo se usa una definición en un texto académico-científico?
3. Distintos tipos de definiciones
 - 3.1. Definiciones lógicas
 - 3.2. Definiciones por denominación
 - 3.3. Definiciones por función
 - 3.4. Definiciones por reformulación
4. Recursos del lenguaje: fórmulas para definir
5. Sugerencias para escribir definiciones
 - 5.1. Evitar la acumulación
 - 5.2. Evitar las definiciones “anidadas”
 - 5.3. Tratar de ser lo más claro y directo que sea posible
 - 5.4. Evitar formulaciones inapropiadas
 - 5.5. Evitar el verbo *referirse*
6. Los ejemplos: recursos del lenguaje
 - 6.1. Uso de marcadores discursivos
 - 6.2. Uso de dos puntos
 - 6.3. Uso de paréntesis
 - 6.4. Sin marca que enuncie un ejemplo
7. Lista de control
8. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿QUÉ ES UNA DEFINICIÓN?

Las definiciones se construyen con el objetivo de delimitar los alcances de un concepto. Frecuentemente, en las primeras páginas de un texto científico o académico, se formula —en ocasiones, se reformula— la definición del objeto

de conocimiento acerca del cual se escribe, para acotar y delimitar el campo de estudio. Por ejemplo, en el fragmento siguiente la definición marca los límites del objeto de estudio y lo separa o deslinda de otros objetos similares.

El ojo de los peces teleósteos, entre los cuales se encuentra el pez cebra, es una estructura par, simétrica, esferoidal y ligeramente aplanada en sentido latero-medial con respecto al eje longitudinal del pez.¹

Habitualmente se encuentran definiciones en los textos que se leen en los ámbitos académicos y científicos, por lo que se supone que definir no debería presentar grandes obstáculos. Sin embargo, los autores pueden experimentar dificultades para definir de manera precisa y rigurosa cuando les falta una definición “de base” en la cual apoyarse. Esta situación puede darse cuando deben definir un nuevo objeto de conocimiento o bien redefinir, a la luz de nuevas investigaciones, un objeto ya conocido. En razón de esas dificultades de escritura que pueden llegar a surgir, ofrecemos a continuación algunos procedimientos para construir definiciones.

2. ¿CUÁNDO SE USA UNA DEFINICIÓN EN UN TEXTO ACADÉMICO-CIENTÍFICO?

Por el carácter introductorio de temas y conceptos de los textos académico-científicos, es probable que se necesite usar una definición en los siguientes casos.

› Para introducir un tema o subtema dentro de un texto, delimitando y estableciendo el objeto de conocimiento:

La biología sintética es una nueva área de la biología y la tecnología que fusiona la biología molecular, la ingeniería genética y herramientas computacionales, para crear sistemas biológicos con funciones novedosas.²

¹ Ariadna Battista, “Las señales purinérgicas como reguladores de la proliferación y muerte celular durante la regeneración de la retina de pez cebra”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

² Daniel Aguilar Salvador, Isabel Ángeles Santander, Mauricio A. Trujillo Roldán, Norma A. Valdez Cruz, “Biología sintética: diseñando sistemas biológicos con piezas genéticas”, en *Revista Biotecnología*, vol. 16, núm. 1, México, Sociedad Mexicana de Biotecnología y Bioingeniería, 2012, p. 11.

› Para demostrar que se conoce ampliamente un tema. En ese caso, en general se hacen numerosas referencias a la bibliografía consultada. Este uso de las definiciones ampliadas, y de las referencias bibliográficas que las acompañan, es más frecuente en los textos escritos por estudiantes de grado y posgrado que en aquellos que los expertos destinan a sus pares, porque los estudiantes son quienes tienen que demostrar que dominan los conocimientos propios de una disciplina.

Un territorio se define como un área que es defendida activamente (Noble, 1939). La conducta territorial es muy común entre las aves y, en su forma más extrema, implica la exclusión de los competidores por medio de agresiones comportamentales. A pesar de que se han observado muchas formas de agresión (e.g., amenazas, ataques, *displays* o alguna combinación de estos), la comunicación acústica es la forma más frecuente de defensa entre los passeriformes (Alcock, 1989; Newton, 1998). Todos estos comportamientos requieren una inversión que valdría la pena pagar para asegurar recursos limitantes necesarios para sobrevivir (e.g., alimentos) y reproducirse (e.g., parejas, sitios de nidificación) (Adams, 2001; López-Sepulcre y Kokko, 2005).³

› Para manifestar un punto de vista con respecto a un objeto de conocimiento:

Para los problemas que aquí se plantean, me interesa observar la violencia como representación y noción de época (o más bien solo un espectro específico y acotado a esas representaciones y nociones).⁴

› Para restringir un objeto de conocimiento a un campo determinado o a un nivel introductorio del tema:

Aplicada a los textos, la expresión “función” puede definirse, en principio, como el sentido que recibe el texto en un proceso comunicativo, o como el papel que desempeña un texto en el marco de una situación comunicativa.⁵

³ María Cecilia Sagario, “Limitación poblacional de las aves granívoras en la porción central del Desierto del Monte”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010, p. 66. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

⁴ Marina Franco, *Un enemigo para la nación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

⁵ Andreína Adelstein e Inés Kugel, *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

› Para contrastar dos objetos de conocimiento:

Dos conceptos ayudan a describir el uso del espacio en las aves y otros organismos: las áreas de acción (*home range*) y los territorios. El *área de acción* es *comúnmente definida* como el área usada por el individuo en sus actividades normales de adquirir alimento, pareja y criar a su progenie, sin referencia a la defensa o reacción ante la intrusión de otros individuos (Burt, 1943; Brown y Orians, 1970). El término *territorio*, en cambio, es *usualmente definido* como cualquier área defendida; es decir, un espacio acotado donde el individuo exhibe una conducta agresiva y que contiene recursos limitantes que valen el costo de su defensa (Noble, 1939; Brown y Orians, 1970).⁶

En los textos académico-científicos que están destinados a otros expertos, como los artículos de revistas especializadas, las definiciones solo se usan cuando se introduce una información no conocida, o bien nuevos aspectos de un concepto. En cambio, sí se usan con frecuencia en textos escritos por estudiantes y destinados a tutores o directores —por ejemplo, un proyecto de tesis—, con el objetivo de demostrar conocimientos acerca de un tema.

3. DISTINTOS TIPOS DE DEFINICIONES

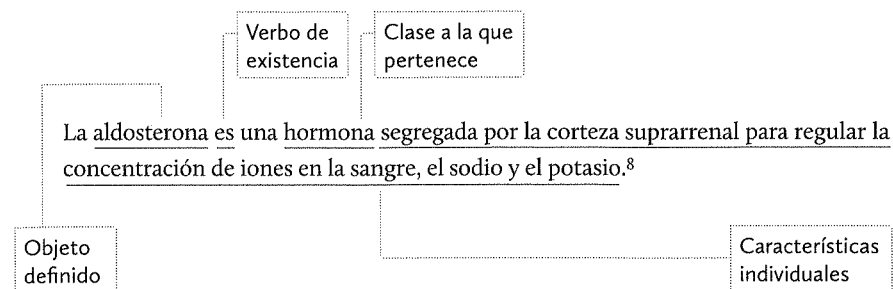
3.1. DEFINICIONES LÓGICAS

Las definiciones llamadas *lógicas* están constituidas por:⁷

- › la palabra que nombra al objeto de conocimiento que se quiere definir;
- › un verbo que indica existencia;
- › una palabra que designa *la clase de objetos* a la que pertenece el objeto individual que se está definiendo,
- › las características individuales que diferencian ese objeto de otros de la misma clase.

⁶ María Cecilia Sagario, "Limitación poblacional de las aves granívoras", *op. cit.*

⁷ Esta estructura canónica fue descrita por Aristóteles.



Este esquema básico de las definiciones puede ser ligeramente alterado con el reemplazo del verbo *ser* por otros verbos o locuciones, tales como:

<i>consiste en...</i>	<i>es considerado...</i>
<i>está constituido por...</i>	<i>se define como...</i>
<i>constituye...</i>	<i>se establece...</i>
<i>se trata de...</i>	<i>está establecido como...</i>

Por ejemplo:

En términos generales entendemos la divulgación de la ciencia y la tecnología (DC&T) como un tipo de práctica social que *consiste en* la difusión de un conocimiento altamente especializado elaborado por investigadores perteneciente a una comunidad discursiva particular, hacia un público no experto.⁹

› Trabajo práctico 24

3.2. DEFINICIONES POR DENOMINACIÓN

Además de estas definiciones llamadas lógicas, se pueden construir definiciones *por denominación*, usando verbos y expresiones verbales como:

<i>se denomina...</i>	<i>se suele denominar...</i>
<i>se llama...</i>	<i>es denominado...</i>
<i>se entiende por...</i>	<i>se designa...</i>

⁸ Mundo actual. Enciclopedia Clarín del Estudiante, t. 1, Buenos Aires, Voz Activa y Tinta Fresca, 2011.

⁹ Giovanni Parodi y Silvana Ferrari, "El discurso divulgativo de la ciencia y la tecnología en la prensa escrita chilena: Una mirada al Corpus DICIPE-2004", en Giovanni Parodi (ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

Algunas de estas expresiones se utilizan cuando el autor “se distancia” de la definición, como si no estuviera totalmente de acuerdo con lo que está enunciando. Esto se subraya con el uso de comillas, que indican que no se trata de un discurso propio. Por ejemplo:

Se destacan, entre estos estudios, las obras de [...] J.-M. Domenach (1950), en lengua francesa. Este autor define el acto de propaganda como un acto que apunta a “[...] crear, transformar o confirmar opiniones”.¹⁰

3.3. DEFINICIONES POR FUNCIÓN

Es posible también producir definiciones que no están centradas en las características distintivas del objeto definido, sino en su función principal. Son las definiciones *por función*. Por ejemplo:

Alcoholímetro: dispositivo que se utiliza para determinar la concentración de alcohol presente en una mezcla gaseosa, en particular el aire espirado por una persona.¹¹

› Trabajo práctico 25

3.4. DEFINICIONES POR REFORMULACIÓN

Otra forma bastante común de introducir una definición dentro de un discurso es a través de la *reformulación*. El mecanismo consiste en enunciar un objeto de conocimiento que se supone nuevo para el lector, y luego reformular ese concepto con una definición, encabezada por un marcador (véase el glosario): *es decir* o una frase similar. Por ejemplo:

La nueva retórica [...] introduce el concepto de comunidad discursiva (Swales, 1990). Es decir, comunidades que comparten un conjunto de prácticas discursivas, desde operaciones lexicales a la organización textual, para cumplir con sus propósitos persuasivos.¹²

¹⁰ Christian Plantin, “¿Dónde está la argumentación?”, en Elvira Arnoux y María Marta García Negroni (comps.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba, 2004, p. 293.

¹¹ *Mundo actual. Enciclopedia Clarín del Estudiante*, op. cit.

¹² Liliana Tolchinsky, “Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica”, en Marta Milian y Anna Camps, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

El marcador de reformulación o *sea* es propio de la lengua oral. Es absolutamente inapropiado en el lenguaje escrito formal. En este caso, son preferibles *esto es*, *es decir* y *dicho de otro modo*.

La reformulación es especialmente útil cuando una definición no constituye el núcleo informativo de lo que se dice, sino que aparece solo para aclarar un concepto, como si estuviera entre paréntesis. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se introduce el concepto de “constitución de la demanda”, pero el núcleo informativo no es la definición, sino su papel en la protesta:

La constitución de la demanda, esto es, qué pide el sujeto de acción colectiva y cómo lo pide, es un elemento central de la protesta.

Otros marcadores de reformulación son:

dicho con otras palabras... *vale decir...*
en otras palabras...

› Trabajos prácticos 26 y 27

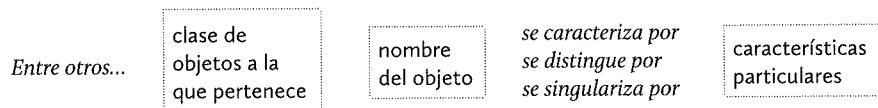
4. RECURSOS DEL LENGUAJE: FÓRMULAS PARA DEFINIR

Para que las definiciones adopten un estilo más variado, se puede optar por distintas fórmulas lingüísticas para definir. Los siguientes esquemas incluyen las fórmulas que se pueden usar en cada caso.

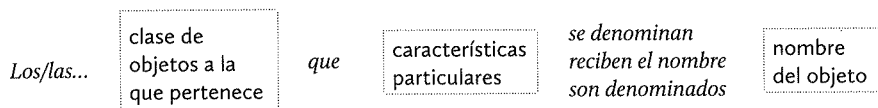
a) Si se comienza por el objeto de conocimiento que se definirá:

nombre del objeto	<i>es un/una</i> <i>entendido como un/una</i> <i>debe entenderse como un/una</i> <i>entendiendo por tal un/una</i> <i>se trata de un/una</i> <i>se asemeja a todos/as los/las</i> <i>constituye un/una</i> <i>se define el/la</i>	clase de objetos a la que pertenece	<i>que</i> <i>caracterizado por</i> <i>cuyas características son</i> <i>que se caracteriza por</i> <i>con la característica de</i> <i>que se distingue por</i> <i>como</i>	características particulares
----------------------	--	--	---	---------------------------------

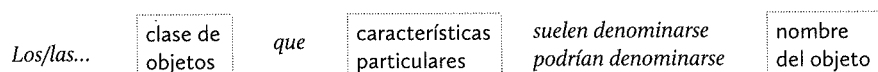
b) Si se comienza por la clase de objetos a la que pertenece el objeto que se definirá:



c) Si se quiere hacer una definición por denominación:



d) Si se quiere mostrar que la definición no pertenece al autor, o bien que él podría no estar de acuerdo con la definición:



› Trabajo práctico 28

No todas las fórmulas para definir son apropiadas a cualquier objeto de conocimiento o a cualquier párrafo dentro del cual aparezca la definición.

5. SUGERENCIAS PARA ESCRIBIR DEFINICIONES

Las siguientes son recomendaciones para autocorregir y mejorar los propios textos.

5.1. EVITAR LA ACUMULACIÓN

Si se acumulan definiciones una detrás de otra en un mismo párrafo y sin hacer transiciones, el lector se ve obligado a releer para diferenciar claramente los conceptos.

Por ejemplo, en el fragmento que sigue hay tres fórmulas de definición acumuladas: la definición de “distribución primaria”, la de “factores de producción” y la de “distribución secundaria”, la que, a su vez, está nombrada también como “redistribución”.

La distribución primaria del ingreso refiere a la denominada “remuneración de los factores de producción”; esto es, los ingresos generados en el proceso de producción. La distribución secundaria o redistribución es aquella que resulta luego de la reducción o aumento que experimentan los ingresos obtenidos en la distribución primaria en virtud de los tributos aplicados y de las diversas modalidades de transferencia efectuadas.¹³

5.2. EVITAR LAS DEFINICIONES “ANIDADAS”

Una variante de la acumulación de definiciones que lentifica aún más la lectura es la inclusión de una definición dentro de otra, en una misma oración, y formuladas de distintas maneras. Por ejemplo, en el fragmento que sigue hemos destacado esas definiciones anidadas.

Se entiende por ciencia “el conjunto de disciplinas teóricas *conocidas usualmente como ciencias empíricas o factuales, o sea*, disciplinas que tienen por objeto hechos directa o indirectamente contrastables por la experiencia sensorial humana”.¹⁴

El párrafo comienza con la definición de “ciencia”, dentro de ella incluye la definición de “disciplinas teóricas” y, a su vez, dentro de esta definición se incluye la de “ciencias empíricas o factuales”.

5.3. TRATAR DE SER LO MÁS CLARO Y DIRECTO QUE SEA POSIBLE

No deben incluirse observaciones subjetivas, ni tampoco sinónimos poco usuales dentro de la definición. Si es necesario hacer comentarios, es conveniente incluirlos una vez que se termine de definir.

¹³ Ernesto Isuani, “Bismarck o Keynes: ¿quién es el culpable? (Notas sobre la crisis de acumulación)”, en Ernesto Isuani, Rubén Lo Vuolo y Emilio Tenti, *El Estado de Bienestar: la crisis de un paradigma*, Buenos Aires, CIEPP/Miño Dávila, 1991.

¹⁴ Allen Cordero Ulate, *El paradigma inconcluso. Kuhn y la sociología en América Latina*, Guatemala, FLACSO, 2008.

En el siguiente ejemplo, hemos destacado ese tipo de observaciones innecesarias y complejizantes del discurso.

El concepto de paradigma se refiere a la construcción de soluciones ejemplares relativas a problemas reales, en cuya virtud se crean *adhesiones, utilizaciones* que producen consensos. La definición, *como era lo esperable*, se aparta de una *versión castiza, de diccionario de la lengua*, para aproximarse al lenguaje común. *Como frecuentemente se argumenta*, en la naturaleza de un paradigma está el escapar a una definición precisa. *Sin embargo, es posible describir algunos componentes típicos* que lo constituyen. Entre esos componentes estarían las leyes explícitas y los supuestos teóricos.¹⁵

5.4. EVITAR FORMULACIONES INAPROPIADAS

No se debe olvidar mencionar la clase de objetos a la que pertenece el objeto definido y sus características peculiares. En este sentido, se deben evitar formulaciones como “es cuando...” o “es, por ejemplo...”.

En los sistemas acuáticos, los disturbios son, por ejemplo, cambios en los niveles de polución, ruptura de la estabilidad termal o modificación de la presión de predación, pudiendo todos ellos afectar las condiciones de equilibrio entre las especies y, por ende, la diversidad local de las comunidades.¹⁶

5.5. EVITAR EL VERBO REFERIRSE

El significado de este verbo es un tanto ambiguo para una definición. *Referirse* a significa “tratar”, “relacionar con”, “aludir”. En una definición clara y precisa no debe usarse, al igual que la forma *referir a*, ya que tiene los mismos significados que *referirse*, pero no es propia del español. Por ejemplo:

¹⁵ Allen Cordero Ulate, *El paradigma inconcluso*, op. cit.

¹⁶ María Mónica Salusso, “Evaluación de la calidad de los recursos hídricos superficiales en la Alta Cuenca del Juramento (Salta)”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2005. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

La distribución primaria del ingreso refiere a la denominada “remuneración de los factores de producción”; esto es, los ingresos generados en el proceso de producción.¹⁷

El concepto de paradigma se refiere a la construcción de soluciones ejemplares relativas a problemas reales.¹⁸

› Trabajos prácticos 29, 30, 31 y 32

6. LOS EJEMPLOS: RECURSOS DEL LENGUAJE

La inclusión de ejemplos dentro de una explicación obedece a la misma necesidad que las reformulaciones: el autor percibe que podría no ser totalmente comprendido. En efecto, los ejemplos ayudan a que el lector comprenda con mayor exactitud los conceptos que se explican y definen en un texto, porque *las definiciones tienen un carácter general y abstracto*, mientras que *los ejemplos proporcionan un objeto concreto y/o particular en el cual se materializa esa abstracción*.

También los ejemplos suelen usarse después de formular amplias generalizaciones, para particularizarlas, y que de ese modo el lector pueda comprender mejor a qué se refiere el autor.

6.1. USO DE MARCADORES DISCURSIVOS (VÉASE EL GLOSARIO)

Hay distintas maneras de indicar que se está introduciendo un ejemplo, pero la forma más explícita de presentarlos es mediante marcadores discursivos:

<i>por ejemplo</i>	<i>v.g. (abreviatura de “verbigracia”)</i>
<i>valga como ejemplo</i>	<i>tal como</i>
<i>un ejemplo de esto es</i>	<i>así</i>
<i>un caso</i>	<i>es el caso de</i>
<i>como el/la</i>	<i>el siguiente ejemplo</i>

¹⁷ Ernesto Isuani, “Bismarck o Keynes: ¿quién es el culpable?”, op. cit.

¹⁸ Allen Cordero Ulate, *El paradigma inconcluso*, op. cit.

para ejemplificar esto i. e. (abreviatura de id est: "esto es" en latín)
un ejemplo de esto es la/el a modo de ejemplo

Frecuentemente se usa una coma entre el marcador y el ejemplo.

En las siguientes citas se han destacado los marcadores que introducen un ejemplo:

El uso del inglés como lengua principal de publicaciones trae como consecuencia el hecho de que muchos de los rasgos típicos del inglés científico —v.g. frases y párrafos breves— sean habitualmente identificados como modelos de la escritura científica.¹⁹

Indudablemente los cambios en la variabilidad de extremos climáticos no constituyen un problema meramente regional, sino global. Varios especialistas de distintos países han abordado el tema recientemente, revisando el conocimiento que se tiene hasta el momento. *Tal es el caso de* Trenberth y Owen (1999), Nicholls y Murray (1999), y Folland y otros (1999).²⁰

Se han observado numerosas respuestas de las especies al proceso de fragmentación, las cuales dependen del sistema en cuestión y de la ecología de las especies involucradas. No obstante, suelen ser más comunes los efectos negativos que genera la fragmentación. En comunidades y poblaciones de aves, *por ejemplo*, se han registrado una variedad de dichos efectos [...], asociados a factores y procesos determinados como son la disponibilidad de alimento.²¹

En un trabajo temprano Luria (1934, 1976) demostró la existencia de lo que se presentaba como un estrecho vínculo entre la instrucción formal y el razonamiento

¹⁹ Liliana Tolchinsky, "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", *op. cit.*

²⁰ Mariana Graciela Barrucand, "Extremos de temperaturas en Argentina: cambios observados en la variabilidad espacio-temporal y su relación con otras características del sistema climático", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2008. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

²¹ Ramón Alberto Sosa, "Efectos de la fragmentación del bosque de caldén sobre las comunidades de aves en el centro-este de La Pampa", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2008. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

silogístico. [...] *Para considerar un ejemplo famoso*, a los campesinos del Asia central se les presentaba un silogismo de la forma: "En Siberia todos los osos son blancos".²²

6.2. USO DE DOS PUNTOS

En ciertos casos, a continuación del concepto que se desea ejemplificar se escriben dos puntos y el ejemplo. Como es una forma menos explícita que la anterior, el ejemplo puede llegar a pasar inadvertido para el lector. Por esa razón, se sugiere usarlo muy restringidamente, a menos que el texto esté dirigido a especialistas en la materia.

6.3. USO DE PARÉNTESIS

Hay ejemplos que se incluyen entre paréntesis a continuación de la definición o del concepto, ya sea que se mencione o no que se trata de un ejemplo. Este procedimiento no es muy recomendable porque, cuando la ejemplificación es abundante, complejiza el discurso:

La investigación sobre género y lenguaje ha encontrado de manera muy coherente que los interlocutores varones son competitivos y con mayor tendencia a entrar en conflicto (por ejemplo, argumentando, impartiendo órdenes y adoptando posiciones opuestas) y que las interlocutoras son cooperativas y con mayor tendencia a evitar el conflicto (por ejemplo, poniéndose de acuerdo, apoyando y haciendo sugerencias, más bien que dando órdenes).²³

Podemos destacar así, por un lado, diminutivos ("poquito de pan", "los pescaditos", "pancito de cielo"), términos o rasgos gramaticales asociados con los modos locales del habla ("lindo", "querés"), comparaciones o metáforas con términos de la vida corriente ("un corazón como una sala grande", "animarse a amasar"); y, por otro, formas valorativas donde resuena la conversación cotidiana ("derroche", "bajeza",

²² Michael Cole, "Desarrollo cognitivo y educación formal: investigaciones a partir de la investigación transcultural", en Luis Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

²³ Deborah Tannen, *Género y discurso*, Barcelona, Paidós, 1996.

“achatar”) y expresiones coloquiales (“recoger las sobras”, “las manos en la masa”, “no dejar ni las migas”).²⁴

6.4. SIN MARCA QUE ENUNCIE UN EJEMPLO

Si luego de formular un concepto, se escribe un punto y el ejemplo sin ninguna señal de advertencia, este puede perder completamente su utilidad. Esta es la forma menos recomendable de introducir un ejemplo.

Las quejas contra el FMI se profundizaron, no solo por sus políticas que condujeron a la crisis, sino también porque las impulsaron a sabiendas de que había escasas pruebas de que dichas políticas fomentaran el crecimiento y abundantes pruebas de que imponían graves riesgos a los países en desarrollo. [...]

Desde 1995 el PBI de la Argentina se contrajo en dos de cada tres trimestres y, sin embargo, los organismos mundiales multilaterales y Wall Street siguieron presionando dinero.²⁵

Aquí hubiera sido necesario un marcador de ejemplificación como *por ejemplo* o *tal fue el caso*.

› Trabajo práctico 33

7. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- Si escribí una definición lógica, ¿revisé que correspondiera a una de las fórmulas que hay en este capítulo?
- ¿Controlé que en mi texto no hubiera una definición dentro de otra?

²⁴ Elvira Arnoux y María Emilia Blanco, “Polifonía institucional y eficacia persuasiva en los discursos oficiales de la Iglesia Católica argentina frente a la crisis”, en Elvira Arnoux y María Marta García Negroni (comps.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, op. cit.

²⁵ Alfonso Martínez Caballero, “Estado y globalización”, en *Confluencia*, año 1, núm. 2, 2003.

- ¿Hay acumulación de definiciones en un mismo párrafo?
- ¿Definé de manera clara y directa?
- ¿Suprimí cualquier observación subjetiva dentro de la definición?
- ¿Corregí cualquier definición que dijera “es cuando” o “es, por ejemplo”?
- ¿Usé el verbo *referirse* para definir? Si fuera así, ¿con qué otro verbo sería conveniente reemplazarlo?
- ¿Introduje los ejemplos con marcadores claros y definidos, de modo que no pasen desapercibidos?

› Trabajo práctico 34

8. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie, “Typologie des discours scientifiques: deux approches”, en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 51, 1983, pp. 8-20.

MARIN, Marta y Beatriz Hall, *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba, 2005, pp. 89 y ss.

SWALES, John M. y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004, pp. 51 y ss.

VI. DESCRIBIR LOS MATERIALES

DESCRIPCIÓN DE OBJETOS CONCRETOS

CONTENIDOS

1. Qué debe contener la descripción de un objeto
2. Cuándo se usan las descripciones
3. Cómo organizar una descripción
4. Recursos del lenguaje para hacer descripciones científicas o técnicas
 - 4.1. Los términos disciplinares específicos
 - 4.2. Enumerar
 - 4.3. Indicar la atribución de las características
 - 4.4. Indicar la diferencia o el contraste
 - 4.5. Indicar la similitud
 - 4.6. Clasificar
5. Lista de control
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. QUÉ DEBE CONTENER LA DESCRIPCIÓN DE UN OBJETO

En general, una descripción consiste en mostrar los diferentes aspectos de un objeto. En el caso de los textos académico-científicos, se describen *objetos de conocimiento concretos o teóricos*, como teorías, conceptos, métodos, técnicas o análisis; es decir, cualquier tipo de conocimiento que se ofrece a otros.

Las descripciones de objetos concretos son frecuentes en los textos académico-científicos porque es necesario *mostrar todas sus características como introducción* a otros aspectos más profundos.

En el siguiente fragmento, se nombra el objeto que se quiere mostrar y luego se desarrolla una enumeración de sus características agrupadas por aspectos que están separados por párrafos: locación y tamaño, relieve, clima, clima sur, clima norte.

Región Xicotepec

Esta región se encuentra ubicada en el norte de la entidad de Puebla. Su extensión territorial es de 2.073 km² y ocupa 5,48% de la superficie de ambas entidades. Nueve municipios se incluyen en esta región. Se halla sobre la superficie de la Sierra Madre Oriental, en la subprovincia del Carso Huasteco.

Su relieve es muy accidentado, aunque representa algunas planicies pequeñas, sobre todo en el norte. Sin embargo, su declive es tan pronunciado que sus límites en el sur alcanzan altitudes de poco más de 1.000 metros, mientras que su frontera norte, en los límites con el estado de Veracruz, se encuentra apenas a 200 metros o menos respecto del nivel del mar.

Los climas predominantes en Xicotepec pertenecen a la familia de los cálidos, acompañados por fuertes precipitaciones.¹

Tradicionalmente, desde que se realizaron las primeras descripciones científicas de los objetos de la naturaleza, en el siglo XVIII, se considera que en una descripción deben constar datos físicos tales como: forma, cantidad, tamaño absoluto y relativo, peso, temperatura, composición, disposición de los componentes, distribución en el espacio. Obviamente, esta enumeración no es aplicable en su totalidad a cualquier objeto, sino que, en cada caso, los rasgos dependen del objeto que se describa y de la finalidad de la descripción.

Del mismo modo, hay trabajos que requieren la descripción de un objeto social no natural o de un objeto teórico (véase el capítulo VIII).

2. CUÁNDO SE USAN LAS DESCRIPCIONES

Las descripciones se hacen ineludibles cuando es necesario caracterizar el objeto de estudio y exponer los resultados obtenidos en la investigación. Las caracterizaciones suelen comenzar con una definición (véase el capítulo V). Por ejemplo:

El medio urbano se ha definido por la concentración de los medios de producción, de la población, de los recursos financieros, administrativos, políticos y de servicios. Como podemos entender, es un espacio territorial con una concentración poblacio-

¹ Mauro Julián Cuervo Morales, "Población, territorio y desigualdad en la zona Puebla-Tlaxcala", en *Análisis Económico* [en línea], núm. 60, vol. XXV, 2010. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

nal y de las actividades económicas y sociales. El nicho más grande para la sobrevivencia del hombre es la ciudad, un entorno artificialmente creado por el mismo hombre para la satisfacción de ciertas necesidades. Si bien las urbes contemporáneas no son consideradas parte de la naturaleza, son dependientes de las condiciones del medio ambiente, y no solo de las condiciones ambientales del sitio o lugar en que se asientan, sino también de condiciones naturales lejanas de la urbe misma.²

Por otra parte, esta necesidad de incluir una descripción del objeto de estudio aparece en la introducción de un trabajo, pero también es posible que la descripción sea muy amplia y ocupe un apartado o un capítulo dentro del trabajo, como puede deducirse de la lectura del temario de este índice:

1. La enfermedad del dengue: una visión general
 1. 1. Emergencia y reemergencia del dengue
 1. 2. Situación en las Américas
 1. 3. *Aedes aegypti*, *Aedes albopictus* y dengue en Argentina
2. Los agentes etiológicos
 2. 1. Clasificación
 2. 2. Estructura del virión
 2. 3. El ciclo de multiplicación viral
 2. 4. La glicoproteína de envoltura viral
3. Los receptores celulares
 3. 1. Los receptores celulares en el ADE
 3. 2. Los receptores celulares en la infección primaria.³

Podría ocurrir que no fuera necesaria una descripción introductoria, pero las descripciones sí son ineludibles en la sección Metodología y Materiales (véase la organización textual IMMRDC en el capítulo III) de los trabajos que corresponden a las ciencias experimentales y a las disciplinas técnicas, donde se impone un conciso detalle de los materiales utilizados. En el siguiente ejemplo, aunque no es un texto de geografía, se describen las especies arbóreas porque constituyen el material sobre el cual se hizo la investigación.

² Alfredo Ramírez Treviño y Juan Manuel Sánchez Núñez, "Enfoques de desarrollo sostenible y urbanismo", en *Revista Digital Universitaria* [en línea], vol. 10, núm. 7, 2009. Disponible en línea: <<http://www.revista.unam.mx>>.

³ Eliana Gisela Acosta, "La entrada del virus del dengue a la célula huésped", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

En el bosque serrano de las sierras de Guasayán (BSG), hay un predominio de árboles de gran porte en el estrato superior (SAYDS, 2007) y de arbustos y herbáceas en el estrato inferior, con características similares al bosque Chaqueño Semiárido (SAYDS, 2004). La especie arbórea característica es el horco quebracho (*Schinopsis haenkeana*), asociado al molle de beber (*Lithaea ternifolia*) (SAYDS, 2007). Se destaca que este bosque es enriquecido en el norte por elementos florísticos de la selva Tucumano-Oranense (Zerda y Moreira, 2006; SAYDS, 2007) como *Piptadenia macrocarpa* y *P. excelsa*, entre otras especies (Sarmiento, 1963). Las sierras de Sumampa y Ambargasta son la continuación hacia el norte de las Sierras Pampeanas de la provincia de Córdoba (Angueira *et al.*, 2007; SAYDS, 2007). De acuerdo a Giménez y Hernández (2008), en el bosque maduro de las sierras de Sumampa y Ambargasta (BSSA), predomina el quebracho colorado (*Schinopsis lorentzii*) con más de 40 cm de diámetro a 1,3 m de altura, asociado con quebracho blanco (*Aspidosperm quebracho blanco*), mistol (*Ziziphus mistol*) y en menor grado especies del género *Prosopis alba* y *nigra*. El estrato arbustivo representado por especies como *Celtis pallida*, *Prosopis elata*, *Prosopis sericantha*, *Acacia aroma*, *Mimosa detinens*, *Ximena americana*, entre otras.⁴

Las descripciones pueden aparecer acompañadas de mapas, ilustraciones, gráficos y diagramas diversos. En ciertos casos, esto se hace para asegurar que el objeto descrito sea comprensible para el lector, como en el fragmento que sigue (descripción introductoria); en otros, para exponer con toda exactitud los resultados obtenidos.

El órgano vocal de las aves, la siringe, ha sido objeto de extensa investigación. [...]

El aparato vocal de las aves tiene una morfología bastante diversa, aunque el mecanismo básico de fonación es similar en todas las especies estudiadas y es análogo al de las cuerdas vocales humanas. La siringe en Oscinos [pájaros cantores (paseriformes del suborden Passeri u oscinas)] es, en contraste con el aparato vocal humano, una estructura simétrica bilateral con dos fuentes de sonido: ciertas masas de tejido forman una válvula vibrante de cada lado de la siringe (figura 2.5a).⁵

⁴ José Luis Tiedemann, "Fenología del bosque de las subregiones naturales: Chaco semiárido y Chaco serrano, de Santiago del Estero, Argentina", en *Ecología Aplicada* [en línea], vol. 10, núm. 2, agosto-diciembre de 2011. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

⁵ Leandro Martín Alonso, "Oscilaciones no lineales en canto de aves", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2012. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

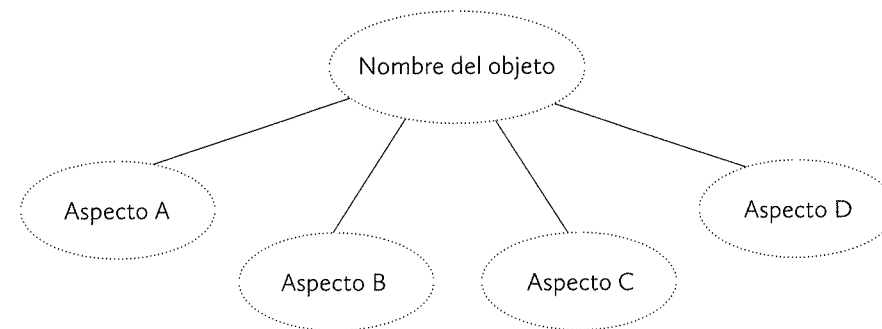
Si no se han incluido tablas y cuadros en el texto, especialmente en la descripción de los resultados, se debe evaluar la posibilidad de introducirlos. Ese tipo de recursos subraya los datos y los hace más visibles y persuasivos.

› Trabajo práctico 35

3. CÓMO ORGANIZAR UNA DESCRIPCIÓN

La descripción de un objeto concreto puede requerir la mención de numerosos datos de distinto orden, como forma, tamaño o color; es decir, datos cuantitativos y datos cualitativos. Como el autor está muy familiarizado con el objeto, corre el riesgo de omitir involuntariamente alguno de ellos; por eso, antes de escribir una descripción, es aconsejable hacer un esquema previo. Esos esquemas de descripción son ligeramente diferentes si se trata de describir un solo objeto o de hacer una comparación entre dos o más. Pero, de todos modos, el esquema básico guarda fuertes semejanzas con un mapa semántico o con un mapa conceptual.⁶

Por ejemplo, si se trata de un solo objeto:

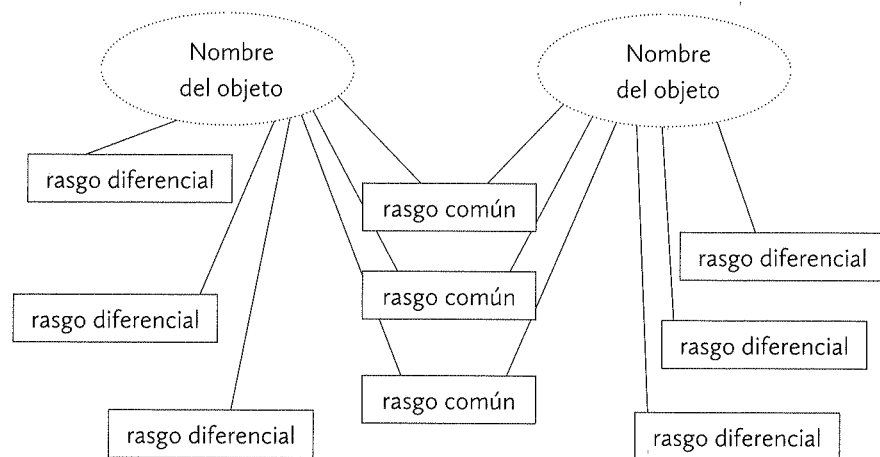


⁶ Sobre la utilidad e importancia de gráficos, mapas conceptuales, mapas semánticos, véase Rubén José Rodríguez, "Fundamentos e importancia de los mapas conceptuales para la organización y transmisión del conocimiento", en Gabriela Iglesias y Graciela Resala (comps.), *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

Hay sitios web donde se pueden encontrar herramientas para hacer mapas conceptuales. Algunos de ellos son: <<http://cmap.ihmc.us/download/>>, <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page>, <<http://vue.tufts.edu/download/index.cfm>>, <<https://bubbl.us/>>.

Un *software* cognitivo de última generación es *Knowledge Master*.⁷

Si se trata de una comparación entre objetos, son útiles los mapas conceptuales paralelos que permitan reunir características semejantes y separar las diferenciales. Podría ser similar a este:



Los diagramas se recomiendan solo para el plan de descripción. No se trata de auténticos mapas conceptuales para incluir en el trabajo. En ese caso exigirían una elaboración mucho más escrupulosa.

› Trabajo práctico 36

⁷ Rubén José Rodríguez, "Fundamentos e importancia de los mapas conceptuales para la organización y transmisión del conocimiento", *op. cit.*

4. RECURSOS DEL LENGUAJE PARA HACER DESCRIPCIONES CIENTÍFICAS O TÉCNICAS

4.1. LOS TÉRMINOS DISCIPLINARES ESPECÍFICOS

Las descripciones técnicas y científicas de objetos concretos requieren en forma absoluta el uso de la terminología específica de la disciplina. Como ya se ha dicho en el capítulo II, el léxico de cada disciplina está constituido por los *términos* de esa área de conocimientos, es decir, por *palabras que designan conceptos especializados*, cuyo significado es preciso y unívoco. El conjunto de los términos disciplinares recibe el nombre de *terminología*; se habla así, por ejemplo, de terminología médica, terminología de la física o de la geología, etcétera.

La creciente divulgación científica y tecnológica ha hecho que en la actualidad algunos términos que conformaban un léxico específico hayan trascendido al vocabulario cotidiano;⁸ es el caso de las disciplinas que más influyen en la vida cotidiana de una sociedad, como la psicología, la medicina y la economía, por ejemplo: *trastorno obsesivo compulsivo*, *hipertensión*, *estanflación*, *recesión*, etc. Al mismo tiempo, hay una enorme cantidad de tecnicismos superespecializados que quedan en el ámbito de las disciplinas, tal como los que destacamos en el ejemplo siguiente.

Mediante el uso combinado de *inhibidores químicos y moleculares*, medidas de *infectividad* y técnicas de *microscopía electrónica y de fluorescencia* demostramos que la entrada del *serotipo DENV-1* en células Vero ocurre por *endocitosis* dependiente de *clatrina*, mientras que la entrada del *serotipo DENV-2* tiene lugar por un mecanismo no clásico independiente de *clatrina*, *caveolas* y *lipid-rafts*, pero dependiente de *dinamina*.⁹

En las ciencias exactas, los términos se forman sobre bases latinas o griegas, como es el caso de *hipoacusia*, *epistemología*, *diátesis*, *hipotermia*. En cambio, en las ciencias sociales, los términos se forman resignificando palabras de uso común, lo que exige, en los textos, la definición de los conceptos designados por esas palabras. Incluso, un mismo término puede designar conceptos diferentes

⁸ Bertha Gutiérrez Rodilla, *El lenguaje de las ciencias*, Madrid, Gredos, 2005.

⁹ Eliana Gisela Acosta, "La entrada del virus del dengue a la célula huésped", *op. cit.*

según la disciplina o, más aún, dentro de una misma disciplina, según el marco teórico adoptado. Por ejemplo, el término *tenor* en el léxico común puede significar “estilo o característica particular de algo” o “registro agudo de voz masculina”. Este término ha sido resignificado por una teoría lingüística (la *lingüística funcional sistémica*) con el sentido de “variedad del lenguaje según su grado de formalidad”. Por otra parte, además de los términos *simples*, constituidos por una sola palabra, existen los términos *complejos*, conformados por una combinación fija de palabras, como *medidas de ineffectividad*, *reflexión metalingüística*, *experiencia comportamental*, *memoria de largo plazo*.

Los términos tienen un significado preciso, controlado y unívoco, pero, a pesar de ello, pueden encontrarse sinónimos. Es el caso de *cefalea* y *cefalalgia*, por ejemplo, o de conceptos designados alternativamente en español o en inglés, aunque el texto esté escrito en español, como *literacy* y *alfabetización*. No obstante, la sinonimia nunca es exacta, siempre hay matices de significación entre un término u otro; por eso, no es conveniente recurrir a sinónimos en textos académico-científicos.

Si se usa un término disciplinar, debe ser el mismo a lo largo del texto, aunque pudiera usarse un sinónimo alguna vez. Se puede optar por un vocabulario rico y sofisticado para el resto del texto, pero no en el caso de los términos disciplinares. El riesgo es que el texto sea impreciso o confuso.

4.2. ENUMERAR

Enumerar características es un recurso básico para organizar una descripción. Las enumeraciones son listas o nóminas de rasgos diferenciales de un objeto, tal como se vio en el fragmento sobre la región de Xicotepec, al comienzo de este capítulo (véase más arriba, p. 108). Para no hacer tediosas esas enumeraciones, es conveniente agrupar los rasgos por subtemas, como también se vio en el texto mencionado.

Cuando se enumeran los atributos de un objeto, se utilizan mayormente sustantivos, acompañados por adjetivos que no manifiestan la subjetividad del autor (véase el apartado 4 en el capítulo 11). En el ejemplo siguiente, hemos destacado los adjetivos; la mayoría de ellos pertenece a la categoría de adjetivos relacionales o clasificantes y no revelan ninguna evaluación subjetiva.

La fenología estudia los eventos *periódicos* del ciclo de vida de las plantas, como la floración, fructificación, brotación y senescencia de las hojas. Estos ciclos se encuentran fuertemente influenciados por la variación *estacional* de la precipitación y la temperatura (Reed *et al.*, 1994; Cleland *et al.*, 2007), por la composición de especies, estratificación y topografía (Fisher *et al.*, 2006), por los cambios en las coberturas de la tierra (Heumann *et al.*, 2007) y por el cambio *climático* global (Cleland *et al.*, 2007) o incremento de la temperatura *global* (Linderholm, 2006).¹⁰

En cambio, cuando un objeto de conocimiento se describe por sus funciones, predominan los verbos, como puede verse en este fragmento, en el que se destacan los adjetivos relacionales y los verbos que describen el funcionamiento.

Entre las pequeñas empresas se identifican *diversas* ventajas: la capacidad de generación de empleos cuando *absorben* una parte importante de la población *económica*, y la asimilación y adaptación de tecnología. *Contribuyen* al desarrollo *regional* por su arraigo en el lugar y su presencia *local* en diversas regiones. *Responden* con flexibilidad al tamaño del mercado y *tienen* rápida resolución de problemas, por el *reducido* número de personal y el mayor conocimiento de los empleados. *Implican* una sencilla planeación y organización. No *requieren* elevados montos de capital y mantienen una unidad de mando, lo que permite mayor vinculación entre las funciones *administrativas* y de operación. *Pueden* funcionar con precios *competitivos*, en cuanto que los gastos no son elevados y las ganancias no son excesivas.¹¹

Las enumeraciones —ya sea de características o de funciones— deben ser homogéneas, es decir que es conveniente mantener el mismo tipo de palabra que se usó en el primer ítem: sustantivo, adjetivo o verbo. En el siguiente ejemplo, todos los ítems comienzan con el mismo tipo de sustantivo.

En una revisión realizada por P. Williams *et al.* sobre las diferentes estrategias seguidas para la mejora de la calidad de las webs médicas, define, de forma general, tres posibles estrategias o métodos para valorar la calidad de las webs médicas:

–La *inspección* se basa en la revisión de las webs para valorar si siguen una serie de recomendaciones previamente establecidas que requiere un gran esfuerzo por parte de los revisores.

¹⁰ José Luis Tiedemann, “Fenología del bosque de las subregiones naturales”, *op. cit.*

¹¹ Jorge Martínez-Aparicio, “Micros, pequeñas y grandes empresas, dos circuitos económicos separados. Lázaro Cárdenas, Michoacán”, en *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. 12, núm. 10, septiembre-diciembre de 2012. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

–*Evaluación* por parte de usuarios que se enfrentan a las webs, lo que permite conocer la forma en la que se desenvuelven navegando en ellas para determinar sus problemas y sus aspectos positivos.

–*Análisis* computarizado de navegación, lo que permite conocer con detalle los pasos que los usuarios siguen en sus búsquedas y accesos a las webs evaluadas.¹²

En cambio, si se alternan sustantivos, adjetivos o verbos al comienzo de cada ítem, la enumeración puede volverse bastante confusa. El fragmento arriba citado ha sido modificado para mostrar esa incorrección.

Verbo en gerundio (modo no apropiado de comenzar una lista)

En una revisión realizada por P. Williams *et al.* sobre las diferentes estrategias seguidas para la mejora de la calidad de las webs médicas, define, de forma general, tres posibles estrategias o métodos para valorar la calidad de las webs médicas:

– *basándose* en la revisión de las webs, inspeccionarlas para valorar si siguen una serie de recomendaciones previamente establecidas que requiere un gran esfuerzo por parte de los revisores.

– *evaluar* las webs por parte de los usuarios permitiendo conocer la forma en la que se desenvuelven navegando en ellas para determinar sus problemas y sus aspectos positivos.

– *detallado* conocimiento, por análisis computarizado de los pasos que los usuarios siguen en sus búsquedas y accesos a las webs evaluadas.

Verbo en infinitivo

Adjetivo

Como hemos mencionado, para que la escritura sea mejor y más rápidamente comprendida, debe mantenerse el mismo tipo de palabra que se usó en el primer ítem: sustantivo, adjetivo o verbo. Si es necesario agregar algo que no sea homogéneo con lo anterior, ponga punto y seguido y empiece la nueva oración con las palabras *también*, *además* o *por otra parte*.

› Trabajo práctico 37

¹² Miguel Ángel Mayer Pujadas, "Evaluación de los sistemas de acreditación de webs sanitarias: la experiencia de Web Médica Acreditada", Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 1989. Disponible en línea: <<http://hdl.handle.net/10803/7095>>.

4.3. INDICAR LA ATRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS

En las descripciones extensas, que abarcan numerosos aspectos de un objeto, generalmente se enumeran las características agregando la indicación de cuál es el aspecto al que corresponden. Para señalar eso, el lenguaje proporciona distintos *marcadores*.

Marcador	Ejemplo
Con respecto a	Con respecto al tamaño de las muestras, se eligieron las que...
En lo que respecta a	En lo que respecta al tamaño, las muestras fueron elegidas...
En cuanto a...	En cuanto al tamaño, se eligieron muestras que...
En...	En tamaño, las muestras presentan...

4.4. INDICAR LA DIFERENCIA O EL CONTRASTE

Cuando la descripción de un objeto de conocimiento implica la comparación con otro, se usan *marcadores de contraste u oposición*, como se muestra en la siguiente tabla.

Marcador	Ejemplo
Contrariamente	Contrariamente a lo analizado hasta el momento...
Al contrario	Al contrario de lo que hemos analizado hasta aquí...
En contraste	En contraste con estos análisis descriptos...
Inversamente	Inversamente a lo analizado hasta el momento...
A la inversa	A la inversa, el análisis realizado...
Contrastivamente	Contrastivamente con... se observan otras características...

La diferencia o el contraste también pueden indicarse con la utilización de verbos. Los verbos que indican diferencia suelen estar acompañados por una preposición. Por ejemplo:¹³

¹³ Actualmente, son aceptables las formas *diferente a* y *distinto a*; sin embargo, el uso indica que las formas *diferente de* y *distinto de* son más adecuadas para el lenguaje escrito formal.

<i>Difiere de...</i>	<i>Es diferente de...</i>
<i>Contrasta con...</i>	<i>Es distinto de...</i>
<i>Es disímil de...</i>	<i>Es opuesto a...</i>
<i>Es contrario a...</i>	<i>Se diferencia de...</i>
<i>Se distingue de...</i>	<i>Es contrastante con...</i>

4.5. INDICAR LA SIMILITUD

Los marcadores de semejanza indican al lector que lo que se dice continuación es una comparación por semejanza con lo que se ha dicho antes. Si se usan al comienzo de una oración, a continuación de ellos se escribe una coma en la mayoría de los casos.

<i>Marcador</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Del mismo modo</i>	<i>Del mismo modo, el segundo ejemplar presenta una coloración...</i>
<i>Igualmente</i>	<i>El color del segundo ejemplar capturado es igualmente...</i>
<i>También</i>	<i>También el segundo ejemplar presenta una coloración...</i>
<i>En forma similar</i>	<i>En forma similar, el segundo ejemplar capturado es color...</i>

La semejanza también puede indicarse con la utilización de verbos acompañados por la preposición correspondiente. Por ejemplo:

<i>Se asemeja a...</i>	<i>Semeja a...</i>
<i>Se parece a...</i>	<i>Es parecido a...</i>
<i>Se iguala con...</i>	<i>Iguala a...</i>
<i>Es similar a...</i>	<i>Es semejante a...</i>
<i>Es igual a...</i>	<i>Es como...</i>

› Trabajo práctico 38

4.6. CLASIFICAR

Las clasificaciones son una manera muy tradicional de mostrar objetos de conocimiento y forman parte sustancial de muchas ciencias desde su fundación;

es el caso de las taxonomías botánicas, zoológicas o gramaticales. Cuando se necesita desarrollar descripciones muy explicativas, las clasificaciones pueden llegar a constituir un segmento importante del texto.

Se puede iniciar una clasificación con una oración que contenga un verbo de existencia (*haber, ser, tener, existir*), unido a alguno de estos sustantivos:

<i>clase</i>	<i>modalidad</i>
<i>tipo</i>	<i>familia</i>
<i>categoría</i>	<i>especie</i>
<i>variedad</i>	<i>modo</i>
<i>género</i>	<i>grupo</i>
<i>grado</i>	

Y los sustantivos pueden estar acompañados por algún adjetivo que indica diferencia o diversidad, como:

<i>diferente</i>	<i>variado</i>
<i>distinto</i>	<i>múltiple</i>
<i>diverso</i>	

Por ejemplo:

Hay diferentes tipos de textos académicos.
Existen distintos géneros académicos.
Hay distintos modos de escribir académicamente.
La escritura académica tiene distintas variedades.
Las distintas clases de textos académicos son...

Ahora bien, en lugar de incluir verbos de uso muy común como *haber, ser, existir* o *tener*, se pueden utilizar otros que refuerzan el sentido de clase o tipo o agrupación, y que constituyen modos un poco más sofisticados de usar el lenguaje, porque demuestran mayor dominio del léxico:

<i>abarcар</i>	<i>comprender</i>
<i>englobar</i>	<i>incluir</i>
<i>agrupar</i>	<i>dividir</i>
<i>clasificar</i>	<i>separar</i>

Por ejemplo:

La escritura académica *abarca* diversos géneros.

Los textos que se usan en contexto de estudio *se clasifican* en dos grandes grupos.

Las especies arbóreas *se agrupan* en las siguientes categorías.

Por otra parte, a veces es necesario indicar el criterio de clasificación que se ha utilizado, en especial cuando se trata de una clasificación original, producto de la investigación, que muestra nuevas categorías. También se consignan los criterios cuando se ha elegido entre otros posibles. En esos casos, se pueden usar fórmulas como las siguientes:

según...

de acuerdo con...

según el criterio de...

se ha adoptado el criterio de...

sobre la base de...

siguiendo el criterio de...

hemos seguido el criterio de...

Por ejemplo:

Las especies arbóreas se agrupan en las siguientes categorías, *según...*

Sobre la base del tamaño, se han agrupado las siguientes clases de...

A continuación de estas fórmulas introductorias, suele consignarse —si es necesario— una breve descripción de cada una de las categorías que se han mencionado. Pueden usarse marcas gráficas o lingüísticas para separar cada una de ellas. Al respecto, en el fragmento siguiente, para diferenciar lo que es paralelo y lo que está incluido, u orden mayor y orden subordinado, se usaron dos maneras distintas de enumerar: números y letras, distribuidos en el espacio como un recurso gráfico para que el lector los identifique con facilidad. En un texto menos riguroso se podrían haber elegido otros recursos gráficos, como viñetas, guiones, puntos, cuadrados, tildes, etcétera.

La posición del autor respecto de su obra viene dada por el reconocimiento de una serie de derechos que, en el sistema continental, abarcan dos grandes tipos:

1. Derechos morales (art. 14 TRLPI): Ligados a la propia personalidad del autor: decidir si la obra ha de divulgarse y cómo, exigir el reconocimiento como autor, exigencia de respeto a la integridad de la obra, acceso al ejemplar único o raro, etc. Son derechos inalienables, intransmisibles, irrenunciables, inembargables e imprescriptibles.

2. Derechos económicos o de explotación: Permiten al autor obtener una remuneración por su obra, mediante su comercialización en tres formas básicas:

a) Reproducción (art. 18 TRLPI): Realización de copias de su obra, mediante su fijación en soportes, de cualquier tipo, y ya sea de forma provisional o permanente. Incluyen, por lo tanto, el almacenamiento en soportes digitales.

b) Distribución (art. 19 TRLPI): Puesta a disposición del público del original o de ejemplares (copias en soportes tangibles) de la obra, mediante su venta, alquiler, préstamo (gratuito) o de cualquier otra forma.

c) Comunicación pública (art. 20 TRLPI): Actos por los cuales una pluralidad de personas accede a la obra sin previa distribución de ejemplares.¹⁴

En cambio, en el siguiente ejemplo se marcó la descripción de cada clase solo con el uso del punto y aparte:

Los virus del dengue pertenecen a la familia *Flaviviridae*, una familia constituida por tres géneros: *Flavivirus*, *Pestivirus* y *Hepacivirus*. Los miembros de esta familia exhiben propiedades biológicas diversas aunque comparten muchas similitudes en lo que respecta a la morfología del virión, organización genómica y estrategia de replicación del genoma viral (Lindenbach y Rice, 2001). Entre los miembros más representativos de esta familia se encuentran el flavivirus virus de la fiebre amarilla, el pestivirus virus de la diarrea viral bovina, y el hepacivirus hepatitis C.

El género *Flavivirus* está compuesto por casi 80 virus, muchos de los cuales son patógenos humanos transmitidos por artrópodos que causan fiebres hemorrágicas y encefalitis. Los miembros de este género que producen mayor preocupación sanitaria a nivel mundial son: los virus del dengue, que como se mencionó anteriormente provocan FD, DH y SSD (Gubler y Meltzer, 1999; Monath, 1994), el virus de la encefalitis japonesa (Monath, 1988) y el virus de la fiebre amarilla (Tomori, 1999). Otros flavivirus de importancia regional o endémica incluyen al virus del Nilo Occidental, el virus de Kunjin, el virus de la encefalitis de Murray Valley, el virus de la encefalitis de Saint Louis, y el virus de la encefalitis transmitida por garrapatas (TBEV) (Lindenbach y Rice, 2001).¹⁵

› Trabajo práctico 39

¹⁴ Alfredo Batuecas Caletrió y Juan Pablo Aparicio Vaquero, "Propiedad intelectual y piratería. El nuevo procedimiento de salvaguarda de derechos de propiedad intelectual en Internet (La llamada 'Ley Sinde-Wert')", en *Cuadernos de la Cátedra de Seguridad Salmantina*, núm. 5, 1989.

¹⁵ Eliana Gisela Acosta, "La entrada del virus del dengue a la célula huésped", *op. cit.*

5. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) ¿Hice un plan previo para no olvidar características importantes?
- b) ¿Utilicé algún gráfico para hacer ese plan previo?
- c) ¿Verifiqué si mantuve los mismos términos disciplinares específicos, sin usar sinónimos?
- d) ¿Controlé que en una enumeración los ítems comiencen siempre con el mismo tipo de palabra?
- e) En la comparación, ¿señalé claramente los contrastes y las similitudes?
- f) ¿Usé el léxico apropiado para escribir una clasificación?
- g) ¿Produje variación en el léxico o usé siempre palabras como *clase* y *tipo*?
- h) ¿Formulé el o los criterios de la clasificación?
- i) ¿Coloqué marcas gráficas donde fue necesario?
- j) ¿Dejé “descansar” el texto y lo releí después?

› Trabajo práctico 40

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 279-292.
- GILLET, Andy, *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education*, 2013.
- HAMON, Philippe, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Editorial, 1991.
- MARIN, Marta, *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009, pp. 66 y ss.
- MARIN, Marta y Beatriz Hall, “Las explicaciones de modo”, en *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba, 2007, pp. 119 y ss.
- RODRÍGUEZ, Rubén José, “Fundamentos e importancia de los mapas conceptuales para la organización y transmisión del conocimiento”, en Gabriela Iglesias y Graciela Resala (comps.), *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

VII. EXPLICAR UN PROCEDIMIENTO

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y DE TÉCNICAS METODOLÓGICAS

CONTENIDOS

1. ¿Qué es describir un proceso?
2. Usos de la descripción de procesos
3. Cómo organizar una explicación de procedimientos
 - 3.1. Elementos que pueden incluirse en una descripción metodológica
4. Recursos del lenguaje
 - 4.1. Los tiempos verbales
 - 4.2. Los marcadores de sucesión
 - 4.3. Los marcadores de finalidad o propósito
5. Lista de control
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿QUÉ ES DESCRIBIR UN PROCESO?

Cuando el objeto de conocimiento es un proceso o un procedimiento, la descripción consiste en enumerar y desplegar las fases o pasos sucesivos y necesarios para que se cumplan las operaciones.

Son descripciones de procesos:

- › La explicación de la técnica metodológica que se ha utilizado para realizar una investigación o para comprobar un resultado de laboratorio. Es decir, los procedimientos de recolección, medición y análisis de los datos.
- › La explicación del proceso que se ha seguido —o que se debe seguir— para obtener un producto.
- › La explicación de los procedimientos necesarios para utilizar un dispositivo.

2. USOS DE LA DESCRIPCIÓN DE PROCESOS

En los textos académico-científicos, este tipo de descripciones se utiliza principalmente en todos los géneros que contengan un apartado “Metodología” o “Métodos y técnicas”¹ (véase el capítulo III) u otro título semejante y con un contenido similar, como un informe de laboratorio, un informe técnico, un proyecto de investigación, un informe de avance de una investigación, una ponencia de congreso o un artículo de revista especializada. De todos modos, en los trabajos de ciencias sociales, el texto no sigue exactamente el esquema IMMRDC, es decir, Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones (véase el capítulo III); sin embargo, aun en estos casos, siempre puede aparecer una sección, o simplemente un segmento dentro de una sección, que describa procesos metodológicos, sin que se usen necesariamente esas palabras como título.

También las descripciones de procedimientos se usan en textos de tipo profesional, como la descripción técnica de un procedimiento industrial; en estos casos, en general, cada paso del proceso figura como un ítem y se redacta de manera escueta y sumamente puntual.

Cuando se informa acerca de una investigación (ya terminada, en curso o en proyecto), la descripción detallada y puntual de un proceso metodológico tiene un importante valor persuasivo: por una parte, el autor del trabajo demuestra su conocimiento de la metodología adecuada; por la otra, valida su investigación al mostrar que ha utilizado una metodología con suficiente valor científico o técnico.

También se describen procesos y procedimientos en los manuales de instrucciones para todo tipo de dispositivos, pero no con una finalidad persuasiva o demostrativa, como la de los textos académico-científicos, sino para que el lector los aplique. La diferencia entre las descripciones de procedimientos de los manuales de uso y las académico-científicas o industriales radica en que en los manuales del usuario el procedimiento se describe como una *prescripción*,

¹ La metodología abarca tanto la descripción del o de los métodos con que se planteó la investigación como las técnicas de procesamiento de los datos que corresponden a esa metodología. La descripción de procedimientos se aplica más específicamente a las técnicas, es decir, a operaciones concretas.

mientras que en los textos académico-científicos el procedimiento se describe como una *explicación*.

La diferencia entre una prescripción y una explicación reside en el tiempo verbal que se use. Por ejemplo, en los fragmentos siguientes las operaciones aparecen nombradas como indicaciones o recomendaciones, con las formas verbales de los infinitivos (véase el glosario) o los imperativos, lo que indica que se trata de una *prescripción de procedimientos*.

Utilizar el temporizador automático

1. *Coloque* la cámara sobre un trípode o sobre una superficie estable.
2. *Presione* el botón Modo hasta que el icono Temporizador automático aparezca en la pantalla LCD de estado. Si la función Vista en directo está activada, el icono también aparecerá en la pantalla de imagen.
3. *Encuadre* en el visor el sujeto que desee fotografiar.

Verbos en imperativo

› Trabajo práctico 41

3. CÓMO ORGANIZAR UNA EXPLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS

Lo más importante de estas descripciones es el *orden* y la *escrupulosidad*. Para eso, es conveniente hacerse un esquema o por lo menos anotaciones breves que permitan dividir en fases el proceso y exponer ordenadamente *qué sucede en cada fase* y *cómo sucede*, es decir, *qué operaciones se realizan en cada una de ellas*.

Si es posible, explicar para qué se realiza cada operación agregará un plus a la descripción.

Un esquema gráfico útil para operaciones simples puede ser semejante a este (en forma horizontal o vertical):



Para describir gráficamente operaciones complejas, los diagramas de flujo son especialmente indicados.

En Internet, se puede encontrar ayuda para construirlos: <<https://live.gnome.org>>.

También hay sitios y programas que facilitan el diseño de todo tipo de gráficos y diagramas: <<http://www.informationtamers.com>> o <<http://sourceforge.net/projects/freeplane>>.

3.1. ELEMENTOS QUE PUEDEN INCLUIRSE EN UNA DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En una descripción metodológica pueden incluirse los siguientes ítems:²

- › punto de vista de la observación,
- › población o universo del cual se tomaron muestras,
- › muestras o ejemplares estudiados específicamente,
- › técnicas para la obtención de muestras,
- › lugar donde fueron obtenidas las muestras,
- › restricciones o condiciones limitativas,
- › procedimientos aplicados a los datos (ítem obligatorio),
- › materiales (ítem obligatorio),
- › variables,
- › estadísticas.

Esta lista de elementos proviene de las ciencias experimentales, pero los ítems son adaptables a las ciencias humanísticas. Por ejemplo, en un estudio de documentos históricos, el investigador suele explicitar con qué clase de documentos trabajó (universo), con cuáles trabajó en mayor detalle (muestras), en qué lugar estaban depositados esos documentos (locación), en qué condiciones estaban (limitaciones). Lo mismo puede hacerse en otras disciplinas, por ejemplo, en una investigación lingüística o antropológica, aunque la metodología no sea la de las ciencias experimentales.

› Trabajos prácticos 42 y 43

² Gillet, Andy, *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education*, 2013.

4. RECURSOS DEL LENGUAJE

4.1. LOS TIEMPOS VERBALES

A continuación presentamos tres fragmentos de descripciones de procedimientos. En el primero, se destacan los verbos en pasado; en el segundo, los verbos en presente, y en el tercero, los verbos en futuro. Esto se debe a que las descripciones pertenecen a textos que tienen diferentes funciones.

En el primer ejemplo se relatan las operaciones ya realizadas:

El diseño del estudio es de tipo cuantitativo en lo que French (1992) describe como de campo natural *ex post facto*. [...] *Se utilizó* este diseño por restricciones de tiempo en la aplicación de los instrumentos, por lo tanto, los resultados cuentan con la limitante de utilizar dos poblaciones de alumnos diferentes. [...]

Se aplicaron los instrumentos cuantitativos durante el periodo agosto 2009 a enero 2010. Como participantes *se seleccionaron* a todos los alumnos del primer y noveno semestres de todas las carreras de la escuela de biotecnología y salud con, al menos, 20 estudiantes en cada uno de sus programas para estos cortes generacionales.³

En el segundo texto se describe una metodología que se ya se ha utilizado en otros casos:

Entre el dato digital que entrega el satélite a partir de la radiación que recibe del sistema Tierra-atmósfera hasta la estimación de las variables de interés que puedan representarse en un mapa, *resulta* necesario realizar una serie pasos o aplicar sucesivos procesamientos a los datos. La estrategia generalmente utilizada para procesar las imágenes de color *comprende* dos pasos:

- 1) la corrección de la señal que *llega* al sensor debido a la presencia de la atmósfera para obtener la componente que *emerge* del agua.
- 2) el procesamiento de este componente con el fin de obtener información sobre el tipo y cantidad de sustancias presentes en la capa superficial del mar, apli-

³ Silvia Olivares Olivares y Yolanda Heredia Escorza, "Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. xvii, núm. 54, julio-septiembre de 2012. Disponible en línea: <<http://www.comie.org.mx>>.

cando algoritmos bioópticos para estimar diferentes variables tales como la concentración de clorofila (Cla), sedimentos en suspensión, etcétera.⁴

En el tercer ejemplo se anuncian operaciones que se realizarán en el resto del texto:

En las próximas secciones *propondré*, en primer lugar, un análisis de los títulos; en segundo lugar, me *ocuparé* de considerar el estudio del *ethos* para luego pasar a examinar el corpus de títulos. Después de clasificar esos títulos de acuerdo con su estructura pragmática, semántica y sintáctica, los *describiré* en vistas de su colaboración en la conformación del *ethos*. Finalmente, en 3.5, *presentaré* el test.⁵

Según se ha visto en los ejemplos anteriores, cuando se describe *un procedimiento metodológico*, las operaciones pueden estar formuladas en distintos tiempos verbales según sea el procedimiento que se explique.

- › *Pretérito* (perfecto o narrativo) (véase el glosario) si se está describiendo el *procedimiento que se aplicó*. Se usa este tiempo, propio de las narraciones o relatos, porque se habla de las operaciones realizadas.
- › *Presente* (científico o universal) (véase *verbo*, en el glosario) si se describe un *procedimiento o técnica creado por otros autores y/o* conocido por los expertos del área, que se ha aplicado en la investigación.
- › *Futuro* (imperfecto) (véase *verbo*, en el glosario) si se describe la *metodología o la técnica operativa que se usará* en una investigación aún no realizada (proyectos de investigación o de tesis). También puede aparecer en la introducción de un texto, para enumerar las operaciones de análisis que se mostrarán, aunque este uso es menos habitual que los anteriores.

› Trabajos prácticos 44 y 45

⁴ Ana Inés Dogliotti, "Estimación de la biomasa fitoplanctónica mediante el sensoramiento remoto del color del mar y datos de campo en la plataforma continental patagónica", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2007. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

⁵ Silvia Ramírez Gelbes, "Títulos de ponencias, *ethos* y desagenticación: de diferencias y similitudes entre disciplinas", en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011.

4.2. LOS MARCADORES DE SUCESIÓN

En el siguiente fragmento, hemos destacado las palabras que indican la sucesión de pasos u operaciones que hay que realizar.

Las células se cultivaron en cajas de Petri de 100 mm de diámetro, en presencia de una atmósfera húmeda de 5% CO₂ a 37°C renovando el medio de cultivo tres veces por semana. *Una vez que* las células formaron una monocapa, el medio fue aspirado y descartado, las células se lavaron con Earle (NaCl 116mM; KCl 5,4mM; NaH₂PO₄.H₂O 1mM; glucosa 0,6mM; pH 7,4) para remover los inhibidores de tripsina presentes en el suero y *luego* se agregó a cada placa de petri 1ml de solución de tripsina. [...] Se incubaron a 37°C *durante 3 minutos* y se observó mediante microscopía óptica que las células se hayan despegado. *Posteriormente*, las células fueron resuspendidas en medio fresco, contadas con cámara de Neubauer y plaqueadas en placas de Petri o multipocillos dependiendo del experimento a realizar.⁶

En el segundo fragmento, esas palabras faltan. Se puede observar la diferencia de lectura entre un texto y otro.

Las células se cultivaron en cajas de Petri de 100 mm de diámetro, en presencia de una atmósfera húmeda de 5% CO₂ a 37°C renovando el medio de cultivo tres veces por semana. Las células formaron una monocapa, el medio fue aspirado y descartado, las células se lavaron con Earle (NaCl 116mM; KCl 5,4mM; NaH₂PO₄.H₂O 1mM; glucosa 0,6mM; pH 7,4) para remover los inhibidores de tripsina presentes en el suero y se agregó a cada placa de petri 1ml de solución de tripsina. [...] Se incubaron a 37°C y se observó mediante microscopía óptica que las células se hayan despegado. Las células fueron resuspendidas en medio fresco, contadas con cámara de Neubauer y plaqueadas en placas de Petri o multipocillos dependiendo del experimento a realizar.

Para lograr la mayor claridad en una descripción de proceso, se aconseja utilizar palabras o expresiones que indiquen el orden en que se realizan las diferentes operaciones; por ejemplo: *en primer lugar, al comenzar el proceso, al inicio, luego, una vez realizado, posteriormente, después de, a continuación, por último, en último término, para finalizar*.

⁶ Agustina Alaimo, "Neurotoxicidad inducida por manganeso. Vías de muerte apoptóticas y rol de la dinámica mitocondrial", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2012. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Existen algunos marcadores que indican el *orden de operaciones o de hechos* (véase el capítulo XIII). Por ejemplo:

› Para indicar comienzo:

<i>En primer lugar...</i>	<i>Al principio...</i>
<i>Antes de...</i>	<i>Se comienza con...</i>
<i>Inicialmente...</i>	<i>Para comenzar...</i>
<i>El primer paso consiste en...</i>	

› Para referirse a acciones previas y simultáneas:

<i>Previamente...</i>	<i>Simultáneamente...</i>
<i>Al mismo tiempo...</i>	<i>Durante...</i>
<i>Mientras esto ocurre...</i>	<i>Mientras...</i>

› Para indicar continuación:

<i>A continuación...</i>	<i>En segundo lugar (tercero, cuarto, etc.)...</i>
<i>Luego...</i>	<i>Una vez (realizado algo)...</i>
<i>Después...</i>	<i>El próximo paso consiste en...</i>

› Para indicar finalización:

<i>Para concluir...</i>	<i>Para finalizar...</i>
<i>En último término...</i>	<i>El último paso consiste en...</i>
<i>Finalmente...</i>	

› Trabajos prácticos 46 y 47

4.3. LOS MARCADORES DE FINALIDAD O PROPÓSITO

Cuando se explican procedimientos, frecuentemente es necesario indicar la finalidad de algunas acciones, ya se trate de operaciones metodológicas o de indicaciones o instrucciones para hacer algo. En ese caso, es conveniente utilizar palabras o expresiones que indiquen claramente que se trata de una finalidad o propósito. A modo de ejemplo, en el fragmento siguiente se han destacado los

marcadores de finalidad. La presencia de estos marcadores permite conocer mejor las operaciones.

Para analizar el patrón de dispersión natal en esta especie se utilizó el método directo de captura, marcado y recaptura de los individuos. Cada año desde la temporada 2004 se marcaron los pichones producidos en los nidos mediante un anillo de aluminio numerado, *para identificar* a los individuos juveniles que tomaron territorios o intentaron reproducirse en años subsiguientes. Estos individuos fueron capturados, a partir de 2006, *para poder identificar* su sexo y edad, y a partir del número de su anillo, identificar en qué nido había nacido.

Durante las temporadas reproductivas del 2007 al 2010 también se realizaron censos en áreas de monte vecinas [...]. Estos censos se realizaron *con el fin de encontrar* individuos dispersores.⁷

Obsérvese qué ocurre si se suprimen los marcadores de finalidad o propósito:

Se analizó el patrón de dispersión natal en esta especie con el método directo de captura, marcado y recaptura de los individuos. Cada año desde la temporada 2004 se marcaron los pichones producidos en los nidos mediante un anillo de aluminio numerado. Se identificaron los individuos juveniles que tomaron territorios o intentaron reproducirse en años subsiguientes. Estos individuos fueron capturados, a partir de 2006. Se identificó su sexo y edad, y a partir del número de su anillo, en qué nido había nacido.

Durante las temporadas reproductivas del 2007 al 2010 también se realizaron censos en áreas de monte vecinas [...]. Se encontraron individuos dispersores.

Si se suprimen los marcadores de finalidad o propósito, el proceso investigativo pierde agudeza metodológica, porque es una mera narración de procedimientos, sin que se evidencie el propósito científico de cada uno.

Cuando se quiere destacar el propósito, al principio de la oración se usa:

Con la finalidad de...
Con el propósito de...
Con objeto de...

⁷ Mariana Carro, "Dispersión natal y reproductiva de la ratona común, *Trogodytes musculus*", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Cuando no importa subrayar el propósito, en medio de la oración se utiliza:

- ... para...
- ... a fin de...
- ... con el fin de...

› Trabajos prácticos 48, 49 y 50

5. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) ¿Coloqué un título del apartado o sección para informar que se trata de la descripción de una metodología o de una técnica?
- b) ¿Realicé un esquema del orden de las operaciones como paso previo a la redacción?
- c) ¿Coloqué marcadores para que el lector identifique cada operación del procedimiento?
- d) ¿Aclaré la finalidad de las operaciones siempre que fue posible?
- e) ¿Tuve en cuenta las distintas fórmulas para indicar la finalidad o siempre usé la misma?
- f) ¿La descripción es suficientemente detallada para demostrar exactamente lo que se hizo?

› Trabajo práctico 51

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

GILLETT, Andy, "Genres in Academic Writing: Research Report Methods", en *Using English for Academic Purposes*, 2013.

SWALES, John M. y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004.

VIII. EXPLICAR LOS MARCOS TEÓRICOS

DESCRIPCIÓN DE OBJETOS TEÓRICOS

CONTENIDOS

1. En qué consiste la descripción de un objeto teórico
 - 1.1. ¿Qué se entiende por objeto teórico?
2. Cuándo es necesario describir un objeto teórico
3. Cómo organizar la descripción
4. Recursos del lenguaje
 - 4.1. La terminología teórica compartida por distintas disciplinas
 - 4.1.1. Repertorio de verbos y adjetivos para acompañar el léxico teórico
 - 4.2. Enumeraciones
 - 4.3. Marcadores de organización del texto
 - 4.3.1. Marcadores y verbos de contraste y similitud
 - 4.3.2. Marcadores de distribución
 - 4.3.3. Marcadores de realce (cómo jerarquizar ideas y/o datos)
5. Lista de control
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. EN QUÉ CONSISTE LA DESCRIPCIÓN DE UN OBJETO TEÓRICO

Describir un objeto teórico es una tarea característica en la escritura de textos académicos y científicos. Efectivamente, otros modos discursivos como la descripción de materiales, la narración de antecedentes o la defensa de un punto de vista son modos del discurso que pueden aparecer en géneros correspondientes a diferentes actividades humanas, mientras que la descripción de objetos teóricos es propia de las actividades relacionadas con el conocimiento. Este tipo de descripciones, además, comporta rasgos propios. El siguiente fragmento ofrece un claro ejemplo de la descripción de un objeto de estudio teórico: el modelo de análisis de la literatura.

Una de las principales metas del formalismo es el estudio científico de la literatura y ello se basa en la creencia de que tal estudio es completamente posible y adecuado. Aunque dicha creencia no se discutió en exceso, sirvió como una de las premisas del formalismo. Pero en la medida en que los formalistas se propusieron el examen científico de la literatura, tuvieron la convicción de que sus estudios mejorarían la capacidad del lector para leer los textos literarios de una manera apropiada, es decir, con especial atención a las propiedades “literarias” o “artísticas” de los textos. Dicha percepción a través de la forma artística, según ellos, restablece nuestra conciencia del mundo y trae las cosas a la vida. Indirectamente, las premisas del formalismo parecen tener un fundamento psicológico puesto que la experiencia inmediata es uno de los principales ideales. Solo en un estudio posterior se marcó el énfasis en la función social de la experiencia inmediata.

Ciertamente, la pretensión de que el estudio científico de la literatura resulta posible y adecuado es común a muchos teóricos literarios, pero no con la intensidad tan marcada de los formalistas. Desde sus primeras publicaciones, Shklovski (1916) se interesó por “las leyes de la lengua poética”. Jakobson, por su parte, reclamó en 1921 la necesidad de que “la ciencia de la literatura” se considerase verdaderamente una ciencia. [...] la presentación más elaborada de los problemas metodológicos se encuentra en Eichenbaum (1926), el cual plantea un concepto moderno de investigación científica que se asemeja al método hipotético deductivo invocado más tarde por Popper.¹

I.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR OBJETO TEÓRICO?

En el capítulo VI desarrollamos la descripción de objetos de estudio concretos, pero, con frecuencia, en los textos académico-científicos es necesario caracterizar un *objeto de estudio teórico*. Es el caso de la descripción de *conceptos, nociones, teorías y modelos*, es decir, de un sistema de ideas que sostiene y enmarca las conjeturas e hipótesis, los hallazgos o las inferencias del autor.²

¹ Douwe Fokkema y Elrud Ibsch, *Teorías de la literatura del siglo xx*, Madrid, Cátedra, 1997, p. 29.

² Desde el punto de vista de las teorías del conocimiento (epistemología), se entiende por “objeto teórico” cualquier objeto sometido a estudio, ya que al estudiarlo se le aplica un sistema de teorías y concepciones. Es cierto que el estudio y el observador transforman el objeto estudiado, pero en último término eso sería un “objeto teorizado”, más que un objeto teórico. Por ejemplo, un “observable” es un objeto concreto, modificado, porque se lo observa en virtud de alguna teoría. De todos modos, a los fines de este capítulo, adoptamos la definición que figura en esta página.

A los fines de su descripción, proponemos considerar como objetos teóricos:

- › las *teorías*, es decir, los *sistemas de nociones, conceptos, generalizaciones y formalizaciones* que se aplican a objetos de estudio con la finalidad de explicarlos;
- › los *modelos de análisis* que se derivan de las teorías;
- › las *nociones o conceptos* que conforman las teorías;
- › *axiomas, postulados y/o principios, premisas y supuestos* que las teorías sostienen.

Tal como se ha explicado en el capítulo VI, los objetos concretos necesitan ser descriptos por los rasgos fundamentales o propiedades que los caracterizan, y que los distinguen de otros similares. Para ello se usan diversas categorías, como el tamaño, la extensión, las medidas, la forma, el color, el peso y todos los datos cuantitativos y cualitativos que se juzguen relevantes. Los sistemas teóricos, por su parte, requieren definiciones (véase el capítulo V) y caracterizaciones de los conceptos fundamentales y secundarios que constituyen la teoría, sus campos de aplicación; en algunas ocasiones, incluso se expone la evolución de los conceptos y las nuevas investigaciones que han producido modificaciones en la teoría. También se suelen consignar los nombres de los científicos fundadores del sistema teórico que se describe y los nombres de algunos de sus seguidores y/o renovadores, así como las referencias bibliográficas a sus obras (véase el apéndice II).

› Trabajo práctico 52

2. CUÁNDO ES NECESARIO DESCRIBIR UN OBJETO TEÓRICO

Hay diversos géneros científicos o académicos que contienen secciones donde son requeridas las descripciones de objetos teóricos. Esta es una condición propia de los trabajos de las ciencias sociales o de las ciencias exactas teóricas, tales como la física o la matemática, no de las experimentales. Estas últimas, en cambio, trabajan más bien con los modelos de análisis emanados de las teorías. Esto se debe a que, en las ciencias especulativas o teóricas —y en especial, las ciencias sociales—, las teorías son simultáneas y no sucesivas en el tiempo, de modo que para explicar un fenómeno se puede recurrir a diferentes sistemas teóricos, todos vigentes en el momento del estudio.

Por esa razón, los autores de trabajos en ciencias sociales necesitan especificar el marco teórico con el que abordan su estudio. Es el caso de los proyectos de investigación, que se presentan para solicitar subsidios o para generar una tesis, y en ocasiones, los informes de investigación y las tesis mismas (véase el capítulo III). En esos géneros, el autor o los autores deben demostrar que conocen ampliamente el tema sobre el cual van a trabajar y, por esa razón, se hace necesario exponer conocimientos del sistema teórico que sirve de marco para formular las hipótesis. Para demostrar ese dominio de los aspectos teóricos se desarrollan secciones, como el denominado “Marco teórico” (véase el capítulo III). También se hacen descripciones del objeto teórico en la sección “Estado de la cuestión” o “Estado del arte” (véase el capítulo III), donde se consignan las más importantes investigaciones realizadas sobre la temática que se investigará. A su vez, los informes de laboratorio, los artículos de investigación, las ponencias de congreso, las tesis, entre otros, pueden contener un segmento destinado a describir el modelo teórico al que responden los procedimientos metodológicos utilizados (véase el capítulo VII), tal como aparece en el siguiente ejemplo.

Los modelos de metacomunidades

La teoría de metacomunidades se sintetiza en cuatro conjuntos de modelos que integran de distintas maneras los determinantes locales y regionales de la composición de las comunidades: el ordenamiento de especies (*species sorting*) (Leibold, 1998; Cottenie et al., 2003), el efecto de masa (*mass effects*) (Mouquet & Loreau, 2002, 2003), la dinámica de parches (*patch dynamics*) (Tilman, 1994; Yu & Wilson, 2001; Kneitel & Chase, 2004; Cadotte, 2007) y los modelos neutrales (Hubbel, 2001). Cada uno de estos conjuntos de modelos se diferencia de los demás en algunos supuestos, tales como asumir heterogeneidad ambiental en la metacomunidad o no, si la capacidad de movimiento de las especies en la metacomunidad es localizada o ilimitada, o si existen diferencias competitivas o de rangos de tolerancia entre las especies.³

En las reseñas bibliográficas especializadas (véase el capítulo III), también se hacen estas descripciones porque es necesario incluir una síntesis del marco teórico de la publicación que se reseña o los avances de esa publicación en el desarrollo de algún sistema teórico. En el siguiente ejemplo puede leerse una descripción de objetos teóricos dentro de una reseña.

³ Julián Martín Corbelli, *Determinantes de la diferenciación taxonómica, funcional y filogenética en ambientes antropizados*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Si existe una obra que podamos denominar como fundamental y prioritaria para el estudio de la comunicación desde un enfoque sistémico, esta es *Teoría de la comunicación humana*. Sus autores son conocidos como miembros fundacionales de los trabajos sobre comunicación realizados desde la denominada Escuela de Palo Alto, también conocida como “Colegio Invisible” por sus particularidades en la organización colectiva de sus trabajos e investigaciones.

Epistemológicamente, esta obra se ubica dentro de la dimensión sistémica, pues sus aportaciones no van en la línea del positivismo ni la hermenéutica. Se inserta, por tanto, en la nueva ruptura epistemológica que abandona nociones como la linealidad y la objetividad en la construcción de conocimiento, y aboga por un acercamiento circular y holístico del objeto de estudio.

Siendo una obra que funge como organizadora de gran parte del conocimiento producido por la Escuela de Palo Alto, *Teoría de la comunicación humana* presenta una completa aportación al vasto mundo de las teorías de la comunicación.⁴

Por otra parte, es muy probable que los estudiantes, en el comienzo de sus cursos universitarios o terciarios, tengan que escribir este tipo de descripciones teóricas al responder preguntas de exámenes escritos que soliciten la explicación de conceptos, enfoques o teorías (véanse los apartados 3 y 4 en este mismo capítulo).

3. CÓMO ORGANIZAR LA DESCRIPCIÓN

La descripción de un objeto teórico suele incluir los siguientes componentes.⁵

- › Definiciones y desarrollos de conceptos.
- › Origen del objeto teórico (ya sea una teoría, un modelo o una hipótesis).
- › Función que la descripción tiene dentro del texto (estado de la cuestión, marco teórico, formulación de hipótesis).
- › Elementos o propiedades de la teoría: variables, supuestos, axiomas, constantes, postulados y/o principios.

⁴ Marta Rizo, “Reseña del libro: *Teoría de la comunicación humana*”, en *Razón y Palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en Comunicación*, núm. 40, agosto-septiembre de 2004. Disponible en línea: <<http://www.razonypalabra.org.mx>>.

⁵ Esta lista no es exhaustiva, ni tampoco sigue estrictamente un orden, ya que este último suele ser bastante variable.

- › Caracterización de sus principales hipótesis explicativas o de sus postulados.
- › Campos de aplicación.
- › Ejemplos (a continuación de cualquier ítem de esta lista).
- › Evoluciones y modificaciones.
- › Científicos fundadores y/o seguidores.
- › Restricciones y/o críticas.

En los siguientes fragmentos, que sirven de ejemplo, se han destacado las palabras y expresiones que se refieren a algunos de los elementos descriptivos de un objeto teórico:

En los últimos años la crítica literaria se ha tomado más en serio *la teoría hermenéutica que se deriva de la filosofía existencialista* y que subraya la subjetividad de la interpretación. A veces, esta crítica ha introducido en el análisis la subjetividad solo de manera intuitiva, pero *la asunción de esos presupuestos hermenéuticos es evidente en la aceptación de las teorías de Estética de la Recepción*, y en las propuestas de los autores que quieren abrir nuevas posibilidades a la crítica y a la interpretación de textos literarios. Con todo, *el campo que hasta el momento ha ofrecido más horizontes es el de aquellos autores que se proponen rescatar los procedimientos que han sido usados en la hermenéutica de los textos bíblicos y aplicarlos a los procesos de la crítica literaria.*

Esta descripción, que no quiere ser [...] un status questionis exhaustivo, sirve como marco para entender la teoría de Paul Ricoeur. Sus escritos sobre la crítica de textos —literarios o bíblicos— se pueden tener como uno de los intentos más vigorosos por entrelazar ambos dominios: la crítica literaria y la hermenéutica. Ricoeur concibe una hermenéutica de comprensión y análisis de los textos donde la subjetividad presente en toda interpretación [...] se hace compatible y necesaria con la objetividad metodológica que debe presidir el análisis literario.⁶

Para organizar una descripción de objetos concretos o teóricos, una herramienta útil es diseñar previamente mapas conceptuales que permiten anotar y jerarquizar las características de ese objeto.

⁶ Vicente Balaguer, *La interpretación de la narración. La teoría de Paul Ricoeur*, Pamplona, Eunsa, 2002.

Como se ha mencionado anteriormente (véase el capítulo iv), en los pasos previos a la descripción de un objeto teórico, los mapas conceptuales constituyen una ayuda enorme y, como ya se dijo, existen diversos sitios en Internet donde se ofrecen instrumentos para facilitar la tarea.

En este caso, se debería consultar primero diversas fuentes bibliográficas acerca de la teoría o el modelo que es necesario describir, y construir luego las definiciones de conceptos y las relaciones entre ellos. También es posible incluir cierta historización de la teoría, si ella lo requiere, o de las diferentes posturas teóricas acerca del objeto de estudio de que se trata.

De este modo, la construcción de un mapa conceptual sería especialmente útil porque requeriría no solo establecer la teoría o el modelo de análisis que se aplicará al objeto de estudio, mencionar y/o citar los principales autores, referentes de ese sistema teórico, nombrar y definir las principales hipótesis y conceptos que componen el sistema (y también diferentes definiciones de diferentes autores), sino, y sobre todo: establecer y mostrar las relaciones y las jerarquías entre los elementos conceptuales.

› Trabajos prácticos 53 y 54

4. RECURSOS DEL LENGUAJE

En la descripción de objetos teóricos, en comparación con la de objetos empíricos, hay menos enumeraciones simples y no aparecen las clasificaciones que son habituales especialmente en las ciencias naturales. En cambio, suelen abundar las definiciones (véase el capítulo v), las comparaciones, los contrastes (véase el capítulo vi) y el léxico específico de los objetos teóricos en general, común a todas las disciplinas.

Por otra parte, en este apartado también dedicamos un espacio a la necesidad de usar ciertos elementos lingüísticos, los marcadores (véase el glosario), para separar y destacar los distintos elementos de una descripción teórica.

4.1. LA TERMINOLOGÍA TEÓRICA COMPARTIDA POR DISTINTAS DISCIPLINAS

Así como el léxico especializado (véase el capítulo vi) está compuesto de términos que denotan claramente un concepto propio de una disciplina en particu-

lar, el léxico teórico está formado por términos y semitérminos que son compartidos por todas las disciplinas. Se trata principalmente de sustantivos:⁷

Términos teóricos		
teoría	modelo	constante
concepto	noción	variable
sistema		

Es conveniente evitar la palabra "idea". Pertenece al léxico de uso común y no es apropiada en un texto académico o científico.

Los *semitérminos* son palabras que no pertenecen de manera incuestionable al léxico cotidiano, pero tampoco alcanzan la claridad y precisión de un *término*, que designa inequívocamente un concepto. Los semitérminos son unidades léxicas que pueden adoptar diferentes significados según el contexto en que se usen y que forman parte del léxico especializado de todas las disciplinas, por ejemplo: *proceso de combustión, elemento heterogéneo, estructura de la frase, estructura del relato*.

Algunos semitérminos teóricos			
cuestión	problema	proceso	dimensión
elemento	estructura	contexto	componente
enfoque	óptica	perspectiva	
clasificación	categoría	conjunto	relación
propuesta	aspecto	característica	unidad
configuración	orden		

Los semitérminos resultan sumamente útiles por su función acomodaticia dentro del discurso. No obstante, su uso excesivo puede dar imprecisión al texto. Deben usarse con cuidado.

⁷ Los *conceptos* o *nociones* son unidades lógicas y cognitivas constituidas por abstracciones a partir de las propiedades comunes a un conjunto de objetos (Norma ISO 1087-1990). Pueden llamarse indistintamente concepto o noción. En inglés *concept*; en francés, *notion*.

4.1.1. Repertorio de verbos y adjetivos para acompañar el léxico teórico (véase el apéndice II)

Los términos propios que se usan habitualmente para describir los objetos de estudio teóricos forman *redes*, es decir, una *combinatoria bastante específica de palabras y términos*. Por ejemplo, se puede usar el adjetivo *falsable* para una hipótesis, pero no es posible usarlo aplicado a *cerradura*, o se puede usar el adverbio *profundamente* junto al verbo *estudiar*, pero no junto al verbo *anotar*. En razón de esta combinatoria, a continuación se ofrece una lista de léxico apropiado para combinar con tres de los términos más utilizados en la descripción de objetos de estudio teórico: *conocimiento, teoría e hipótesis*.⁸

Sustantivos asociados con el término conocimiento		
aprendizaje	reflexión	incertidumbre
competencia	saber	incompetencia
comprensión	sabiduría	inexperiencia
entendimiento	ignorancia	

Verbos asociados con el término conocimiento		
aprender	comprender	indagar
adquirir	conocer	ignorar
apropiarse de	desconocer	reconocer
aprehender	interpretar	saber

Adjetivos que pueden aplicarse al término conocimiento		
Con significado neutro (adjetivos relacionales [véase el glosario]):	Con significado favorable (adjetivos evaluativos [véase el glosario]):	Con significado negativo (adjetivos evaluativos):
académico	amplio	aproximado
analítico	completo	básico
aplicado	vasto	borroso
cartesiano	exhaustivo	elemental
detallado	extenso	mínimo

⁸ Ignacio Bosque (dir.), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM, 2009.

<i>científico</i>	<i>total</i>	<i>somero</i>
<i>específico</i>	<i>fehaciente</i>	<i>superficial</i>
<i>general</i>	<i>fidedigno</i>	
<i>necesario</i>	<i>firme</i>	
<i>profesional</i>	<i>fundado</i>	
<i>técnico</i>	<i>sólido</i>	
<i>teórico</i>	<i>pleno</i>	
	<i>preciso</i>	
	<i>profundo</i>	
	<i>riguroso</i>	

Verbos que pueden acompañar al término teoría

Con significado neutro, que no implican evaluación:	Implican coincidencia o evaluación positiva:	Implican oposición o evaluación negativa:
<i>adherirse a</i>	<i>apoyar</i>	<i>criticar</i>
<i>ajustarse a</i>	<i>avaluar</i>	<i>discrepar de</i>
<i>atenerse</i>	<i>cimentar</i>	<i>disentir de</i>
<i>bosquejar</i>	<i>confirmarse</i>	<i>falsear</i>
<i>comprobar</i>	<i>consolidar (se)</i>	<i>rebatir</i>
<i>demostrar</i>	<i>corroborar</i>	<i>refutar</i>
<i>establecer</i>	<i>defender</i>	
<i>explicar</i>	<i>postular</i>	
<i>exponer</i>	<i>reafirmar</i>	
<i>formular</i>	<i>sostener</i>	
<i>fundamentar</i>	<i>sustentar</i>	
<i>probar</i>	<i>validar</i>	
<i>poner a prueba</i>	<i>verificar</i>	
<i>proponer</i>		
<i>publicar</i>		

Verbos que pueden acompañar al término hipótesis

Con significado neutro:	Implican rechazo:	Implican apoyo:
<i>analizar</i>	<i>aventurar</i>	<i>avaluar</i>
<i>construir</i>	<i>criticar</i>	<i>apoyar</i>
<i>formular</i>	<i>objetar</i>	<i>confirmar</i>
<i>fundamentar</i>	<i>refutar</i>	<i>constatar</i>
<i>plantear</i>		<i>defender</i>
		<i>demostrar</i>
		<i>reforzar</i>
		<i>sostener</i>
		<i>sustentar</i>

Adjetivos que pueden agregarse al término hipótesis

Con significado favorable:	Con significado negativo:
<i>acertada</i>	<i>arriesgada</i>
<i>fundada</i>	<i>errónea</i>
<i>fundamentada</i>	<i>improbable</i>
<i>inobjetable</i>	<i>inconsistente</i>
<i>irrebatible</i>	<i>insostenible</i>
	<i>no verificada</i>
	<i>no verificable</i>

Si bien no es aconsejable usar sinónimos cuando se trata de términos disciplinares específicos, se puede dar mayor riqueza o sofisticación al lenguaje variando otras palabras del discurso que no sean los términos científicos o técnicos. Por eso, es conveniente recurrir a estos repertorios mientras se escribe o en las sucesivas revisiones de un escrito.

› Trabajos prácticos 55 y 56

4.2. ENUMERACIONES

Al igual que en las descripciones de objetos empíricos o concretos, en las descripciones de objetos teóricos también es necesario hacer enumeraciones, pero la diferencia más ostensible es que en las primeras las enumeraciones pueden presentarse de manera simple, como un inventario de propiedades. En cambio, las descripciones conceptuales suelen exigir que cada propiedad del objeto teórico tenga cierto desarrollo, tal como puede verse en los ejemplos anteriores de este capítulo, y también en el siguiente.

Ese era el sentimiento predominante en las nuevas burguesías criollas, que se habían apropiado el espíritu de la Ilustración y habían construido, inspirada por él, una ideología interpretativa de la realidad, disidente, crítica, que desembocaba fácilmente en un proyecto de cambio. [...]

El proyecto de cambio fue, al principio, un proyecto reformista que se dirigía ante todo a la transformación de la economía y la sociedad. Para la mentalidad tradicional, América era un mundo minero al que bastaba asomarse para adquirir

rápidamente la riqueza [...]. Pero a medida que la riqueza minera fue disminuyendo y que se hizo más trabajoso alcanzarla, se fue disipando el espejismo [...]. Las doctrinas de los fisiócratas vinieron en auxilio de las regiones desdeñadas por la ausencia de los metales y a ellas se aferraron quienes se sentían comprometidos con el destino de esas regiones.

En las últimas décadas del siglo XVIII las palabras mágicas de las burguesías criollas, ilustradas y reformistas fueron agricultura y comercio. Lo que antes pareció una riqueza menor y subsidiaria se transformó en la gran esperanza de los nuevos sectores que, desde las ciudades, querían impulsar el desarrollo de la región.⁹

› Trabajo práctico 57

4.3. MARCADORES DE ORGANIZACIÓN DEL TEXTO (VÉASE EL CAPÍTULO XIII)

Tal como ocurre con las descripciones de objetos concretos, también una descripción de objetos teóricos necesita hacer visibles y claros sus componentes. Para que un texto sea sólido y bien estructurado se utilizan *marcadores* que muestren: a) el orden entre las partes que se describen (*marcadores de ordenamiento y de adición*); b) las relaciones entre elementos como contrastes y similitudes (*marcadores contrastivos y de similitud*); c) el inicio de nuevos temas (*marcadores digresivos*), y d) la jerarquización entre distintos componentes del objeto (*marcadores de realce*).

Los *marcadores* son palabras (por ejemplo, *además*) o construcciones (por ejemplo, *por otra parte*) que sirven para ordenar los distintos segmentos de un discurso. Son esenciales para que este sea mejor comprendido, porque facilitan la identificación de las diferentes ideas y/o informaciones. En el capítulo XIII hay un cuadro con los distintos tipos de marcadores y sus funciones. En este apartado nos ocuparemos solo de algunos.

4.3.1. Marcadores y verbos de contraste y similitud

En este caso se usan los mismos marcadores que aparecen en las descripciones de objetos empíricos o concretos, porque su sentido contrastivo o de semejanza es independiente del objeto de que se trate (véase el capítulo VI).

⁹ José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Antioquia, Universidad de Antioquia, 1999.

En el fragmento que sigue se han destacado distintos tipos de marcadores.

Marca de objeción
del autor

La contribución del enfoque sistémico funcional se refiere a la necesidad y a los beneficios de la reflexión metalingüística sobre los rasgos genéricos [...] como medio de asimilación de la escritura académica. *A pesar de la ingenuidad política que se le puede criticar a esta propuesta*, no existen dudas acerca de la efectividad de las barreras retóricas entre comunidades nacionales y científicas. Aprender las convenciones del género puede ser un modo de superar las barreras. [...]

Las propuestas de la nueva retórica hacen menos necesaria la reflexión metalingüística sobre los rasgos genéricos. Este enfoque propone, *en cambio*, reconceptualizar los motivos de la escritura, orientando la tarea de escribir hacia la participación reflexiva en actividades profesionales.

Finalmente, la propuesta de los enfoques orientados hacia el proceso de escritura desde la óptica de la especialización.¹⁰

Marcador de
ordenamiento

Marcador
de contraste

En el capítulo VI ya se han indicado cuáles son los verbos y marcadores de contraste y oposición, por lo que remitimos a ese capítulo para consultarlos.

4.3.2. Marcadores de distribución

Los marcadores de distribución u ordenadores más comunes (véase el capítulo XIII) son los que indican un orden sucesivo (*en primer lugar, en segundo, en último, finalmente*), un cambio de tema (*por otra parte, por otro lado, por su parte*) o un agregado (*además, asimismo, a su vez, también, a esto se agrega*). Tienen como función señalar distintas partes del texto como subcomentarios del tema

¹⁰ Liliana Tolchinsky, "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Marta Milian y Anna Camps (coords.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

principal. Pueden aparecer al comienzo o dentro de un párrafo o de una oración. Por ejemplo:

Tal vez, el caso de Argelia sea uno de los más evidentes en los que la dimensión política resulta un factor determinante para entender el conjunto de relaciones bilaterales y multilaterales emprendidas entre aquel país y la UE, especialmente desde el inicio de la década de los años 90 [sic]. El análisis del peso específico de las cuestiones políticas en el conjunto de relaciones UE-Argelia resulta, en todo caso, una labor compleja en la que concurren diversos factores, básicos para entender el desarrollo de dichas relaciones, como son, *por una parte*, la gravedad de la situación interna vivida en el país magrebí a lo largo de la década de los años 90 [sic] y, *por otra parte*, las dinámicas y contradicciones propias de la política exterior de la UE. Estas dinámicas y contradicciones se derivan, en parte, del complejo equilibrio de poderes que la organización institucional de la Unión trata de preservar. [...]

Asimismo, las relaciones con Argelia son representativas de las contradicciones que, a veces, se producen entre las disposiciones y competencias del pilar comercial de la UE, la Comunidad Europea (CE), y los pilares de cooperación intergubernamental, como la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC), cuando entran en juego las cuestiones referidas a la democracia y a los derechos humanos. [...]

Finalmente, las particulares condiciones económicas y políticas de Argelia, dentro del contexto geográfico del Magreb, resultan fundamentales a la hora de interpretar la actuación política del sistema regional europeo en el desarrollo de sus relaciones con este país.¹¹

› Trabajos prácticos 58 y 59

4.3.3. Marcadores de realce (cómo jerarquizar ideas y/o datos)

La jerarquización de los rasgos del objeto a describir es fundamental para darle relieve e interés a un texto. Puede ocurrir, por ejemplo, que los componentes de un sistema teórico tengan distinta importancia para los fines del texto que se está escribiendo; en ese caso, es necesario destacarlos. De lo contrario, podría ocurrir que resultara poco claro por qué esa descripción es significativa. En efecto, un sistema teórico puede ofrecer a un investigador algunos aspectos

¹¹ Juan Manuel Uruburu Colsa, "La dimensión política en las relaciones Unión Europea-Argelia: crisis y normalización", en *UNISCI Discussion Papers*, núm. 25, enero de 2011.

interesantes para su trabajo, pero tal vez no todos los componentes de ese sistema sean igualmente significativos. En ese caso, es necesario destacar los que sí lo son y por qué sirvieron para formular hipótesis de trabajo.

El lenguaje tiene algunos recursos para destacar o realzar información. Por ejemplo, en el fragmento que sigue todas las informaciones/ideas parecen tener la misma importancia.

El enfoque sistémico-funcional provee el concepto de niveles: formal, funcional y semántico.

En este, en cambio, algunos segmentos del texto aparecen con más relieve que otros.

El enfoque sistémico-funcional provee el concepto de niveles (formal, funcional y semántico), lo que resulta *sumamente productivo para el análisis, en especial el último* de los nombrados, *que se aplicó* en los pasos finales del estudio.

Son marcadores de realce (véase el capítulo XIII) las palabras o expresiones que se agregan a un sustantivo o a un verbo para enfatizar o realzar un segmento del discurso, tales como:¹²

<i>en particular</i>	<i>particularmente</i>	<i>fundamental</i>
<i>en especial</i>	<i>especialmente</i>	<i>fundamentalmente</i>
<i>esencialmente</i>	<i>lo esencial</i>	<i>principal</i>
<i>principalmente</i>	<i>primordial</i>	<i>básico</i>
<i>central</i>	<i>sustancial</i>	<i>medular</i>
<i>más</i>	<i>precisamente</i>	

De todos modos, tampoco es conveniente repetir constantemente este tipo de marcadores, porque pierden su eficacia, como puede verse en este ejemplo:

Cabe señalar que este último cometido ocupará nuestra atención en el desarrollo posterior de la presente obra. Así, nos interesaremos *particularmente* por la deixis, la modalidad, los actos ilocucionarios —*principalmente* en términos de Benveniste, Bally y Austin respectivamente—, por el escenario comunicativo —donde tratare-

¹² En esta lista no se incluyen algunos marcadores como *cabe destacar* o *cabe señalar*, porque funcionan como frases hechas o clichés más propios del discurso administrativo que del académico-científico y, por lo tanto, personalmente, no las consideramos aconsejables.

mos *esencialmente* la propuestas de Saussure, Jakobson y Kerbrat Orecchioni— y por la *polifonía enunciativa* —para lo que atenderemos *fundamentalmente* a las aproximaciones de Bajtín, Authier y Ducrot—. Si hemos seleccionado estos autores es porque, a nuestro entender, ofrecen no solo un paso *determinante* en los estudios de la enunciación, sino...

› Trabajos prácticos 60 y 61

5. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) Si se trata de un marco teórico, ¿lo escribí en un apartado con el título correspondiente? ¿O no fue necesario porque solo se trata de una mención breve?
- b) Si se trata de describir teorías y/o conceptos en una reseña, ¿evité el uso de adjetivos o adverbios excesivamente evaluativos? ¿Controlé que no aparecieran palabras en general que indicaran subjetividad?
- c) Cuando usé los términos específicos de la disciplina, ¿evité el uso de sinónimos?
- d) En cambio, ¿usé sinónimos en los semitérminos y en los verbos y adjetivos? ¿Consulté el repertorio léxico para dar variedad a la escritura?
- e) ¿Usé suficiente cantidad de marcadores de distribución de la información? ¿Evité repetir siempre los mismos marcadores?
- f) Si se dio el caso de comparar conceptos y/o teorías, ¿usé palabras que indicaran contraste y/o similitud entre los objetos comparados?
- g) ¿Jerarquicé los rasgos del objeto teórico? ¿Les di mayor realce a los que considero más relevantes?

› Trabajo práctico 62

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

ADELSTEIN, Andreína e Inés Kugel, “Nivel formal”, en *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005, pp. 85 y ss.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha, “El vocabulario científico”, en *El lenguaje de las ciencias*, Madrid, Gredos, 2005.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2000.

PORTOLÉS LÁZARO, José, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998, caps. 7 y 9.

IX. PRECISAR CAUSAS Y EFECTOS

LAS EXPLICACIONES DE CAUSALIDAD

CONTENIDOS

1. Las explicaciones en los textos académico-científicos
2. ¿Qué es una explicación?
3. Las explicaciones centradas en la causalidad
4. Recursos del lenguaje
 - 4.1. Marcadores para indicar efectos o consecuencias
 - 4.2. Marcadores para indicar causas
 - 4.3. Formas menos claras de manifestar la causalidad
5. Lista de control
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. LAS EXPLICACIONES EN LOS TEXTOS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS

Cada uno de los fragmentos que siguen corresponde al inicio del *abstract* o resumen de un texto académico científico. Ambos tratan de desarrollar la explicación de conceptos.

En el primero, las relaciones entre esos conceptos es difusa, y el lector ajeno al tema no puede interpretar adecuadamente lo que el autor quiere comunicar.

En este documento se analiza el proceso de investigación en cuanto a la relación con la lógica formal, de aspectos inmutables y fragmentarios, que encuentra significado unitario en la lógica dialéctica que asume la realidad en unidad y en movimiento e interconexión de lo interno y externo, de la cantidad y la calidad y de lo particular y general. [...]

Desde el surgimiento de la ciencia, la comprobación y la precisión distinguen de cualquier otra forma de conocimiento. Así, entre ciencia y religión, ciencia y literatura, pensamiento moral o político, destaca el carácter comprobado del pen-

samiento científico. Porque los conocimientos científicos están fundamentados en hechos comprobados por la experiencia y los métodos de investigación en la práctica social. En ese proceso se funden en unidad dialéctica de lo teórico y práctico. La elaboración teórica es verdadera o falsa dependiendo de su consistencia lógica y su correspondencia con la práctica social, vale decir, si resuelve o no las necesidades y problemas. Por ello, la elaboración teórica es relativa y dependiente de la verificación científica. La validez de la teoría es reafirmada o rechazada por la práctica social. No es correcto, entonces, convertir el modelo de la elaboración teórica en el paradigma de toda ciencia y rechazar el modelo de la verificación científica. Ni uno ni otro. El conocimiento científico surge en la unidad interactiva de ambos.¹

En cambio, en el segundo fragmento, aun los que son legos en la disciplina pueden comprender que el autor desarrolla una serie de conceptos y fenómenos explicitando los efectos de unos fenómenos sobre otros o bien enunciando las causas.

Por acción de la LH, las células del folículo maduro secretan progesterona. Esta actúa a su vez a dos niveles diferentes:

1. Sobre los fibroblastos de la teca externa estimulando la secreción de enzimas proteolíticas que provocan la colagenólisis y la destrucción de mucopolisacáridos.
2. Sobre los mastocitos, originando una gran descarga de histamina cuyo efecto vasodilatador de arteriolas y constrictor venoso causa un gran aumento de la presión intracapilar que lleva a un estado de hiperemia.

Ambos fenómenos conducen a una pérdida de elasticidad del folículo, acompañada de flujo de plasma hacia su interior. Cuando el aumento en el volumen intrafolicular no puede ser sostenido por la pared del folículo, esta se rompe y permite así la extrusión del óvulo maduro.²

Esa percepción de que el texto es claro, esa sensación de que es posible comprender la ilación de las ideas aunque se desconozca el tema, se debe a que las

¹ Felipe Aguirre Chávez, "La lógica formal y lógica dialéctica en la investigación científica", Lima, Escuela de Posgrado Universidad Nacional de Educación, 2012. Disponible en línea: <<http://bibliotecavirtual.educared.org>>.

² Alejandro Gustavo Martínez, "Optimización de métodos de criopreservación de embriones bovinos y ovinos", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2006. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

relaciones entre los conceptos, los hechos o los fenómenos que se tratan en el texto se muestran de una manera muy explícita. Esta relación ostensible entre objetos de conocimiento, sus características, sus causas y sus efectos es lo que se conoce como *explicación*.

2. ¿QUÉ ES UNA EXPLICACIÓN?

La palabra *explicación* (del latín *ex plicare*) significa literalmente "plegar hacia fuera", esto es, "desplegar". Explicar consiste entonces en desplegar o desarrollar *objetos de conocimiento*: conceptos, objetos, teorías, fenómenos y/o situaciones, es decir, todo lo que sea pasible de convertirse en el foco de un saber, con la finalidad de hacerlo comprensible para otros.

La finalidad de "hacer comprender" se manifiesta en el hecho de que cualquier explicación se desarrolla como respuesta a una pregunta implícita. Por ejemplo, en el fragmento siguiente, la explicación puede interpretarse como una respuesta a la pregunta (no formulada): "¿Qué son los horizontes sepiocretas?".

En Calcsols y Durisols de Namaqualand se encuentran horizontes endurecidos y de colores claros denominados "sepiocretas". Estos horizontes son similares a calcretas pero no son calizos —o solo ligeramente—, resisten el colapso en ácidos y álcalis y tienen a menudo una fractura concoidal. Mediante análisis de difracción de rx se confirmó la presencia de elevadas cantidades de sepiolita. [...] Los horizontes "sepiocretas" se distinguen de los horizontes petrocálcicos y petrodúricos con los que están comúnmente asociados desde los puntos de vista químico, mineralógico y morfológico.³

Una explicación por sí misma no constituye un texto, sino que es una *secuencia* o *modo discursivo* (véase el glosario) que aparece en los textos científicos, técnicos y pedagógicos. En ellos es necesario explicar, por ejemplo, las características de un objeto de estudio (como en el fragmento sobre horizontes sepiocretas), o bien las causas y efectos de un fenómeno (como en el fragmento sobre células). Existen, así, dos clases de explicaciones:

³ Michele Louise Francis, Martin V. Fey, Freddie Ellis y Rosa María Poch, "Horizontes petrodúricos y 'petrosepiolíticos' en suelos de Namaqualand, Sudáfrica", en *Spanish Journal of Soil Science*, vol. 2, núm. 1, 2012.

- › Descriptivas (véanse los capítulos VI y VIII): amplían una definición y consignan las *características* de un objeto de conocimiento.
- › Causales: establecen las *causas* y/o manifiestan las *consecuencias* de una situación o de un fenómeno.

3. LAS EXPLICACIONES CENTRADAS EN LA CAUSALIDAD

Se entiende por *causalidad* una *relación causa-efecto*, o *causa-resultado*, concebida como un *continuum* que puede enunciarse de dos maneras, focalizando alguno de los extremos (la causa o el efecto), según lo que se quiera enfatizar: 1) desde el punto de vista de *cómo se originó un fenómeno*, es decir, sus *causas*; 2) desde el punto de vista de *cuáles son los efectos* que produce el fenómeno, es decir, sus *consecuencias*.

Así, hay dos modos de hacer una explicación causal. Uno es enunciar el hecho y la causa:

No fue posible recolectar ejemplares para el estudio preliminar *porque* llovió.

El otro es enunciar el hecho y la consecuencia:

Llovió, *así que* no fue posible recolectar ejemplares para el estudio preliminar.

La causalidad concatena hechos, acontecimientos, fenómenos y procesos. Junto con la clasificación, la causalidad constituye una forma de ordenar la realidad porque da un sentido al acontecer, a la sucesión de hechos. Por otra parte, la causalidad es importante porque conocer las causas o los efectos se ha convertido en un paradigma del saber. Es decir que el conocimiento se funda en conocer la causa de un fenómeno o en conocer cómo ese fenómeno influye sobre otros o los provoca. En el párrafo que sigue, Jerome Bruner hace una clara referencia a la función de la causalidad en el pensamiento científico.

Una de las modalidades [de pensamiento], la paradigmática o lógico-científica, trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema. [...] En términos generales, la modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales, y

de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no solo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios.⁴

Desarrollar explicaciones de causalidad, plausibles y bien concatenadas, o desarrollar modelos basados en la causalidad, proporciona claridad a un trabajo escrito. Además de subrayar su carácter lógico-científico.

En el ejemplo que sigue, se destacan las palabras que muestran las relaciones causa-efecto:

Como consecuencia de las acciones de control vectorial, el área de distribución de *T. infestans* se ha reducido dramáticamente [...]. Sin embargo, en la región del Gran Chaco de Argentina, Bolivia y Paraguay solo se ha logrado un éxito limitado *ya que* *T. infestans* no ha podido ser eliminado aún y la transmisión doméstica persiste aunque a menores niveles en vastas áreas (Gürtler, 2007; Gürtler y col., 2007b). La transmisión doméstica persiste *debido a* las reinfestaciones repetidas, especialmente en áreas rurales con poblaciones dispersas, donde las acciones de control oficiales son esporádicas, e incluso en áreas bajo control vectorial profesional e intenso; *consecuentemente* tampoco se ha podido interrumpir la transmisión vectorial de *T. cruzi*. [...]

Los mecanismos más probables que determinarían la reinfestación de las comunidades rurales son la dispersión activa por vuelo de *T. infestans* adultos desde focos residuales (peridomiciliarios) o de ninfas caminando, y la dispersión pasiva por el traslado de huevos, ninfas o adultos en los enseres y las vestimentas de las personas que provienen de áreas infestadas.⁵

› Trabajo práctico 63

⁴ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 2004.

⁵ Leonardo Adrián Ceballos, "Ciclo silvestre de transmisión de *Trypanosoma cruzi* en el noroeste de Argentina", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

4. RECURSOS DEL LENGUAJE

Como se ha visto hasta aquí, para que las relaciones causa-efecto sean evidentes y no pasen inadvertidas para el lector, es necesario utilizar ciertos recursos lingüísticos:

- › Palabras o expresiones que conecten un fenómeno con su causa o su consecuencia: los *conectores causales y consecutivos*.
- › Verbos que denoten la influencia o el determinismo de un hecho sobre otro. Por ejemplo: *originar, producir, influir, provocar*.

Hay que tratar de usar palabras que no dejen lugar a dudas sobre la relación causal que se está estableciendo.

› Trabajo práctico 64

4.1. MARCADORES PARA INDICAR EFECTOS O CONSECUENCIAS

Son palabras o expresiones compuestas que indican que lo que se dice en un segmento del texto es el *efecto* de lo que se ha dicho en el segmento anterior.

Los marcadores (véase el glosario) de consecuencia son más abundantes que los de causa. Los que se usan habitualmente en la escritura son los siguientes:

<i>a consecuencia</i>	<i>así</i>	<i>así que</i>
<i>como consecuencia</i>	<i>como resultado</i>	<i>consiguientemente</i>
<i>consecuentemente</i>	<i>en consecuencia</i>	<i>dadas estas circunstancias</i>
<i>gracias a</i>	<i>la consecuencia de</i>	<i>por consecuencia</i>
<i>por consiguiente</i>	<i>por ende</i>	<i>por esa razón</i>
<i>por ese motivo</i>	<i>por estas razones</i>	<i>por lo tanto</i>
<i>por todo ello</i>	<i>por todo esto</i>	

Por ejemplo:

El desarrollo de las telecomunicaciones plantea la exigencia de acceder críticamente a la información, *por lo tanto* se hace necesario seleccionar, descartar, clasificar, organizar y relacionar los datos que se reciben por todos los medios.

Es conveniente usar conectores; mostrar claramente las relaciones entre ideas, conceptos, fenómenos y acontecimientos. Si lo que se dice en un enunciado es causa o consecuencia de lo que se dice en otro, se debe mostrar esa relación de modo que no quede lugar a dudas. Lo que es evidente para un autor puede no serlo para su lector.

No siempre los conectores de consecuencia son intercambiables. A veces es mejor usar unos que otros. Por ejemplo, algunos no se usan para encadenar hechos, sino partes de un razonamiento, como: *por consiguiente, consiguientemente, en consecuencia, por consecuencia*. Esto es así porque el segmento del discurso que empieza con uno de estos conectores es un resultado necesario e ineludible de lo que se dijo antes. En efecto, sería muy poco apropiado decir:

Llueve (hecho), en consecuencia no saldré (otro hecho).

Por esa razón, estos marcadores casi no aparecen en la conversación y, en cambio, se usan muy especialmente en el discurso académico-científico. Por ejemplo:

Las evidencias presentadas son valiosas, pero no bastan para hacer una estadística. *Por consiguiente*, será necesario tomar un mayor número de muestras.

Otros conectores se usan como *corolario de un razonamiento*, pero sin la fuerza de lo ineludible y necesario que tiene *por consiguiente*. Es el caso de *por lo tanto, por lo que*. Por ejemplo:

Las circunstancias actuales no ofrecen muchas posibilidades de completar la investigación, *por lo tanto* sería mejor abandonar el proyecto temporalmente.

Cuando se quieren conectar dos hechos, el segundo como consecuencia del primero, es preferible usar *así, entonces*. Al usarlos, el sentido consecutivo es menos fuerte. Por ejemplo:

Las relaciones familiares y/o de amistad constituyen una razón definitiva para la elección de país de acogida por parte de los refugiados políticos y los inmigrantes.

Así, los albaneses solían emigrar a Italia no solo por cercanía, sino por la existencia de relaciones previas.

Está muy nublado, *así que* creo que va a llover.

Los conectores *así que*, *por eso*, *así que entonces* no deben usarse en un escrito académico-científico porque son propios de la lengua hablada y no de la escrita. Es preferible *así*, aunque con este el sentido de consecuencia es poco explícito.

Para dar a entender que la consecuencia que se expresará corresponde a un segmento amplio del discurso, se usan *por ello*, *así*, *dadas estas circunstancias*, *por estas razones*. Por ejemplo:

La elaboración teórica es verdadera o falsa dependiendo de su consistencia lógica y su correspondencia con la práctica social, vale decir, si resuelve o no las necesidades y problemas. *Por ello*, la elaboración teórica es relativa y dependiente de la verificación científica.

El siguiente cuadro sintetiza lo visto hasta aquí.

Para...	Se usa...	Por ejemplo...
Mostrar una consecuencia ineludible dentro de un razonamiento.	<i>por consiguiente, en consecuencia</i>	Los ejemplares eran defectuosos, <i>por consiguiente</i> el trabajo no se terminó.
Mostrar una consecuencia menos fuerte dentro de un razonamiento.	<i>por lo tanto, por lo que</i>	Los argumentos no me convencieron, <i>por lo tanto</i> no me decidí.
Conectar hechos y no razonamientos.	<i>así, entonces</i>	Se fue temprano, <i>entonces</i> me fui a dormir.
Mostrar una consecuencia que depende de una parte amplia del discurso.	<i>por estas razones, dadas estas circunstancias</i>	<i>Por todas las razones que</i> se han desplegado hasta aquí, las audiencias públicas no podrán realizarse.

4.2. MARCADORES PARA INDICAR CAUSAS

El número de los marcadores de causa es más reducido que el de los de consecuencia. Indican que lo que se dice en el *segundo segmento* del enunciado es la *causa* de lo que se ha dicho en el *primero*. Por ejemplo:

Perdió el tren porque se quedó dormido.
 primer segmento conector segundo segmento: causa del hecho del primero

En el lenguaje escrito los más habituales son:

<i>a causa de</i>	<i>como</i>
<i>debido a</i>	<i>en razón de</i>
<i>por obra de</i>	<i>porque</i>
<i>puesto que</i>	<i>ya que</i>

Por ejemplo:

Este proceso [la inmigración en la Argentina] empezó hace un siglo y aún hoy estamos en pleno desarrollo del más intenso experimento demográfico y cultural que pueda imaginarse *porque* cada generación de hijos de inmigrantes aporta su propia problemática y sus propias aspiraciones a la realización del destino común.⁶

Según el conector que use, se producen diversos efectos en el discurso: se puede realizar las consecuencias, destacar más las causas o reforzar la relación entre ambas.

Los conectores *a causa de*, *porque* relacionan dos segmentos; el segundo se indica como causa de lo que se ha dicho en el primero, que es el efecto. Al estar la causa mencionada en segundo lugar, cobra menor importancia que el efecto. Este, al estar mencionado en primer término, al comienzo del enunciado, aparece ante el lector como más importante.

Hay muy poco tránsito en las calles porque es feriado.
 efecto conector causa

⁶ José Luis Romero, *La experiencia argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, Taurus, 2004.

Los conectores *como*, *debido a que* se usan para poner la causa en el primer segmento y el efecto en el segundo. A la inversa de *porque* y *a causa de*, la causa aparece como más relevante que el efecto.

Debido a que/como es feriado, hay muy poco tránsito en las calles.

conector causa efecto

En el caso de *ya que*, *puesto que*, *dado que*, en el primer segmento se hace una afirmación y en el segundo segmento, encabezado por estos conectores, se proporciona una justificación a esa afirmación.

La situación política era muy compleja en Italia, *ya que* ni el partido oficial ni la oposición lograban formar un gabinete.

Los marcadores *ya que* y *puesto que* establecen una relación lógica muy fuerte entre los dos contenidos que conectan, de modo que la afirmación inicial se muestra como irrefutable y absolutamente verdadera.

El siguiente cuadro sintetiza lo visto hasta aquí.

Para...	Se usa...	Por ejemplo...
Enunciar primero el hecho y luego la causa.	<i>porque</i> , <i>a causa de que</i>	Los ascensores no andan <i>porque</i> aún no llegó el mecánico.
Enunciar en primer lugar la causa.	<i>como</i> , <i>debido a</i>	<i>Debido al feriado</i> , no se publicarán diarios hoy.
Mostrar una relación lógica muy fuerte.	<i>ya que</i> , <i>puesto que</i>	Tendremos que dejar la puerta abierta al salir, <i>ya que</i> no nos dejaron las llaves.

› Trabajo práctico 66

4.3. FORMAS MENOS CLARAS DE MANIFESTAR LA CAUSALIDAD

También es posible manifestar una relación causal sin usar específicamente marcadores, sino mediante el uso de ciertos verbos que denotan esa concatenación. La presencia de estos verbos —y no la de los marcadores— es mucho más frecuente en los textos de las ciencias sociales que en los de las “ciencias duras”. De este modo, la causa o el efecto se expresan con menos contundencia que la que establecen los conectores.

Se trata de los verbos que los gramáticos llaman “de influencia”,⁷ cuyo significado implica que hay una relación causal entre sujeto y predicado, porque responden a esta fórmula:

Sujeto inanimado + verbo “de influencia” + predicado.

↓ ↙ ↓

Estos factores + *provocaron* + una caída general en la economía mundial.

Muchos autores perciben que la gran variedad de los verbos de influencia mejora la calidad de la escritura. Esto es así, pero, a su vez, su uso intensivo es desaconsejable, ya que la relación causa-efecto puede no ser identificada con total nitidez.

Por ejemplo:

La decisión de estudiar el período conformado entre 1989 y 2003 *responde a* una serie de transformaciones sociopolíticas producidas durante el período. Respecto del régimen social de acumulación, con el advenimiento del gobierno de Menem (PJ) se asistió a una profunda transformación en la relación del Estado con el mercado y, *consecuentemente*, con los actores sociales que asumen la representación funcional de intereses. *A raíz de* la acelerada desregulación de la economía y del proceso de desmantelamiento del Estado asistencialista, los sindicatos perdieron notoriamente su capacidad de intervenir en la determinación de las políticas públicas, en tanto se incrementó el poder de las corporaciones empresarias ligadas

⁷ Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 2, Madrid, Espasa, 2000, p. 1535.

a los capitales transnacionales, *lo que influyó* en el rumbo de un régimen social de acumulación marcado por un carácter fuertemente regresivo en la distribución del ingreso. Esta situación se combinó durante los años recientes con un sistema político dominado por un proceso de fuerte personalización de la representación, *lo que permitió* a los gobiernos concentrar recursos para la toma de decisiones. [...]

La pérdida de poder relativo de los sindicatos *conlleva* el desmembramiento de los referentes clásicos de articulación de las protestas.⁸

Para indicar la influencia, el verbo correcto es *influir* y no *influnciar*. *Influir* dio origen a la palabra *influencia*, y esta a su vez derivó —en el lenguaje oral vulgar— en un nuevo verbo: *influnciar*. En la lengua escrita académico-científica es mejor usar *influir*, mientras que *influnciar* es poco apropiado.

En el lenguaje escrito son frecuentes los siguientes verbos de influencia.

<i>acarrear</i>	<i>afectar</i>	<i>causar</i>
<i>conllevar</i>	<i>derivar en</i>	<i>desencadenar</i>
<i>determinar</i>	<i>engendrar</i>	<i>tener como consecuencia</i>
<i>hacer que</i>	<i>motivar</i>	<i>ocasionar</i>
<i>originar</i>	<i>permitir</i>	<i>tener como repercusión</i>
<i>promover</i>	<i>provocar</i>	<i>tener como efecto</i>
<i>repercutir</i>	<i>suscitar</i>	<i>ser la causa de</i>
<i>influir en</i>	<i>resultar</i>	<i>tener como resultado</i>
<i>producir</i>		

No se deben acumular causas y consecuencias por simple enumeración. Si es necesario enumerar varias, se puede anunciar diciendo: “debido a diversas causas como...” o “esto obedece a una sumatoria de causas”, y otras expresiones similares. También se pueden separar en oraciones para su mejor identificación.

› Trabajos prácticos 67, 68, 69 y 70

⁸ Federico Schuster *et al.*, “Informe de avance del proyecto ‘Las transformaciones de la protesta social en la Argentina 1989-2003’”, en *Revista de Estudios Sobre Cambio Social*, año IV, núm. 15, primavera, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), 2004.

5. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- ¿Antes de escribir la explicación hice una lista de las causas y/o los efectos que quiero mostrar en mi trabajo?
- ¿Expuse de manera inequívoca y explícita las relaciones de causalidad?
- ¿Elegí los marcadores adecuados, según quise mostrar relaciones de causalidad débiles o fuertes?
- ¿Usé marcadores variados o siempre repetí el mismo?
- ¿Tuve en cuenta que hay marcadores apropiados para razonamientos y otros para hechos?
- ¿Coloqué la causa o el efecto en primer lugar o en segundo, según si quería enfatizar una u otro?
- ¿Reduje todo lo posible el uso de “verbos de influencia”?

› Trabajo práctico 71

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 307 y ss.
- HALL, Beatriz y Marta Marín, “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”, en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011, pp. 101-131.
- MARIN, Marta y Beatriz Hall, *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba, 2007, pp. 109-118.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2000.
- PORTOLÉS LÁZARO, José, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998, p. 104.
- ZAMUDIO, Bertha y Ana Atorresi, *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

X. RELATAR LOS ANTECEDENTES

LAS NARRACIONES ACADÉMICO-CIENTÍFICAS

CONTENIDOS

1. ¿Qué es una narración?
2. Características de una narración clara, precisa y ordenada
3. Cuándo usar la narración en el discurso académico-científico
4. Recursos del lenguaje
 - 4.1. Los tiempos verbales aptos para narrar
5. Lista de control
6. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ¿QUÉ ES UNA NARRACIÓN?

En el siguiente fragmento de un trabajo de investigación, no se pone el foco en la descripción de un objeto de estudio o en un procedimiento, ni se defiende un determinado enfoque, sino que se marcan distintos momentos sucesivos en el estudio de un objeto, es decir, *se narra una serie de hechos, eventos o acontecimientos* que ocurrieron en determinados momentos.

La tuberculosis (TB) es una enfermedad infecciosa causada por el microorganismo patógeno *Mycobacterium tuberculosis* (Mtb), la cual ha afectado a la humanidad desde la antigüedad. La TB fue documentada por los antiguos egipcios, indios y chinos hace 5000, 3300 y 2300 años respectivamente en sus diversas manifestaciones (Palomino et al., 2007). Posteriormente, el hacinamiento y la precariedad sanitaria —que caracterizaron a las ciudades europeas de comienzos del siglo XVII— establecieron el escenario perfecto para la transmisión de la enfermedad promoviendo la gran epidemia tuberculosa.

En el año 1882 Robert Koch demostró de manera exhaustiva que el bacilo tuberculoso era el único causante de la TB en todas sus variantes. [...]

A principios del siglo xx, Albert Calmette y Camille Guérin desarrollaron una vacuna contra la TB empleando una cepa atenuada de M. Boris (BCG), la cual fue administrada por primera vez en humanos en el año 1921. [...]

En las décadas de los 40 y 50, la aparición de antibióticos tales como la estreptomina, el ácido p-aminosalicílico, la isoniazida (INH), la pirazinamida, tuvo un impacto crucial en la efectividad del tratamiento de la TB (Zhang, 2005). [...] Sin embargo, en 1985 diversos factores demográficos y socioeconómicos dificultaron tanto la prevención como el tratamiento de la TB en los países industrializados generando un nuevo aumento de la incidencia de la enfermedad.¹

En el fragmento anterior se ha destacado lo siguiente:

- › las expresiones que indican tiempo;
- › los verbos que denotan un evento, suceso o hecho puntual;
- › los sujetos que intervienen en esos eventos;
- › que esos verbos están en pretérito simple (véase el glosario).

Esos elementos del lenguaje son los que indican al lector que se trata de un *relato o narración*.

Una *narración* es una *secuencia o modo discursivo* (véase el glosario) centrada en la *exposición* de hechos que se suceden en el tiempo, y generalmente son hechos ocurridos en el *pasado*. Esto implica que, en una narración, los hechos o acontecimientos que se exponen están organizados según una *sucesión temporal* que a veces puede incluir la *sucesión causal*, porque algunos de esos hechos pueden manifestarse como la consecuencia de otros anteriores.

Este encadenamiento de hechos o acontecimientos siempre comporta una transformación del estado inicial. Por ejemplo, si se narran los antecedentes de una investigación, cada avance constituye un hecho que transforma el estado inicial de carencia o escasez de conocimientos sobre el tema.

Durante la década de 1970 se describió *por primera vez* la existencia de la enzima transcriptasa reversa. *Desde entonces se comenzó* a investigar...

¹ Luciana Balboa, "Alteraciones de las células presentadoras de antígenos en pacientes con tuberculosis pulmonar", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2012. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

Frecuentemente se asocia el concepto de *narración* con el de *narración literaria*, sobre todo con el concepto de *cuento*. Pero la literatura no es el único discurso en el que se usan narraciones, ya que puede ser necesario incluirlas en los textos académico-científicos, como lo demuestra el siguiente fragmento:

Durante la década de los 70 se describió por primera vez la existencia de la enzima transcriptasa reversa, la cual tiene un mecanismo de acción diferente a las polimerasas celulares, siendo capaz de sintetizar ácido desoxirribonucleico (ADN) a partir de ácido ribonucleico (ARN). Desde entonces, se comenzó a investigar la presencia de retrovirus en humanos, búsqueda que culminó en 1980 con el primer aislamiento del HTLV-I a partir de un paciente norteamericano de raza negra que padecía un linfoma cutáneo T. El descubrimiento de la interleuquina-2 (IL-2) fue fundamental para este hallazgo, ya que su empleo permitió mantener linfocitos humanos en cultivo y establecer líneas celulares humanas. Posteriormente, en 1982, se descubrió el HTLV-2, segundo retrovirus humano, aislado a partir de un paciente norteamericano que padecía una leucemia T atípica a tricoleucocitos.²

› Trabajo práctico 72

2. CARACTERÍSTICAS DE UNA NARRACIÓN CLARA, PRECISA Y ORDENADA

En un texto académico-científico es necesario que los *sujetos de los verbos de acción* no dejen de nombrarse explícitamente, y que aparezcan nombrados con sustantivos (véase el glosario) y no con pronombres (*ellos, esos, estos*) (véase el glosario).

En castellano, a diferencia de otras lenguas, es posible omitir los sujetos de los verbos, pero en los textos académico-científicos es preferible no omitirlos, para obtener mayor precisión y evitar construcciones confusas.

² Carolina Berini, "Virus linfotrópico T-humano tipo 1 y 2 (HTLV-1/2): optimización del diagnóstico y epidemiología molecular en distintas poblaciones de Argentina", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

También es necesario en la narración el uso de los *tiempos verbales en pasado*. Si se usa el presente, carecerá de profundidad. Esto significa que el lector no podrá distinguir entre los hechos del pasado en los que se quiere focalizar la atención (por ejemplo: *analizó, observó, expuso*) y otros que habían ocurrido con anterioridad a esos (por ejemplo: *había estudiado, habían sido publicados, se había analizado*).

Una narración relata sucesos ya ocurridos, por lo tanto no se relata en presente, que es característico de los informes médicos, militares y policiales. Si se narra en pasado, es conveniente controlar que la narración no pase al presente inadvertidamente.

Una de las desventajas de una narración en presente es que no permite al lector separar los hechos narrados de los comentarios que han hecho otros autores, como puede verse en las palabras destacadas en el siguiente ejemplo.

La migración española a ultramar —en el caso de Argentina como destino no *empieza* a cobrar importancia hasta 1870, extendiéndose más allá de la década de 1930— *se corresponde* con la fase de internacionalización de la economía mundial vinculada a la revolución industrial; dada la importancia que *adquieren* los flujos laborales transnacionales, *se conoce* como migración de masas. Después de 1973, condicionadas por una nueva fase del desarrollo aunque marcadas por tendencias económicas, estas dinámicas no *están* exentas de factores políticos. Su origen *remonta* a la emergencia de una economía-mundo en el siglo xvi. [...] Solimano (2003: 9) pone en relación el ciclo de desarrollo económico con la migración internacional: *habla* de una primera ola de globalización (iniciada en 1870 e interrumpida por la Primera Guerra Mundial) en que Argentina *se inserta* en el mercado internacional de economía primario-exportadora.³

Antes de escribir una narración, por más breve que sea, es necesario ordenar los hechos o sucesos. Esto es particularmente útil cuando los datos de los

³ Susana Schmidt, "De Argentina a España: historias vividas e intercambios imaginados en las migraciones recientes", Salamanca, Universidad de Salamanca, 2009. Disponible en línea: <<http://www.riehr.com.ar>>.

acontecimientos se han obtenido de distintas fuentes. Para poder establecer un orden son cómodos los gráficos que se diagraman como una línea de tiempo, ya sea en forma vertical u horizontal, como mejor convenga a la propia organización mental o a los hechos que se necesita ordenar (véase el apartado 3 del capítulo vii).⁴

› Trabajos prácticos 73, 74 y 75

3. CUÁNDO USAR LA NARRACIÓN EN EL DISCURSO ACADÉMICO-CIENTÍFICO

Cuando se escribe un texto que da cuenta de una investigación, es posible que sea indispensable incluir una narración. Eso se produce, generalmente, en el caso de que haya que exponer:

- › los antecedentes de una investigación (focalizada en estudios anteriormente realizados) (véase el capítulo iii);
- › la historia de un objeto de estudio (focalizada en estudios anteriormente realizados);
- › los procedimientos detallados que se realizaron en el curso de una investigación (capítulo vii) (focalizada en acciones investigativas realizadas en ocasión de una investigación en particular).

› Trabajo práctico 76

4. RECURSOS DEL LENGUAJE

Como ya se ha dicho antes, los principales rasgos del lenguaje de las narraciones son:

- › las indicaciones del transcurso del tiempo,
- › el uso de verbos en tiempos pasados.

⁴ Sobre la importancia de los gráficos para organizar el conocimiento, véase Rubén José Rodríguez, "Fundamentos e importancia de los mapas conceptuales para la organización y transmisión del conocimiento", en Gabriela Iglesias y Graciela Resala (comps.), *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

El transcurso del tiempo y el momento en que ha ocurrido cada uno de los hechos que conforman una narración se expresan mediante *marcadores discursivos de tiempo o temporales* (véase el glosario). Esas expresiones pueden indicar tanto *tiempo puntual* (*ayer*) como *secuencias* (*antes, después, durante*) y son sumamente abundantes en el lenguaje porque puede haber gran número de matices en el modo de nombrar el tiempo. Por ejemplo, puede indicarse de manera muy global o con mucha precisión, como se puede comprobar en las listas siguientes.

No se usan los mismos marcadores de tiempo para consignar distintos hechos. Hay una gran variedad y usarla dará más atractivo a la escritura.

› Marcadores temporales frecuentes para indicar momentos puntuales:

<i>A fines del siglo xv...</i>	<i>Ayer...</i>
<i>El 1º de enero de 1978...</i>	<i>El año pasado...</i>
<i>En 2011...</i>	<i>Hace treinta años...</i>
<i>La semana próxima...</i>	<i>Pasado mañana...</i>

Es mejor evitar las expresiones temporales imprecisas como *en el pasado, en tiempos remotos, en la época de los ancestros*, porque no se condicen con el efecto de exactitud que debe darse a un texto académico-científico.

› Para indicar secuencias temporales:

• Anterioridad

<i>Anteriormente...</i>	<i>Antes de...</i>
<i>Anticipadamente...</i>	<i>Con anticipación a...</i>
<i>El año anterior...</i>	<i>En el siglo anterior...</i>
<i>Los años previos a...</i>	<i>Los días anteriores...</i>
<i>Preliminarmente...</i>	<i>Previamente...</i>
<i>Primitivamente...</i>	

• Posterioridad

<i>A continuación...</i>	<i>A posteriori...</i>
<i>Después...</i>	<i>En los años posteriores...</i>

<i>En los días siguientes...</i>	<i>En seguida...</i>
<i>Inmediatamente...</i>	<i>Más tarde...</i>
<i>Mucho tiempo después...</i>	<i>Poco tiempo después...</i>
<i>Posteriormente...</i>	<i>Tiempo después...</i>
<i>Ulteriormente...</i>	

• Simultaneidad

<i>A través de este período...</i>	<i>Al mismo tiempo que...</i>
<i>Durante...</i>	<i>En tanto que...</i>
<i>Entre tanto...</i>	<i>Mientras...</i>

A lo largo de un texto no siempre los marcadores temporales deben ser la primera palabra de un párrafo; eso produce exceso de uniformidad. Se pueden insertar dentro de una oración y no solo al principio. Pero, en ese caso, tal vez sea necesario colocarlos entre comas.

› Trabajos prácticos 77 y 78

4.1. LOS TIEMPOS VERBALES APTOS PARA NARRAR

Como se ha dicho anteriormente, uno de los rasgos fundamentales de una narración es la presencia de *verbos* que por su significado denotan *acción* o *acontecimiento*, y que se usan en ciertos *tiempos pretéritos*. Esos tiempos verbales más adecuados para narrar son los siguientes.

a) *Pretérito perfecto simple* (véase el glosario). Es el tiempo verbal paradigmático de las narraciones (*crearon, escribieron, consignó*). Se utiliza para referir hechos puntuales, es decir que ocurren una sola vez y no se repiten ni perduran; son eventos finalizados. Por ejemplo:

En nuestro país, los estudios realizados sobre extremos de temperatura estuvieron referidos en varias ocasiones a estudios de caso, especialmente los referentes a extremos fríos (heladas), por tratarse de tema sensible a la agricultura en nuestro país. Entre los primeros trabajos, se destaca el de Scian (1970), que *estudió* la situa-

ción sinóptica asociada con las temperaturas extremadamente bajas, que *produjeron* excepcionales heladas en amplias zonas de la Argentina durante la primera quincena de junio en 1967. Otro estudio de caso puede verse en Cerne y Rusticucci (1997), quienes *analizaron* la circulación asociada con una ola de frío extrema de verano que *arribó* hasta el sur de Brasil.⁵

b) *Pretérito perfecto compuesto* (véase el glosario). Este tiempo (*ha presentado, han preparado, hemos manifestado*) se usa cuando se narran hechos pasados cuyas consecuencias llegan hasta el presente. Su uso puede alternar con el uso del presente.

Según el último informe del IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2007), las observaciones de los últimos 157 años muestran que la temperatura media de la superficie *ha aumentado* globalmente con importantes variaciones regionales. Si se toma el promedio global, se observa que el calentamiento del último siglo *ha ocurrido* en dos fases: una entre 1910 y 1940 (0.35 °C) y la otra, más marcada, desde 1970 hasta el presente (0.55 °C). Además, en los últimos 25 años *se ha producido* un incremento en la tasa de calentamiento, ya que 11 de los 12 años más cálidos registrados durante el período de medición *han ocurrido* en los últimos 12 años. Las observaciones muestran también cambios en la precipitación, ya sea en la cantidad, la intensidad, la frecuencia o el tipo. Estos aspectos de la precipitación exhiben generalmente una gran variabilidad natural.⁶

c) *Pretérito imperfecto* (véase el glosario). El verbo en este tiempo (*consistía, aportaba, indagaba*) nombra un evento no finalizado, es decir que perdura o que se repitió, o acciones o eventos secundarios, que no son los hechos centrales que se están narrando. Por ejemplo:

Los científicos sociales que participaron-constituyeron los órganos de gobierno de CLACSO, como así también sus Comisiones y Grupos de Trabajo, *portaban* múltiples

⁵ Mariana Barrucand, "Extremos de temperaturas en Argentina: cambios observados en la variabilidad espacio-temporal y su relación con otras características del sistema climático", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2008. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

⁶ Josefina Blázquez, "Proyecciones climáticas sobre Sudamérica utilizando modelos climáticos globales. Análisis de incertidumbres", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

pertenencias institucionales, lo que también aportó al Consejo los beneficios de esos vínculos. Estos nexos *relacionaban* a centros importantes como el Colegio de México, el Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT), y otros de igual magnitud, y *ponían* a CLACSO en estrecha conexión con las instituciones pioneras en América Latina respecto a la investigación y a la docencia en ciencias sociales: CEPAL y FLACSO.⁷

d) *Pretérito pluscuamperfecto* (véase el glosario). Este pretérito (*había aportado, había investigado, habíamos mencionado*) alterna con el anterior cuando, dentro de una narración, es necesario relatar hechos anteriores a los centrales. Por ejemplo, en el texto siguiente —donde se han destacado algunos verbos—, el primer hecho (surgimiento de sistemas psicológicos en el siglo xx) se nombra en *pretérito perfecto compuesto* (la consecuencia de los hechos llega hasta el presente). Los hechos históricos están narrados en *pretérito perfecto simple* (por ejemplo, la constitución de la psicología como ciencia). Pero un hecho anterior, que funciona como antecedente (el dualismo cartesiano), está narrado en *pretérito pluscuamperfecto*. Por otra parte, los hechos que funcionan como explicaciones colaterales y no centrales (distinto tratamiento al cuerpo y a la mente) se enuncian en *pretérito imperfecto*. Eso permite diferenciar los hechos claramente en el tiempo y jerarquizarlos:

En los comienzos del siglo xx *han ido* surgiendo una serie de sistemas psicológicos que trataron de superar, desde distintos enfoques teóricos, la visión elementalista en el estudio de los procesos mentales, propia de la psicología asociacionista del siglo xix.

La psicología *se constituyó* en ciencia al asumir una forma de abordaje de lo mental conforme a los modelos de la ciencia del siglo xix. Así es como *comenzaron* a aislar las unidades mínimas, y para poder estudiarlas *adquirieron* una metodología experimental.

El dualismo cartesiano *había planteado*, ya en el siglo xvii, lo mental como territorio propio de la filosofía, dejando la exploración del cuerpo, en tanto materia sensible, al tratamiento científico. El cuerpo *recibía* un abordaje científico pero la mente *quedaba* confinada a la reflexión filosófica. Esto *permitió* que a fines del siglo xviii y comienzos del siglo xix se produjera un gran auge de las ciencias natu-

⁷ Paola Bayle, "Emergencia académica en el Cono Sur: el programa de reubicación de científicos sociales (1973-1975)", en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 30, Quito, enero de 2008.

rales como la física, la biología y la química, que *contribuyó* al desarrollo de investigaciones sobre la naturaleza biológica del hombre.

Pero a mediados del siglo XIX, y sobre todo en Alemania, *comenzaron* a plantearse nuevas preguntas acompañadas por el desarrollo de una joven disciplina, la fisiología.⁸

Se usa el presente solo para comentarios bibliográficos (presente científico) o para hechos que ocurren al mismo tiempo en que se está escribiendo (véase el apartado 2 en este mismo capítulo).

› Trabajo práctico 79

5. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) ¿He incluido alguna secuencia narrativa en mi trabajo? Si así fuera, ¿tuve cuidado de que los verbos aparezcan en tiempo pasado y no en presente?
- b) ¿Mantuve el tiempo pasado y no lo mezclé con presente?
- c) ¿Revisé todos los verbos para comprobar que sus sujetos estuvieran claramente nombrados?
- d) Si en la secuencia narrativa aparecen diversos hechos, ¿tuve cuidado de marcar el momento en que cada uno sucedió?
- e) ¿Usé variedad de marcadores de tiempo o repetí siempre los mismos?
- f) ¿Esos marcadores son suficientemente precisos o, por el contrario, dan indicaciones vagas e imprecisas?
- g) ¿En mi texto los hechos narrados se pueden distinguir y separar de mis propios comentarios o de citas de otros autores?

› Trabajo práctico 80

⁸ María Elena Colombo y Halina Stasiejko, *Psicología. La actividad mental*, Buenos Aires, Eudeba, 2000, pp. 11-13.

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 307 y ss.

GILLET, Andy, *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education*, 2013.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2000.

PORTOLÉS LÁZARO, José, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998, p. 140.

XI. DEFENDER LA VALIDEZ DE UN PUNTO DE VISTA EL DESARROLLO DE ARGUMENTACIONES

CONTENIDOS

1. Defensa de un punto de vista
2. La argumentación en los textos académico-científicos
3. Cómo se organiza una argumentación en los textos académico-científicos
4. La presentación de evidencias o pruebas
 - 4.1. Las evidencias citativas
 - 4.2. Las evidencias empíricas
 - 4.3. Las evidencias deductivas
 - 4.4. Las evidencias conjeturales
 - 4.5. Las evidencias numéricas
 - 4.6. Anticiparse a las posibles objeciones
5. Otros recursos del lenguaje para argumentar
 - 5.1. La expresión de la certeza. Los verbos
 - 5.2. La confirmación de la certeza. Los marcadores evidenciales
 - 5.3. Los atenuadores de la certeza
 - 5.4. Argumentación encubierta en el léxico
6. Lista de control
7. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. DEFENSA DE UN PUNTO DE VISTA

Como se ha visto en capítulos anteriores, los autores de textos académicos y/o científicos necesitan exponer el estado de la cuestión del tema que tratan.

La memoria histórica como tema central de investigación ha gozado de un gran despliegue en los últimos años en la región latinoamericana. Lo anterior, en razón de los grupos civiles y académicos que han puesto en marcha proyectos y estudios para la reconstrucción de la memoria histórica de las víctimas de violación de

Derechos Humanos, los regímenes dictatoriales del cono sur y de conflictos armados internos como el colombiano.

De esta manera algunos autores como Félix Vázquez y Juan Muñoz (2003), en su texto *La memoria social como construcción colectiva. Compartiendo y engendrando significados y acciones*, han comprendido la memoria desde lo psicológico hasta lo colectivo. De esta manera, exponen los trabajos de Hermann Ebbinghaus (1885), quien establece los principios para el estudio experimental de carácter científico de la memoria y el olvido. Sus estudios fueron reemplazados por la psicología cognitiva, donde la memoria es vista como un procesamiento de información y de almacenaje lineal.

Asimismo, los autores retoman los estudios realizados por el psicólogo británico Frederic Bartlett, quien explica que la memoria trabaja como una función de la vida cotidiana, reconociendo que esta va más allá de su funcionamiento mecánico.¹

En otras ocasiones es preciso que establezcan los conceptos que usan, por ejemplo:

Asociados a los conceptos de dominio cognitivo y de especificidad de dominio aparecen los conceptos de módulo y de modularidad de la mente. Un módulo podría considerarse “un dispositivo computacional genéticamente especificado de la mente/cerebro [...] que trabaja de manera bastante independiente sobre inputs de algún dominio cognitivo específico, que son provistos por otras partes del sistema nervioso”.²

Además de esto, también es necesario —y habitual— que defiendan su propio punto de vista sobre un tema, y ofrezcan razonamientos y pruebas que avalen su posición. Por ejemplo:

La prediabetes no ha sido usualmente considerada como una enfermedad y, por lo tanto, no puede ser diagnosticada; aunque prediabetes es ampliamente considerada como asintomática, es de notar que por lo menos un estudio ha mostrado que la calidad de vida en prediabetes está alterada. [...]

¹ María Canal Caicedo, “Marco teórico”, en “Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de atención y orientación a población desplazada”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2011. Disponible en línea: <<http://www.bdigital.unal.edu.co>>.

² Leonardo González Galli, “Obstáculos para el aprendizaje del modelo de evolución por selección natural”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

En esta investigación encontramos que el principal problema no está en las personas que son obesas, sino en las que se encuentran con sobrepeso (25-29,9 kg/m²) [...]. Al igual que en el estudio de Guerrero-Romero *et al.*, podemos concluir que la circunferencia de cintura es una de las características de esta alteración metabólica, por lo tanto el punto de obesidad visceral o abdominal es de considerar.

En México no existe una estadística en el caso de prediabetes y, por lo tanto, no se conoce esta alteración, a pesar de que en otros países este tema se ha investigado a profundidad. En nuestro estudio resulta importante el inicio de estadística para reducir los costos en el tratamiento de pacientes con diabetes y el tratamiento de las complicaciones que de esta se generan, que claramente dejan sin presupuesto a las instituciones de salud.³

Solo en este último ejemplo se desarrollan razonamientos por los cuales se llega a una conclusión que se espera admisible para los lectores. Esta defensa de un punto de vista es muy común en los textos que circulan habitualmente en la sociedad: la mayor parte de las conversaciones, los discursos políticos, la publicidad, la propaganda, los artículos de opinión, los editoriales de los diarios, las solicitudes, el discurso pedagógico, la crítica literaria y cinematográfica son algunos ejemplos de textos en los que se busca la adhesión del lector o el oyente al punto de vista del autor. Esta búsqueda de adhesión también es habitual en los textos académico-científicos, ya que en muchos de sus géneros es forzoso presentar los argumentos para que, en algunos casos, los destinatarios acepten la validez de las hipótesis, de las evidencias o de las conclusiones de los autores, y, en otros, su punto de vista.

Es así como el desarrollo de argumentaciones (véase el glosario) está presente en los artículos de investigación que se publican en revistas especializadas, las ponencias de congreso, y cualquier otro texto que muestre un nuevo aspecto de un tema, o bien un enfoque novedoso para solucionar un problema epistémico; deben mostrar ese enfoque o esos aspectos nuevos de manera tal que sean aceptados como válidos. Es decir que en esos textos es necesario desarrollar una *argumentación*; esto es: desarrollar un *razonamiento*,⁴ y presentar

³ R. Paz-Romero, M. C. Fuentes-Cuevas y J. A. Nuñez-Hernández, “Prevalencia de prediabetes en adultos de la comunidad de Pueblo Nuevo, Acambay, en el periodo de agosto 2011 a julio de 2012”, en *Revista de Medicina e Investigación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre de 2013.

⁴ Al desarrollar una argumentación se corre el peligro de caer en una *falacia*, es decir, en una aparente verdad que en realidad es engañosa. El tema de las falacias está fuera del alcance de este

pruebas o evidencias como apoyo, para arribar a una tesis o conclusión que los destinatarios acepten como válida.

2. LA ARGUMENTACIÓN EN LOS TEXTOS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS

La *argumentación* es un *modo discursivo* (véase el glosario) que es necesario desarrollar en distintos momentos de un texto académico-científico:

- a) En un *resumen*, el autor necesita convencer al lector de la importancia social y epistémica del tema que se va a tratar en el texto, de la validez del enfoque y de la importancia de los resultados logrados. Esa necesidad obedece a que, como se ha dicho anteriormente (véase el capítulo III), gran parte de los científicos y académicos lee los resúmenes de los trabajos publicados, o bien porque, en el caso de la presentación de ponencias de congreso, el resumen tiene la función de anticipar la importancia de la ponencia para que el cuerpo científico del congreso la acepte.
- b) En una *introducción*, el autor necesita convencer a sus lectores de la importancia y necesidad de encontrar una solución al problema que presenta, o bien quiere mostrar cómo su trabajo viene a romper un conocimiento cristalizado.
- c) En la *discusión* se suele demostrar cómo los resultados se relacionan con la bibliografía científica precedente y otras derivaciones igualmente importantes para futuras líneas de investigación o futuros desarrollos metodológicos.
- d) Si un texto presenta *conclusiones*, es necesario retomar la exposición de la hipótesis, mostrar las evidencias y los razonamientos que la confirman y finalmente exponer la formulación de la tesis y sus implicancias y perspectivas.
- e) En las *reseñas* (véase el capítulo III) aparecen evaluaciones que siempre tienen una orientación argumentativa, por cuanto están destinadas a crear en el lector la apreciación positiva o negativa del texto reseñado. Lo mismo ocurre en los *estados de la cuestión* o *estados del arte* (véase el capítulo III), porque al

libro, ya que corresponde al ámbito de la lógica y de la aplicación de esta a cada investigación en particular. De todos modos, para los legos en lógica, se puede encontrar un repertorio bien explicado de las falacias más comunes en Normand Baillergeon, *Curso de autodefensa intelectual*, Barcelona, Ares y Mares, 2007. También en Anthony Weston, *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2002.

pasar revista a la bibliografía científica disponible se marcan sus ausencias o sus falencias a fin de destacar la importancia innovadora de la nueva investigación que se propone.

› Trabajos prácticos 81, 82 y 83

3. CÓMO SE ORGANIZA UNA ARGUMENTACIÓN EN LOS TEXTOS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS

En los textos académico-científicos, una buena argumentación depende de ordenar cuidadosamente —y en orden sucesivo— cada uno de los puntos que es necesario desarrollar. Así, el primer paso para defender un trabajo de investigación en un texto académico-científico es establecer la necesidad de que ese tema en especial sea estudiado, ya sea por la insuficiencia del conocimiento sobre alguno de sus aspectos o porque se propone otro enfoque. Esto se realiza en el apartado denominado “Introducción” y se repite en las primeras líneas del resumen. A continuación se suele formular la hipótesis básica de la investigación y, luego, los hallazgos que servirán como argumentos para validarla.

En las conclusiones es conveniente volver a formular la hipótesis de base, y hacerlo claramente al comienzo del resumen y no mezclarla con los hallazgos obtenidos, tal como suele suceder en los resúmenes de trabajos que se presentan en congresos.

En los trabajos de las disciplinas experimentales, los argumentos adoptan principalmente la forma de *evidencias* o *pruebas experimentales*, cuya validez y contundencia dependen a su vez de la validez de la *metodología empleada*. Por esa razón, en esas disciplinas se ha adoptado el esquema IMMRDC (Introducción, Metodología, Materiales, Resultados, Discusión y Conclusiones) (véase el capítulo III), porque se considera que la metodología y los resultados obtenidos funcionan como argumentos para apoyar la validez de las conclusiones a las que se arriba.

De todos modos, por más contundentes que sean las evidencias experimentales o el razonamiento que se presente, no debería creerse que la mención de los resultados es suficiente demostración.⁵ Es decir, no debería creerse que por el solo hecho de describir las experimentaciones y observaciones ya se ha demostrado la hipótesis y se ha arribado a la tesis. Por el contrario, es necesario organizar el texto para que la estructura del razonamiento sea visible (y, además, convincente y lo más irrefutable posible). Esa estructura u organización textual del razonamiento toma la forma que algunos autores denominan problema-solución,⁶ pero que en último término es un desarrollo argumentativo basado en la deducción, de modo tal que se parte desde una hipótesis hasta llegar a la tesis. Así, una organización convincente de las partes argumentativas de un texto sería la siguiente:

- › presentación del conocimiento disponible sobre el tema en cuestión;
- › aspectos no estudiados o cuestiones no resueltas;
- › hipótesis de solución o enfoque que se ha adoptado;
- › datos experimentales o estadísticos;
- › razonamientos que llevan a la solución;
- › tesis o comprobación de la hipótesis.

Para que se acepte la validez de una investigación, es necesario que el texto muestre una estructura impecable de razonamiento. Antes de escribir las conclusiones, la introducción o el resumen, hay que diseñar cuidadosamente el plan de texto; para eso, hacer un gráfico es de gran ayuda (véase el capítulo III).

El siguiente fragmento de una conclusión muestra una argumentación ordenada. Hemos destacado algunas expresiones que marcan la organización del razonamiento; no obstante, podría haberse subrayado el desarrollo de los argumentos separando con punto y aparte cada fase del razonamiento.

⁵ Se considera que las únicas *demostraciones* son las del campo de la matemática o de la lógica formal, porque no están fundamentadas en palabras. El resto, por más evidentes que parezcan las conclusiones, pertenece al dominio de la *argumentación*.

⁶ John M. Swales y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004.

*En esta primera parte de la Tesis se estudió el efecto de la proteína de unión a gránulos de PHB, Phap, sobre el crecimiento, producción de PHB, y propiedades del polímero, en cepas de E. coli recombinantes conteniendo los genes PHB de Azotobacter sp. FA8. La nueva cepa de E. coli productora de PHB (K24KP) resultó ser una cepa más adecuada para la síntesis del polímero, por presentar mayores niveles de acumulación de biomasa y de PHB, tanto en ensayos realizados en frasco agitado, como en biorreactor. Debido a ello, se concluye que la presencia de Phap no solo afecta la acumulación del polímero, sino que también tiene un efecto promotor sobre el crecimiento bacteriano.*⁷

Al organizar la argumentación, se debe evitar exponer la hipótesis y las evidencias que la corroboran en el mismo párrafo. Si hay una gran cantidad de evidencias, es preferible usar un párrafo para cada una y encabezarlas con marcadores de adición (*asimismo, también, a su vez, por otra parte*).

Por otra parte, es importante destacar los resultados de la investigación y cómo las evidencias conducen a la formulación de la tesis. Para eso son muy útiles los *marcadores de causalidad*, especialmente los que indican *consecuencia* (véase el capítulo IX),⁸ como puede verse por las expresiones que hemos destacado en el siguiente ejemplo:

Existen numerosos ensayos acerca de la producción de PHB en *E. coli*, pero en la mayoría de ellos se utilizan sustratos como glucosa o lactosa, las cuales son moléculas que presentan un grado de oxidación mayor al del glicerol. La utilización de glicerol como sustrato es una alternativa muy atractiva actualmente, *ya que* el mismo es un desecho de la creciente industria del biodiesel. *Dado que* el estado de oxidación de las células tiene un efecto importante sobre la síntesis de PHB, un compuesto reducido, se esperaba que los distintos sustratos analizados generaran diferencias en la acumulación del polímero y en el perfil metabólico de las recombinantes. En la parte I. B., se estudió la acumulación de PHB en la cepa K24KP bajo

⁷ Alejandra de Almeida, "Análisis de cepas recombinantes de *Escherichia coli* productoras de poli (3-hidroxibutirato): efecto de la acumulación del polímero y de la proteína Phap sobre el metabolismo y la expresión génica", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

⁸ Recuérdese que en los silogismos la expresión *por lo tanto* tiene una presencia muy fuerte.

diferentes condiciones de aireación, utilizando como sustrato glucosa o glicerol. Al utilizar glucosa, se obtuvieron *resultados* coincidentes con los descriptos en la literatura, *ya que* se observó que los cultivos más aireados acumularon mayores cantidades de polímero. Los *resultados* fueron muy diferentes al utilizar glicerol, *ya que* la mayor acumulación de PHB utilizando este sustrato se obtuvo en condiciones de aireación relativamente bajas. Al analizar la producción de varios metabolitos celulares, también *se obtuvo* una alta concentración de etanol en estas condiciones. A partir de *los resultados obtenidos* se concluye que la producción de PHB en *E. coli* a partir de glucosa o glicerol varía dependiendo de las condiciones de aireación utilizadas, siendo la óptima para el glicerol una condición intermedia, como la utilizada en estos ensayos (125 rpm).⁹

Si en la conclusión se exponen diferentes argumentos o evidencias para sostener una tesis, se puede utilizar al comienzo de cada uno *marcadores de enumeración* (véase el capítulo VI). Eso no solo los jerarquiza, sino que le da claridad y orden al texto.

› Trabajos prácticos 84, 85 y 86

4. LA PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS O PRUEBAS

Tal como se ha mencionado antes, las argumentaciones deben sostenerse con pruebas o evidencias de lo que se dice. Con este fin, en los textos académico-científicos se usan distintos tipos de argumentos probatorios.

4.1. LAS EVIDENCIAS CITATIVAS

Este recurso consiste en citar a otros autores (véase el apéndice II) como respaldo de los conceptos que se vierten en el propio texto. Es una de las evidencias más comunes en el discurso científico-argumentativo, por cuanto cualquier avance científico debe apoyarse, necesariamente, en el conocimiento

⁹ Alejandra de Almeida, "Análisis de cepas recombinantes de *Escherichia coli*", *op. cit.*

anterior. Por otra parte, los autores científicos y académicos, en especial los más noveles y los autores de tesis o de trabajos de investigación en general, deben demostrar un amplio manejo de la bibliografía sobre los temas que tratan.

En el siguiente fragmento, la autora presenta evidencias citativas para apoyar su afirmación de que la variabilidad climática es un problema global:

Indudablemente los cambios en la variabilidad de extremos climáticos no constituyen un problema meramente regional, sino global. Varios especialistas de distintos países han abordado el tema recientemente, revisando el conocimiento que se tiene hasta el momento. Tal es el caso de Trenberth y Owen (1999), Nicholls y Murray (1999), y Folland y otros (1999). La bibliografía se ha ido incrementando notablemente en los últimos años, debido a la importancia del tema en sí, y a la mayor disponibilidad de series diarias confiables en distintas regiones del mundo. Collins y otros (2000) encontraron que la frecuencia de días "fríos" ha disminuido en el período 1957-1996 en Australia. Otros estudios también mostraron resultados coincidentes. Tal es el caso de Easterling y otros (1997), quienes en un estudio sobre tendencias de temperaturas máximas y mínimas de todo el globo muestran un abrupto incremento en la temperatura mínima a finales de la década del 70 para la zona sur de Sudamérica y lo relacionan con un cambio en el comportamiento del fenómeno de El Niño. Por otro lado, Rosenblüth y otros (1997) encuentran un aumento en las temperaturas mínimas en casi todas las estaciones a lo largo de la costa chilena.¹⁰

Se puede introducir las citas o las referencias a una bibliografía de varias maneras y con distintos verbos (llamados *verbos de decir o introductorios*). En el apéndice II de este libro, hay una lista de verbos adecuados.

4.2. LAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Estas pruebas aparecen especialmente en los trabajos de campo de las ciencias experimentales, informes de laboratorio, etc. Se apoyan en la descripción de

¹⁰ Mariana Barrucand, "Extremos de temperaturas en Argentina: cambios observados en la variabilidad espacio-temporal y su relación con otras características del sistema climático", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2008. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

los *materiales* y los *métodos*, y enfatizan lo inobjetable de los *resultados* obtenidos. Muchos de esos resultados pueden aparecer con recursos gráficos (cuadros, figuras y tablas), pero es necesario, además, que el autor despliegue alguna explicación verbal acerca de ellos. En el ejemplo siguiente, la autora no solo describe las pruebas empíricas realizadas y sus resultados, sino que adelanta cuáles serán los próximos procedimientos experimentales.

Otro de los objetivos a evaluar en los experimentos *in vivo* se concentró en el estudio de las proteínas que regulan los procesos de fusión y fisión, ya que hasta el momento, no existen reportes realizados en modelos de Manganismo. En nuestro trabajo, hemos demostrado alteraciones en la expresión de las proteínas asociadas a estos eventos en el tejido estriatal. Precisamente, se han hallado niveles reducidos de inmunomarcación de Opa-I y Drp-I por efecto del Mn.

De acuerdo a los resultados establecidos en los estudios *in vitro*, era esperable la disminución de la expresión Opa-I pero no la de Drp-I. [...]

Finalmente, si bien nuestros resultados son preliminares y aún resta definir en qué tipo celular se producen este tipo de alteraciones, constituyen el primer reporte que describe la desregulación de la dinámica mitocondrial en un modelo *in vivo* de Manganismo. Nuestros experimentos a futuro consistirán en la realización de doble-inmunomarcación con el fin de determinar si existe expresión diferencial de Opa-I y Drp-I en astrocitos y/o neuronas, los cuales serán identificados mediante los marcadores específicos de cada tipo celular, GFAP y Neu-N respectivamente.¹¹

Los resultados de experiencias se construyen y comunican a través de la palabra y a través de la interpretación del sujeto observante. No hay un pasaje directo de la prueba desde la mesa del laboratorio a la mente del lector. Es preciso elegir cuidadosamente el modo más claro de presentar las pruebas y utilizar expresiones que subrayen la evidencialidad.

¹¹ Agustina Alaimo, "Neurotoxicidad inducida por manganeso. Vías de muerte apoptóticas y rol de la dinámica mitocondrial", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2012. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

4.3. LAS EVIDENCIAS DEDUCTIVAS

En las disciplinas teóricas, el razonamiento lógico-deductivo ocupa un lugar preponderante como argumento que dé plausibilidad a un trabajo. Para eso es imprescindible:

- › consignar el estado de conocimiento sobre el punto en cuestión;
- › formular una hipótesis de base que sea plausible;
- › presentar las premisas necesarias que confirmen la hipótesis;
- › formular la conclusión o tesis que se infiere de las premisas.

En la presentación de las evidencias lógicas se hace más necesario que en otras la buena estructura del texto y el uso de palabras que subrayen la evidencialidad. También es recomendable usar marcadores de consecuencia para mostrar claramente la deducción (véase el capítulo VIII).

4.4. LAS EVIDENCIAS CONJETURALES

Estas evidencias no son fuertes y concluyentes como las deductivas y las citativas, por lo que se recomienda usarlas solo para extraer conclusiones accesorias a la línea argumentativa central. Esa línea central, en cambio, debería apoyarse en evidencias que sean lo más categóricas posibles.

En el fragmento siguiente, la autora hace primero una observación; luego, establece una conclusión conjetural y se apoya en una comparación con otros países para avalar esa conjetura; finalmente reconoce la ausencia de datos para establecer con certeza la validez de su conclusión.

Tanto en la esclavitud urbana como en la esclavitud en el interior y en los municipios azucareros, *se observa* el uso de una gran variedad de categorizaciones para describir al esclavo por medio del color de su piel. [...] La presencia de un mayor número de categorías raciales en el interior, en comparación con los municipios costeros azucareros, *favorece la hipótesis* de que la presencia de *un mayor mestizaje* tiende a resquebrajar el sistema de clasificación racial tradicional y fuerza a una diferenciación mayor como un modo de *reiterar y de perpetuar el sistema de explotación racista*. *Estudios en otros países muestran que*, en lo urbano, el incremento del

mestizaje estaba asociado, no solo a una mayor diferenciación, sino a un incremento en la discriminación racial. *Al momento, desconocemos qué impacto pudo haber tenido este fenómeno* de la esclavitud menor en el mundo social del interior en general.¹²

La presencia de conclusiones conjeturales no invalida un razonamiento, ya que en este pueden aparecer conclusiones de amplia certeza y también otras más hipotéticas, que necesitarían otras evidencias para probarse.

Para mantener un estatus de investigador cuidadoso, se debe subrayar el valor conjetural y/o hipotético de algunas de las deducciones mediante verbos en subjuntivo o condicional (véanse los apartados siguientes en este mismo capítulo). Es mejor evitar ser categórico cuando no se está totalmente seguro.

4.5. LAS EVIDENCIAS NUMÉRICAS

Estas evidencias consisten en datos numéricos: cuadros, tablas, gráficos, estadísticas, relevamientos y censos que sirven como fuentes y apoyaturas de la argumentación. Pueden haber sido obtenidas empíricamente por el autor del trabajo, y en ese caso formarán parte de las evidencias empíricas que se ofrecen. También pueden haber sido obtenidas de otras fuentes y usadas como apoyatura para la argumentación. De todos modos, cualquiera sea su origen, su sola presencia “no habla por sí misma”, sino que es necesario comentar esos datos para hacerlos más significativos. En el fragmento que sigue se observan los datos numéricos provenientes de la observación empírica, así como las referencias a figuras dentro del texto y los comentarios autorales.

El caso débil seleccionado corresponde al día 27 de enero de 2003. En las figuras 4.2 y 4.3 se muestran los campos que caracterizan la situación sinóptica a las 3, 9, 15 y 21 UTC del 27 de enero. El campo de presión a nivel del mar, viento en 1000 hPa y los espesores de 1000/500 hPa muestran que durante todo el día se mantuvo el flujo débil del sector este en el centro y norte de Argentina, una lengua norte-sur

¹² Raúl Mayo Santana y Mariano Negrón Portillo, “La esclavitud menor: la esclavitud en los municipios del interior de Puerto Rico en el siglo XIX”, San Juan, Centro de Investigaciones Sociales (CIS), Universidad de Puerto Rico, 2007. Disponible en línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar>>.

de espesores elevados que se extiende hasta el río Paraná al finalizar el día y bajas presiones sobre el noroeste argentino. Además se puede ver un frente débil donde se observa la rotación del viento al sur y un eje de baja presión que se encontraba en el norte de la Patagonia el 27 de enero a las 3 UTC y alcanzaba el norte de la provincia de Buenos Aires hacia el final del día, lo que produjo un leve aumento en la intensidad del viento en la región de estudio a dicha hora.¹³

Al comentar los datos que se ofrecen, no es conveniente describir lo que es evidente en el dato mismo. Se interpretan los datos sin volver a describirlos, y de un modo breve pero pertinente para los propósitos argumentativos. Además, los cuadros y gráficos que se insertan en el texto deben estar numerados y con título para que se pueda hacer referencia a ellos fácilmente.

El verbo más usado, en general, para hacer referencia a las ilustraciones gráficas y numéricas es *mostrar*. Sin embargo, es posible evitar repeticiones fatigosas y usar distintos verbos, tales como:

<i>contener</i>	<i>confirmar</i>
<i>demostrar</i>	<i>desplegar</i>
<i>ilustrar</i>	<i>indicar</i>
<i>ofrecer</i>	<i>presentar</i>
<i>sugerir</i>	<i>proveer</i>

También, para reforzar su presencia, los datos se pueden introducir mediante verbos que denotan certeza, como *corroborar*, *apoyar*, *confirmar*, *ratificar*, etc., tal como se observa en el siguiente ejemplo:

Simulaciones numéricas con alta resolución (i.e., ≤ 15 km) confirmaron durante dos casos de estudio que el flujo del oeste es bloqueado y desviado hacia el polo en niveles bajos, originando una corriente en chorro paralela a la cordillera. Por otro lado, el flujo de humedad que logró atravesar el sector de los Andes más altos (33° - 34° S)

¹³ Yanina García Skabar, “Análisis enriquecidos, evaluación de su impacto en el pronóstico y su aplicación para describir circulaciones de mesoescala en el centro y norte de Argentina”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2007. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

descargó el 49% de su contenido de vapor de agua de la atmósfera en forma de precipitación a través de mecanismos de ascenso orográfico, mientras que el flujo que atravesó los Andes más bajos (35°-36°S) descargó el 25% de su contenido de vapor. Este resultado explicaría la mayor precipitación observada en el sur que en el norte de Mendoza, a sotavento de la cordillera.¹⁴

El dato numérico es una evidencia fácil porque convence rápidamente (por eso es muy usado en la publicidad comercial y en la política). No obstante, si la fuente del dato es externa al investigador y se trata de alguna institución prestigiosa, ese dato tendrá mucha más confiabilidad y, por la tanto, mayor contundencia.

› Trabajos prácticos 87, 88, 89 y 90

4.6. ANTICIPARSE A LAS POSIBLES OBJECIONES

Además de exponer evidencias que apoyen o corroboren las hipótesis de base, otro recurso argumentativo es enunciar las objeciones (reales o posibles) para contrarrestarlas o refutarlas, tal como aparece en las partes destacadas en el siguiente fragmento:

La literatura sobre la que ejercemos la crítica y sobre la que teorizamos no es nunca la totalidad. Todo lo más [...] hablamos sobre subconjuntos considerables de escritores y escritos del pasado. Este campo limitado es el canon literario generalmente aceptado. *Alguien ha alegado que*, en gran medida, sucede lo mismo con las obras individuales: que una cierta elasticidad en el modelo literario nos permite, ya sea atender a pequeñas muestras, ya sea a más amplias tradiciones y agrupamientos en los cuales la obra no pasa de ser un mero constituyente. *Esto puede ser cierto, en parte*, si bien queda mucho por decir con respecto a la integridad del modelo en sí. *Pero, aunque ello es posible*, pocos discutirán la elasticidad de la literatura.¹⁵

¹⁴ Maximiliano Viale, "Características de las precipitaciones orográficas de invierno sobre los Andes subtropicales centrales", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2010. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

¹⁵ Alastair Fowler, "Canon y género literario", en Miguel Ángel Garrido Gallardo (comp.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco Libros, 1988.

De este modo, el autor *concede* a los hipotéticos críticos la posibilidad de cuestionar algún aspecto de su trabajo, o bien demuestra que conoce posiciones diferentes a la suya. Inmediatamente presenta los argumentos que contrarrestarían esa crítica.¹⁶ Esto se ve claramente en el lenguaje de la vida cotidiana:

Aunque es difícil hacerlo [concedo o acepto que lo sea], *con este instrumento voy a poder cortar los alambres* [contrarresto la objeción].

Las expresiones que se usan para mostrar esta concesión a posibles críticas son:

<i>A pesar de que...</i>	<i>Es cierto que... pero/sin embargo...</i>
<i>Aun cuando...</i>	<i>Es posible que... pero/sin embargo...</i>
<i>Aunque...</i>	<i>Indudablemente... no obstante...</i>
<i>Si bien...</i>	<i>Es verdad que... pero/sin embargo...</i>

Se debe explicar la posición que se refuta en un texto. Si se da como conocida por el lector, eso oscurece mucho el texto. Otra causa de poca claridad consiste en comenzar un párrafo (¡y peor aún, un apartado!) con las expresiones *aunque* o *si bien*.

Ahora bien, el sentido de estos marcadores no es idéntico. Según lo que el autor quiera realzar o jerarquizar, se pueden enlazar de distintos modos esas dos ideas contrastantes: la propia y las posibles objeciones:

Hasta ahora no se encontraron indicios de... [idea generalmente aceptada y/o que el autor supone en su interlocutor o lector].

Hay razonables conjeturas acerca de... [idea que el autor sostiene].

Usar distintos tipos de enlace no solo hace que las objeciones y refutaciones sean más eficientes y poderosas —o menos—; también dan variedad y flexibilidad a la escritura.

¹⁶ En la teoría de la argumentación en el texto (Marta Marín, *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009), la estrategia argumentativa de contrarrestar o refutar argumentos contrarios se denomina *contraargumentación*.

El siguiente cuadro ofrece alternativas para expresar la concesión con diferentes matices.

<i>Si el autor quiere...</i>	<i>Puede usar...</i>	<i>Ejemplos</i>
Usar el modo más habitual, sin jerarquizar demasiado el argumento propio.	<i>aunque</i> <i>a pesar de</i>	<i>Aunque</i> hasta ahora no se encontraron indicios, hay razonables conjeturas para...
Usar el modo más claro y directo.	<i>pero</i>	Hasta hora no se encontraron indicios, <i>pero</i> ...
Objetar débilmente, usando un verbo o un sustantivo que denoten obstáculo en lugar de marcadores.	<i>que... no impide que...</i> <i>que... no obsta para...</i> <i>que... no es un obstáculo para...</i>	<i>Que</i> hasta ahora no se hayan encontrado ^a indicios, <i>no impide</i> que existan razonables conjeturas...
Usar un modo claro, reforzando el contraste entre las ideas.	<i>sin embargo</i> <i>no obstante</i> <i>a pesar de eso</i>	Hasta ahora no se encontraron indicios, <i>no obstante</i> hay...
Presentar una refutación muy fuerte.	<i>ahora bien</i>	Hasta ahora no se encontraron indicios. <i>Ahora bien</i> , las conjeturas son <i>más que razonables</i> para establecer...
Conceder credibilidad a una idea contraria y refutarla con fuerza.	<i>es cierto que</i> <i>es indudable que</i> <i>no obstante</i> <i>sin embargo</i>	<i>Es cierto que</i> hasta ahora no se encontraron indicios, <i>sin embargo</i> ...
Atenuar la credibilidad de una idea contraria.	<i>es posible que</i> <i>sin embargo</i>	<i>Es posible que</i> hasta ahora no se hayan encontrado ^b indicios, <i>sin embargo</i> ...
Refutar una lista de argumentos.	<i>es cierto que</i> <i>además de</i> <i>con todo</i>	<i>Es cierto que</i> hasta ahora no se han encontrado indicios, ni se buscaron pruebas suficientes, ni se hicieron todos los experimentos. <i>Con todo</i> , existen razonables conjeturas...

^a En este otro caso, el modo subjuntivo (véase el glosario) obedece a la suposición (no se han encontrado, pero podrían encontrarse).

^b Siempre que se expresa una posibilidad, el verbo debe aparecer en *modo subjuntivo* (véase el glosario).

Refutar débilmente una supuesta objeción.	<i>de todos modos</i>	Hasta ahora no se encontraron indicios. <i>De todos modos</i> , existen razonables conjeturas...
Sugerir que lo que se refuta es engañoso o irreal, y en cambio el autor está en posesión de lo cierto.	<i>pero en realidad</i> <i>en realidad</i>	Hasta ahora no se encontraron indicios, <i>pero en realidad</i> existen razonables conjeturas...

Generalmente se usa una coma antes de los marcadores *pero*, *sin embargo*, *sino*, *no obstante*. Incluso, actualmente se encuentran textos donde se usa el punto y seguido para reforzar el contraste.

› Trabajos prácticos 91 y 92

5. OTROS RECURSOS DEL LENGUAJE PARA ARGUMENTAR

5.1. LA EXPRESIÓN DE LA CERTEZA. LOS VERBOS

Una de las formas de defender un enfoque o un punto de vista es que el autor manifieste su total certeza acerca de los conceptos que utiliza y las evidencias que presenta. Para ese fin, el lenguaje dispone de algunos recursos, como el uso de los tiempos verbales del *modo indicativo* (véase el glosario) (por ejemplo, *afirmaremos*, *corroboró*, *se sostiene*), que *denotan hechos reales y no conjeturales o posibles*. Además de los tiempos del indicativo, también se usan ciertos verbos cuyo significado denota certeza (por ejemplo, *afirmar*, *sostener*, *corroborar*).

En el siguiente fragmento, el autor afirma con certeza sus enunciados, lo que se nota en el uso de los verbos en presente de modo indicativo, refrendados por *evidencias citativas* de lo que se enuncia (véase el apartado 4.1 en este mismo capítulo).

La detección y discriminación de un hospedador adecuado *permiten* a un parasitoide aumentar el éxito reproductivo de este. A su vez, el éxito reproductivo de un parasitoide *depende* fundamentalmente de dos tipos de recursos diferentes: los

hospedadores, para obtener recompensas inmediatas en términos de *fitness* (en los parasitoides con oviposición sobre el hospedador), y los recursos metabólicos, que pueden extender el tiempo de supervivencia del parasitoide y así obtener más oportunidades de reproducción futuras (Lucchetta *et al.*, 2007). En la mayoría de los parasitoides, los recursos metabólicos *se originan* de las reservas acumuladas en la etapa larval y también del alimento obtenido durante el estado adulto, que *puede* ser el mismo hospedador u otras fuentes (Jervis y Kidd, 1986).¹⁷

En el siguiente fragmento, en cambio, el autor manifiesta su honestidad intelectual ante evidencias inciertas, enunciando algunas de sus afirmaciones como conjeturales mediante verbos en condicional y expresiones de incerteza.

La variación en el número de plumas también *podría reflejar* diferencias asociadas a la edad de las hembras. Las hembras subadultas de *T. bicolor* construyen nidos con menos plumas que las hembras adultas (Lombardo, 1994). Sin embargo, debido a que las hembras subadultas comienzan con la puesta de los huevos más tarde que las adultas (Lombardo, 1994), *no resulta claro* si estas diferencias están relacionadas con la edad de la hembra o con la fecha de inicio del intento reproductivo.¹⁸

Hay verbos, además, que por su significado son especialmente útiles para manifestar un fuerte grado de certeza. Es el caso de los verbos de la siguiente lista, que pueden usarse para enunciar la importancia de las evidencias, para reforzar la hipótesis o para enunciar la tesis que se sostiene.

<i>abonar</i>	<i>acreditar</i>	<i>afianzar</i>
<i>afirmar</i>	<i>apoyar</i>	<i>asegurar</i>
<i>aseverar</i>	<i>autorizar</i>	<i>certificar</i>
<i>comprobar</i>	<i>confirmar</i>	<i>constatar</i>
<i>corroborar</i>	<i>demostrar</i>	<i>establecer</i>
<i>evidenciar</i>	<i>examinar</i>	<i>garantizar</i>
<i>indicar</i>	<i>identificar</i>	<i>justificar</i>

¹⁷ José Crespo, "Ecología y fisiología del comportamiento de localización del hospedador en el parasitoide *Mallophora ruficauda* (Diptera: Asilidae)", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

¹⁸ Marcela Liljestrom, "Biología reproductiva de la golondrina patagónica *Tachycineta meyeri* en Ushuaia, Tierra del Fuego", Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

<i>mostrar</i>	<i>percibir</i>	<i>probar</i>
<i>ratificar</i>	<i>reafirmar</i>	<i>reforzar</i>
<i>revalidar</i>	<i>señalar</i>	<i>sostener</i>
<i>validar</i>	<i>verificar</i>	

> Trabajo práctico 93

5.2. LA CONFIRMACIÓN DE LA CERTEZA. LOS MARCADORES EVIDENCIALES

Como se vio en el apartado anterior, los tiempos verbales y el significado de los verbos ayudan a que el autor de un trabajo pueda denotar la seguridad o certeza acerca de los datos o de los conceptos que expone. Otra forma de subrayar esa certeza es usar *marcadores de la evidencialidad*.

En el siguiente fragmento, la autora usa las expresiones *evidentemente*, *de hecho* y *en efecto*, para confirmar lo que dice en un segmento inmediatamente anterior:

Evidentemente, la búsqueda de la "neutralidad" —al igual que la condición de víctimas directas— era una exigencia necesaria para garantizar legitimidad del pedido de solidaridad en el medio francés. En ese ámbito, y también en el internacional, la realidad política argentina resultaba compleja y confusa. *De hecho*, el proceso que llevó al golpe de estado en la Argentina era, por ejemplo, muy diferente del chileno. [...] Los argentinos era militantes políticos de organizaciones revolucionarias armadas —o que eran vistas como tales— y además antes se habían enfrentado militarmente al gobierno democrático que había sido destituido por el régimen militar golpista. [...]

Así, a pesar del imaginario romántico sobre "el revolucionario latinoamericano" que muchos emigrados señalan como característico de la buena acogida francesa, su contracara, la sospecha de la condición de "guerrilleros", o eventualmente de "terroristas", también existió para los grupos militantes.

De hecho, hay quienes señalan que la única fuerza política en que ese recelo fue menor era la LCR [Ligue Communiste Révolutionnaire]. *En efecto*, la liga manifestó una solidaridad mucho más activa hacia los argentinos.¹⁹

¹⁹ Marina Franco, *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, pp. 133 y 134.

En el siguiente ejemplo, se destacan las expresiones de certeza de los autores:

Aunque la esclavitud constituía de hecho un fenómeno menor en los municipios del interior, al igual que en la esclavitud urbana, encontramos que la misma estaba ampliamente difundida y generalizada entre los pobladores libres de la mayoría de los barrios. *Este estudio, pues, confirma nuestra apreciación* de que la cultura esclavista parece haber penetrado todos los rincones de la sociedad puertorriqueña —siendo esto así aún en la etapa final del sistema esclavista. *Como era de esperarse*, la esclavitud menor estaba claramente asociada a la riqueza y la producción agrícola. Los esclavos tenían un papel económico importante, aunque secundario (frente a la mano de obra libre), en los diversos cultivos. Además, *se encontró una relación importante* entre ganadería y esclavitud. *Por tanto*, a mediados del siglo XIX, los esclavos de varios de los municipios del interior conformaban un grupo clave en la estructura de trabajo y producción.²⁰

En los textos argumentativos la jerarquización de las ideas, el señalamiento claro de causa y efectos (véase el capítulo IX), así como los marcadores de certeza, de adición y de ordenamiento de la información (véase el capítulo VII), son cruciales para que el texto sea interpretado lo más ajustadamente posible por los lectores.

Algunos marcadores evidenciales son los siguientes:

- › Confirman lo que se dice en un segmento anterior del discurso:

<i>de hecho</i>	<i>efectivamente</i>
<i>en efecto</i>	<i>sin duda</i>

- › Señalan la irrefutabilidad del razonamiento o de la evidencia que se presenta a continuación:

<i>ciertamente</i>	<i>como se puede observar</i>
<i>es incuestionable</i>	<i>es altamente improbable que</i>
<i>es evidente que</i>	<i>es indiscutible que</i>

²⁰ Raúl Mayo Santana y Mariano Negrón Portillo, "La esclavitud menor", *op. cit.*

<i>es irrefutable que</i>	<i>evidentemente</i>
<i>incuestionablemente</i>	<i>indiscutiblemente</i>
<i>indudablemente</i>	<i>no es necesario insistir/ahondar</i>
<i>obviamente</i>	<i>tal como se muestra en</i>

- › Marcan que lo que sigue es una consecuencia indiscutible de lo anterior:

<i>por tanto</i>	<i>por lo tanto</i>
<i>por ende</i>	

› Trabajo práctico 94

5.3. LOS ATENUADORES DE LA CERTEZA

En un apartado anterior (véase el apartado 5.1 en este mismo capítulo), se mostró cómo los autores indican lo conjetural de sus deducciones o de los datos que manejan usando verbos en *condicional*²¹ o en *subjuntivo*.²² Ese cierto grado de incerteza se expresa mediante expresiones que atenúan o mitigan la fuerza con que se afirma algo. Es así como en el texto siguiente se han destacado las expresiones que revelan tanto la certeza de algunas afirmaciones como el carácter hipotético de otras.

Efectivamente, en cuanto se pone la cultura sobre la mesa de negociaciones, se abren complejas discusiones sobre la relación entre lo económico y lo extraeconómico, entendido como el valor atribuido a lo que no tiene precio asignado (la identidad, lo bello, el sentido de la vida) [...].

La alineación de países en torno a los polos libre mercado/excepción cultural *podría* fácilmente explicarse en términos puramente económicos, es decir, interpretando las posiciones políticas como "posicionamiento de mercado" y respuesta ante los desequilibrios de la balanza comercial entre Estados Unidos y Canadá, o

²¹ Los tiempos verbales *condicionales simple* o *compuesto* (por ejemplo, *mostraría, habría indicado*) otorgan un sentido de suposición o conjetura al enunciado en el que aparecen y se usan para mitigar o atenuar afirmaciones en los textos científicos o argumentativos (Marta Marin, *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010, pp. 149 y 150).

²² Los tiempos verbales del *modo subjuntivo* (por ejemplo, *hubiera parecido, indicara, haya indicado*, etc.) se usan para indicar suposición, hipótesis, para presentar objeciones y para formular condiciones hipotéticas (*ibid.*, p. 152).

Estados Unidos y los países europeos. Sin embargo, esta explicación economicista *perdería* de vista toda la complejidad del debate ideológico y de visiones del mundo que acompaña a esta polémica. *En efecto*, al tratar de definir las líneas divisorias del debate ideológico vemos que, paradójicamente, estas no corren paralelas a las líneas tradicionales de segmentación política. [...]

En definitiva, pareciera que el debate ideológico sobre la “excepción cultural” no obedece a fronteras políticas, sino a distintas maneras de entender la propiedad intelectual, el papel del estado y el modo en que los ciudadanos se relacionan con sus gobiernos. [...]

Pareciera así que esta alianza entre cambio tecnológico y liberalización de los mercados ha tomado por sorpresa a una buena parte de los gobiernos. *Hasta cierto punto* esto es lo que ahora está sucediendo con la cuestión de la cultura y el comercio, en el sentido de que se están escribiendo las nuevas reglas del juego y no todos pueden participar en su redacción.²³

El ejemplo anterior muestra que el valor categórico de una aserción no se mitiga solo con el uso de tiempos verbales, sino también con ciertos verbos cuyo significado proporciona un sentido más incierto a lo que se dice. Es decir que, así como hay verbos que indican la seguridad en la aserción (por ejemplo: *comprobar*, *afirmar*), hay otros que tienen un significado más conjetural e hipotético, como estos:

<i>especular</i>	<i>intentar</i>
<i>proponer</i>	<i>parecer</i>
<i>sugerir</i>	<i>suponer</i>
<i>demostrar</i>	

En el siguiente ejemplo, hemos destacado los verbos *parecer* y *poder*, a los que se suman otras marcas que mitigan las aserciones.

Finalmente, y en relación con la frecuencia de estos marcadores en las distintas disciplinas consideradas, el hecho de que solo aparezcan en las disciplinas llamadas “blandas” *parece* un rasgo destacable. En este sentido, y *si bien el corpus de análisis es restringido* y, por ende, *las conclusiones tienen necesariamente un carácter pro-*

²³ Lourdes Arizpe y Guiomar Alonso, “Cultura, comercio y globalización”, en Daniel Mato (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponible en línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar>>.

visorio, considero que los resultados obtenidos pueden ser correlacionados con la construcción de *ethos* (Ducrot, 1984; Amossy, 1999) académicos diversos.²⁴

Hay que tener especial cuidado en no afirmar taxativamente conclusiones obtenidas de conjeturas. Es preferible usar mitigadores (véase el glosario) o atenuadores de la afirmación.

Hay ciertas expresiones que funcionan como atenuadores de la certeza o que manifiestan distintos grados de la probabilidad:

Es altamente probable que...

Es posible que...

Existe la posibilidad de que...

Hay una clara posibilidad de que...

Podría ser posible...

Hay una pequeña posibilidad de que...

De todos modos, los hallazgos no implican...

Lamentablemente, no se ha podido establecer con absoluta certeza hasta qué punto...

Los resultados del estudio lamentablemente no ofrecen todas las evidencias necesarias para...

La ausencia de... hace que no podamos asegurar la invariabilidad de estos resultados en condiciones...

› Trabajos prácticos 95 y 96

5.4. ARGUMENTACIÓN ENCUBIERTA EN EL LÉXICO

Puede ocurrir que, por entusiasmo investigativo o académico, algún autor se vea impelido a usar un léxico emocional con evaluaciones de orden subjetivo

²⁴ María Marta García Negroni, “En efecto, efectivamente y de hecho. Confirmación, acuerdo y prueba en el discurso científico escrito en español”, en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011, p. 39.

dentro de una argumentación académico-científica. A pesar de que alguna vez se encuentren estos usos, no son aconsejables, especialmente para los investigadores noveles.

En el párrafo que sigue, que pertenece a la introducción de un capítulo, la autora utiliza el léxico para convencer de que su trabajo representa la posición válida (“perspectiva crítica”) en oposición a los “mitos” y “prejuicios” asociados al tema:

Usualmente se han asociado las modernizaciones en educación, en general, y en las escuelas, en particular, a la incorporación de nuevas producciones tecnológicas. Parecería que incluir las producciones recientes en el mercado (léase informática, telemática, correo electrónico, videodiscos interactivos, hipertextos, multimedia, CD, realidad virtual, etcétera) eleva la escuela al status de “moderna”, y es suficiente motivo para alguna reforma curricular. Esta asociación, que se nos presenta como “natural”, está arraigada en nuestros prejuicios y es histórica. Estos mitos de la innovación y de la modernización pedagógica a partir del uso de la tecnología en las aulas merecen —de frente al siglo XXI— una revisión. Es propósito de este capítulo incursionar en las raíces histórico-sociales que originaron esos prejuicios y analizar estas preconcepciones desde una perspectiva crítica, con el fin de desmitificarlas, acceder a otros significados y plantear nuevos interrogantes.²⁵

En un libro, un autor puede ser emocional y subjetivo, si cree que así su argumentación se hace más categórica, pero esto debe evitarse en un trabajo académico-científico que se someta necesariamente a la consideración de pares y/o superiores.

› Trabajo práctico 97

6. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) En la introducción y en el resumen, ¿muestro la importancia del tema en general y de los aspectos que estudio en particular?

²⁵ Edith Litwin (comp.), *Tecnología educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

- b) Al exponer los conocimientos actuales sobre el tema, ¿presento aquellos aspectos no resueltos o no estudiados que acrediten mi propósito de estudiarlos?
- c) En las conclusiones, ¿he vuelto a formular las hipótesis de base, para mostrar su corroboración?
- d) En el desarrollo del razonamiento, ¿coloqué marcadores de enumeración cuando desarrollo más de un argumento?
- e) ¿He considerado y explicitado las posibles —o reales— objeciones o posiciones contrarias a lo que sostengo en mi trabajo?
- f) En mi texto, ¿hay párrafos o apartados que comienzan con *aunque*? ¿Cómo podría modificarlos?
- g) ¿He jerarquizado con marcadores de certeza y/o de evidencia aquellas partes de mi investigación que me parecen concluyentes?
- h) ¿Usé formas verbales que indican que algo es hipotético o ligeramente incierto para destacar los aspectos conjeturales de mi razonamiento?
- i) ¿En mi razonamiento hay algún término que pueda considerarse subjetivo?

› Trabajo práctico 98

7. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

- BAILLARGEON, Normand, “El lenguaje”, en *Curso de autodefensa intelectual*, Barcelona, Ares y Mares, 2007.
- FERRARI, Laura, “Marcadores de modalidad epistémica en artículos de investigación”, en María Marta García Negroni (ed.), *Actas del Congreso de la Argumentación*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, 2003.
- HYLAND, Ken, *Hedging in Scientific Research Articles*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing, 1998.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen, “Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad”, en *Signo y Seña*, núm. 14, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 2006, pp. 115-140. Disponible en línea: <<http://www.upf.edu>>.

TERCERA PARTE

PROCEDIMIENTOS DE REDACCIÓN
FLUIDEZ Y CONSISTENCIA EN LA ESCRITURA

INTRODUCCIÓN

EN LA SEGUNDA PARTE de este libro se han desarrollado los modos discursivos más utilizados en la escritura de textos académico-científicos: las descripciones de distinto orden, las explicaciones causales, la defensa del propio punto de vista. Los conocimientos de estos modos discursivos son los que se requieren para hacer un buen “esqueleto” o plan de texto.

Esta última parte está dedicada a perfeccionar el modo de formular las ideas y de mejorar la conexión entre ellas, para dar mayor eficacia a la comunicación.

Las sucesivas revisiones del primer borrador (véase el capítulo iv) pueden ser instancias muy productivas para trabajar con el lenguaje, con los modos de decir el conocimiento, para lograr un texto que no solo tenga interés científico, sino que esté bien escrito. En ese sentido, la *claridad de los conceptos*, la *fluidez de la escritura* y el *enlace adecuado entre las ideas* hacen al texto más eficaz, porque producen en los lectores no solo mayor comprensión, sino una suerte de facilidad placentera en la lectura que es importantísima para la buena recepción de un trabajo.

No es necesario pensar en los verbos, los conectores, la ortografía y las comas en el momento más concentrado y conceptual de la escritura. Siempre es posible hacerlo a posteriori de los primeros borradores, en “capas sucesivas de pulidos”.

Ese cuidado y trabajo con la materialidad misma del lenguaje es difícil de hacer mientras se escribe, porque significaría atender al mismo tiempo a la exactitud de los datos científicos y al lenguaje en que esos datos se formulan. Un autor académico o científico, mientras escribe, está centrado en los *contenidos* y en la *originalidad y solidez* de estos, no en el lenguaje. A posteriori, cuando el autor considera que los conceptos, los datos y las conclusiones están establecidos claramente, puede empezar a centrarse más en *cómo decir* esos contenidos del mejor modo posible.

Por eso, en esta Tercera parte, se desarrollan algunas indicaciones que podrían facilitar el trabajo de autocorrección en lo que respecta a la extensión de los párrafos y de las oraciones, a la conexión de las ideas y a todos aquellos aspectos que sirvan para que el texto alcance cierta “soltura lingüística” y sea un todo fluido y coherente, acorde con la solidez de los conocimientos que se exponen.

XII. CONSTRUIR LOS PÁRRAFOS

ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y CONCISIÓN

CONTENIDOS

1. La noción de párrafo como herramienta para construir el texto
2. Las preocupaciones del escritor
3. ¿Cómo son los párrafos bien contruidos?
 - 3.1. La unidad temática
 - 3.2. La oración temática
 - 3.2.1. Párrafos deductivos
 - 3.2.2. Párrafos inductivos
 - 3.3. Longitud de los párrafos
 - 3.4. Longitud de las oraciones
 - 3.4.1. Densidad conceptual
 - 3.4.2. Abundancia de incisos
 - 3.4.3. Oraciones anidadas en otras
 - 3.5. La segmentación excesiva
4. Lista de control
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. LA NOCIÓN DE PÁRRAFO COMO HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR EL TEXTO

Existe la idea generalizada de que “un texto se divide en párrafos”. En realidad, esa idea corresponde a una percepción visual de la página escrita y atañe al punto de vista de quien lee.¹

¹ La palabra *párrafo* remite a una marca visual destinada a los lectores, ya que deriva de *pará-grafo*, que era el signo (§) que se usaba en los manuscritos medievales para indicar al lector algún tipo de segmentación temática del texto. Parece ser que —al menos en Francia— hasta el siglo xvii no se usaron los espacios en blanco para separar esas unidades temáticas.

Cuando se escribe, hay que invertir este punto de vista, porque el texto no se divide durante su escritura, sino que, por el contrario, se construye, avanza y desarrolla a medida que se van tratando diversos puntos del tema central, y para cada uno de ellos se construyen y desarrollan, a su vez, uno o más párrafos. Así, desde el punto de vista del acto de escribir, los párrafos son concebidos como las articulaciones y los enlaces necesarios para hacer avanzar el texto y para que las ideas estén conectadas entre sí. Por el contrario, la noción de división o separación implica la existencia de partes aisladas y no la construcción paulatina de un todo fluido y consistente.

Un párrafo *no es una división del texto, sino una construcción*, que requiere una buena organización interna, y que debe estar explícitamente relacionado con los párrafos precedentes y subsiguientes, para que todo el conjunto tenga consistencia y fluidez.

2. LAS PREOCUPACIONES DEL ESCRITOR

Mientras se escribe, la construcción de cada párrafo puede proponer una serie de incertidumbres:

- › ¿Cómo empezar?
- › ¿Cuál es la función de este párrafo dentro del texto, del apartado o del capítulo?
- › ¿Es demasiado largo?
- › ¿En qué lugar conviene cortarlo y comenzar otro párrafo?
- › ¿Cómo se relaciona con lo anterior?
- › El párrafo siguiente, ¿cómo se vincula con este?
- › ¿Las oraciones son claras? ¿O hay que reescribir alguna?
- › ¿Hay exceso de información?

Algunos autores nunca se han planteado estos interrogantes; otros, tal vez sí, pero no saben cómo resolverlos. El propósito de este capítulo es construir mejores párrafos y revisar lo escrito.

Como el punto y aparte puede coincidir con un final de renglón, a veces no se percibe fácilmente el final de un párrafo y el comienzo de otro. Por esa razón se usó tradicionalmente la *sangría* al comienzo de cada párrafo, para diferenciarlo del anterior. Actualmente en lugar de la sangría suele preferirse el doble espacio entre cada párrafo.

3. ¿CÓMO SON LOS PÁRRAFOS BIEN CONSTRUIDOS?

Suele decirse que los párrafos son separaciones con punto y aparte, pero cuando se escribe un texto científico o académico, posiblemente esa noción resulte insuficiente.

En efecto, se necesita algo más que puntuación para escribir un texto que sea al mismo tiempo *fluido y consistente*. Es necesario —o más bien crucial— atender a la organización interna de cada párrafo y a la adecuada conexión entre unos y otros.

Para construir párrafos eficaces, entonces, es necesario tener en cuenta estos aspectos:

- › La unidad temática.
- › La oración temática.
- › La existencia de párrafos deductivos y de párrafos inductivos.
- › La longitud de los párrafos.
- › La longitud de las oraciones.
- › La segmentación excesiva.
- › La progresión del texto.
- › La cohesión interna de cada párrafo y de los párrafos entre sí.

3.1. LA UNIDAD TEMÁTICA

Uno de los requisitos de la buena organización de un párrafo es que tenga una unidad temática claramente identificable. Así, en un texto bien construido se puede identificar el tema de cada párrafo y se les puede adjudicar, mentalmente, un “título”. En el siguiente fragmento, hemos adjudicado “títulos” posibles a cada párrafo.

Factores de riesgo y consecuencias del síndrome metabólico

El síndrome metabólico (SM), como tal, ha captado la atención de la comunidad científica durante gran parte del siglo xx y comienzos del siglo xxi y se ha constituido en un cuadro central de la clínica médica. Las bases de esta atención se centran, en primer lugar, en aquellos factores de riesgo vinculados con él, tales como obesidad, hipertensión arterial, hiperlipemia, metabolismo glucémico alterado y presencia de marcadores inflamatorios, entre otros tantos componentes que hasta el día de hoy se siguen registrando y asociando. En segundo lugar, en aquellos efectos, consecuencia de la alteración metabólica, tales como enfermedades cardiovasculares, circulatorias o diabetes.

Criterios internacionales para definir el síndrome metabólico

Por tal motivo, distintos organismos internacionales, entre los que se destacan la Organización Mundial de la Salud (OMS), el European Group for the Study of Insulin Resistance (EGIR), el Programa Norteamericano para la Detección, Evaluación y Tratamiento de la Hipercolesterolemia en Adultos (Adult Treatment Panel III [ATP-III]) y la Federación Internacional de Diabetes (IDF), desarrollaron criterios para definirlo; sin embargo, éstos difieren entre sí. Esta falta de consenso se debe a la complejidad del SM, lo cual hace que sea muy difícil determinar cuáles son los factores de riesgo principales y cuáles los factores de riesgo secundarios involucrados.

La importancia de las intervenciones en atención primaria

Pero, más allá de esta situación, e independientemente de cuál sea el factor de riesgo principal o secundario, existe un fuerte consenso en cuanto a los componentes, causas y efectos del SM. Por este motivo, quizás el mayor desafío, y desde un enfoque de atención Primaria de la Salud, se centre en aquellas intervenciones oportunas que se puedan realizar, antes de que se desarrollen patologías que lleguen a afectar la calidad de vida o, incluso, terminar con ella.²

² A. Quezada, M. A. Fajardo, M. A. Rodríguez y G. Ponce, "Análisis de los factores de riesgo vinculados con el síndrome metabólico en niños de Comodoro Rivadavia", en *Bioquímica y Patología Clínica* [en línea], vol. 74, 2010. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

Un párrafo no es una suma de oraciones, sino que conforma una unidad temática, cuyas partes están claramente relacionadas por su sentido. Y varios párrafos, a su vez, forman una unidad temática mayor que puede constituir un apartado dentro del texto.

› Trabajos prácticos 99 y 100

3.2. LA ORACIÓN TEMÁTICA

Es una oración del párrafo —generalmente, la inicial— que explicita la unidad temática. Permite que el lector identifique fácilmente el tema del párrafo y anticipe que la mayoría de las informaciones estarán relacionadas con la información inicial.

En los siguientes fragmentos hemos destacado esa oración:

La nomenclatura montevideana ha sido otra de las vías de incorporación de esta memoria en el espacio común de la ciudad. Tomando en cuenta que las renovaciones onomásticas de los últimos años pueden ser propuestas tanto por los diferentes ámbitos de gestión del gobierno municipal (juntas locales, departamentales e intendencia) como por los habitantes de la ciudad, los cambios en el *nomenclator* podrían inscribirse en un punto de cruce entre las iniciativas oficiales y los impulsos locales o barriales.³

Durante muchos años la psicología experimental definió a la memoria como un cambio en el comportamiento debido a una experiencia anterior, pero con el crecimiento de la neurociencia y en una visión más integradora, se replanteó esta definición. A partir de allí, la memoria es comprendida como una representación interna de una experiencia comportamental, codificada espacio-temporalmente en circuitos neuronales mediante cambios en las propiedades reactivas de las neuronas, que pueden guiar el comportamiento (Kandel *et al.*, 2000; Figura 1). Así, el aprendizaje que surge a partir de una experiencia comportamental puede interpretarse como un pro-

³ Magdalena Broquetas San Martín, "Memoria del terrorismo de Estado en la ciudad de Montevideo (Uruguay)", La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2008. Disponible en línea: <<http://www.riehr.com.ar>>.

ceso de adquisición o reorganización de información, que resulta en un nuevo conocimiento.⁴

3.2.1. Párrafos deductivos

Cuando la oración temática es la primera o segunda oración de un párrafo, la información avanza desde lo general hacia lo particular, hacia los detalles. Por eso, estos párrafos suelen llamarse *deductivos*. Por ejemplo, en las explicaciones (véase el capítulo v), son deductivos los párrafos que comienzan con una definición y luego la despliegan, desarrollando aspectos menores y proporcionando ejemplos. Sin embargo, no solo los párrafos explicativos son deductivos, sino que también puede construirse deductivamente un párrafo en el que se argumenta (véase el capítulo xi); para esto, se comienza con una aserción de orden general y luego se despliegan las evidencias o los argumentos que la apoyan o la refutan. Así, el ejemplo siguiente comienza con una afirmación, luego se la objeta (“sin embargo...”) y, finalmente, para sostener la objeción, se proporciona un ejemplo:

*Es frecuente encontrar confusiones entre los conceptos de edad y cohorte, ya que para cada persona ambos coinciden cuando la observación se realiza para un único período en el tiempo. Sin embargo, al observar un número mayor de períodos, se pueden apreciar las características específicas de cada cohorte al atravesar las diferentes edades. Por ejemplo, en 2010 se pueden observar las opiniones de los nacidos en 1990 a sus veinte años, y si en 2015 se reitera la observación, se tendrá la opinión de esa misma cohorte a los veinticinco años de edad, y del mismo modo la opinión a los veinte años de aquellos nacidos en 1995.*⁵

3.2.2. Párrafos inductivos

También pueden construirse párrafos en los cuales se realiza el recorrido inverso: a partir de datos o conceptos particulares, se llega a un concepto gene-

⁴ Cecilia Forcato, “Estudio de la fase de reconsolidación de la memoria declarativa en humanos”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

⁵ Manuel Flores y Lucía Selios, “Perfiles generacionales en las preferencias políticas de los uruguayos”, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 20, núm. 1, 2011, pp. 33-62. Disponible en línea: <<http://dialnet.unirioja.es>>.

ral, de modo que la oración temática en la cual se formula el concepto aparece al final del párrafo. Estos párrafos suelen recibir el nombre de *inductivos*. Pueden ser usados cuando se desea proporcionar al lector informaciones que se suponen conocidas por él como una forma de despertar su interés; sin embargo, en la mayoría de los textos científicos se suele preferir el estilo deductivo, no solo porque representa la metodología aplicada, sino porque ayuda al lector a ordenar sus propias conceptualizaciones.

Los siguientes fragmentos son párrafos inductivos. En el primero, se presentan informaciones diversas (datos particulares) que convergen en la formulación de una definición (concepto general) con la que concluye el párrafo.

Cuando se observa la evolución temporal de opiniones y actitudes en un determinado país, se pueden diferenciar: (i) los cambios que alcanzan al conjunto de la población (alterando en cada *período* la distribución poblacional de opiniones para todas las edades); (ii) aquellos que resultan del proceso de envejecimiento de cada individuo (asociados a la *edad* de la persona), y (iii) los que surgen de la combinación de los anteriores: la edad en la que cada individuo ha atravesado los distintos períodos del acontecer social, coincidente para todos aquellos individuos que han nacido en un mismo período o —lo que es lo mismo— pertenecen a una misma *cohorte*. Así, la cohorte se define como el conjunto de individuos que ingresan al sistema en una misma edad, y que se supone que tendrán similitudes debido a experiencias compartidas que los diferencian de otras cohortes (Mason y Wolinger, 2001).⁶

En el segundo, ocurre algo similar, ya que se describen dos interpretaciones de un concepto y solo al final se anuncia que se trabajará con una de ellas.

No hay duda de que la noción de *representación* puede tener significados diferentes y que, además, ha sido ampliamente discutida en psicología durante los últimos veinte años. Aunque sea de una forma muy breve y sintética, recordar los dos significados principales de “representación” para la psicología puede ser de gran ayuda para aclarar cómo se utiliza este término en el siguiente trabajo. Los significados —siguiendo a Tolchinsky— aluden, por un lado, a la posibilidad de crear medios rotacionales que permitan simbolizar *externamente* determinados acontecimientos, fenómenos o lenguajes; por otro lado, podríamos hablar de *representación* para

⁶ *Ibid.*

referirnos al esquema *interno* (o marcos, códigos, rasgos, imágenes, etc.) que utilizamos al interactuar con el mundo y con nosotros mismos (Tolchinsky, 1993, 49). Este trabajo adopta la idea de representación propuesta por la segunda perspectiva, la cual la asemeja a conocimiento.⁷

Si se elige una organización deductiva o inductiva, se debe tener en cuenta que los párrafos que tienen una oración temática al principio suelen ofrecer mayor comodidad intelectual al lector.

› Trabajos prácticos 101, 102, 103 y 104

3.3. LONGITUD DE LOS PÁRRAFOS

Probablemente se note algo extraño en el fragmento que sigue y es que se ha suprimido ad hoc la separación entre los párrafos (más abajo está el texto original). En este caso la lectura es poco confortable, y esto se debe a que el fragmento quedó constituido como un solo párrafo muy extenso, lo que no facilita la identificación y separación de los diversos temas.

El objeto central de este trabajo es indagar y analizar las concepciones en torno a la representación que poseen los cuadros dirigentes de los dos sindicatos estatales nacionales (la Asociación de Trabajadores del Estado y la Unión del Personal Civil de la Nación), y que constituyen el basamento en que significan y legitiman las prácticas y posicionamientos de sus organizaciones. Estos dos sindicatos, que se disputan la representación de los trabajadores del Estado, son las únicas organizaciones de este ámbito que tienen presencia nacional. Las dos reformas del Estado que se llevaron adelante durante la presidencia de Carlos Menem tuvieron graves consecuencias sobre el empleo público, que se vio alterado tanto en el número (por sus reducciones del personal) como en la forma (flexibilización y precarización de las relaciones laborales). Frente a esta realidad los dos sindicatos mencionados encarnaron posiciones diferentes y encontradas. Si bien los *desencuentros* entre

⁷ Marta Milian y Anna Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

ellas datan de varias décadas atrás, sus diferencias se exacerbaban durante el período de las reformas, al punto tal que se ubicaron en cada uno de los extremos del haz de posiciones tomadas por el sindicalismo de cara a las políticas neoliberales. Así ATE ocupó el lugar de la oposición más dura, mientras que UPCN asumió un rol marcadamente colaborador (Murillo, 1997; Fernández, 1998). Las diferencias en sus posicionamientos dan cuenta no solamente de marcos ideológicos diferentes, sino también de diferentes maneras de concebir la representación de los trabajadores, en virtud de sus concepciones sobre el rol sindical, el rol del Estado como actor social y su relación con él.

El texto original es el siguiente:

Objetivo del trabajo

El objeto central de este trabajo es indagar y analizar las concepciones en torno a la representación que poseen los cuadros dirigentes de los dos sindicatos estatales nacionales (la Asociación de Trabajadores del Estado y la Unión del Personal Civil de la Nación), y que constituyen el basamento en que significan y legitiman las prácticas y posicionamientos de sus organizaciones. Estos dos sindicatos, que se disputan la representación de los trabajadores del Estado, son las únicas organizaciones de este ámbito que tienen presencia nacional.

Oposición entre sindicatos

Las dos reformas del Estado que se llevaron adelante durante la presidencia de Carlos Menem tuvieron graves consecuencias sobre el empleo público, que se vio alterado tanto en el número (por sus reducciones del personal) como en la forma (flexibilización y precarización de las relaciones laborales). Frente a esta realidad los dos sindicatos mencionados encarnaron posiciones diferentes y encontradas. Si bien los *desencuentros* entre ellas datan de varias décadas atrás, sus diferencias se exacerbaban durante el período de las reformas, al punto tal que se ubicaron en cada uno de los extremos del haz de posiciones tomadas por el sindicalismo de cara a las políticas neoliberales. Así ATE ocupó el lugar de la oposición más dura, mientras que UPCN asumió un rol marcadamente colaborador (Murillo, 1997; Fernández, 1998).

Diferencias entre ambos

Las diferencias en sus posicionamientos dan cuenta no solamente de marcos ideológicos diferentes, sino también de diferentes maneras de concebir la representación de los trabajadores, en virtud de sus concepciones sobre el rol sindical, el rol del Estado como actor social y su relación con él.⁸

No es conveniente escribir párrafos excesivamente largos. Para acortarlos, una solución es identificar con títulos al margen cada uno de los subtemas que hay en un párrafo extenso, para luego fraccionarlo y darle a cada tema un párrafo propio.

› Trabajos prácticos 105 y 106

3.4. LONGITUD DE LAS ORACIONES

3.4.1. Densidad conceptual

Es probable que la lectura del siguiente párrafo no resulte cómoda o se necesite relectura. Esto se debe a que todo el párrafo está formado por una sola oración de varios renglones, y eso hace que haya “densidad conceptual”.

Lo que asusta es el hecho de que los montoneros de Firmenich, los peronistas revolucionarios, todos aquellos por quienes se conmoviera la opinión pública democrática europea cuando languidecían en las cárceles de los generales y a quienes se llegaba a justificar cuando realizaban terrorismo menudo (es comprensible, se decía, viven bajo una dictadura), todos esos revolucionarios a tiempo completo, todos estos enemigos del capitalismo y las multinacionales, se alineen ahora de modo entusiasta al lado del gobierno, exaltados por la invitación nacionalista a morir por las sagradas fronteras de la patria.⁹

⁸ Nicolás Diana Menéndez, “Miradas cruzadas: concepciones y creencias de los dirigentes de los sindicatos estatales en torno a la representación en el Estado”, en *Revista Argentina de Sociología* [en línea], vol. 8-9, núm. 15-16, 2011. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.

⁹ Umberto Eco, *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen, 1986.

La densidad conceptual es una acumulación de conceptos cuyo conocimiento se da por sentado, y se formulan sin que exista entre ellos la separación necesaria para que el lector los identifique con precisión. Cuando es excesiva, generalmente llega a ser un obstáculo para la eficacia del texto.

Es frecuente que los estudiantes piensen que el lenguaje complejo y de gran densidad es inherente al discurso académico-científico. Sin embargo, voces que provienen tanto de las ciencias sociales como de las llamadas “ciencias duras” rechazan esa creencia, como puede verse en las citas siguientes.

Para mostrar cómo ciertas revistas de ciencias sociales podían “publicar cualquier cosa” con tal de que ello estuviera respaldado en un lenguaje esotérico y tuviera una abundancia de citas eruditas, el físico estadounidense Alan Sokal decidió hacer una broma-trampa-experimento. Envío a la revista *Social Text* [...] un artículo titulado “Transgrediendo las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica”. Sokal decía en su artículo que pretendía “ir más allá de algunos análisis que habían planteado la traza cultural de la mecánica cuántica [Aronowitz], el discurso oposicional de la ciencia poscuántica, la exégesis de género en la mecánica de los fluidos [Irigaray]”.¹⁰

Los artículos verborrágicos, pretenciosos y aburridos todavía abundan en la sociología [...]. Habitualmente y en el futuro probable, los estudiantes de posgrado “aprenden” a escribir leyendo lo que está escrito. Por lo general encuentran una escritura aburrida, verborrágica y pretenciosa, lo que perpetúa el problema al suponer que la mayoría de los evaluadores de sus trabajos esperan ese estilo altisonante (Hummel y Foster, 1984, pp. 429-431).¹¹

3.4.2. Abundancia de incisos

La longitud excesiva de las oraciones no solo se debe a la acumulación de conceptos, sino que también puede estar originada en la inclusión, en una misma oración, de gran cantidad de información bajo la forma de aclaraciones y agregados, ya sea entre paréntesis, entre comas o entre guiones. Incluso hay textos

¹⁰ Diego Golombek (comp.), *Demoliendo papers*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

¹¹ Howard Becker, *Manual de escritura para científicos sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

en los que no se usa ninguno de esos signos para separar informaciones accesorias, por lo que la lectura se dificulta aún más.

Estos agregados reciben el nombre de *incisos*, y su abundancia usualmente se debe a que el autor considera necesario desplegar toda la información de que dispone; sin embargo, cuando los incisos son muy extensos o muy frecuentes, el texto se densifica innecesariamente y el lector se ve obligado, una y otra vez, a retroceder en su lectura para retomar el hilo del discurso. Esto no significa que esté vedada la inclusión de algún inciso cuando se considere necesario, sino que es preferible no recurrir constantemente a ellos.

A modo de ejemplo, en el fragmento siguiente se han destacado algunos incisos.

Mientras el peronismo buscó asociar la verdadera nacionalidad argentina a la clase trabajadora, la idea de “clase media” surgió para disputarle ese sitio privilegiado, presentando a sus supuestos partícipes como la mejor parte de la sociedad, la heredera de la gran inmigración europea que supuestamente habría traído el progreso y la modernización al país. La identidad de clase media tuvo desde sus inicios, entonces, un fuerte componente antiplebeyo (*asociado incluso al desprecio por las personas de tez oscura*) y un contenido político implícito: fue predominantemente antiperonista. [...]

Desde esa época, y hasta la actualidad, persiste un choque de representaciones que enfrenta dos visiones de la nación Argentina. Por un lado, la imagen de un “país de clase media” que, implícita o explícitamente, invisibiliza o condena la presencia plebeya. Por el otro, la de una nación que encarna principalmente en el bajo pueblo (*y que consiguientemente impugna fuertemente el carácter antipopular que supuestamente ha tenido la clase media*).

La resolución de este conflicto de representaciones (*o, dicho de otro modo, la estabilización de una representación hegemónica de la nación que sea menos disputada*) requeriría así, o bien la anulación del hechizo plebeyo que trajo el peronismo en 1945, o bien una superación de los términos en disputa por obra de alguna síntesis capaz de reconciliarlos. [...]

El primer estudio sobre autopercepción de clase realizado en Argentina muestra que a más tardar en 1960 existía ya una identidad de “clase media” sólidamente instalada entre vastos sectores sociales.¹²

¹² Ezequiel Adamovsky, “Esperando otro 17 de octubre: la identidad de clase media y la experiencia de la crisis de 2001 en Argentina”, en *Sociohistórica. Cuadernos del CISH* 29, primer semestre de 2012, p. 183. Disponible en línea: <<http://www.riehr.com.ar>>.

3.4.3. Oraciones anidadas en otras

Así como las aclaraciones y los datos agregados pueden presentarse entre paréntesis o entre guiones, también se hacen mediante la inclusión de suboraciones (véase el glosario) dentro de oraciones más largas. Por ejemplo:

El orden del tránsito, *que se ha convertido en un factor de irritación dentro de una ciudad, donde el caos y los embotellamientos son permanentes, en especial en las horas en que la gente vuelve a sus casas, se ha convertido en una prioridad.*

El esquema de jerarquías de inclusión sería así:

El orden del tránsito

que se ha convertido en un factor de irritación dentro de una ciudad

donde el caos y los embotellamientos son permanentes, en especial en las horas

en que la gente vuelve a sus casas

se ha convertido en una prioridad.

Cuando este recurso sobreabunda, y además se acompaña de densidad conceptual, el lector —como ya hemos observado antes— debe volver hacia atrás en su lectura para retomar el hilo del discurso. En nuestro ejemplo anterior, se trataba de un tema conocido masivamente, pero la oscuridad del texto y la dificultad de lectura se acentúan sustancialmente cuando se tratan temas complejos. A modo de ejemplo, en el fragmento que sigue hemos destacado las suboraciones incluidas, y lo hemos reescrito debajo para mostrar una solución posible.¹³

Aquellos alumnos que se han integrado cuando los equipos están en pleno rendimiento, o que por sus características personales no acepten integrarse en los grupos, deberán tener la posibilidad de hacer dos evaluaciones de acuerdo con el programa del curso y la bibliografía facilitada por el profesor, lo que no excluye que puedan mantener contactos con sus compañeros de clase y con el profesor.

¹³ “Cuando eliminamos las palabras y frases que no funcionan, podemos ver con mayor facilidad de qué se trata la oración y construirla de manera más sucinta y acertada” (Howard Becker, *Manual de escritura para científicos sociales*, op. cit.).

El fragmento modificado incluye agregados para articular las ideas entre sí (véase el capítulo XIII).

En el caso de que haya alumnos que se integren a la clase cuando el trabajo esté en pleno rendimiento, deberán tener la posibilidad de hacer dos evaluaciones. Para eso se tendrá en cuenta el programa del curso y la bibliografía que el profesor facilite. Esta situación no excluye que puedan tener contactos con sus compañeros y con el profesor. Las mismas condiciones deberán aplicarse a aquellos alumnos que por sus características personales no acepten integrarse a los grupos.

Es verdad que los enunciados complejos y largos —cuando están bien contruidos— denotan maestría en el uso del lenguaje, pero es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- › Al escribir un texto académico-científico, el propósito principal es que el lector comprenda con facilidad y rapidez.
- › En este ámbito de la escritura, la elegancia está formada sustancialmente por claridad. Esto implica que no reside en la longitud de las oraciones o de los párrafos, sino en la ajustada organización del texto, en la cohesión de los párrafos y del texto total, en la precisión de los términos elegidos y en la claridad de los conceptos o de los argumentos que se exponen.
- › Si un autor no se siente muy seguro acerca de sus habilidades con el lenguaje, debe evitar las construcciones extensas y también la densidad lingüística y conceptual.
- › Escribir significa elaborar el pensamiento (véase el capítulo IV). Este —según la psicología cognitiva— está ordenado en forma de redes en el cerebro, y la escritura implica ordenarlo de forma radial, de modo que es necesario cuidar que ese ordenamiento sea visible.¹⁴

¹⁴ “Puede haber escrituras difíciles de entender, en las que se deslizan ideas que se embrollan en forma creciente y que ocupan oraciones interminables. Son más una fotografía de la madeja que es el pensamiento de quien escribe, y menos, el resultado de una idea organizada” (Diego Barrios, “Del estilo en la escritura”, en *La fragua de los textos*, 27 de agosto de 2013. Disponible en línea: <www.razoneseditoriales.blogspot.com>).

Una forma de corregir un trabajo es observar la longitud de las oraciones. Si son muy largas, se pueden acortar colocando menos ideas o menos datos en cada una.

Si hay exceso de aclaraciones o de información colateral, podría suprimirse o consignarse en otras oraciones por separado.

Si hay oraciones tan largas que constituyen un párrafo, es conveniente identificar las diferentes ideas que contiene y escribirlas en oraciones separadas.

› Trabajos prácticos 107, 108, 109, 110 y 111

3.5. LA SEGMENTACIÓN EXCESIVA

El siguiente párrafo es muy distinto de los que aparecen en el apartado anterior de este capítulo. En este caso, las oraciones son breves, y cada una contiene una única idea o información, pero frecuentemente esas informaciones no llegan a estar visiblemente conectadas. El texto resultante es clarísimo, porque no tiene exceso de “densidad conceptual”, sin embargo resulta un tanto segmentado y rígido.

Se da a conocer la fauna de escarabajos coprófagos (*Scarabaeinae*) en cuatro tipos de hábitats con predominio del régimen seco. El método de colecta consistió en transectos de trampas de caída cebadas con excremento humano. Se hallaron en total 26 especies, incluidas en 12 géneros. La riqueza más alta se presentó en el bosque seco con un menor impacto de las actividades humanas (18 especies) y la más baja (siete especies), en relictos de bosque seco ubicados en ambientes urbanos. El número de especies resultó mayor que el registrado para otros bosques secos del país y se detectó un alto recambio de especies en comparación con otros estudios.¹⁵

Suele creerse que este estilo fraccionado o segmentado es propio de los textos científicos pertenecientes a disciplinas que utilizan métodos cuantitativos y estrictos y suelen denominarse “duras”, pero el siguiente fragmento, elegido

¹⁵ Larry Jiménez-Ferbans *et al.*, “Notas sobre los escarabajos coprófagos (Coleoptera: Scarabaeinae) en ambientes secos de la región de Santa Marta, Colombia”, en *Acta Biológica Colombiana*, vol. 13, núm. 2, 2008. Disponible en línea: <<http://www.virtual.unal.edu.co>>.

entre muchos otros semejantes, demuestra que no es así. En efecto, contiene oraciones extensas, densidad conceptual y encadenamiento de información que se encuadra en las ciencias “duras”.

Mediante el uso combinado de inhibidores químicos y moleculares, medidas de infectividad y técnicas de microscopía electrónica y de fluorescencia, demostramos que la entrada del serotipo DENV-1 en células Vero ocurre por endocitosis dependiente de clatrina, mientras que la entrada del serotipo DENV-2 tiene lugar por un mecanismo no clásico independiente de clatrina, caveolas y lipid-rafts, pero dependiente de dinamina.¹⁶

La razón de elegir una escritura con gran densidad conceptual y oraciones extensas, en las que hay varias ideas subordinadas unas a otras, reside en la representación que el autor tenga de su posible lector. Esto implica que es más frecuente encontrar ese estilo de escritura académico-científica en textos muy especializados, como las tesis de doctorado, o en general en documentos dirigidos a lectores tan o más expertos que el autor en esa área. Paralelamente, suele encontrarse un estilo más segmentado en textos dirigidos a lectores legos o semilegos en el tema. El tipo de lector que el autor imagina para su texto funciona como un criterio para saber cuánta información se puede dar como conocida o cuántas explicaciones se deben agregar. Así, cuando el autor escribe dirigiéndose a un público de profesionales tan o más expertos que él, tiende a un texto de mayor densidad, donde hay acumulación de conceptos en cada una de las oraciones y una gran cantidad de ellos que se dan por conocidos.

Por el contrario, cuando se escribe un texto dirigido a lectores que el autor imagina como menos expertos, es frecuente un estilo más segmentado. Sin embargo, la escritura dirigida a esos lectores no necesita ser excesivamente segmentada, lo que la puede hacer rígida y seca, sino que debe evitar la acumulación de términos y conceptos sin presuponer que son conocidos. Correlativamente, esa escritura necesitará desarrollar mayor cantidad de explicaciones. No se trataría, entonces, tanto de una escritura segmentada, sino más “porosa”, esto es: con mayores espacios para las conceptualizaciones.

De todos modos, cualquiera sea el lector ideal de un texto, los autores necesitan encontrar *un delicado equilibrio* entre una escritura que *densifica el en-*

¹⁶ Eliana Gisela Acosta, “La entrada del virus dengue a la célula huésped”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), 2011. Disponible en línea: <<http://digital.bl.fcen.uba.ar>>.

tretejido de ideas y una escritura que se *demora por exceso de aclaraciones*. El siguiente fragmento ejemplifica muy bien este equilibrio: aunque está dirigido a especialistas, es posible identificar cada información o concepto, los que además están convenientemente ejemplificados. Los datos y las ideas están articulados entre sí, de modo que el todo es claro y fluido al mismo tiempo; además, hay un perceptible recorrido desde una afirmación muy general hasta una conclusión que cierra el párrafo, pero al mismo tiempo abre el texto hacia los párrafos siguientes.

El aprendizaje está hecho de acción y reflexión; esta dualidad se vuelve a encontrar en la manera en que los niños conciben las unidades gráficas. *Por un lado*, ellos son más sensibles a los componentes funcionales de una unidad (“¿Para qué sirve?”) que a sus componentes estructurales (“¿Qué es?”); *por el otro*, disponen de saberes teóricos que provienen en parte de la acción (*en este caso*, la lectoescritura), *pero* también de todos los comentarios metalingüísticos que pueden oír en su entorno, ya sea en la escuela o en el hogar. *Por lo tanto*, para apreciar los saberes infantiles, se debe tener en cuenta esta diversidad, y la consideraremos aquí como un *a priori* a todo lo que diremos a continuación.¹⁷

Es conveniente encontrar un equilibrio entre dos estilos de escritura: por un lado, el que se caracteriza por la densidad de conceptos (a veces es una verdadera acumulación) y por la extensión excesiva de las oraciones y los párrafos. Por otro lado, el que se caracteriza por mostrar las ideas excesivamente segmentadas y, a veces, sin relacionar.

4. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- a) ¿Los párrafos tienen unidad temática?
- b) ¿Se puede identificar la oración temática en cada uno de ellos?
- c) ¿Los párrafos son deductivos o inductivos? ¿Qué tipo de párrafo es más conveniente para este texto?

¹⁷ Jean-Pierre Jaffré, “Grafemas e ideografía. Enfoque psicolingüístico de la noción de grafema”, en Nina Catach, *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa, 1996.

- d) ¿Los párrafos son excesivamente largos? ¿Se los puede separar identificando distintos subtemas?
- e) ¿Las oraciones son excesivamente cortas o excesivamente largas? ¿Puedo remediarlo consultando este capítulo?
- f) ¿Hay exceso de densidad conceptual? ¿En qué lugares del texto podría hacerlo más “poroso”?
- g) ¿El tema se va desarrollando y avanzando dentro de cada párrafo o “se queda estancado” alrededor de un concepto o de los mismos datos?
- h) ¿Necesitaría agregar más enlaces entre los párrafos? ¿Parecen poco relacionados entre sí?
- i) En general, ¿he tenido la preocupación de que el texto sea suficientemente claro para los lectores o debo trabajar más en ese sentido?

› Trabajo práctico 112

5. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

FIGUERAS, Carolina, *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2001, pp. 50 y ss.

MONTOLÍO, Estrella (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, vols. II y III, Barcelona, Ariel, 2000.

SERAFINI, María Teresa, *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós, 1996.

SWALES, John M. y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004.

XIII. CÓMO DAR FLUIDEZ Y COHESIÓN AL TEXTO

PRIMERA PARTE

CONTENIDOS

1. Escritura fluida y cohesiva
2. La fluidez: la progresión del texto
3. La cohesión por conexión: uso de marcadores y conectores
 - 3.1. Errores frecuentes en el uso de conectores y marcadores
 - 3.1.1 Ausencia
 - 3.1.2. Uso incorrecto
4. Lista de control
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. ESCRITURA FLUIDA Y COHESIVA

La *cohesión* (véase el glosario) y la fluidez son propiedades sustanciales de la buena escritura, porque influyen de manera decisiva en la facilidad con que los lectores interpreten posteriormente el texto y perciban su *coherencia* (véase el glosario). Hay ciertos elementos textuales, como los marcadores de organización o los jerarquizadores de ideas, entre otros, que producen ese efecto facilitador de la comprensión porque funcionan como “guías del sentido”, lo que es particularmente importante en los textos que circulan en los ámbitos de estudio. En el fragmento siguiente hemos señalado algunos de esos componentes textuales, a modo de ejemplo:

Señalización del carácter del texto

En este *texto introductorio* quisiera hacer el inventario de los entresijos, problemas y condiciones que harían posible una historia de la lectura. Tres polos, por lo

general separados por la tradición académica, definirían su espacio: *por un lado*, el análisis de textos, ya sean literarios u ordinarios, descifrados por sus estructuras, sus motivos, sus objetivos; *por otro*, la historia de los libros, más allá de todos los objetos y de todas las formas que realizan la circulación de lo escrito; *por último*, el estudio de prácticas que, de manera diversa, se apoderan de esos objetos o formas produciendo usos y significaciones diferenciados. *Este enfoque* plantea una *cuestión central*: la de comprender cómo en las sociedades del Antiguo Régimen, entre los siglos XVI y XVIII, la circulación multiplicada del escrito impreso ha transformado las formas de sociabilidad, permitido nuevas ideas y modificado las relaciones con el poder.¹

Focalización de la atención del lector, jerarquización de los conceptos

Término categorizante que se usa como resumidor de todo lo anterior

Uso de marcador de distribución y uso de coma entre el marcador y el segmento de párrafo

Los elementos que hemos señalado en el fragmento anterior tal vez parezcan banales, y es posible que algunos autores no muy experimentados lleguen a pensar que carecen de importancia en comparación con lo sustancial de un texto. Sin embargo, su ausencia se hace notar. En el siguiente fragmento se han quitado los marcadores (véanse el glosario y el apartado 3 en este mismo capítulo). Seguramente será necesario detenerse para releer, tratando de hallar la conexión más adecuada entre las ideas.

La ansiedad es uno de los trastornos psicológicos más comunes en niños y adolescentes con una frecuencia que oscila según la fuente entre el 4% y el 25%, siendo la prevalencia media del 10-15%, (Boyd, Kostanski, Gullone, Ollendick y Schek, 2000). La prevalencia podría ser aún mayor, muchos niños y adolescentes no son identificados y permanecen sin tratamiento (Neil y Christensen, 2009). Los efectos de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes predicen la aparición y desarrollo de trastornos y alteraciones en la edad adulta. Hasta un 75% de los trastornos de ansiedad en adultos tiene comienzo en la infancia y/o adolescencia. Más de un 20% de los estudiantes sufren altos niveles de ansiedad frente a los exámenes y ven disminuido notablemente su rendimiento (Baeza, Balaguer, Belchi,

Coronas y Guillamón, 2008). Presentan una alta comorbilidad, encontrándose asociados a todo tipo de trastornos, tanto interiorizados como exteriorizados.

Este es el mismo fragmento siguiente con los marcadores correspondientes.

La ansiedad es uno de los trastornos psicológicos más comunes en niños y adolescentes con una frecuencia que oscila según la fuente entre el 4% y el 25%, siendo la prevalencia media del 10-15% (Boyd, Kostanski, Gullone, Ollendick y Schek, 2000). *Sin embargo*, la prevalencia podría ser aún mayor, *ya que* muchos niños y adolescentes no son identificados y permanecen sin tratamiento (Neil y Christensen, 2009). *A esto se agrega que* los efectos de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes predicen la aparición y desarrollo de trastornos y alteraciones en la edad adulta. *Así*, hasta un 75% de los trastornos de ansiedad en adultos tiene comienzo en la infancia y/o adolescencia. *Por otra parte*, más de un 20% de los estudiantes sufren altos niveles de ansiedad frente a los exámenes y ven disminuido notablemente su rendimiento (Baeza, Balaguer, Belchi, Coronas y Guillamón, 2008). *También* presentan una alta comorbilidad, encontrándose asociados a todo tipo de trastornos, tanto interiorizados como exteriorizados.²

¿En que consisten, entonces la fluidez y la cohesión cuando se habla de textos escritos? ¿Qué hay que hacer para lograrlas? ¿Cómo hay que escribir?

En lo que respecta a la *fluidez*, en este capítulo se dan algunas recomendaciones para sortear una dificultad bastante habitual en algunos borradores: que el texto reformule una y otra vez los mismos conceptos, se repita a sí mismo y deje de avanzar.

En lo que respecta a la *cohesión*, también se ofrecen recomendaciones para evitar la ausencia de una de las formas de la cohesión entre las partes de un texto. Si no hay una conexión apropiada, es decir, si los conceptos no están suficientemente enlazados unos con otros, no se muestran los vínculos significativos entre ellos. Por ejemplo, son falencias de conexión: que no se indique claramente una relación de causa o de consecuencia; que no se coloquen marcas de organización del texto, como las numeraciones (*en primer lugar, por último*); que no se indique que se va tratar un nuevo aspecto del tema (*por otra parte, ahora bien*). Sin embargo, la conexión no es la única transgresión de la

² Ana Isabel Aznar García, "Evaluación de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes", en *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 1, núm. 1, enero de 2014.

¹ Roger Chartier, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1996.

fluidez y la solidez lingüística de un texto. Por eso, en el capítulo siguiente se tratarán nuevamente estos temas, ya no desde el punto de vista de la conexión, sino para mostrar el modo en que las palabras refieren unas a otras, cómo se logra la trabazón interna de las ideas, el entretejido de los conceptos que permite que el pensamiento del autor se exponga con eficacia.

2. LA FLUIDEZ: LA PROGRESIÓN DEL TEXTO

En el fragmento³ siguiente se repite continuamente el concepto inicial: el número de habitantes de las ciudades crece por migraciones y aumento vegetativo. No se agrega información nueva, ya que las dos últimas oraciones repiten el concepto de la primera con otras palabras. Además, a lo largo del fragmento se mencionan informaciones que no se desarrollan: “otras circunstancias” y “otras causas”, por lo que el fragmento parece “estancado”.

Las migraciones y el alto índice de aumento vegetativo concurren para provocar el crecimiento cuantitativo de las ciudades. Otras circunstancias concurrirían para que se produjera, en la nueva estructura social de las ciudades que crecían, una transformación cualitativa que influiría sobre los caracteres de la explosión urbana. Pero, de todos modos, *lo más visible fue el aumento numérico de la población. Las ciudades tenían cada vez más habitantes* debido a los que venían a instalarse en ellas y a que se producían más nacimientos que muertes. Aunque también había otras causas para que la organización social estallara, *la gente migraba hacia las ciudades y eso las hacía crecer en población.*

A veces encontramos textos que dejan de progresar, y vuelven a las mismas informaciones una y otra vez. En ese caso, la lectura se vuelve tediosa e incluso el texto se vuelve poco relevante, porque la necesidad de usar nuevas palabras para decir lo mismo lleva a verdaderos vacíos semánticos por el uso de términos excesivamente genéricos.

Por el contrario, un párrafo bien escrito hace avanzar el texto, pero sin densificarlo con información excesiva (véase el capítulo xii). Por ejemplo, si en el fragmento siguiente se separan las oraciones, se podrá observar que cada

³ El fragmento ha sido creado ad hoc para mostrar la falencia en la fluidez textual.

una de ellas es breve, pero agrega una información nueva a la definición con que se inicia el párrafo.

El animismo es la tendencia a explicar la naturaleza en términos de creencias y deseos. Esos conceptos, las creencias y los deseos, forman parte de un sistema conceptual que nos sirve para predecir, comprender, interpretar, explicar la conducta propia y ajena. Si no fuésemos capaces de atribuir creencias y deseos a nuestros semejantes, la conducta de estos nos sería incomprensible. Sería como un libro escrito en un idioma extraño. Toda nuestra vida de relación se basa en supuestos tales como que los demás —como nosotros mismos— tienen representaciones, e intenciones, creencias, recuerdos, percepciones. Los humanos no solo tenemos una mente, sino que sabemos que los otros humanos la tienen. Constantemente “leemos” la mente de los otros [...]. Los humanos vemos el mundo con una “mirada mental”.⁴

Hemos dicho que el texto del ejemplo anterior “no avanza”, queda estancado, porque la información describe un círculo: vuelve sobre sí misma. En cambio, este fragmento comienza con una definición, lo que indica que el autor supone que la información es totalmente nueva para sus lectores. A esa información se le agregan datos que la completan y desarrollan, de modo que el texto “avanza”, y sigue haciéndolo hasta que concluye con la introducción de un concepto nuevo. Se partió de la definición de “animismo” y se llegó al concepto de “mirada mental”.

¿Cómo hacer entonces para evitar el estancamiento y lograr la fluidez? A continuación damos algunas recomendaciones para la construcción de párrafos que no son reglas estrictas, sino solo sugerencias.

Para iniciar un párrafo, es necesario comenzar con información⁵ que puede formularse de alguna de estas formas:

a) Se enuncia una información inicial que funciona como oración temática (véanse el capítulo xii y el glosario) y ofrece un punto de partida, un encuadre para la explicación posterior. Por ejemplo:

⁴ Ángel Rivière y María Núñez, *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique, 1998.

⁵ Aquí se está usando el término *información* de una manera genérica, y no en su significado de “dato neutro”, porque el lenguaje nunca es neutro, sino que siempre es vehículo de creencias, opiniones, argumentos e ideología, aun bajo la apariencia de aserciones no vinculadas a la subjetividad.

Durante la década de 1970, la interrupción del orden constitucional y la instauración de dictaduras militares o cívico militares fue una constante en los países del Cono Sur. En un lapso de tres años —entre 1973 y 1976—, Chile, Uruguay y Argentina se sumaron a Brasil (1964) en su condición de países gobernados por dictaduras que, a pesar de sus diferencias, compartieron algunas características: todas se plantearon en escenarios de crisis de un modelo de desarrollo y se posicionaron frente a lo que se consideraba una amenaza comunista o subversiva a sus sociedades en tanto capitalistas, occidentales y cristianas.⁶

b) Se enuncia explícitamente que la información inicial, que se usa como punto de partida, es un conocimiento difundido en la sociedad o en el ámbito de la disciplina. Por ejemplo:

Como es sabido, una disciplina es un espacio conceptual pero también discursivo, por lo que “aprender los contenidos” de cada materia...

Para indicar esto, se suelen usar ciertas fórmulas de inicio:

Es común pensar que...

Frecuentemente se dice que...

Es sabido que...

Numerosos estudios ya han demostrado...

Como es sabido...

En las últimas décadas ha aparecido un gran interés por...

Es conocido el hecho de que...

Está ampliamente generalizado el fenómeno de...

Según recientes investigaciones...

La mayoría de los expertos están de acuerdo con...

Los estudios llevados a cabo por...

Los especialistas de... coinciden en...

Para la mayoría de los expertos...

Para la mayor parte de los expertos...

La generalidad de los expertos...

⁶ María Sol Porta, “Una trayectoria particular: el diario *Buenos Aires Herald* durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón en Argentina (1974-1976)”, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, 2010. Disponible en línea: <<http://www.riehr.com.ar>>.

c) La información inicial se enuncia como un estado de cosas muy general, una *generalización* (véase el glosario) a partir de la cual se agrega la nueva información que se quiere desplegar. Por ejemplo:

Las patologías más importantes del páncreas exocrino, como la pancreatitis crónica (PC) o el cáncer de páncreas, *representan un gran problema de salud pública en Europa*. En la PC, el tejido acinar es sustituido por complejos ductales. Además, es difícil mantener el fenotipo diferenciado de las células acinares en cultivo, ya que sufren una transdiferenciación acinar-ductal.

El objetivo principal de este proyecto ha consistido en desarrollar estrategias para diferenciar células ES de ratón a células pancreáticas acinares con una elevada eficiencia.⁷

El lenguaje tiene recursos variados para formular generalizaciones:

En todo el ámbito de...

En los últimos años...

Actualmente...

Está ampliamente generalizado el fenómeno de...

En la mayoría de los casos...

En la mayor parte del territorio...

En general...

Generalmente...

Está generalmente aceptado que...

Para la mayor parte de las personas...

Desde un punto de vista que abarque la totalidad de...

d) Se parte de una información que se considera totalmente nueva para el lector, pero por esta misma razón se define un concepto y se lo despliega en una explicación que dé cuenta de sus características. Es el caso de los párrafos cuya oración temática es una definición (véase el capítulo v).

El animismo es la tendencia a explicar la naturaleza en términos de creencias y deseos.

Esos conceptos, las creencias y los deseos, forman parte de un sistema conceptual

⁷ Meritxell Rovira Clusellas, “Estrategias para la diferenciación *in vitro* de células ES de ratón a células acinares pancreáticas”, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 2007. Disponible en línea: <<http://hdl.handle.net/10803/7104>>.

que nos sirve para predecir, comprender, interpretar, explicar la conducta propia y ajena. Si no fuésemos capaces de atribuir creencias y deseos a nuestros semejantes, la conducta de estos nos sería incomprensible. Sería como un libro escrito en un idioma extraño.⁸

Es necesario controlar si el texto que se está escribiendo avanza apropiadamente, es decir, si no hay una repetición excesiva de conceptos. También se debe controlar que las informaciones de cada párrafo estén visiblemente vinculadas con el párrafo anterior y con el siguiente. Lo contrario consiste en que se pase rápidamente de un subtema a otro, lo que en general produce la alta densidad conceptual de la que se habló más arriba.

› Trabajos prácticos 113, 114, 115 y 116

3. LA COHESIÓN POR CONEXIÓN: USO DE MARCADORES Y CONECTORES

En el siguiente fragmento se han suprimido las expresiones que se usan para enlazar unas ideas con otras.

La mayor parte de nuestras “experiencias” y conocimientos universitarios derivan de la lectura de lo que otros dijeron. Lo subrayamos en capítulos anteriores, lo importante es poder utilizar las fuentes de consulta adaptándolas a nuestros propósitos. Escribir académicamente implica basarse en los dichos de otros, ello no significa dejar de lado las propias ideas, aclarar cuanto pensamos y presentarlo de tal modo que no dependa únicamente de la experiencia personal. El punto de vista individual y “personal” suele ser correcto, siempre dentro de un contexto. Tal vez ello implique tomar distancia respecto de la perspectiva personal y considerar el punto dentro de un esquema conceptual más amplio. Hemos explorado posibles estrategias para examinar los asuntos desde un ángulo diferente, sea el de un tema o el de una disciplina; el lector tendrá que tenerlas en cuenta cuando confeccione sus trabajos, a menudo para distintos tutores. Quizá sea cierto que escribir en el

⁸ Ángel Rivière y María Núñez, *La mirada mental*, op. cit.

plano universitario implica una contradicción entre el deseo de expresarse y los requisitos del tema sobre el que se está escribiendo. Siempre es posible aludir directamente a las propias ideas y experiencias, si así se desea.

En el texto original, por el contrario, hemos destacado esas expresiones para que se pueda observar cómo, gracias a ellas, el texto “fluye” más fácilmente para el lector.

La mayor parte de nuestras “experiencias” y conocimientos universitarios derivan de la lectura de lo que otros dijeron. *Como* lo subrayamos en capítulos anteriores, lo importante es poder utilizar las fuentes de consulta adaptándolas a nuestros propósitos. *Si bien es cierto que* escribir académicamente implica basarse en los dichos de otros, ello no significa dejar de lado las propias ideas, *sino* aclarar cuanto pensamos y presentarlo de tal modo que no dependa únicamente de la experiencia personal. El punto de vista individual y “personal” suele ser correcto, *pero* siempre dentro de un contexto. Tal vez ello implique tomar distancia respecto de la perspectiva personal y considerar el punto dentro de un esquema conceptual más amplio. Hemos explorado posibles estrategias para examinar los asuntos desde un ángulo diferente, sea el de un tema o el de una disciplina, *por lo que* el lector tendrá que tenerlas en cuenta cuando confeccione sus trabajos, a menudo para distintos tutores. *Por esa razón*, quizá sea cierto que escribir en el plano universitario implica una contradicción entre el deseo de expresarse y los requisitos del tema sobre el que se está escribiendo. *No obstante*, siempre es posible aludir directamente a las propias ideas y experiencias, si así se desea.⁹

Como se dijo en el capítulo XII, un párrafo constituye una unidad temática cuyas partes están relacionadas por su sentido (es coherente) y esas relaciones de sentido están específicamente señaladas por el lenguaje (está cohesionado). De la misma manera, el texto global conforma un todo coherente y cohesionado gracias a las relaciones que se establezcan entre los párrafos.

Si se incluye el número apropiado de palabras que actúen como “bisagras” y “uniones” entre las ideas, se le ofrece al lector un texto fluido, donde no solo la información o la argumentación avanzan, sino que las palabras que marcan ese avance guían la lectura. Esos enlaces no solo subrayan la fluidez, también dan indicaciones al lector para seguir el pensamiento de quien escribe.

⁹ Phyllis Creme y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2003.

El pensamiento no se traslada directamente al texto y al lector. Esto significa que las relaciones que se establecen entre las ideas no se mostrarán con claridad a menos que se usen las adecuadas expresiones de enlace, ya sean de contraste, objeción, ejemplo, agregado, comparación o causa, entre otras.

Subrayar un contraste, una objeción, señalar un agregado, etc., son modos de indicar al lector la relación que el autor establece entre unas ideas y otras; y eso se hace mediante *marcadores* y *conectores discursivos*, como *por ejemplo, ya que, por consiguiente, en primer lugar, en conclusión*. Los *marcadores discursivos* se usan principalmente para mostrar al lector *la organización* de los contenidos del texto, por ejemplo: *en primer lugar, por otra parte, en síntesis*. Y el término *conectores discursivos* se reserva para los que indican *relaciones lógicas*, tales como causa, consecuencia o refutación de argumentos: *por lo tanto, por esta razón, aunque*.¹⁰

En la segunda parte de este libro se han consignado repertorios de marcadores y conectores que pueden usarse en los textos académico-científicos. En esta ocasión proporcionamos una tabla integrada y más exhaustiva donde se consignan los enlaces más usados, su función y ejemplos.

Marcadores que contribuyen a la organización del texto^a

Nombre	Uso	Ejemplos
Iniciadores	Encabezan textos, en especial, los de géneros orales planificados.	<i>para empezar, antes de, antes que nada</i>
Distribuidores	Separan la información o los argumentos de modo que se puedan identificar por separado.	<i>por un lado, por el otro, por una parte, por la otra</i>
Enumeradores	Ordenan la información o los argumentos de modo que sea más fácil identificar a cada uno de ellos.	<i>en primer lugar, en segundo lugar</i>

¹⁰ La escolarización de la gramática ha simplificado estas denominaciones y se suele aplicar —indebidamente— el término *conector* tanto a conectores como a marcadores.

^a Extraído de Marta Marín, *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009.

Conclusivos y finalizadores	Suelen usarse en textos que argumentan para destacar la conclusión o el final del texto.	<i>en conclusión, para finalizar, para terminar, para concluir, a modo de conclusión, como conclusión</i>
Resumidores	Son muy comunes en las explicaciones y en las descripciones técnicas y científicas para recuperar la información previa.	<i>en resumen, en síntesis, para resumir</i>
De cambio de tema	No señalan un cambio brusco de tema, sino la aparición de un tema lateral o menor dentro del texto.	<i>por otra parte, en otro orden, ahora bien, con referencia a, en lo que respecta a</i>
Aditivos	Se agregan ideas, hechos, argumentos, conceptos, detalles, etcétera.	<i>además, también, encima, es más, aparte, por añadidura, a esto se agrega</i>
De desviación (o digresivos)	Inician una línea temática o presentan una información que se aparta de la línea central de ideas que se desarrolla.	<i>a propósito, de paso, ya que se trata este tema</i>
Metatextuales	Marcan lugares o momentos dentro de la organización textual para que el lector pueda orientarse mejor en él.	<i>hasta el momento, antes, en el capítulo anterior, más arriba, más adelante</i>
De punto de vista	Introducen diferentes puntos de vista o enfoques de un tema.	<i>según, a nuestro parecer, algunos autores formulan, de acuerdo con</i>
De reformulación	Inician una nueva formulación de lo que se acaba de decir para que resulte más claro.	<i>es decir, para decirlo de otro modo, esto es</i>
De ejemplificación	Introducen un ejemplo para mejorar la comprensión.	<i>por ejemplo, a modo de ejemplo, es el caso de</i>
Evidenciales	Subrayan una demostración.	<i>evidentemente, como es evidente, es indudable, está claro que, seguramente que, es cierto que, como se puede observar, como se ve</i>

De realce o jerarquización	Destacan algún segmento del texto para mostrar que es más importante que otros.	<i>en particular, especialmente, fundamentalmente, en especial, precisamente, sobre todo</i>
Confirmación de un enunciado anterior	Inician la fundamentación de algo que se acaba de asegurar.	<i>en efecto, efectivamente</i>
<i>Conectores lógicos de uso frecuente^b</i>		
Adición	Se indica que un componente del texto debe ser sumado a lo que se dijo antes.	<i>además, también, igualmente, asimismo, a esto se suma, no solo... sino también, tal como, del mismo modo</i>
Condición	En un segmento del texto, se indica una condición para que se cumpla lo que se dice en otro segmento.	<i>si, en caso de que, en tanto que, con que, mientras que, de seguir así</i>
Causalidad	Se indica, en un segmento del texto, una causa y en otro, un efecto o consecuencia (pueden estar en orden inverso).	<i>porque, como, por esa razón, a causa de, por esto, gracias a</i>
Consecuencia	A la inversa de la causa, se indica que un segmento del texto es el resultado de lo que se dice en otro segmento.	<i>en consecuencia, así pues, entonces, de modo que, por ende, por consiguiente, como consecuencia, por lo tanto</i>
Justificación	Es una variante de la causalidad, pero expresada de un modo indiscutible. El segmento de texto que comienza con este conector es una justificación de lo que se dijo en el segmento anterior.	<i>ya que, puesto que, debido a que, dado que</i>
Oposición	En dos segmentos del texto, aparecen enunciados que se oponen en parte o totalmente. Prevalece con más peso el que está encabezado por el conector.	<i>pero, sin embargo, no obstante, por el contrario, pero en realidad, no... sino que</i>

^b Extraído de Marta Marin, *Conceptos claves*, op. cit.

Generalización o extensión	El componente del texto que está encabezado por el conector generaliza o extiende a otras circunstancias lo que se dice en el anterior.	<i>en general, generalmente</i>
Reformulación	El componente que sigue al conector corrige o redefine lo que se dice antes, pero esa corrección no es una aclaración, como en el caso de los marcadores, sino que se opone a lo anterior para invalidarlo en parte o totalmente.	<i>en realidad, realmente, en verdad, de todos modos, de cualquier modo</i>

3.1. ERRORES FRECUENTES EN EL USO DE CONECTORES Y MARCADORES

Es posible que al leer un texto de estudio, resulte necesario escribir palabras en el margen que sirvan para ordenar la sucesión de ideas. En los libros y artículos ya publicados esta falencia es más rara, por la clara conciencia que tienen actualmente los editores acerca de la importante función de marcadores y conectores. Pero la presentación de un trabajo académico o la publicación en la Web no implican que se haya realizado el trabajo de edición que necesita un texto, de modo que aún es posible leer textos con escasos conectores y marcadores.

Cuando se usan los comandos “cortar”, “copiar” y “pegar” del procesador de textos, es necesario releer cuidadosamente el texto resultante. Una gran cantidad de falencias en los textos —y no solo en el uso de los marcadores y conectores— son los restos indeseados de esas acciones.

3.1.1. Ausencia

La ausencia de marcadores organizativos es, en general, perturbadora para la lectura. En el fragmento siguiente, la inclusión de marcadores como *en efecto* o *ya que* entre la primera y la segunda oración facilitaría de inmediato la lectura.¹¹

¹¹ En este capítulo se han dejado de lado las fuentes de los fragmentos que se usan para observar y/o corregir omisiones o errores.

Uno de los rasgos esenciales de la operación de una democracia es la incertidumbre inevitable de sus resultados. En la sucesión indefinida de gobiernos electos, no hay garantía ni determinismo alguno sobre la orientación pragmática o ideológica que ellos adopten, el contenido o la naturaleza de las políticas que decidan o implementen, o cómo la calidad de su desempeño afecte los niveles de gobernanza existentes.

La ausencia de conectores de causa es especialmente sensible, porque pone en riesgo la interpretación que se haga del texto. En el fragmento que sigue, por ejemplo, la ausencia de un conector que relacione la primera oración con la segunda hace que el lector deba llegar al fin de la segunda oración para comprobar que enuncia la causa de lo que se dice en la primera.

Quizá los primeros en identificar esa certidumbre como problemática o riesgosa fueron teóricos de esa vertiente antipolítica del liberalismo ejemplificada en figuras como Popper durante los años treinta del siglo pasado. La admisión a la lucha política de fuerzas antidemocráticas (fascistas o comunistas), populistas o partidarias de un intervencionismo estatal considerado nocivo para la economía de mercado, asociada a la posibilidad real de que esas fuerzas conquistaran el poder, ciertamente hacían de la incertidumbre una amenaza no menor.

3.1.2. Uso incorrecto

Por las mismas razones que hemos consignado en el apartado anterior, pueden encontrarse textos en los que un conector tiene un uso inapropiado.

En el siguiente fragmento, el conector *en consecuencia* no tiene un antecedente de esa consecuencia. En efecto, el hecho previo, indicado por el único verbo conjugado, es “Este artículo muestra la metodología y resultados...”.

Este artículo muestra la metodología y resultados del estudio realizado durante 2009 por el Grupo PIGA de Investigación en Política, Información y Gestión Ambiental de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, tomando como punto de partida el estudio de “Evaluación de la Amenaza Volcánica Potencial del Cerro Machín”.

En consecuencia, se genera y ajusta una nueva ecuación para la determinación del riesgo, basada en la valoración de índices de amenaza intrínseca e índices de vulnerabilidad.

En la escritura académico-científica es inadecuado el uso de marcadores propios de la oralidad vulgar, con la consiguiente ruptura del estilo formal que se requiere.

Se define la integridad biológica como la capacidad del sistema acuático de soportar y mantener un sistema biológico balanceado, adaptativo e integrado, que pueda tener todo el rango de elementos y procesos esperados en el hábitat natural de la región.

O sea que las comunidades de organismos presentarán una composición de especies, diversidad y organización funcional comparable a la de los hábitats naturales de la región.

En estos casos, lo adecuado es usar *es decir que*, *dicho de otro modo*, *esto es que*, *esto significa que*.

Se define la integridad biológica como la capacidad del sistema acuático de soportar y mantener un sistema biológico balanceado, adaptativo e integrado, que pueda tener todo el rango de elementos y procesos esperados en el hábitat natural de la región.

Esto significa que las comunidades de organismos presentarán una composición de especies, diversidad y organización funcional comparable a la de los hábitats naturales de la región.

› Trabajos prácticos 117, 118 y 119

4. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- ¿Hay alguna parte del texto en la que repito los mismos conceptos con otras palabras? ¿Qué debería suprimir?
- Por el contrario, ¿hay zonas de mi texto donde avanzo tan rápido que no le doy al lector el tiempo suficiente para reparar en mis ideas o para producir sus propias conceptualizaciones?
- ¿Hay alguna transición temática demasiado brusca (un “salto”)?
- ¿Dónde faltarían conectores? ¿De qué tipo?

- e) ¿He marcado claramente las causas y las consecuencias, sin dejarlas a la interpretación de los lectores?
- f) ¿Marqué cambios temáticos o de punto de vista?
- g) Los marcadores de cualquier tipo que aparecen en mi texto, ¿son siempre los adecuados? ¿Controlé los dudosos con el cuadro que aparece en este capítulo?
- h) Cuando proporcioné un ejemplo, ¿lo introduje con un marcador?
- i) Cuando comienza un párrafo que contiene un resumen o alguna conclusión, ¿lo indiqué con el marcador adecuado?
- j) ¿Necesitaría pedirle a alguien que lea mi texto y me ayude a resolver algunas cuestiones?

› Trabajo práctico 120

5. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 245-250.
- COSTA VAL, Maria das Graças, *Redação e textualidade*, San Pablo, Martins Fontes, 1999.
- MARIN, Marta, *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2007, cap. 5.
- , *Conceptos claves*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2009.
- , *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010, cap. 28.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2000.

XIV. CÓMO DAR FLUIDEZ Y COHESIÓN AL TEXTO

SEGUNDA PARTE

CONTENIDOS

1. Importancia de la cohesión interna en los párrafos
2. Procedimientos para escribir párrafos bien cohesionados
 - 2.1. Procedimientos cohesivos que utilizan el léxico
 - 2.1.1. Cohesión léxica: uso de términos y expresiones afines
 - 2.1.2. Cohesión léxica: la repetición
 - 2.1.3. Cohesión léxica: uso de sinónimos
 - 2.1.4. Cohesión por medio de pronombres y determinativos
 - 2.2. Cohesión por medio de palabras condensadoras
3. Lo que hay que evitar
 - 3.1. Uso de *el mismo* o *la misma*
 - 3.2. Uso de *lo dicho*, *lo observado*, *lo mencionado*
 - 3.3. Exceso de distancia entre el antecedente y la palabra que se refiere a él
 - 3.4. Uso de palabras resumidoras o categorizadoras poco precisas
4. Lista de control
5. Otros textos sobre los temas de este capítulo

1. IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN INTERNA EN LOS PÁRRAFOS

Uno de los requisitos esenciales de un texto es la *coherencia* (véase el glosario), que es la *red de relaciones de sentido* que se construyen en el texto. Se trata de las relaciones que existen en el plano de las ideas y de los conceptos, es decir, en los *significados*.

A su vez, para que esta coherencia en el plano del sentido sea evidente y manifiesta para los lectores, es necesario que las partes de un texto tengan *cohesión*,¹

¹ La *cohesión* en realidad es un término que las ciencias del lenguaje tomaron de la física, en cuyo ámbito designa la fuerza de atracción de las moléculas que mantiene unidas las partículas de una sustancia.

es decir que esas relaciones de sentido se muestren por medio de *recursos del lenguaje*. Uno de esos recursos es la *cohesión por conexión*, es decir, el uso de marcadores y conectores que muestren las diversas relaciones entre *ideas y conceptos* (véase el capítulo XIII).

Otra de las formas de cohesión es lograr un buen entramado dentro de cada parte del texto, de manera que una palabra remita o refiera a otra ya mencionada. Esta característica, propia de la buena escritura, recibe el nombre de *cohesión correlacional* y básicamente reside en que, a lo largo del párrafo, se mantenga la referencia a las diversas entidades que se nombran, sin que exista la posibilidad de que se produzca alguna ambigüedad o confusión. La *correferencia*, entonces, es el entramado de las palabras: unas hacen referencia a otras, anteriores o posteriores, tal como se ve en ejemplo que sigue, donde se han marcado las relaciones que el autor establece entre las entidades centrales del párrafo: “escritura madre y derivadas”; “escrituras alfabéticas y no alfabéticas”; “distribución geográfica de tipos de escritura de este a oeste, desde lejano Oriente hasta Europa”.

Las más importantes escrituras actualmente usadas en el mundo pertenecen a varios grupos; en el origen de cada uno de ellos se encuentra una antigua “escritura madre”, de la que derivaron con el tiempo otras escrituras de difusión más o menos amplia.

El primer grupo, que también es el más alejado de nuestra tradición gráfica, es el que conforman las escrituras no alfabéticas de extremo oriente, la china y la japonesa, ambas representativas de grandes y complejas tradiciones lingüísticas y culturales. Avanzando de oriente hacia occidente, se encuentra un denso conglomerado de escrituras bastante diferentes entre sí, pero todas derivadas, con varios intermediarios, del alfabeto arameo. De estas, las más importantes son la hebrea y la árabe —caracterizadas por ir de derecha a izquierda y por la ausencia del modo de señalar las vocales—, las indias y otras escrituras asiáticas de origen análogo. [...]

Otro grupo de escrituras, propias de Europa, es el que conforman fundamentalmente el alfabeto griego y sus derivados, de los que son los más importantes el cirílico y el latino, que se formó en el Lacio entre los siglos VII y VI a. C., con la intermediación etrusca, y es hoy utilizado en amplia parte del planeta.²

² Armando Petrucci, *La ciencia de la escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 58.

Las marcas gráficas que se agregaron evidencian cómo se han evitado “hilos sueltos” en el párrafo; por el contrario, se ha logrado un fuerte entramado de los conceptos, gracias a las *repeticiones* de términos, o a su *reemplazo* por *pronombres* (véase el glosario) y/o *determinativos* (véase el glosario) (*ellos, todas, estas, otros*) que remiten a conceptos y/o entidades ya nombrados.

Al mismo tiempo que todas las ideas están entramadas y entretajadas (coherencia y cohesión), la información avanza y progresa (fluidez), porque con cada concepto que se menciona aparece una nueva información. Así, el párrafo avanza desde los distintos tipos de escritura hasta “la escritura alfabética latina como una de las más usadas actualmente en el planeta”. El avance se produce así desde una generalización (las escrituras del mundo) hasta una precisión (la escritura con alfabeto latino). La última expresión (que hemos encerrado en un rectángulo) es muy semejante a la que encabeza el párrafo (también destacada), de modo que el cierre remite a la idea inicial.

En cambio, en el fragmento siguiente³ los conceptos no aparecen relacionados, sino meramente “encadenados”: uno sigue al otro en forma lineal sin que se haya logrado un adecuado entretajado entre ellos.

Las comunidades de hormigas están conformadas por grupos de poblaciones de diversas especies que viven en una misma área y que están potencialmente interactuando. Cada especie interactúa de diferentes maneras con una o varias especies formando complejas redes. Las especies se relacionan entre sí por su ubicación en el flujo de materia y energía que conforma la estructura trófica. El conjunto de especies que comparten un mismo recurso y lo utilizan de manera semejante se denomina gremio. Ejemplos de gremios pueden ser: insectívoros, granívoros, folívoros, omnívoros. La estructura de gremios de una comunidad dependerá de la disponibilidad de nichos que haya en el ambiente.

› Trabajos prácticos 121 y 122

2. PROCEDIMIENTOS PARA ESCRIBIR PÁRRAFOS BIEN COHESIONADOS

Como se puede observar en el primer ejemplo de este capítulo, el autor vuelve a hacer referencia a lo largo del párrafo a cada uno de los conceptos que se ex-

³ En este capítulo se han dejado de lado las fuentes de los fragmentos que se usan para observar y/o corregir omisiones o errores. Algunos son correctísimos y otros pocos han sido creados ad hoc.

ponen, para evitar confusiones (véase más arriba, p. 242). Esas referencias adoptan distintas formas lingüísticas (sinónimos, expresiones complejas equivalentes a sinónimos, pronombres, etc.). Esas maneras de nombrar representan las variedades de procedimientos con que se puede dar cohesión correferencial a un párrafo, es decir que son diversos modos de dar una buena consistencia a la escritura. Pero lo que interesa especialmente a los fines de este libro es que a) es posible aprender a usar esos procedimientos de cohesión y b) las deficiencias que se produzcan son fácilmente corregibles en las revisiones posteriores a la primera versión del texto (véase el capítulo iv).

Algunos de los principales procedimientos para producir cohesión correferencial son los siguientes:

- › Uso de palabras que corresponden a un mismo *campo semántico* (véase el glosario), es decir, que mantienen entre sí cierta relación de contigüidad:

el más *alejado* de nuestra tradición gráfica, [...] escrituras *no alfabéticas* de *extremo oriente*...

- › Repetición de un término:

Las más importantes *escrituras* actualmente usadas en el mundo pertenecen a varios grupos: en el origen de cada uno de ellos se encuentra una antigua “*escritura madre*”, de la que derivaron con el tiempo otras *escrituras* de difusión más o menos amplia. El primer grupo, que también es el más alejado de nuestra tradición gráfica, es el que conforman las *escrituras* no alfabéticas de extremo oriente, la china y la japonesa...

- › Reemplazo por un *sinónimo*⁴ o una construcción equivalente:

Las más importantes escrituras *actualmente usadas en el mundo*...
... es *hoy utilizado en amplia parte del planeta*.

⁴ Los sinónimos no guardan correspondencia exacta entre sí, sino que se trata de equivalencias o semejanzas de significado, algunas más cercanas que otras. Frecuentemente, la diferencia entre ambas reside en el contexto en que usen o en algún matiz de su significación.

- › Por presencia de *antónimos* o *expresiones* que denotan algún tipo de *opuesto* entre sí:

oriente/occidente; escrituras no alfabéticas/alfabeto griego y latino

- › Reemplazo de un término por un *pronombre*:

Las más importantes escrituras actualmente usadas en el mundo pertenecen a varios *grupos*: en el origen de cada uno de *ellos* se encuentra una antigua “*escritura madre*”...

- › Reemplazo de una serie de términos por una palabra condensadora:

un denso conglomerado de escrituras, bastante diferentes entre sí, pero *todas* derivadas...

Para mostrar la utilización de estos recursos de cohesión, los hemos agrupado en los apartados siguientes como: *procedimientos con el léxico*, *procedimientos con los pronombres* y *los determinativos*, y *procedimientos con palabras condensadoras*.

› Trabajo práctico 123

2.1. PROCEDIMIENTOS COHESIVOS QUE UTILIZAN EL LÉXICO

En este grupo, bajo la denominación de *cohesión léxica*, se agrupan los procedimientos de uso de *expresiones afines por su significado*, *repeticiones* y *sinónimos*.

2.1.1. Cohesión léxica: uso de términos y expresiones afines

Hay palabras, términos y expresiones que, sin ser en absoluto sinónimos, constituyen un mismo *campo de significados*, o *campo semántico* (véase el glosario). Tienen afinidad por su significado y, al ser usadas en contigüidad, producen una fuerte cohesión temática.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento no se nombra el animal al que se hace referencia, pero no existe la menor duda de que el objeto de estudio es la descripción de la reproducción y cría de un mamífero. Hemos destacado todos los términos referidos a esos dos campos.

El *apareamiento* ocurre con mayor frecuencia durante la primera mitad de la *temporada reproductiva* y su pico suele ocurrir alrededor de septiembre (Bastida *et al.*, 2007), coincidente con el mayor número de individuos en la zona (Payne, 1986; Crespo *et al.*, 2008). El sistema de *apareamiento* es *poliándrico* y la actitud habitual de la *hembra* es evitar los *asedios sexuales de los machos*. En definitiva, existe una gran competencia entre ellos y probablemente los más jóvenes solo colaboren en el *acoso*, pero no llegarían a *copular* hasta unos años más tarde (Bastida *et al.*, 2007). El período de *gestación* es de aproximadamente un año (Best, 1994) y los primeros *nacimientos* generalmente ocurren en julio y los últimos a fines de octubre. La *cría* es asistida, *amamantada* y cuidada por su *madre* desde el *nacimiento*, buscando zonas reparadas de los vientos y el oleaje. El *destete* puede ocurrir desde los 8 a los 17 meses de edad de la *cría*. Debido a un alto contenido graso y proteico de la *leche materna*, las *crías* pueden duplicar su tamaño en un año.

Cuando es necesario cambiar palabras en un texto y/o usar términos afines, sin que sean estrictamente sinónimos, el *Diccionario ideológico de la lengua española*, de Julio Casares, es un material de consulta recomendable. Está organizado por campos semánticos o campos de sentido. Otros textos de consulta son *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* y el *Diccionario de ideas afines* (véase la bibliografía general).

› Trabajo práctico 124

2.1.2. Cohesión léxica: la repetición

Tal vez resulte extraño que se mencione la repetición como un procedimiento de la buena escritura, porque en la escolaridad siempre se ha insistido en la eliminación de palabras repetidas, ya que generalmente es un rasgo muy común en la escritura infantil y/o poco experta. Pero las repeticiones no deberían evitarse si eso implica sacrificar la comprensión del texto o forzar el uso de sinónimos. Un ejemplo de esto último ocurre en algunos textos periodísticos que nombran a un personaje o un hecho de todas las maneras posibles: “el director de...”, “el funcionario”, “Juan P.”, “el cuestionado político”, “el señor P.”, etc. Esa hipersinonimia no es posible en el discurso académico-científico, ya que los términos propios de una disciplina rara vez tienen sinónimos y, en el caso de que tuvieran alguno, la sinonimia podría dar lugar a confusiones.

En los dos fragmentos siguientes se ha usado el hábito periodístico de reemplazar un nombre propio por una construcción equivalente, con un resultado poco apropiado para la clase de texto en que aparece.

En 1947 Cortázar frecuentó al escritor Ezequiel Martínez Estrada, que tuvo una profunda influencia en su mirada sobre la ciudad. *El poeta y docente* había publicado ya *Radiografía de la pampa* y *La cabeza de Goliat*. [...]

Inés Malinow era amiga de Alberto Girri, que conocía a Cortázar, pero no fue a través de Girri que llegó al escritor nacido en Bruselas.

En el ejemplo siguiente, en cambio, el autor repite las términos fundamentales en que se asienta su trabajo, lo que no deja lugar a dudas acerca de a qué elementos se está refiriendo.

La *Mycobacterium tuberculosis* pertenece al orden de los Actinomycetales (bacterias con forma de hongos), familia de las *Mycobacteriaceae*, género *Mycobacterium*, especie tuberculosis. Dentro de *este género* se ha definido un grupo denominado *M. tuberculosis complex* o complejo del bacilo tuberculoso. El bacilo mide 2-5µm de largo y 0,2-0,3µm de ancho, presenta forma de bastón, extremidades redondeadas, no posee esporas, ni ramificaciones, ni flagelos. Las *micobacterias* son clasificadas como *bacterias* Gram-positivas, aunque presentan características de microorganismos tanto Gram-positivos como Gram-negativos. La característica diferencial de las *micobacterias* es que son ácido-alcohol resistente según la coloración de Ziehl-Neelsen.

No todas las repeticiones, sin embargo, contribuyen a la buena cohesión del texto, ya que en otros casos son innecesarias y redundantes, como en este ejemplo, porque su ausencia no produciría dificultad de comprensión.

La mayoría de los *nidos* se encuentran en pastizales de campos altos de espartillo y chajapé, en menor medida en campos altos de paja colorada y otros en bañados de paja boba y paja amarilla. Los *nidos* pueden ser colgantes o estar asentados entre gajitos u horquetas múltiples, a una altura promedio de 70 cm. Los *nidos* tienen forma de semiesfera profunda y son contruidos exclusivamente por la hembra. En cada *nido* el tamaño de puesta es de 2 a 3 huevos. El período de incubación es de 11 a 12 días, durante los cuales solo la hembra incubaba. Los pichones permanecen en el *nido* entre 9 y 10 días.

Por el contrario, en el fragmento que sigue se ha querido evitar la repetición, pero al usar indistintamente un término u otro para nombrar el objeto de referencia se produce imprecisión, con la consiguiente dificultad de comprensión.

El modelo academicista de *planificación* docente está centrado en la enseñanza, mientras que la *planificación* por tareas es un modelo de *programación* procesual que está centrado en el proceso de aprendizaje. En general las *planificaciones* procesuales están basadas en las teorías constructivistas y cognitivas acerca del aprendizaje, de modo que se trata de *programaciones* preocupadas por la actividad del que aprende y en menor grado por la actividad del que enseña.

En razón de la precisión y comprensibilidad del texto, lo mejor es nombrar un concepto —especialmente cuando se trata de los conceptos cruciales del trabajo— siempre de la misma manera y no usar expresiones equivalentes.

2.1.3. Cohesión léxica: uso de sinónimos

Como se dijo antes, en el texto académico-científico prácticamente no es posible usar sinónimos y aun las construcciones equivalentes tienen un uso limitado. En el ejemplo siguiente, puede observarse que fue posible encontrar equivalentes para “piojos de ballena”; en menor cantidad, para “ballena franca” y para “individuos”, y ningún equivalente para “callosidades”, tal vez por su gran especificidad.

La *ballena franca*, a diferencia de otros misticetos, no presenta aleta dorsal. Su cabeza (casi un tercio del largo del cuerpo en los adultos) posee numerosas callosidades, que se colonizan desde el nacimiento, por miles de *pequeños crustáceos anfipodos* de la familia Cyamidae —también llamados “piojos de ballena”—, provenientes del cuerpo de la madre. Estos *organismos* les otorgan a las callosidades una conspicua coloración blanca o amarillenta y como no suelen variar en el tiempo presentan un único patrón para cada individuo (similar a las huellas digitales de los humanos). Por esta razón, desde la década del setenta Payne y colaboradores (1983) lograron llevar un registro de muchos *individuos* de ballena franca austral que llegan a la zona de reproducción de Península Valdés. Con esta información se pudo registrar la presencia de algunos de esos *ejemplares* en el sur de Brasil, Sudáfrica, las

islas Tristán da Cunha y Georgias del Sur, lo que permitió interpretar los patrones de movimiento de esta *especie* en el Atlántico Sur y sus vínculos poblacionales.

Para dar mayor variedad al discurso —si bien no se puede usar sinonimia en los términos específicos de la disciplina—, se pueden utilizar construcciones equivalentes y sinónimos cuando se trata de palabras de uso corriente o de semitérminos (véase el glosario).

› Trabajos prácticos 125 y 126

Los procesadores de palabras que se usan habitualmente tienen excelentes diccionarios de sinónimos y de términos afines, pero antes de hacer un reemplazo es conveniente considerar con cuidado las implicaciones de significado que pueda tener cada uno.

2.1.4. Cohesión por medio de pronombres y determinativos

No solo con sinónimos o construcciones equivalentes se logra una buena cohesión de los textos en general y dentro de los párrafos en particular. Los sustantivos que nombran las entidades o los objetos de estudio pueden reemplazarse por *pronombres* (*él, ella, ellos*, etc.) o por *determinativos* (*este, ese, su, esto, otro*, etc.) (véase el glosario). El fragmento que sigue es un buen ejemplo de cómo se pueden alternar dos procedimientos de cohesión: la repetición y el reemplazo. Y este último, a su vez, puede hacerse mediante el léxico, los pronombres y los determinativos. De este modo, se facilita la rápida interpretación del texto, ya que la entidad de referencia está constantemente nombrada sin que las inevitables repeticiones de términos hagan tediosa la lectura.

Las *lagunas* son los ecosistemas acuáticos dominantes de la región pampeana. Muchas de *estas* tuvieron *su* origen durante el cuaternario, en procesos de deflación eólica. Sin embargo, un número importante ha sido remodelado por acción fluvial. Las *lagunas* pampeanas son consideradas como lagos de llanura poco profundos que no estratifican térmicamente y que presentan salinidad altamente

variable. Algunas de *ellas* son *cuerpos de agua* permanentes, mientras que *otras* solo son temporarias. La morfometría de las *lagunas pampeanas* más importantes fue estudiada por Dangavs (1976, 1979, 1988). Las dimensiones de *estas* varían desde unas pocas hectáreas hasta varios km². La mayor parte de *estos cuerpos de agua* presentan una profundidad media inferior a los 3 metros. *Su* escasa profundidad favorece la interacción aguas-sedimentos provocada por acción del viento.

Los determinativos *este, esta, esto, estos y estas*, que suelen ser los más usados para referirse a una entidad ya nombrada en el texto, no llevan tilde (acento ortográfico) en ninguna circunstancia, acompañen o no a un sustantivo.

› Trabajos prácticos 127 y 128

2.2. COHESIÓN POR MEDIO DE PALABRAS CONDENSADORAS

Otro de los procedimientos habituales para mantener el texto bien cohesionado consiste en usar palabras que condensen el significado global de un segmento del texto, para que el lector interprete que lo que se está diciendo se refiere a todo ese segmento anterior. Esto se puede ver más claramente con un ejemplo. En el fragmento que sigue hemos destacado las expresiones que indican al lector que debe considerar el segmento previo.

Cada uno de los sistemas gráficos elaborados por los hombres tiene o ha tenido sobre sus espaldas una historia más o menos larga, signada por modificaciones, adaptaciones, y a veces, auténticas revoluciones gráficas. *Todos estos fenómenos* son síntomas y consecuencias de varios cambios sociales, económicos y culturales profundos y constituyen la evidencia, cada vez, del surgimiento de nuevos modelos expresivos, la manifestación de distintas tendencias estilísticas, el despuntar de una necesidad más extendida de escribir y leer, el apogeo de soportes más adecuados para la transmisión de determinados textos, y así sucesivamente. *Todo esto* también implica, como resulta obvio, que dentro de cada especie general de escritura (latina, griega, árabe y todas las demás) se definen subespecies tipológicas, cada una con su propia historia, identificadas con nombres específicos.

Las expresiones o palabras condensadoras pueden ser de tres tipos:

› *Determinativos demostrativos* (véase el glosario): *todo esto, esto*, etc. Por ejemplo:

Muchos autores perciben que es tal la variedad de estos verbos que su uso enriquece la escritura. *Esto* es así, pero, a su vez, la relación causa-efecto puede no ser identificada claramente por el lector.

› *Nominalizaciones* (véanse el glosario y el capítulo 11): son sustantivos abstractos, que condensan hechos o acciones mencionados anteriormente en el texto. Con frecuencia están precedidas por un demostrativo. Es una de las formas más recurrentes en los textos académico-científicos. Por ejemplo:

La dispersión es definida como el hecho de que los individuos de una especie se desplacen. Este *movimiento* de los individuos es una de las características de historia de vida más importantes, y a la vez menos comprendida, de la ecología y biología poblacional de una especie.

› *Semitérminos* (véase el glosario): condensan una serie de situaciones, hechos o fenómenos con alguna palabra que los resume y los generaliza. Por ejemplo:

La fenología estudia los eventos periódicos del ciclo de vida de las plantas, como la floración, fructificación, brotación y senescencia de las hojas. *Estos ciclos* se encuentran fuertemente influenciados por la variación estacional de la precipitación y la temperatura.

› Trabajos prácticos 129, 130 y 131

3. LO QUE HAY QUE EVITAR

Como se dijo al comienzo de este capítulo, el uso poco apropiado de los procedimientos de cohesión incide inmediatamente en la calidad del texto y, por lo tanto, en su lectura. Por esa razón, en este apartado se consignan algunos de los usos inadecuados o erróneos que aparecen con frecuencia aun en los mejores textos.

3.1. USO DE *EL MISMO* O *LA MISMA*

Uno de los modos inapropiados de producir cohesión en un texto académico-científico es la utilización de la expresión *el mismo*, *la misma* o sus plurales para evitar la repetición de una palabra. No es un error gramatical, sino de cohesión. Lograr la cohesión con esas palabras se considera inapropiado, y un poco tosco, porque es una forma de nombrar que se usa en los ámbitos administrativos y jurídicos, pero las costumbres lingüísticas lo consideran vulgar en el ámbito académico-científico. Se corrige cambiando *el mismo* o *la misma* por un sinónimo o un pronombre que represente la palabra que no se quiere repetir. Por ejemplo:

El concepto de sanidad del ecosistema enfatiza aquellos atributos *del mismo* que son valorados por la sociedad y, por lo tanto, su alcance puede ser mucho más restringido que el de “integridad ecológica”.

En este caso, ofrecemos tres correcciones posibles:

El concepto de sanidad del ecosistema enfatiza aquellos atributos *de este* que son valorados por la sociedad.

El concepto de sanidad del ecosistema enfatiza *sus* atributos valorados por la sociedad.

El concepto de sanidad del ecosistema enfatiza aquellos atributos *de este último* que son valorados por la sociedad.

Otro ejemplo es el siguiente:

Los cuerpos de agua someros pueden encontrarse en dos estados de equilibrio alternativos: uno de aguas claras, dominado por vegetación acuática; y, uno turbio, caracterizado por una alta densidad de biomasa algal. Esta teoría plantea que a niveles bajos de nutrientes, el fitoplancton se encuentra limitado por *los mismos*; mientras que las macrófitas podrían dominar.

En este caso, ofrecemos dos correcciones posibles:

Esta teoría plantea que a niveles bajos de nutrientes, el fitoplancton se encuentra limitado *por estos*; mientras que las macrófitas podrían dominar.

Esta teoría plantea que *cuando los niveles de nutrientes son bajos*, eso limita el fitoplancton y dominarían las macrófitas.

3.2. USO DE *LO DICHO*, *LO OBSERVADO*, *LO MENCIONADO*

El uso de estas expresiones constituye un modo un tanto tosco de referirse a un concepto ya nombrado, sin repetir la palabra. Se corrige reemplazando la expresión inadecuada por cualquiera de los procedimientos que se han visto en este capítulo. Por ejemplo:

El concepto de sanidad del ecosistema enfatiza aquellos atributos del mismo que son valorados por la sociedad y por lo tanto su alcance puede ser mucho más restringido que el de “integridad ecológica”, por lo cual *dicho enfoque* solo se considerará al cotejar las variables en relación con los usos principales del recurso.

En este caso, ofrecemos tres correcciones posibles:

... por lo cual *este último* solo se considerará al cotejar las variables en relación con los usos principales del recurso.

... por lo cual *este último enfoque* solo se considerará al cotejar las variables en relación con los usos principales del recurso.

... por lo cual *la noción de integridad* solo se considerará al cotejar las variables en relación con los usos principales del recurso.

› Trabajo práctico 132

3.3. EXCESO DE DISTANCIA ENTRE EL ANTECEDENTE Y LA PALABRA QUE SE REFIERE A ÉL

Cuando un objeto es nombrado y luego, en el desarrollo del texto, se lo nombra mediante un *pronombre* o un *determinativo*, se dice que el primero es el antecedente del segundo. Ese antecedente y la palabra que lo reemplaza no deberían estar muy lejanos dentro del párrafo, porque de lo contrario el lector

pierde la referencia, es decir, no puede ubicar rápidamente a qué se refieren el pronombre o el determinativo. Por ejemplo, en el fragmento que sigue los sustantivos *ambientes* y *plantación* quedaron en una posición lejana con respecto a las palabras que los reemplazan (*otros* y *esta*). La falta de precisión y de claridad se produce porque entre el antecedente y sus reemplazos hay varios sustantivos, de modo que cualquiera podría ser el antecedente.

Las plantaciones en *ambientes* con condiciones ideales que cubran los requerimientos agroecológicos deberán ser ampliamente consideradas, así como con claridad y precisión.

Entre *otros*, se deben identificar zonas que vayan desde lo marginal, en donde la *plantación* difícilmente se pueda establecer o desarrollarse, hasta donde estas condiciones son óptimas, en donde *esta* encuentre en su totalidad todos esos requerimientos que necesita para su desarrollo.

3.4. USO DE PALABRAS RESUMIDORAS O CATEGORIZADORAS POCO PRECISAS

Este error bastante frecuente consiste en resumir mediante expresiones poco precisas una serie de conceptos ya enunciados en el texto. Esas expresiones no son suficientemente específicas para saber con certeza a qué parte de su propio texto se refiere el autor. Por ejemplo:

A partir de ese desplazamiento del papel del Estado, quedaron planteados nuevos paradigmas en términos del desarrollo de la infraestructura económica en el país, con la consiguiente diferenciación entre la gestión empresarial (privada) de los servicios públicos, y el papel de la regulación de los mismos (responsabilidad pública). En otras palabras, quedaron plasmadas nuevas formas de relación entre el Estado, las empresas privadas responsables de la prestación y la sociedad civil. Al respecto, existe una profusa literatura (que cubre casi todo el abanico entre la crítica y la apología) sobre los distintos procesos de privatización encarados durante el decenio pasado, al igual que en lo relativo a las características que adoptó la —cuando menos, débil— regulación pública. En este sentido, la intervención estatal no solo se alejó de su histórica responsabilidad por la prestación de los servicios, sino que —al limitarse, en el mejor de los casos, al ejercicio del poder de policía— ha tendido a desentenderse de la planificación del desarrollo.

Todo ello no resulta casual en tanto el reconocimiento implícito de las fuerzas de coerción del poder económico y político devino, naturalmente, en una amplia gama de acciones —y omisiones— en materia normativa y regulatoria.

En este caso, ofrecemos tres correcciones posibles:

Esas nuevas formas de relación entre la sociedad y el Estado, ese alejamiento por parte de este de las funciones de planificación y desarrollo de los servicios públicos, no resulta casual en tanto el reconocimiento implícito de las fuerzas...

Esa limitación de las funciones estatales no resulta casual en tanto el reconocimiento implícito de las fuerzas...

Ese desplazamiento de la función del Estado, y las consecuencias que tuvo, no resultan casuales en tanto el reconocimiento implícito de las fuerzas...

› Trabajo práctico 133

4. LISTA DE CONTROL

Las siguientes preguntas son útiles para corregir los textos propios.

- ¿Hay exceso de repeticiones en mi texto o están plenamente justificadas?
- Por el contrario, ¿hay exceso de sinónimos?
- ¿Usé las herramientas del procesador de texto para encontrar sinónimos, equivalencias y palabras afines?
- ¿Utilicé diversos procedimientos de cohesión o solo sinónimos?
- ¿Usé el recurso de las palabras condensadoras, en especial las nominalizaciones, para no incurrir en repeticiones evitables?
- ¿En mi texto hay exceso de nominalizaciones? ¿En algún caso se podría utilizar otra forma de condensación?
- ¿Hice condensaciones de significado y remisiones a partes anteriores del texto bien precisas y que no dejan lugar a dudas?
- ¿En algún lugar usé la expresión *el mismo, los mismos, la misma, las mismas*? ¿Cómo es posible modificarlo?
- ¿Recordé que los determinativos *esta, este, estos* actualmente no llevan tilde (acento ortográfico)?

- j) ¿En algún momento usé la expresión *lo dicho, lo dicho anteriormente, lo afirmado, lo señalado* u otras similares? ¿Cómo es posible modificar esos pasajes?

› Trabajo práctico 134

5. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE CAPÍTULO

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 230-239.

MARIN, Marta, *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2007, cap. 5.

—, *Conceptos claves*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2009.

—, *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010, cap. 28.

APÉNDICES

APÉNDICE I. ALGUNAS DUDAS FRECUENTES DE GRAMÁTICA, DE PUNTUACIÓN Y DE ESTILO

1. ACLARACIONES Y ACOTACIONES INCIDENTALES: ¿ENTRE PARÉNTESIS, ENTRE GUIONES O ENTRE COMAS?

En general, no es conveniente incluir muchas acotaciones o aclaraciones incidentales porque interrumpen el hilo del discurso y lo complejizan; por consiguiente, entorpecen innecesariamente la lectura. De todos modos, si es ineludible incluirlas, hay tres clases de signos para indicar ese carácter complementario: los *paréntesis*, las *rayas* o *guiones largos* y las *comas*.

Usar unos u otros no es arbitrario. Cada uno indica cercanía o distancia entre la información central de la oración y la información accesoria. Así:

- › El paréntesis es el signo que indica la *mayor distancia* entre la aclaración incidental y la central que la contiene.
- › La raya o guión largo¹ marca una distancia *menor* que el paréntesis y *mayor* que la coma.
- › La coma indica *distancia mínima*, es decir, relación cercana.

2. AMBIGÜEDAD: ¿QUÉ ES? ¿CÓMO DETECTARLA Y CORREGIRLA?

La ambigüedad consiste en redactar de tal modo que es posible hacer más de una interpretación, con la consiguiente indeterminación del sentido que quiso dar el autor. Por ejemplo:

Recomiendo un interesante trabajo que está publicado en la Web sobre la violencia y la pobreza de Juan P.

Las interpretaciones posibles son: a) la violencia y la pobreza de Juan P. figuran en un trabajo publicado en la Web, o b) se recomienda un interesante trabajo de Juan P. sobre violencia y pobreza, publicado en la Web.

¹ En los procesadores de texto, se lo puede encontrar como “símbolo” en el menú “Insertar”.

Otro ejemplo es el siguiente:

¿Cuáles son las dificultades que manifiestan los estudiantes cuando leen textos de estudio con el léxico?

Las interpretaciones posibles son: a) los estudiantes leen textos de estudio sobre el léxico y se quiere saber qué dificultades tienen, o b) se pregunta qué dificultades tienen los estudiantes con el léxico de los textos de estudio.

Ofrecemos un tercer ejemplo:

En 2006, el pianista A., en la celebración de su 60 aniversario, interpretó doce conciertos para piano de B. con la Filarmónica de Viena en el *Festwochen* de Viena.

Las interpretaciones posibles son: a) es la celebración del 60 aniversario del pianista, b) es la celebración del 60 aniversario de los doce conciertos para piano de B., c) es la celebración del 60 aniversario de la Filarmónica de Viena, d) es la celebración del 60 aniversario del *Festwochen* de Viena.

3. COMILLAS: ¿EN QUÉ CASOS USARLAS?

Se usa en los siguientes casos:

a) Para introducir citas textuales. Por ejemplo:

El ministro de Defensa John Nott repetía en ese entonces que no podía confirmar ni negar las maniobras del submarino atómico: “No tengo ninguna intención de informar sobre la ubicación de nuestros sumergibles”.

b) Para señalar títulos de textos incluidos dentro de otros textos de mayor extensión (véase el apéndice II). Es el caso de capítulos, artículos periodísticos, cuentos o apartados dentro de documentos o de libros. Por ejemplo:

En el artículo “El mundo digital redescubre el papel”, Umberto Eco analiza el hecho de que algunos empresarios de la comunicación digital están comprando editoriales que publican en papel.

c) Para remitir a otros títulos dentro de un mismo libro. Por ejemplo:

Véase apartado “La identidad” en este mismo capítulo.

d) Para indicar que una palabra es la traducción de otro idioma. Por ejemplo:

El trabajo de “portero” (*house keeping*)² es el rol que cumple el periodista que debe seleccionar finalmente la información que entrará en la agenda del periódico bajo la forma de noticia.

e) Si el autor quiere indicar que las palabras entrecomilladas no le pertenecen. Incluso, cuando se trata de denominaciones, las comillas pueden estar indicando desacuerdo del autor con esa denominación. Por ejemplo:

De las respuestas de los entrevistados, surge el problema de los desaparecidos durante la llamada “guerra sucia”.

f) Si el autor quiere indicar que determinadas denominaciones o formulaciones no le pertenecen, pero no necesariamente está en desacuerdo con ellas. Puede tratarse de un uso informal del lenguaje o de cualquier otro modo de hablar que sea distinto al del texto del autor. Por ejemplo:

Una persona enferma queda excusada de todos sus deberes normales, pero es necesario demostrar que “la enfermedad es suficientemente seria” para que eso ocurra.

4. CORCHETES: ¿QUÉ DIFERENCIA TIENEN CON LOS PARÉNTESIS?

Dentro de una cita textual, el corchete indica que aparece la voz del autor que incluye la cita en su texto y no la del autor del texto citado. Se usa en los siguientes casos.

² Por convención, siempre que se usen palabras de otro idioma deben escribirse en cursiva o itálica.

a) Para indicar, con puntos suspensivos, que se ha suprimido una parte del texto. Por ejemplo:

La característica diferencial de las micobacterias es que son ácido-alcohol resistente según la coloración de Ziehl-Neelsen [...]. Por otra parte...

b) Para introducir, dentro de una cita, cualquier aclaración que no merezca una nota al pie. Por ejemplo:

Recomiendo un interesante trabajo sobre memoria colectiva que publicó en la Web Alejandro S.

5. DE QUE Y QUE: ¿CUÁNDO EL USO ES INCORRECTO?

Está bastante difundido el conocimiento del *dequeísmo* (antes de “que” no debe usarse “de”). Un uso incorrecto es el siguiente:

Newton demostró *de que* las leyes naturales rigen el movimiento de la Tierra.

La forma correcta es:

Newton demostró *que* las leyes naturales rigen el movimiento de la Tierra.

En realidad, la norma que impide el uso de *de que* se aplica especialmente a continuación de los verbos *de decir*, tales como *decir, demostrar, admitir, reconocer, manifestar, expresar*, etc. (véase el apéndice 11). En muchas otras ocasiones, *que* está encabezando una formulación que depende de la preposición *de*, por lo tanto, esta se mantiene y la formulación *de que* es correcta.

Sin embargo, muchos usuarios del castellano evitan cuidadosamente usar *de que*, aun en esos casos en que no se debería suprimir *de*. Esta supresión indebida de la preposición recibe el nombre de *queísmo*, y es un error bastante habitual, aun entre comunidades cultas.³ Palabras como *idea* o *hipótesis* tienen complementos que empiezan por *de*, por lo tanto es correcto el *de que*, y suprimir *de* sería un *queísmo*. Un uso incorrecto es el siguiente:

³ Una forma práctica de saber cuándo es necesario incluir *de* y cuándo es erróneo consiste en reemplazar mentalmente todo lo que sigue por *esto*: “Anunciaron *esto*”; “No sabíamos nada *de esto*”.

Las investigaciones posteriores nunca llegaron a formular la *hipótesis que* se trataba de un elemento intruso.

La forma correcta es:

Las investigaciones posteriores nunca llegaron a formular la *hipótesis de que* se trataba de un elemento intruso.

Estos son algunos verbos que se complementan con una expresión que empieza con la preposición *de*.

<i>abusar de</i>	<i>acordarse de</i>	<i>aprovecharse de</i>
<i>burlarse de</i>	<i>carecer de</i>	<i>cuidarse de</i>
<i>desconfiar de</i>	<i>deshacerse de</i>	<i>desprenderse de</i>
<i>encargarse de</i>	<i>gozar de</i>	<i>liberarse de</i>
<i>prescindir de</i>	<i>provenir de</i>	<i>recelar de</i>
<i>renegar de</i>	<i>sospechar de</i>	<i>tratar de</i>
<i>tratarse de</i>		

6. DONDE: ¿CUÁNDO ES ERRÓNEO USARLO?

Donde encabeza expresiones que se refieren a “lugar”, por ejemplo:

Se abrieron los archivos *donde* estaban los documentos de esa época.

Sin embargo, en el lenguaje oral descuidado se suele usar *donde* en lugar de *que* o de *cuando*. A veces, esa confusión puede pasar inadvertidamente al lenguaje escrito y formal, como en el ejemplo siguiente, en el que se puede observar que “días” es una medida de tiempo y, por lo tanto, no puede ser el antecedente de “donde”, que indica lugar.

Los nidos tienen forma de semiesfera profunda y son construidos exclusivamente por la hembra. En cada nido el tamaño de puesta es de 2 a 3 huevos. El período de incubación es de 11 a 12 días, *donde* solo la hembra incubaba. Los pichones permanecen en el nido entre 9 y 10 días.

La forma correcta es:

El período de incubación es de 11 a 12 días, *durante los cuales* solo la hembra incuba.

7. EL CUAL, LA CUAL, LO CUAL: ¿CUÁNDO ES INCORRECTO USARLOS?

Cuando a un sustantivo se le agrega una expresión compleja, que delimita o especifica su significado, siempre debe estar encabezada por *que* o *los que*, y nunca por *el cual*, *la cual*, *lo cual* o sus plurales. Cuando *el cual*, *la cual*, *lo cual* encabezan expresiones que ofrecen una explicación, el uso es gramaticalmente correcto, pero se lo evita porque produce un efecto desagradable de falsa elegancia en el lenguaje. Un uso poco recomendable es el siguiente:

A diferencia de los contaminantes orgánicos, los procesos naturales de descomposición no pueden eliminar los metales pesados, *los cuales* son altamente tóxicos para los organismos acuáticos.

Las formas correctas son:

... los procesos naturales de descomposición no pueden eliminar los metales pesados, *los que* son altamente tóxicos para los organismos acuáticos.

... los procesos naturales de descomposición no pueden eliminar los metales pesados, *que* son altamente tóxicos para los organismos acuáticos.

Otro uso poco recomendable es:

La Tabla 3 muestra la edad predominante de las plantaciones de tamarindo en el momento de realizar este documento, *las cuales* se encuentran en un potencial productivo.

La forma correcta es:

La Tabla 3 muestra la edad predominante de las plantaciones de tamarindo en el momento de realizar este documento, *las que* se encuentran en un potencial productivo.

Por último, tampoco es recomendable:

Para estudiar la dispersión reproductiva de la población de estos passeriformes, se realizaron censos repetidos en cada temporada reproductiva, identificando los territorios y sus defensores, *los cuales* se hallaban marcados con anillos plásticos de colores.

La forma correcta es:

... identificando los territorios y sus defensores, *que* se hallaban marcados con anillos plásticos de colores.

8. EL MISMO, LA MISMA: ¿SON INCORRECTOS?

Es muy poco recomendable usar *el mismo*, *la misma* o sus plurales en textos académico-científicos para referirse a un objeto, concepto o persona que ha sido nombrado antes en el texto. Es una fórmula propia del lenguaje administrativo y jurídico, pero poco adecuada en cualquier otro contexto (véase el capítulo xiv). Un uso poco recomendable es el siguiente:

Las muestras recogidas para el trabajo de laboratorio se transportaron en avión y se tuvo sumo cuidado para preservar la integridad de *las mismas*.

La forma correcta es:

Las muestras recogidas para el trabajo de laboratorio se transportaron en avión y se tuvo sumo cuidado para preservar *su* integridad.

9. GERUNDIOS (FORMAS VERBALES TERMINADAS EN -ANDO, -IENDO): ¿CUÁNDO PUEDEN USARSE Y CUÁNDO SU USO ES INCORRECTO?

a) El *gerundio* (véase el glosario) solo puede usarse para expresar que *el hecho* o *proceso* que menciona es *simultáneo* o *anterior* al del verbo conjugado. En este caso, la acción de *mezclar* es simultánea a la de *preparar*.

El compuesto se preparó *mezclando* tres partes de greda.

b) Es incorrecto usar el gerundio para nombrar una acción posterior. Por ejemplo, en este caso, *quedando* es posterior a la preparación:

El compuesto se preparó durante el día, *quedando* a la noche expuesto...

La forma correcta es:

El compuesto se preparó durante el día, y a la noche *quedó* expuesto...

c) El gerundio no puede usarse como modificador de un sustantivo. Por ejemplo:

Se trata de un informe *especificando* las investigaciones de este año.

La forma correcta es:

Se trata de un informe *donde se especifican* las investigaciones de este año.

d) Cuando el gerundio aparece formando parte de una fórmula con un verbo en infinitivo no se puede intercalar ninguna otra expresión entre el verbo y el gerundio. El siguiente es un uso incorrecto del gerundio, que también indica posterioridad y no simultaneidad:

En los sistemas acuáticos, los disturbios son cambios en los niveles de polución, ruptura de la estabilidad termal o modificación de la presión de predación, *pudiendo todos ellos afectar* las condiciones de equilibrio entre las especies.

La forma correcta es:

En los sistemas acuáticos, los disturbios son cambios en los niveles de polución, ruptura de la estabilidad termal o modificación de la presión de predación. *Todos ellos pueden afectar* las condiciones de equilibrio entre las especies.

e) Un error muy frecuente es el del gerundio *dependiendo* en lugar de la preposición *según*. Por ejemplo:

La taxonomía del género es extremadamente compleja, con ciertas formas consideradas especies, subespecies o variedades geográficas *dependiendo* del autor.

La forma correcta es:

La taxonomía del género es extremadamente compleja, con ciertas formas consideradas especies, subespecies o variedades geográficas *según* el autor.

f) No se usa el gerundio del verbo *ser* en lugar del marcador *de este modo* o una expresión equivalente. Por ejemplo:

Se trata de una especie sexualmente dicromática, *siendo* los machos adultos más coloridos y los machos juveniles y las hembras, menos.

Una forma correcta es:

Se trata de una especie sexualmente dicromática, *esto implica que* los machos adultos son más coloridos que los machos juveniles y que las hembras.

g) El sujeto del gerundio debe ser el mismo que el del verbo al que acompaña. Si son sujetos distintos, la oración está mal construida. En este ejemplo, el sujeto del verbo *incluye* es "el género", y el sujeto de *abarcando* es "su distribución":

El género *incluye* especies granívoras de ambientes abiertos y semiabiertos, *abarcando* su distribución desde el sur de los Estados Unidos hasta el sur de Sudamérica.

Una forma correcta es:

El género incluye especies granívoras de ambientes abiertos y semiabiertos; su distribución *abarca* desde el sur de los Estados Unidos hasta el sur de Sudamérica.

10. NOSOTROS: ¿CUÁNDO SE USA?

Los verbos en primera persona del plural (*hemos destacado, hicimos, analizamos*, etc.), que indican que el sujeto es *nosotros*, se usan en los textos académico-científicos solo cuando se refieren al autor (véase el capítulo 11). En este tipo de discurso no debería usarse en referencia a "la humanidad" o a la dupla "autor-lector", porque esos son usos propios de los textos de divulgación.

Por otra parte, en caso de usarlo (véase el capítulo iv), es necesario controlar que las formas verbales correspondientes a *nosotros* siempre remitan a la misma entidad (el autor, el autor y el lector o la humanidad), porque el uso de una misma forma para distintos referentes provoca confusiones.

11. ORACIONES EXTENSAS Y POCO CLARAS: ¿CÓMO MODIFICARLAS?

El siguiente es un ejemplo de oración confusa. La oración constituye un párrafo y carece de puntuación. Además, contiene varias suboraciones (hemos destacado los encabezadores de cada una) y verbos en gerundio e infinitivo (también destacados), de modo que el lector no puede identificar cuál es el sujeto que realiza cada una de esas acciones.

El objetivo principal es lograr *que* los alumnos reflexionen acerca de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos más adecuados en relación con los diferentes propósitos y las diferentes situaciones comunicativas *como* resultado de la participación en situaciones de producción grupal, *en las cuales* debieron *justificar* propuestas, *explicitando* sus conocimientos, *generalizando* conclusiones a *las que* arribaron en el proceso de revisión y *compartir* descubrimientos acerca de las regularidades *que* rigen el uso de la lengua.

Esta es una modificación posible (puede haber otras):

El objetivo principal es lograr que los alumnos reflexionen acerca de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos más adecuados en relación con los diferentes propósitos y las diferentes situaciones comunicativas. *Estas reflexiones deberían surgir* como resultado de la participación en situaciones de producción grupal, en las cuales los estudiantes justifiquen sus propuestas y expliciten sus conocimientos. *Además, se tratará de que los alumnos generalicen* las conclusiones a las que arribaron en el proceso de revisión de la escritura y de que compartan sus descubrimientos acerca de las regularidades propias de la lengua.

Además de agregar puntos para separar, se agregaron palabras que conectan las oraciones entre sí y se cambiaron los verbos en gerundio y en infinitivo por verbos conjugados. También se hizo explícito el sujeto de esos verbos, de modo que se alivia la densidad conceptual.

12. PREPOSICIÓN A: ERRORES FRECUENTES EN EL USO

Uno de los errores más frecuentes en el uso de las preposiciones consiste en usar *a* en lugar de otras. Por ejemplo:

<i>Uso incorrecto</i>	<i>Uso correcto</i>
Colaborar a algo	Colaborar <i>en</i> algo
Escapar al peligro	Escapar <i>del</i> peligro
Acordar a	Acordar <i>con</i> (equivale a “estar de acuerdo con”)
Producirse al interior de	Producirse <i>en el</i> interior de
Hacer algo a beneficio de	Hacer algo <i>en</i> beneficio de
Comparar a	Comparar <i>con</i>
Al extremo de	Hasta el extremo <i>de</i>
En comparación a	En comparación <i>con</i>
En relación a	En relación <i>con</i>
Al punto a	Al punto <i>de</i>
Medirse a	Medirse <i>con</i>
Agruparse a	Agruparse <i>con</i>
Rehusar a contestar	Rehusar contestar
Responder a la pregunta	Responder la pregunta ^a

^a Frecuentemente se confunde *responder* y *responder a*. El primero se aplica a objetos concretos, tales como una pregunta, un cuestionario, una encuesta. El segundo solo se aplica a respuestas emocionales, como un requerimiento, un reproche, una necesidad, una queja.

13. PREPOSICIÓN: ¿ES NECESARIO REPETIRLA CUANDO HAY DOS SUSTANTIVOS QUE DEPENDEN DE ELLA?

Es muy probable que muchas personas piensen que no es necesario repetir una preposición cuando hay dos sustantivos que dependen de ella, porque la segunda está sobrentendida. Pero uno de los aspectos que hay que cuidar en la escritura académico-científica, para lograr la mayor precisión, es que haya la menor cantidad de sobrentendidos.

En el ejemplo siguiente, falta el segundo *de* y puede interpretarse que se produce “falta de precisión”, pero no falta de “claridad”; como si quisiera dar a entender que “claridad” sí se produce, y que solo está ausente la “precisión”:

... lo que produce falta de precisión y claridad.

La forma correcta es:

... lo que produce falta de precisión y *de* claridad.

14. PREPOSICIÓN *BAJO*: ERRORES FRECUENTES EN EL USO

Un error frecuente es usar la preposición *bajo* cuando no corresponde; más específicamente en ciertas expresiones de uso común, como *bajo ningún concepto*, *bajo ningún punto de vista*, *bajo la base de*. Las expresiones correctas son: *de ninguna manera*, *en ninguna ocasión*, *desde ningún punto de vista*, *sobre la base de*.

15. ¿SINO O SI NO?

Estas dos formas no son equivalentes. Tienen funciones y significados muy distintos; la elección de una u otra depende de lo que se quiera significar. En este ejemplo *sino* aparece a continuación de una negación, indica *oposición* y es equivalente a *por el contrario*:

Estos no son todos los reactivos pedidos, *sino* la mitad.

En el siguiente ejemplo *si no* indica *condición* más *negación*; equivale a *si no lo hubiera hecho* o *de lo contrario*:

Su modelo eludió el modelo aristotélico, *si no* Lodwick se hubiera visto obligado a construir una representación ordenada de géneros y especies.

16. LA PUNTUACIÓN

La finalidad última de los signos puntuación es dar instrucciones al lector para que interprete el texto. Esto implica que cuando se tengan dudas acerca de cómo usar adecuadamente algún signo de puntuación, el autor necesita plantearse cómo quiere que se entienda un pasaje de su texto. No se trata de "aplicar"

reglas de puntuación mecánicamente, sino de colocar los signos de una manera reflexiva y que responda a las necesidades interpretativas del texto,⁴ es decir, usarlos teniendo en cuenta que su presencia o su ausencia podrían implicar cambios en el sentido de lo que se dice.

Es posible que algunas personas piensen que los diferentes signos representan pausas en la lectura. Esto no es así, porque no se trata de que los textos se lean oralmente, sino de que se los interprete, y para que esa interpretación sea la que el autor desea, los signos de puntuación bien colocados son cruciales.

16.1. COMA ANTES DE Y: ¿ES CORRECTO?

Comúnmente es redundante usar una coma antes de una *y*, pero hay ocasiones en que es necesario hacerlo.

a) Cuando antes de la *y* hay una frase aclaratoria entre comas. Un uso incorrecto es:

Se rescataron los reactivos y otros elementos químicos, que se creían definitivamente perdidos y también se rescató alguna maquinaria.

La forma correcta en este caso es:

Se rescataron los reactivos y otros elementos químicos, que se creían definitivamente perdidos, y también se rescató alguna maquinaria.

b) Cuando hay una *y* cercana, para que se haga evidente que no es una repetición de la *y* anterior, sino que tienen funciones diferentes. Un uso incorrecto es:

Se emplean los paréntesis, los guiones largos y cortos y las comas.

La forma correcta en este caso es:

Se emplean los paréntesis, los guiones largos y cortos, y las comas.

⁴ Carolina Figueras, *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2001.

16.2. ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LA ORACIÓN: ¿CUÁNDO USAR LA COMA?

a) Se usa coma si la oración no tiene un orden canónico (sujeto, verbo, complementos), sino que antes del verbo se enuncia una circunstancia en la que ocurre la acción. Es incorrecto:

En la campiña francesa de la zona de los Vosgos durante el siglo xiv las casas-bloque y con patio constituyen el centro de algunas explotaciones señoriales.

Lo correcto es:

En la campiña francesa de la zona de los Vosgos durante el siglo xiv, las casas-bloque y con patio constituyen el centro de algunas explotaciones señoriales.

b) Si la circunstancia que está enunciada antes que el verbo es muy breve, la coma es innecesaria. Es incorrecto:

En el siglo xiv, las casas-bloque y con patio constituyen el centro de algunas explotaciones señoriales.

Lo correcto es:

En el siglo xiv las casas-bloque y con patio constituyen el centro de algunas explotaciones señoriales.

16.3. PUNTO Y APARTE O PUNTO Y SEGUIDO: ¿CÓMO ELEGIR?

El punto y aparte le indica al lector que después de ese punto se abre un nuevo aspecto del tema general que trata ese apartado o ese capítulo. Obliga a considerar el segmento de texto limitado por el punto y aparte como una unidad temática. Este es el criterio que es conveniente utilizar cuando es necesario acortar largos párrafos.

El punto y seguido se usa para indicar al lector que lo que sigue está relacionado con la misma unidad temática de ese párrafo (véase el capítulo xii). Sin embargo, esto no basta para saber si se deben escribir muchas oraciones breves, separadas con punto y aparte, o no. En general, las oraciones breves facilitan la

lectura, mientras que las excesivamente largas y con varias suboraciones y agregados incidentales tienden a obstaculizarla. Sin embargo, es necesario encontrar un equilibrio, ya que muchas oraciones breves y sucesivas, separadas con punto y seguido, tienden a crear un estilo excesivamente segmentado, que produce un efecto de rigidez (véase el capítulo xii).

El siguiente es un uso inapropiado⁵ del punto y seguido:

Los nidos pueden ser colgantes o estar asentados entre gajitos u horquetas múltiples. Tienen forma de semiesfera profunda y son contruidos exclusivamente por la hembra. En cada nido el tamaño de puesta es de 2 a 3 huevos. El período de incubación es de 11 a 12 días.

Se puede modificar así:

Los nidos pueden ser colgantes o estar asentados entre gajitos u horquetas múltiples; tienen forma de semiesfera profunda y son contruidos exclusivamente por la hembra. El tamaño de puesta es de 2 a 3 huevos y el período de incubación es de 11 a 12 días.

16.4. PUNTO Y COMA: ¿CUÁNDO USARLO?

Es el signo cuyo uso produce mayor cantidad de dudas.

a) En general, el punto y coma indica que lo que sigue completa o especifica lo que se ha dicho en el enunciado anterior. En este sentido es semejante al punto y seguido, pero produce menor segmentación y menor efecto de rigidez en el discurso. Por ejemplo:

Ciertos objetos de hierro [...], peones de chaquete, piezas de ajedrez y dados de juego singularizan la vivienda de Andone; se trata de un asentamiento antiguo ca. 975, convertido en un pequeño castillo.

⁵ No se trata estrictamente de un uso incorrecto, sino de un estilo poco adecuado. Por esa razón, debajo de este ejemplo se consigna una modificación y no una corrección.

b) Otro uso bastante habitual es la separación de ítems en enumeraciones ordenadas en columna, con numeración o con puntos. Por ejemplo, son descripciones de procesos:

- › la explicación de un método usado en un laboratorio;
- › la explicación del proceso para obtener un producto;
- › la explicación de los procedimientos necesarios para utilizar un dispositivo.

c) También se usa punto y coma en las enumeraciones complejas, en especial cuando cada ítem es extenso y tiene alguna coma en su interior. Por ejemplo:

Analizamos el registro, aunque sin proporcionar información teórica; pusimos especial acento en el análisis del tipo de información presente en el texto, en el reconocimiento de marcas de subjetividad y su función evaluadora (particularmente las evaluaciones sobre uno de los personajes históricos y su participación en la rebelión); asimismo se trabajó con la organización de la información en el texto mediante la construcción de esquemas de contenido.

17. TILDE (ACENTO ORTOGRÁFICO): ¿CUÁNDO DEBE COLOCARSE EN CUANDO, QUE, QUIEN, DONDE Y SIMILARES?

Como es sabido, los interrogativos *qué, quién, cuál, dónde, cómo* y *cuándo* se tildan cuando encabezan una pregunta o una exclamación. Pero frecuentemente, en relación con los verbos *de decir* (véase el apéndice 11) y con los verbos *de pensamiento* (véase el apéndice 11) aparecen formulaciones que equivalen a una pregunta indirecta. En ese caso los interrogativos, aunque no tengan signo de interrogación, se escriben con tilde (acento ortográfico). En este ejemplo el uso es incorrecto:

En este apartado se explicará *como* y *porque* se han difundido diversas especies de insectos depredadores en nuevas zonas del oeste.

Lo correcto es:

En este apartado se explicará *cómo* y *por qué* se han difundido diversas especies de insectos depredadores en nuevas zonas del oeste.

18. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE APÉNDICE

CASARES, Julio, *Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*, 2ª ed. corr. y aum., Barcelona, Gustavo Gili, 1997.

CORRIPIO, Fernando, *Diccionario de ideas afines*, Barcelona, Herder, 1985.

GARCÍA NEGRONI, María Marta, *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010, caps. 1-3.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Manual de español correcto*, Madrid, Arco Libros, 1996.

MARIN, Marta, *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009.

—, *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en línea: <<http://www.rae.es>>.

SECO, Manuel, *Guía práctica del español actual. Diccionario breve de dudas y dificultades*, Madrid, Espasa, 1990.

APÉNDICE II. MODOS DE CITAR LA BIBLIOGRAFÍA¹

LOS TRABAJOS académico-científicos se inscriben en un *continuum* del conocimiento, dentro del cual cada trabajo supone un avance o algún tipo de transformación o ampliación de los saberes disponibles sobre un tema. Es obligada, entonces, la referencia a trabajos previos, no solo para inscribir el trabajo actual en ese *continuum*, sino para mostrar que se conocen las ideas y los textos precedentes o paralelos al propio.

1. FUNCIONES DE LAS CITAS

En general, las citas de otros autores pueden cumplir las siguientes funciones:

- › apoyar el propio discurso remitiéndose a la autoridad científica de otros autores;
- › indicar que los datos tienen una fuente objetiva y confiable;
- › mostrar que el que escribe conoce los textos y autores significativos de la disciplina;
- › mostrar alguna discrepancia con otros autores, o las discrepancias de otros autores entre sí.

2. CRITERIOS PARA ELEGIR QUÉ CITAR

Para los escritores académicos o científicos noveles, y también para los estudiantes que deben presentar sus primeras monografías, este no es un tema tan insignificante, como podría parecer a autores experimentados, por lo que ofrecemos algunas pautas. Es conveniente citar:

¹ Por una decisión editorial, en este libro se ha seguido el sistema Harvard para las citas bibliográficas.

- › Textos y autores realmente significativos para el tema, es decir, aquellos cuyo aporte ha sido altamente innovador, o bien productor de nuevas investigaciones y controversias. No es necesario incluir todo lo que se leyó durante la formación académica ni todo lo que se ha escrito sobre el tema, sino solo lo que comporte un antecedente científico en relación con el texto que se está escribiendo.
- › Textos de fuentes directas, no citados por otros. Excepcionalmente puede hacerse, en particular si el original no está disponible, pero es necesario comprobar esto último de manera exhaustiva.
- › Textos y autores actuales. Este criterio no debería implicar la omisión de autores fundacionales, cuando sea necesario referirse a ellos.

3. DISTINTOS MODOS DE MENCIONAR A OTROS AUTORES

Dentro de un texto, las citas y alusiones a otros autores pueden adoptar distintas formas.

3.1. CITA TEXTUAL MAYOR DE TRES RENGLONES

Es más habitual en las disciplinas humanísticas que en las experimentales o en las ciencias llamadas “duras”. De todos modos, no es conveniente que abunden demasiado en el texto. Se caracterizan por:

- › Margen izquierdo —o ambos márgenes— más amplio que el resto del texto.
- › Menor separación entre renglones.
- › No se usan comillas.
- › Se consigna la referencia (autor, fecha, página) que remite al apartado “Referencias bibliográficas”, al final del trabajo, donde se consignan todos los datos necesarios para que los lectores identifiquen el texto citado; también puede aparecer la mención completa de la fuente, ya sea debajo de la cita o bien en nota al pie de página.
- › Si se ha omitido algún segmento del texto citado porque se lo consideró poco significativo para los objetivos de la cita, esto debe indicarse con puntos suspensivos entre corchetes —siempre los corchetes encierran cualquier tipo de intervención del citante sobre el citado—.

Por ejemplo:

En sus embrionarios estudios sobre la escritura griega, el historiador clásico Eric Havelock (1973) manifestó:

Durante el pasaje del siglo v al iv, comienza a afirmarse el efecto de la revolución alfabética en Grecia. La palabra deja de ser una vibración percibida por el oído y alojada en la memoria. [...] El almacenamiento de la información para nuevos usos, como una fórmula designada para explicar la dinámica de la cultura occidental, deja de ser una metáfora.

3.2. CITA TEXTUAL BREVE

Sus características son las siguientes:

- › Tiene menos de tres renglones o menos de cuarenta palabras.
- › Aparece insertada en el texto.
- › Se escribe entre comillas.
- › La extensión es sumamente variable y puede ser solo una denominación.
- › No se consigna fuente completa, sino solo la referencia (autor, año de publicación, número de página). Los datos completos aparecen en las “referencias” del texto. Puede ocurrir que algunas editoriales tengan un criterio propio y no sigan estas normas generales.

Por ejemplo:

Según algunos autores, “aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan en él” (Cassany, 2006: 23).

3.3. REFORMULACIÓN DE PALABRAS DEL AUTOR U OBRA CITADOS

Consiste en aludir al pensamiento de otro autor, reformulando o parafraseando sus palabras sin citarlas textualmente. Es la forma más habitual cuando se considera necesario respaldar los propios dichos. Se caracteriza porque solo

va acompañada por referencia bibliográfica (autor, año de publicación, número de página). La ausencia de esta referencia se considera plagio. Por ejemplo:

Incluso se afirma que el texto científico es un instrumento de persuasión que depende de procedimientos retóricos del lenguaje (Sánchez Upegui, 2011: 42).

3.4. MENCIÓN DE LOS AUTORES Y LOS TEXTOS DE DONDE SE HA EXTRAÍDO UN DATO

Funciona como apoyatura para indicar que la fuente de los datos que se consignan es objetiva. Por ejemplo:

Se destaca que este bosque es enriquecido en el norte por elementos florísticos de la selva Tucumano-Oranense (Zerda & Moreira, 2006; SAYDS, 2007) como *Piptadenia macrocarpa* y *P. excelsa*, entre otras especies (Sarmiento, 1963). Las sierras de Sumampa y Ambargasta son la continuación hacia el norte de las sierras pampeanas de la provincia de Córdoba (Angueira *et al.*, 2007; SAYDS, 2007). De acuerdo a Giménez y Hernández (2008), en el bosque maduro de las sierras de Sumampa y Ambargasta, predomina el quebracho colorado (*Schinopsis lorentzii*) con más de 40 cm de diámetro a 1,3 m de altura.

3.5. MODOS DE CITAR POCO APROPIADOS

Algunas veces suelen encontrarse modos de citar que deberían evitarse porque producen largos rodeos en lugar de hacer una referencia. Como se puede observar en el ejemplo siguiente, se proporcionan los datos bibliográficos dentro del cuerpo mismo del texto, lo que redundante en poca “economía de lectura”.

Escribió el crítico Eduardo Romano en el número de octubre-diciembre de 1980 de la revista española *Cuadernos hispanoamericanos*, en un texto titulado “Julio Cortázar frente a Borges y el grupo de la revista *Sur*”: *Presencia* es un libro de sonetos...²

² Diego Tomasi, *Cortázar por Buenos Aires, Buenos Aires por Cortázar*, Buenos Aires, Seix Barral, 2013.

3.6. DIFERENCIA ENTRE “BIBLIOGRAFÍA” Y “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS”

En algunas disciplinas y/o en algunos autores, la bibliografía suele aparecer nombrada como “literatura”. Esto se debe a una deficiente traducción del inglés, y esta denominación generalmente no aparece en el título del apartado correspondiente, sino solo en el cuerpo del texto, en expresiones como “La literatura científica existente relevante al tema”.³ Estas expresiones son traducciones literales del inglés pero sumamente impropias para el castellano. En castellano, la palabra *literatura* designa un tipo de discurso en particular, que se produce con propósitos estéticos, mientras que *bibliografía* designa el conjunto de los textos escritos sobre un tema. Se recomienda usar este último término.

El apartado *bibliografía general* o *bibliografía* que aparece al final de cada trabajo está conformado por los nombres de los autores y los títulos de los textos que se han consultado para desarrollarlo, estén o no mencionados. Se listan en orden alfabético y se usan normas convencionales e internacionales.

El apartado *referencias bibliográficas* reúne, no la bibliografía completa consultada, sino específicamente las citas y paráfrasis de otros autores que aparezcan mencionados en el texto. Tienen una mención abreviada, también llamada “referencia”, en el cuerpo del trabajo (autor, año y número de página), y en el apartado, con el subtítulo de “Referencias bibliográficas”, constan los datos completos de la publicación, según las normas específicas.

En los trabajos relativamente breves, como las ponencias de congreso o los artículos para revista especializada, solo figura el apartado “Referencias bibliográficas”. En cambio, en trabajos más extensos, como tesis, tesinas o libros, generalmente figura un apartado final bajo el subtítulo “Bibliografía y referencias bibliográficas”, o simplemente “Bibliografía”. En él aparece la anotación bibliográfica completa de todos los textos con que ha trabajado el autor, así como los que corresponden a citas o alusiones que se han hecho.

4. RECURSOS DEL LENGUAJE PARA INCLUIR CITAS

Para incluir citas textuales breves o simples referencias a los conceptos y/o hallazgos de otro autor, el lenguaje tiene algunos recursos útiles.

³ La expresión correcta en castellano sería: “La bibliografía científica relevante para este tema”.

4.1. VERBOS DE DECIR

Estos verbos, también llamados *de comunicación* o *declarativos*, nombran un *acto de lenguaje* (*decir, afirmar, etc.*). En el discurso académico-científico se usan para introducir o citar las palabras o conceptos de otros autores dentro del texto que se está escribiendo.

Algunos verbos de decir y de cognición que se prefieren para la cita de autores son los siguientes:

<i>afirmar</i>	<i>argumentar</i>
<i>decir</i>	<i>distinguir</i>
<i>establecer</i>	<i>formular</i>
<i>indicar</i>	<i>plantear</i>
<i>señalar</i>	<i>sostener</i>
<i>sugerir</i>	

No todos los verbos de decir sirven para citar la palabra ajena con objetividad. Hay algunos de ellos que dejan entrever los puntos de vista del autor que realiza la cita. Por ejemplo, *admitir, confesar, reconocer* no son neutros como *decir*, sino que indicarían el desacuerdo del que cita con las actitudes del citado. Del mismo modo, decir que un autor *adivina* o *confunde* expresa el desacuerdo con la cualidad científica de sus escritos. El hecho de que algunos de estos verbos no manifiesten una total neutralidad hace que el que escribe deba ser muy consciente del efecto que quiere lograr y cuidadoso cuando elige qué verbo usar.

Algunos verbos de decir neutros y no neutros son:

<i>advertir</i>	<i>afirmar</i>	<i>alegar</i>
<i>anunciar</i>	<i>argumentar</i>	<i>asegurar</i>
<i>asentir</i>	<i>aseverar</i>	<i>avisar</i>
<i>certificar</i>	<i>comunicar</i>	<i>confesar</i>
<i>confirmar</i>	<i>contradecir</i>	<i>decir</i>
<i>demostrar</i>	<i>declarar</i>	<i>difundir</i>
<i>divulgar</i>	<i>enumerar</i>	<i>enunciar</i>
<i>establecer</i>	<i>exclamar</i>	<i>explicar</i>
<i>exponer</i>	<i>expresar</i>	<i>formular</i>
<i>indicar</i>	<i>insinuar</i>	<i>manifestar</i>
<i>mentonar</i>	<i>notificar</i>	<i>observar</i>

<i>opinar</i>	<i>participar</i>	<i>plantear</i>
<i>prevenir</i>	<i>proclamar</i>	<i>proferir</i>
<i>pronunciar</i>	<i>proponer</i>	<i>protestar</i>
<i>ratificar</i>	<i>reconocer</i>	<i>recordar</i>
<i>refutar</i>	<i>reformular</i>	<i>revelar</i>
<i>señalar</i>	<i>sostener</i>	<i>sentenciar</i>
<i>sugerir</i>	<i>transmitir</i>	

4.2. VERBOS DE COGNICIÓN O DE PENSAMIENTO

También llamados *verbos epistémicos, de actividad cognitiva, de cognición, cognitivos, de percepción intelectual*. Algunos de estos verbos están ligados a las inferencias (*deducir, concluir*); otros, a la percepción sensible (*observar*); otros, a la actividad mental (*imaginar*), y otros, a la certeza o incerteza (*asegurar, dudar*).

Algunos de los verbos epistémicos o cognitivos también se pueden usar con un significado de *verbo de decir* para referirse a una publicación de otro autor, por ejemplo: *observar* o *distinguir*.

B. *distingue* entre... En su trabajo *ha observado*...

Algunos verbos epistémicos son:

<i>adivinar</i>	<i>acordar</i>	<i>aprender</i>
<i>comprender</i>	<i>concluir</i>	<i>confundir</i>
<i>conjeturar</i>	<i>conocer</i>	<i>conceptualizar</i>
<i>considerar</i>	<i>creer</i>	<i>definir</i>
<i>demostrar</i>	<i>desconocer</i>	<i>descubrir</i>
<i>diferenciar</i>	<i>distinguir</i>	<i>establecer</i>
<i>entender</i>	<i>examinar</i>	<i>focalizar</i>
<i>hipotetizar</i>	<i>ignorar</i>	<i>investigar</i>
<i>notar</i>	<i>observar</i>	<i>olvidar</i>
<i>parecer</i>	<i>pensar</i>	<i>puntualizar</i>
<i>reconocer</i>	<i>recordar</i>	<i>reflexionar</i>
<i>reparar</i>	<i>saber</i>	<i>suponer</i>
<i>teorizar</i>		

5. NORMAS DE ANOTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

5.1. PARA REFORMULACIONES, ALUSIONES O CITAS TEXTUALES BREVES

La referencia al texto reformulado o parafraseado aparece entre paréntesis, dentro del texto en que se cita o —con menor frecuencia— en nota al pie de página. Solo se escribe: apellido del autor y fecha de publicación del texto que se cita o al que se alude. Por ejemplo:

(Zerda & Moreira, 2006; SAYDS, 2007)

Algunas publicaciones exigen el número de página:

(Sánchez Upegui, 2011: 42)

Si el autor se menciona en el texto, solo se escribe entre paréntesis el año de la publicación, para que luego se pueda identificar en las “referencias bibliográficas”.

De acuerdo a Giménez y Hernández (2008), en el bosque maduro de las sierras de Sumampa y Ambargasta, predomina el quebracho colorado.

Al final del trabajo, debe figurar un apartado con el título “Referencias bibliográficas”, donde se consignen en forma completa todos los autores y las obras a los que se ha aludido o se han citado en el trabajo.

Para evitar omisiones en la lista de referencias bibliográficas, o laboriosos controles a posteriori, es recomendable abrir otro archivo mientras se escribe para anotar las menciones a medida que se hagan. Así, luego se construye con mayor facilidad el apartado “Referencias bibliográficas”.

5.2. SISTEMAS DE ANOTACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

La función de las anotaciones completas es que el lector interesado en consultar alguna de las fuentes pueda identificarla con precisión.

En estas anotaciones se consignan, obligadamente, los siguientes datos:

- › nombre completo del autor,
- › título completo de la obra o de la publicación,
- › título del capítulo o del artículo dentro de esa obra (si correspondiera),
- › lugar y año de publicación,
- › editorial o institución responsable de la publicación.

También, según la publicación, se agregan otros datos, como páginas, sitios web, etc. El orden en que se disponen estos datos, y en especial los signos de puntuación que se usen para separarlos, son convenciones internacionales fijas que varían según el sistema de normas que se use.

Actualmente, los conjuntos de normas internacionales más utilizados en ciencias exactas son el sistema APA (American Psychological Association) y el sistema Chicago. Estos sistemas se requieren en el caso de las publicaciones científicas internacionales. En cambio, las publicaciones de ciencias sociales y humanísticas en general suelen adoptar distintos sistemas de anotación bibliográfica. Algunas adhieren al sistema APA, por considerarlo el más moderno, otras al sistema ASA (American Sociological Association); las más tradicionales, en cambio, prefieren seguir las normas Harvard. En realidad, todos estos sistemas de convenciones ofrecen casi las mismas informaciones acerca de los textos que se citan. Utilizan el sistema *autor, fecha* dentro del texto, y presentan algunas diferencias en la anotación completa de los datos bibliográficos. Esas diferencias radican especialmente en los signos de puntuación, los que deben respetarse de un modo riguroso.

Siempre es conveniente averiguar cuál es el sistema que requiere la institución (en el caso de informes, tesis, tesinas, etc.) o la editorial (en el caso de artículos y libros). Generalmente se requiere estricta adhesión al sistema elegido.

Los sistemas de normas de citación están disponibles en la Web, por esa razón no se especifican aquí. No obstante, las normas varían según el tipo de texto citado (libro, artículo, capítulo, texto *on line*, etc.) y, por lo tanto, es necesario consultarlas en cada caso. Cuando se consulten sitios web, recomendamos controlar que estén avalados por una institución universitaria o científica. El

manual de APA para hacer citas tiene una edición en inglés en papel, y al mismo tiempo numerosas universidades han producido guías en castellano, basadas en las normas APA unas, y en el estilo Harvard otras, que se encuentran disponibles en Internet.⁴

6. OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE APÉNDICE

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA), *Publication Manual of the American Psychological Association*, 2010.

GARCÍA NEGRONI, María Marta, *Escribir en español*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010.

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, "Cite Sources", <<http://www.lib.berkeley.edu/how-to-find/cite-sources>>.

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS, "Cómo citar", <http://www.udes.edu.ar/Unidades-Academicas/departamentos-y-escuelas/Humanidades/Centro-de-Escritura-Universitaria_/Como-citar>.

⁴ "Es posible recurrir a programas informáticos que generan la referencia en la norma requerida: <<http://www.dairyscience.info/harvard/referencegen.php>>" (Federico Navarro, "La cita bibliográfica", en Lucía Natale [coord.], *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012, p. 192). Por otra parte, también existen programas que ayudan a gestionar una bibliografía: los comerciales son EndNote y Bibloscape. También los hay gratuitos, como Zotero, que se integra con los navegadores, y Mendeley, que tiene rasgos de red social y permite compartir referencias con otros usuarios, por ejemplo, un grupo de investigación.

GLOSARIO

adjetivo calificativo Los adjetivos constituyen una clase de palabra que, desde el punto de vista de su significado, indica rasgos o características del objeto nombrado por un **sustantivo**. Hay varias clases de adjetivos, entre ellas están los calificativos, que representan una característica o una propiedad de ese objeto, por lo que se usan para describir, especificar o evaluar. Por ejemplo: banco *importante*; planta *enorme*; cafetera *blanca*.

adjetivo clasificante Los adjetivos constituyen una clase de palabra que, desde el punto de vista de su significado, indican rasgos o características de los objetos nombrados por los **sustantivos**. Dentro de esta clase general, los adjetivos clasificantes o **relacionales** mencionan una propiedad de un objeto individual que lo relaciona con una clase amplia de objetos. Por ejemplo: microorganismos *acuáticos*; decisiones *gubernamentales*; grupos sociales *urbanos*.

adjetivo evaluativo No se trata de una clase especial de adjetivos, sino que es una categoría dentro de los adjetivos calificativos. Por ejemplo, *azul* o *largo* son adjetivos **calificativos**, pero no implican que el objeto al cual se aplican esté evaluado o valorado, salvo que se los use en un contexto que sí implique evaluación. *Bueno* o *malo*, en cambio, son adjetivos que implican evaluación y más aún si se utilizan algunas de sus variantes, como *hermoso*, *bonito*, *agradable*, *atractivo* (si *bueno* se refiriera a aspecto físico), o *generoso*, *benévolo*, *inteligente*, etc. (si *bueno* se refiriera a una personalidad). Muchos adjetivos calificativos evaluativos suelen tener un significado superlativo, como *espléndido*, *excelente*, *deslumbrante*, *horroroso*, *gigantesco*.

adjetivo relacional Véase **adjetivo clasificante**

adverbio Clase de palabra que, en general, se usa para calificar o especificar el significado de un **verbo** (ve *claramente*). También, algunos adverbios pueden especificar o delimitar el significado de un **adjetivo** (*sumamente* útil) o de otro adverbio (*demasiado* tarde). Los adverbios se ordenan en clases, por su signifi-

cado: de tiempo (*ahora*), de lugar (*allá*), de modo (*fácilmente*), de afirmación (*sí, ciertamente*), de negación (*no*), de incerteza o duda (*quizás*), de cantidad (*demasiado*), de orden (*primeramente*), relativos (*donde*), interrogativos (*dónde*).

ambigüedad Falta de precisión en el significado de un enunciado o de una palabra, que puede interpretarse de distintas maneras. Las ambigüedades en el discurso académico-científico generalmente provienen del modo en que se ordenan las palabras (**sintaxis**) y constituyen una incorrección de la redacción. En el siguiente ejemplo no se precisa si *su* refiere a *hipótesis* o a *investigación*: “Una hipótesis constituye el punto de partida de una investigación para demostrar *su* validez o su falsedad”.

argumentación Modo discursivo que se caracteriza por el uso de procedimientos lingüísticos y discursivos destinados a persuadir al destinatario para que adhiera al punto de vista del que produce el discurso, o bien para que realice ciertas acciones. Para convencer al destinatario, se exponen argumentos, desarrollados lógicamente, o evidencias de diversa índole. La argumentación aparece en una gran diversidad de **géneros**, orales y escritos, correspondientes a distintas actividades humanas: géneros científicos, académicos, políticos, periodísticos, e incluso en el discurso oral cotidiano.

campo semántico Conjunto de palabras que tienen rasgos de significado, o rasgos semánticos, semejantes. Por ejemplo, palabras como *atención sanitaria, droga, inmunidad, deficiencia, cepa resistente, bacteria*, etc., pueden agruparse en el campo semántico de *epidemia*. La diferenciación de los matices de significación de cada uno de los miembros de un campo redundará en una mayor precisión y exactitud del vocabulario. Por otra parte, dentro de un texto, los distintos campos semánticos se interrelacionan entre sí, de modo que confluyen hacia un sentido global y, por lo tanto, colaboran en el mantenimiento de la **cohesión** del texto.

coherencia Red de relaciones semánticas propias de cada texto que le otorga significación global. La coherencia está en el plano de las ideas y de los significados, mientras que la cohesión está en el plano de la materialidad del lenguaje, del uso concreto de los recursos lingüísticos que sirven para subrayar la coherencia.

cohesión Manifestación concreta de las relaciones semánticas de un texto mediante los recursos del lenguaje. Puede realizarse tanto a través de los elementos gramaticales (pronombres y determinativos), como de los elementos léxicos (selección de términos y palabras en el texto). Un texto puede ser perfectamente coherente, pero no tener suficiente cohesión, es decir que no se muestren eficazmente las relaciones de significado que están entramadas en un texto.

concepto Abstracción que se elabora a partir de elementos concretos y que, a su vez, se aplica en otras situaciones, hechos y entidades concretas para explicarlos o describirlos. Los conceptos no constituyen entidades aisladas, sino que conforman redes de conceptos interrelacionados.

conector Término propio de la lingüística que designa una clase de **marcador discursivo**. Se suele dar el nombre genérico de *conector* tanto a los marcadores discursivos como a los conectores propiamente dichos, pero la diferencia es que estos últimos son los que también reciben el nombre de *conectores argumentativos*, porque pueden usarse para refutar argumentos contrarios dentro de una **argumentación** (véase el capítulo XIII).

definición Recurso muy habitual en la **explicación**, que consiste en enunciar un término y delimitar su significado mostrando a qué clase de objeto pertenece y cuáles son las propiedades esenciales que lo distinguen de otros objetos de la misma clase. Por ejemplo: “Un triángulo [término por definir] es una figura geométrica [clase de objeto] de tres lados [propiedades particulares]”. El orden canónico de una definición es: concepto por definir + verbo + enunciado definidor. No obstante, se puede invertir el orden, sobre todo cuando se usan **verbos** denominativos: “Una figura geométrica de tres lados se denomina triángulo”.

descripción Modo discursivo que consiste en una representación de personas, objetos, estados y procesos, mediante la enunciación de sus rasgos característicos. En todas las descripciones, están presentes las palabras que indican lugar y posición en el espacio (por ejemplo: *arriba, abajo; aquí, allá; fuera, dentro*), así como las que señalan tamaños, formas y colores. En general, las descripciones aparecen incrustadas en otro modo discursivo más extenso, de modo que es habitual la inclusión de descripciones dentro de **narraciones** de todo tipo, dentro de **argumentaciones** y de **explicaciones**. La descripción de objetos

científicos y/o técnicos —físicos, virtuales o teóricos—, por su inclusión en un tipo de discurso académico-científico, tiene rasgos de este discurso: tendencia a la objetividad, **verbos** en tiempo presente, terminología precisa y exacta para evitar las **ambigüedades**.

determinativo Clase de palabra que acompaña a los **sustantivos**, por lo que, hasta hace poco, se lo consideraba dentro de la clase de los **adjetivos**. Dentro de esta clase general, se agrupan por sus significados diversos: *posesivos* (señalan a qué objetos o personas se refiere el sustantivo: *mío, suyo*, etc.), *numerales* (señalan a cuántas entidades se refiere el sustantivo: *uno, dos, cuarto*, etc.), *indefinidos* (dejan incierta la referencia: *alguno, ciertos*, etc.), *demostrativos* (señalan el objeto nombrado por el sustantivo, según la distancia con respecto a quien lo nombra: *este, ese, aquel*, etcétera).

discurso académico El que utilizan los profesores y estudiantes en su interacción formal dentro del ámbito de los estudios superiores. Abarca **géneros** orales y escritos, como clases, exámenes, monografías, textos de estudio, informes de lectura, informes de laboratorio.

discurso científico El que utilizan los expertos, académicos e investigadores en **géneros** tales como *papers*, artículos especializados, reseñas, ponencias de congreso e informes de investigación. Se caracteriza por estar dirigido a los pares expertos y circula en el ámbito de cada disciplina.

evidencia Hecho o razonamiento que se presenta como prueba incuestionable de la certeza con que se afirma algo. En el **modo discursivo** denominado **argumentación** se usan las evidencias como argumentos que confirman una **hipótesis** y/o apoyan una conclusión.

explicación Uno de los **modos discursivos** básicos de organización de los textos. Es un componente predominante en los textos científicos y técnicos. Consiste en el despliegue o desarrollo de conceptos y objetos, de conocimientos y saberes, con la finalidad de hacerlos comprensibles, exponiendo sus características (explicación descriptiva o modal) o sus causas (explicación causal).

generalización Recurso del lenguaje, de uso común en los textos académico-científicos, que consiste en comenzar un texto o un apartado mediante una

observación general acerca de un fenómeno, para luego focalizar y precisar el objeto de estudio.

género discursivo Término equivalente a *clase de texto*, pero desde los años noventa se ha preferido esta denominación. Un género discursivo está relacionado con alguna actividad humana. Por ejemplo, hay géneros periodísticos (noticia, crónica, editorial, gacetilla, artículos de opinión), géneros académicos (informe, ponencia, artículo científico, conferencia, clase, etc.), géneros literarios (novela, drama, cuento, poesía lírica, etc.). Cada género se caracteriza por una organización interna o esquema textual que lo diferencia de otros géneros. Por ejemplo, un artículo editorial tiene un esquema organizativo muy diferente de la noticia, aunque ambos son géneros periodísticos clásicos. En lo que respecta a los géneros académico-científicos, una ponencia se diferencia de un informe, por ejemplo. De todos modos, una clasificación estricta de los géneros discursivos o de los tipos textuales es sumamente difícil y cambiante, porque son objetos culturales que responden a situaciones y actividades diversas y fluidas dentro de una sociedad.

gerundio Forma no conjugada de un **verbo** que aparece acompañando a otro verbo conjugado. El *gerundio simple* se forma agregando las terminaciones *-ando, -iendo* a la raíz de infinitivo: *amando, temiendo, partiendo*. El *gerundio compuesto* se forma con el gerundio del verbo *haber* y el participio del verbo correspondiente: *habiendo amado, habiendo temido, habiendo partido*. En general, los gerundios expresan *duración*, pero fundamentalmente expresan *simultaneidad*: “Me hablaba mirándome a los ojos” (me hablaba y, al mismo tiempo, me miraba a los ojos) (para sus usos incorrectos, véase el apéndice 1).

hipótesis Conjetura o suposición explicativa de un determinado fenómeno, que se formula dentro de una **teoría** y a partir de ciertos datos. Constituye el punto de partida de una investigación que demostrará la validez o la falsedad de la hipótesis previa.

impersonalidad, formas de Es una de las características del discurso académico-científico y consiste en usar ciertas fórmulas del lenguaje que producen la apariencia de que “las evidencias científicas hablan por sí mismas”. Se produce un “borramiento” de la persona que escribe, como si no existiera un sujeto humano, productor del discurso (para las formas más habituales de lograr el efecto de impersonalidad, véase el apartado 4.1 del capítulo 11).

inciso Segmento (puede ser una **oración** completa, una **suboración** o una frase) que se incrusta en una oración más extensa con la finalidad de aportar una salvedad, una explicación o para agregar información. En todos los casos su presencia excesiva entorpece la comprensión porque los incisos interrumpen el hilo central del texto, pero esto se agudiza en el caso del agregado de información. Por ejemplo: “Propongo cambiar esa definición, que parece un poco ingenua, como diría el autor nombrado antes, y también según sus lectores, tanto detractores como fervientes seguidores de sus ideas”.

indicativo Es uno de los modos en que pueden conjugarse los **verbos**. El indicativo sirve para expresar formulaciones científicas y teóricas, para relatar hechos reales o que parezcan reales y, en general, para todo tipo de **descripciones** y/o **narraciones**. Se usa corrientemente en las comunicaciones cotidianas. Otros modos verbales no expresan la realidad y la certeza, sino la probabilidad (condicional: *me sentaría*) y/o la suposición (**subjuntivo**: *si me sentara*) o manifiestan mandatos (imperativo: *siéntese*). Además del tiempo presente, el modo indicativo incluye varios tiempos para denotar acciones pasadas o futuras.

infinitivo Junto con el **participio** y el **gerundio** constituye una forma no conjugada de los **verbos**. *Infinitivo* significa “no definido”, es decir, que no tiene definidas persona, número, tiempo y modo, por lo que su uso frecuente en un discurso produce efecto de **impersonalidad**. Las terminaciones de infinitivos son: *-ar, -er, -ir* (*amar, temer, partir*).

lenguaje coloquial Lenguaje cotidiano, oral y propio de las conversaciones.

léxico Estrictamente, el conjunto de las unidades de una lengua, mientras que el término *vocabulario* se reserva al uso particular que cada hablante hace de ese léxico. De todos modos, suele utilizarse *léxico* como denominación culta y formal de *vocabulario*.

marcador discursivo Los marcadores, junto con los **conectores**, son las palabras o construcciones que se usan para mostrar la conexión entre las ideas, los hechos o los conceptos que se mencionan en el texto. Los marcadores se diferencian de los conectores en que estos últimos señalan relaciones lógicas (por ejemplo, causa o consecuencia) y argumentativas (por ejemplo, refutación) entre los segmentos de un texto, mientras que los marcadores son indicadores de

la organización textual. Tanto unos como otros proporcionan instrucciones al destinatario del discurso para seguir la progresión y el desarrollo del texto e interpretarlo. En este sentido, su función no es gramatical, sino discursiva. Conectores y ordenadores pueden ser una sola palabra (*sino, pero*), o construcciones (*ahora bien, es decir, en consecuencia*).

mitigador La mitigación consiste en atenuar el contenido de lo que se dice o escribe porque podría ser considerado algo ofensivo o demasiado directo para las reglas de cortesía lingüística. Son mitigadores: la inclusión de **verbos** de incerteza o de probabilidad en lugar de afirmaciones (“Estos resultados *suelen* ser considerados...”); el uso del modo **subjuntivo** de los verbos en lugar del modo **indicativo** (“*Puede* llegar a afirmarse que...”); el uso del modo condicional en lugar del modo imperativo; (“Estos resultados *podrían* ser considerados...”); la interrogación que se usa como un solicitud o una orden indirecta (“¿Podría ver ese cuadro?”, “¿Me puede alcanzar la cartera?”).

modo discursivo Cada uno de los modos de organización textual, básicos y prototípicos, que aparecen en todos los textos, en distintas proporciones. También se los denomina **secuencias textuales**. Son bastante universales y constituyen maneras de presentar los conceptos, las ideas o los hechos, o de jerarquizarlos y construir los textos. Por ejemplo, se puede dar instrucciones para realizar una operación (modo de instrucción) o relatar cómo alguien la realizó (modo **narración**). Los modos de organización del discurso o secuencias son: **narración, descripción, argumentación, instrucción, explicación** y **diálogo**. Dentro de cada texto, puede haber un modo discursivo o una secuencia predominante; por ejemplo, los antecedentes de una investigación generalmente será una secuencia narrativa secundaria, y las secuencias predominantes serán la descripción y la argumentación.

narración Modo discursivo (también denominado relato) que comunica hechos que transcurren en el tiempo y que significan una transformación de la situación inicial de la que se parte. Esos hechos o acontecimientos están dispuestos, por lo general, según una jerarquía causal y cronológica. Así, hay acontecimientos que necesariamente ocurren antes que otros, y también, hay acontecimientos que son el efecto de sucesos anteriores —aunque, a veces, los hechos pueden no estar en sucesión, sino que ocurren en paralelo—. Además, estas acciones, hechos o acontecimientos son atribuidos a sujetos que los realizan o que sufren sus efectos. Los

principales recursos lingüísticos de las narraciones son: los **sustantivos** y sus modificadores; el uso predominante de **verbos** (dado que estos denotan hechos y procesos); el uso de ciertos organizadores, propios de este tipo de **modo discursivo**, como los **marcadores** que señalan la temporalidad y los que marcan la relación de causa-efecto entre hechos; la indicación de los lugares donde se producen los acontecimientos. Un rasgo gramatical importante, propio de las narraciones, es el uso de los tiempos verbales. Una narración siempre se refiere a hechos que ya han ocurrido y, por lo tanto, los tiempos verbales característicos son los pretéritos. Básicamente, se utilizan dos: el **pretérito perfecto simple** y el **pretérito imperfecto del indicativo**. El primero se usa para nombrar las acciones llamadas nucleares, es decir, los hechos importantes que hacen avanzar el relato hacia su desenlace. El pretérito imperfecto marca las explicaciones, las informaciones accesorias, los hechos secundarios y las **descripciones**. Cuando se relatan hechos ocurridos antes de los hechos principales, se usa el **pretérito pluscuamperfecto** y, muy raramente en la actualidad, el pretérito anterior. También es posible construir narraciones en presente; esto suele ocurrir cuando la narración toma la forma de un informe: historia clínica, informe militar o policial. Pero son relatos que carecen de profundidad, porque todos los acontecimientos parecen tener la misma relevancia.

noción Véase **concepto**

nominalización Término de la gramática con el que se conocen los **sustantivos abstractos** que se producen por derivación de **verbos** o de **adjetivos**. Se trata de un acontecimiento (verbo) o cualidad (adjetivo), transformado en un nombre (sustantivo). Es uno de los recursos del lenguaje para producir **impersonalidad** porque los verbos transformados en sustantivos carecen de sujetos que realicen las acciones. Sin embargo, su uso exagerado produce exceso de abstracción en el texto y también **ambigüedad**, porque las nominalizaciones se pueden interpretar como una acción en vías de realización, o bien como el resultado de una acción. Por ejemplo: "El *procesamiento* de la información..."

objetividad en el discurso Efecto que se produce cuando el autor de un discurso trata de lograr la mayor **impersonalidad** posible, sin intervenir con sus opiniones o su **subjetividad**. Este voluntario borramiento de la persona del autor es un requisito del **discurso académico-científico** y de la **narración** periodística, pero la objetividad absoluta es imposible en el lenguaje.

objeto de estudio Entidad física o teórica sobre la que se ejercen acciones destinadas al conocimiento, por ejemplo, la investigación. No debe confundirse con "objeto de aprendizaje", que es un término propio de la enseñanza digitalizada.

objeto de estudio teórico Entidad, fenómeno o evento intangible, no observable empíricamente, que es el resultado de la especulación de las ideas. Son objetos teóricos la teorías, los conceptos abstractos, las **hipótesis**, los modelos y las problemáticas (conjunto de interrogantes que suelen ser respondidos por las **teorías**) propios de una disciplina o de un enfoque.

oración En gramática, se designa así la menor unidad de sentido, que tiene independencia de **sintaxis** y que se emite separada de otras unidades por su entonación propia y por una pausa. Se trata de una estructura conformada por un **verbo** conjugado (predicado) y el sujeto que le corresponde.

oración temática Oración donde se establece el tema central de un **párrafo**, que le da a este su unidad. La lectura se ve facilitada cuando la oración temática es claramente identificable y está en los primeros renglones del párrafo.

ortotipografía Conjunto de reglas que rigen la presentación de trabajos. Se refiere a la elección de los tipos o estilos de letra (tipografía) que se usan tanto en el cuerpo general del texto como en las bibliografías, cuadros, índices, notas al pie de página, citas, citas bibliográficas, etc. Los estilos de letra o de fuente son redonda, cursiva o itálica, negrita, versal o versalita, y hay reglas generales para su uso. Sin embargo, cada publicación o cada empresa editorial puede establecer sus propias normas.

paratexto Conjunto de textos menores y subalternos que acompañan al texto principal. No forman el cuerpo central, pero proporcionan diversas informaciones al lector. Está constituido por los títulos, subtítulos, prólogos, epílogos, advertencias, ilustraciones, epígrafes de texto, epígrafes de ilustración y notas.

párrafo Unidad de significación con la que se construyen los textos, separada con punto y aparte de otras unidades semejantes. Las **oraciones** que constituyen un párrafo tienen una relación fuerte unas con otras, por su contenido y por los enlaces lingüísticos que se producen (**cohesión**). Por otra parte, los pá-

rafas de un texto, a pesar de estar limitados con punto y aparte, no deberían aparecer aislados unos de otros, sino conectados también por relaciones de contenido y por enlaces lingüísticos.

participio Forma no conjugada de los **verbos**. Se diferencia de las otras dos formas no conjugadas, el **infinitivo** y el **gerundio**, por sus terminaciones: *-ado* e *-ido*. El participio tiene un matiz de significación que implica acción terminada; en ese sentido, aparece siempre en los tiempos verbales perfectos (conocidos también como compuestos). Por ejemplo: “He *salido*”. O se lo usa individualmente como **adjetivo**. Por ejemplo: “Los resultados *obtenidos*”. También integra las formas pasivas de los verbos: “Los resultados fueron *controlados* y *verificados* cuidadosamente”.

persona gramatical Este término no se refiere a personas reales o físicas, sino que designa a los participantes de un acto comunicativo. En este sentido, la primera persona (*yo, nosotros*) es la que emite un enunciado; la segunda (*tú, vos, usted, vosotros, ustedes*) es el destinatario, y la tercera (*él, ella, ello, ellos, ellas*) es el referente de la comunicación.

pretérito imperfecto Uno de los tiempos de modo **indicativo** que denota acciones o hechos ocurridos en el pasado (pretérito) y que eran habituales o duraban un cierto tiempo (im + perfecto = no terminado). Por ejemplo: “Los primeros habitantes de la región *practicaban* la recolección y la caza. Durante el invierno *se refugiaban* en las numerosas cuevas de la montaña”. El pretérito imperfecto también se usa en las descripciones de objetos que ya no existen: “En los libros antiguos, las tapas *eran* de cuero repujado, madera labrada o metales cincelados”.

pretérito perfecto compuesto Uno de los tiempos de modo **indicativo** que denota acciones o hechos ocurridos en el pasado (pretérito) y cuyos efectos se prolongan en el presente. Por ejemplo: “En esta diapositiva *se han destacado* los principales puntos que se desarrollarán durante la exposición”.

pretérito perfecto simple Uno de los tiempos de modo **indicativo** que denota acciones o hechos ocurridos en el pasado (pretérito) y que fueron puntuales y ya se encuentran terminados (perfecto), de modo que no se prolongan en el presente (*vimos, confirmé, se verificaron*). La palabra *perfecto* aplicada a tiempos

verbales tiene el significado de “terminado” y no de “correcto” como en el lenguaje cotidiano.

pretérito pluscuamperfecto Tiempo del modo **indicativo** que denota acciones o hechos ocurridos en el pasado (pretérito) que fueron anteriores a otros que también ocurrieron en el pasado (*había ocurrido, habían comprobado, habías verificado*). La palabra *pluscuamperfecto* significa que se trata de acontecimientos “más que terminados”. Por ejemplo: “No vi [acción pasada] lo que *había ocurrido* [antes de la acción anterior]”.

pronombre En gramática, constituye una clase de palabra que adopta un significado ocasional, según la situación comunicativa en que se la utilice o de acuerdo con el contenido del resto del texto. No es una palabra descriptiva, sino solo señaladora de personas, objetos u otras palabras dentro de un texto. En esta última función, el pronombre produce economía y eficacia comunicativas, porque evita las repeticiones de nombres, de expresiones complejas, incluso de **oraciones** completas, sin que se pierda la **cohesión** del texto.

pronombre se como marca de impersonalidad Cuando se prefiere no nombrar el sujeto de una acción o evento, se usan los **verbos** en tercera persona del singular precedidos por el pronombre *se*. Por ejemplo: “*Se han realizado* las acciones metodológicas correspondientes al protocolo de tratamiento para estos casos”. Este es un uso muy frecuente en los textos académico-científicos para lograr un efecto de **impersonalidad**, ya que el agente realizador del hecho permanece indeterminado.

registro formal e informal Variación del lenguaje que se produce según la situación comunicativa. Hay un registro *formal* para situaciones sociales que así lo exigen y un registro *informal*. Estos, a su vez, pueden adoptar el registro *oral* o el *escrito*. Los textos académico-científicos se caracterizan por un registro formal y escrito.

secuencia textual Véase **modo discursivo**

semitérmino Palabras que no son absolutamente especializadas, como los **términos**, pero que tampoco pertenecen al lenguaje informal y cotidiano. Se trata frecuentemente de **sustantivos** que tienen un significado generalizante,

mucho menos preciso que los términos, y que suelen aplicarse en distintas disciplinas. Por ese significado generalizante suelen usarse en la definición de términos. Ejemplos: *proceso, orden, procedimiento, elemento, conjunto, estructura, función, aspecto, componente, configuración, característica, contexto, elemento, factor, forma*.

sintaxis Combinatoria de las palabras para producir enunciados. Aspecto de la gramática que estudia esa combinatoria (sujeto, predicado, etc.) y las clases de palabras (**sustantivo, verbo**, etc.) y sus funciones.

subjektividad en el discurso Marcas de la presencia del autor que se muestran en el discurso oral o escrito. Es inevitable que el enunciador manifieste su personalidad en el lenguaje bajo la forma de sus sentimientos, sus sensaciones, ideas, opiniones, etc. La máxima carga de subjetividad aparece en los textos literarios y, dentro de ellos, en la poesía lírica. Pero no solo en el discurso de la literatura aflora la subjetividad, sino que aparece, ineludiblemente, aunque de forma más velada, en todo tipo de discurso. En algunos de ellos, como el discurso periodístico o el académico-científico, se produce un borramiento voluntario de la presencia del autor, para lograr un efecto de **objetividad**.

subjuntivo Uno de los modos de la conjugación de los **verbos** (véase **indicativo**). Sus tiempos son: presente, **pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto**, futuro imperfecto y futuro perfecto. El modo subjuntivo se usa en verbos independientes o en verbos que están dentro de una **oración** subordinada a otra. Como verbo principal o independiente, el modo subjuntivo sirve para indicar: a) un acontecimiento deseado (“Ojalá no llueva mañana”); b) un acontecimiento probable o dudoso (“Tal vez lo *haya olvidado* sobre el escritorio”). Como verbo subordinado, dependiente de otro verbo principal, se lo usa en los siguientes casos: a) cuando el verbo principal expresa voluntad, mandato, consejo, ruego, prohibición, temor, deseo, valoración, emoción, necesidad u obligación (“Ellos opinan que no *debiéramos* hacerlo”); b) cuando el subjuntivo depende de otro verbo que significa creencia o suposición o **hipótesis**, y solo si el verbo está negado (“No creen que la comisión *vaya* a reunirse hoy”); c) para presentar una objeción, pero considerándola como incierta, probable y no como establecida. De este modo, lo que dice el verbo principal se refuerza, porque la objeción es débil (“Aunque nos *opusiéramos*, van a hacer lo que ellos decidieron”).

suboraciones En gramática, **oraciones** subordinadas e incluidas en otra. El exceso de subordinadas extensas dentro de una misma oración complejiza el texto (“Los resultados presentados muestran *que* la arquitectura serial es una propiedad estructural del pensamiento consciente, *lo que es* independiente de la adquisición de información a través de movimientos oculares, *y que* los potenciales evocados, *que* encontramos asociados a la detección de un objeto en experimentos con la mirada fija, pueden ser compatibilizados con los tiempos *que* son característicos de estos movimientos oculares rápidos”).

sustantivo En gramática, clase de palabra que nombra entidades, es decir: objetos, animales o personas, ya sean reales o imaginarios, físicos o conceptuales.

sustantivos abstractos Sustantivos que nombran entidades cuya existencia depende de la existencia de otras. Por ejemplo, no podría existir la *densidad* si no hubiera entidades *densas*; del mismo modo, la *esperanza* depende de la existencia de alguien que *espera*. Por esa razón, se llaman abstractos: de todos los objetos densos se abstrae la densidad; de todos los que esperan, se abstrae la existencia de esperanza.

teoría Es un sistema explicativo constituido por axiomas, postulados e **hipótesis** que se aplican de modo lógico deductivo a algún campo sobre el cual se confeccionan modelos científicos y/o se hacen observaciones y se formulan nuevas hipótesis explicativas. Los muy diversos campos sobre los cuales se pueden formular teorías y la gran diversidad de estas últimas hacen que las definiciones de teoría puedan variar según las disciplinas.

término Palabra especializada, que no es propia del vocabulario común, y que se usa en alguna disciplina o en alguna profesión. Frecuentemente, los términos no están constituidos por una sola palabra, sino por una construcción. Por ejemplo: *cefalea hem Craneana*, *teoría crítica*, *sociedad tradicional*, *autarquía*, *enseñanza personalizada*, *conocimiento complejo*, etcétera.

texto académico Véase **discurso académico**

texto científico Véase **discurso científico**

tilde Marca que indica la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba. También llamada vulgarmente “acento ortográfico”.

verbo Clase de palabra que denota un evento, es decir, un suceso o un hecho que ocurre en el tiempo. Este significado no tiene por qué estar siempre vinculado con la idea de acción (en el sentido de actividad, movimiento). El evento que nombran los verbos no es, necesariamente, una actividad física y visible, o una operación concreta que el sujeto ejecute; puede nombrar un evento que le ocurre al sujeto o una percepción subjetiva de este, o un estado. Tradicionalmente, el verbo se ha caracterizado como acción, pero, si bien esto puede aplicarse a verbos como *caminar*, *escribir* o *hablar*, resulta más difícil considerar como acciones a verbos como *pensar*, *considerar*, *sentir* o *dormir*. Por esa razón, en la gramática actual se prefiere hablar de hecho, evento o suceso y no de acción. Los eventos o estados pueden nombrarse como reales, posibles, deseados, etc. Para expresar esas diferencias, existen variaciones que son los modos verbales: **indicativo**, **subjuntivo** e imperativo. También se puede expresar que un evento ocurre al mismo tiempo que se lo enuncia (presente); que ha ocurrido antes del momento en que se lo enuncia (**pretérito**), o que ocurrirá después del momento de su enunciación (futuro). Para expresar eso, dentro de cada modo existen los tiempos verbales.

OTROS TEXTOS SOBRE LOS TEMAS DE ESTE GLOSARIO

- › Otros términos de la lingüística o de la gramática:

MARIN, Marta, *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009.

- › Usos léxicos habituales en Argentina:

Diccionario integral del español de la Argentina, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2009. Disponible en línea: <<http://www.clarin.com/diccionario>>.

- › Usos léxicos habituales en México:

Diccionario del español de México (DEM), El Colegio de México, A.C. Disponible en línea: <<http://dem.colmex.mx>>.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Ana Luz y Federico Navarro, "La reseña académica", en Lucía Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.
- ADELSTEIN, Andreína e Inés Kugel, *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.
- BAILLARGEON, Norman, "El lenguaje", en *Curso de autodefensa intelectual*, Barcelona, Ares y Mares, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert y Wolfgang Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- BECKER, Howard, *Manual de escritura para científicos sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.
- BENGOECHEA, Natalia y Florencia Levin, "El estado de la cuestión", en Lucía Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.
- BOSQUE, Ignacio (dir.), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM, 2009.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo Tusón Valss, *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 2001.
- CASARES, Julio, *Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*, 2ª ed. corr. y aum., Barcelona, Gustavo Gili, 1997.
- CASSANY, Daniel, "Géneros escritos", en *Taller de textos*, Barcelona, Paidós, 2006.
- CORRIPIO, Fernando, *Diccionario de ideas afines*, Barcelona, Herder, 1985.
- COSTA VAL, Maria das Graças, *Redação e textualidade*, San Pablo, Martins Fontes, 1999.
- CREME, Phyllis y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO (DEM)*, El Colegio de México, A.C. Disponible en línea: <<http://dem.colmex.mx>>.

- DICCIONARIO INTEGRAL DEL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2009. Disponible en línea: <<http://www.clarin.com/diccionario>>.
- DUO DE BROTHIER, Ofelia, "La ponencia y el resumen de ponencia", en Liliana Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte, 2005.
- DURÁN, Migdalia y Ángela Rodríguez de Torrealba, "Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación", en *Opción*, vol. 25, núm. 60, septiembre-diciembre de 2009. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org>>.
- FERRARI, Laura, "Marcadores de modalidad epistémica en artículos de investigación", en María Marta García Negroni (ed.), *Actas del Congreso de la Argumentación*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, 2003.
- , "¿Cómo se escribe una reseña crítica?", en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos*, Madrid, Edinumen, 2005.
- FIGUERAS, Carolina, *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2001.
- FLOWER, Linda y John Hayes, "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
- GALLARDO, Susana, "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos*, Madrid, Edinumen, 2005.
- GILLET, Andy, *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education*, 2013.
- GOLOMBEK, Diego (comp.), *Demoliendo papers*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha, *La ciencia empieza en la palabra*, Barcelona, Península, 1998.
- , *El lenguaje de las ciencias*, Madrid, Gredos, 2005.
- HALL, Beatriz, "Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español", en *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, núm. 21, 2008. Disponible en línea: <<http://www.revistalinguas.com>>.
- HALL, Beatriz y Marta Marin, "El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva", en María Marta García Negroni (coord.), *Los discursos del saber*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2011.
- HALLIDAY Michael y James Martin, *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1993.
- HAMON, Philippe, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Editorial, 1991.

- HARVEY, Ana María y Daniel Muñoz, "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos", en *Estudios Filológicos*, Universidad Austral de Chile, núm. 41, 2006, pp. 95-114.
- HYLAND, Ken, *Hedging in Scientific Research Articles*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing, 1998.
- IGLESIAS, Gabriela y Graciela Resala (comps.), *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.
- LOCKE, David, *La ciencia como escritura*, Madrid, Cátedra y Universitat de València, 1997.
- LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie, "Typologie des discours scientifiques: deux approches", en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 51, 1983, pp. 8-20.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen, "Discurso especializado: unidad y variación gramatical", en *Actas del xxxv Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, 2006.
- , "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad", en *Signo y Seña*, núm. 14, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 2006, pp. 115-140. Disponible en línea: <<http://www.upf.edu>>.
- MACCIO, Charles, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire*, Lyon, Chronique Sociale, 2007.
- MARIN, Marta, *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique, 2007.
- , *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 2009.
- , *Una gramática para todos*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010.
- MARIN, Marta y Beatriz Hall, *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.
- MARINKOVICH, Juana y Alejandro Córdova, "La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos", en *Revista Signos*, vol. 47, núm. 84, 2014, pp. 40-63. Disponible en línea: <www.scielo.cl/signos.htm>.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, "Los marcadores del discurso", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2000.
- MARTÍNEZ, Ernesto N., *Cómo se escribe un informe de laboratorio*, Buenos Aires, Eudeba, 2004.
- MEYER, Bernard, *Maîtriser l'argumentation*, París, Armand Colin, 1996.
- MONTOLÍO, Estrella (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel, 2000.

- MOYANO, Estela, *Comunicar ciencia: el artículo científico y las comunicaciones a congresos*, Lomas de Zamora, Secretaría de Investigaciones de la Universidad de Lomas de Zamora, 2000.
- , “Géneros que hablan de ciencia”, en María Cecilia Pereira (coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento, 2005.
- NATALE, Lucía (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.
- NATALE, Lucía y Elena Valente, “El informe de lectura y la monografía”, en María Cecilia Pereira (coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.
- ORLANDI, Eni, *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Pontes, 2003.
- PORTOLÉS LÁZARO, José, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998.
- PRESTINONI DE BELLORA, Clara y Elsa Girotti, “El resumen o abstract”, en Liliana Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte, 2005.
- REYES, Graciela, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco, 2006.
- SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander Arbey, *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Medellín, Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.
- SERAFINI, María Teresa, *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós, 1996.
- SWALES, John M., *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, John M. y Christine B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004.
- TOLCHINSKY, Liliana, “Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica”, en Marta Milian y Anna Camps (coords.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- VÁZQUEZ, Graciela (coord.), *Español con fines académicos*, Madrid, Edinumen, 2005.
- WESTON, Anthony, *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2002.
- ZAMUDIO, Bertha y Ana Atorresi, *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

Esta edición de *Escribir textos científicos y académicos*, de Marta Marin, se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2015 en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Consta de 3.000 ejemplares.