



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

ORIENTACIONES PARA ESCRIBIR EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SINTE-LEST

www.sinte.es

Curs 2009- 2010



Orientacions per escriure el projecte de recerca byMontserrat Castelló; Gerardo Bañales; Anna Iñesta & Norma Vega is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License

Escribir textos académicos: organización y estructura, posicionamiento del autor y relaciones con otros textos y autores¹

El contenido de este documento hace referencia a aquellos aspectos y recursos que conviene conocer y saber utilizar al escribir un texto académico complejo como el proyecto de investigación o artículo científico. Contiene tres apartados claramente diferenciados, el primero hace referencia a la organización de la información, es decir, a aquellas cuestiones que tienen que ver con la estructura del texto, los apartados que debe tener el trabajo, la información a incluir en cada apartado y cómo se debe escribir cada uno de estos apartados. El segundo analiza cuándo y cómo el autor se ha de hacer visible, qué recursos sirven para dejar clara la propia posición y al mismo tiempo evitan que el texto se convierta en poco académico, cargante o impersonal. Finalmente, en el tercer apartado se plantean algunos recursos para implicar a los lectores y para hacer un uso correcto de las citas que vaya más allá de los aspectos formales.

1. La estructura del proyecto de investigación de final de grado

En líneas generales, el proyecto de investigación de final de grado comparte las características básicas, en cuanto a su estructura, a los textos académicos o artículos científicos. Su conocimiento resulta útil a la hora de decidir cómo organizar la información cuando estamos escribiendo el proyecto. A continuación se detallan los apartados más frecuentes de estos textos y el tipo de información que incluyen.

¹ Este documento está publicado y se puede consultar on-line en el siguiente enlace: Castelló, M.; Bañales, G., Iñesta, A y Vega, N. (2009). Escribir textos académicos: organización y estructura, posicionamiento del autor y relaciones con otros textos y autores. http://www.sinte.es/joomla_cast/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=47



1.1. El título

El título es uno de los aspectos esenciales del artículo o proyecto de investigación. Una de las funciones principales del título es enmarcar lo que queremos explicar en el texto. Por otra parte, la concisión del título no debe limitar su potencial informativo, así que cada palabra debe aportar información específica. Además, en el momento de seleccionar las palabras del título, hay que tener en cuenta que deben pertenecer al universo referencial adecuado para que el lector pueda situar el trabajo que se presenta en la línea de investigación y del ámbito científico correspondiente. Finalmente, en una época en la que una de las primeras fuentes para la búsqueda de artículos y documentos son los buscadores en internet, las palabras del título se revelan determinantes.

De manera general, los títulos de los trabajos de investigación suelen incluir una primera parte con los conceptos / tema incluidos o que definen el trabajo y una segunda parte, después de un punto y seguido o dos puntos, con los detalles del trabajo empírico y / o del problema específico estudiado (pe: Variables emocionales y esquizofrenia: un análisis de las relaciones entre la autoestima y la alteración cognitiva en adolescentes)

1.2. El abstract

El abstract es una de las convenciones más específicas del género académico y en concreto de los artículos de investigación. Su función es facilitar a los lectores la identificación de artículos que puedan resultar relevantes para la propia reflexión. Duque (2000, p.85) lo define como "una versión precisa y abreviada de los contenidos y servicios más importantes del artículo", distinguiendo dos tipos: el abstract descriptivo y el abstract informativo. El primero describe de qué trata la investigación pero no hace referencia al método o a los resultados y conclusiones. El *abstract informativo*, en cambio, hace referencia a estas cuestiones y, de hecho, resulta el más frecuente y el más recomendable. La extensión de los abstracts varía en función de la publicación pero habitualmente se sitúa entre las 150 y las 250 palabras. Su estructura, según la normativa APA, debe incluir información respecto de la introducción, el método, los resultados y las conclusiones (IMRC)

1.3. La introducción

La Introducción es una de las secciones más importantes del artículo de investigación. En primer lugar, porque, como en cualquier texto escrito, el inicio (opening) determina la forma en que el lector se aproximará al contenido. Otro de los motivos que justifican la importancia de esta sección es que es aquí donde los autores demuestran su conocimiento sobre el ámbito, así como sus alineamientos conceptuales con los discursos científicos dominantes. En segundo lugar, porque en la Introducción también, el autor debe explicitar su (pretendida) contribución a la literatura profesional sobre la temática analizada (Nihalani y Mayrath, 2008, p.33).

Desde la perspectiva socio-discursiva, Swales (1990; 2004) propone el modelo Create a Research Space (CARS) para el análisis de la Introducción. Según este modelo (Swales, 2004, p.230), las introducciones organizan siguiendo tres movimientos o pasos que, como veremos, se orientan a la consecución de las recomendaciones que acabamos de mencionar:

- Movimiento 1: Estableciendo un territorio

Este primer movimiento tiene por objetivo hacer consciente a los lectores de la relevancia del ámbito de investigación en el que se inserta el estudio presentado. Este objetivo se cumple incluyendo generalizaciones sobre el tópico que ganan en especificidad a medida que progresá la introducción. Una de las características más relevantes de este primer movimiento es la obligatoriedad de hacer referencia a otros autores y, por tanto, de utilizar citas. En este sentido, Swales (1990, p.148) distingue entre *citas integradas*, en las que el nombre del investigador aparece como elemento integrador en la oración que cita, y *citas no integradas*, en las que el investigador aparece en paréntesis o se hace referencia de otro modo (por ejemplo a través de notas a pie de página). Más adelante, analizaremos en detalle las diferencias entre estas diferentes formas de citación

Por tanto, en este primer momento, se presentan el tema del trabajo y los conceptos generales involucrados.

- Movimiento 2: Estableciendo un nicho

El objetivo de este segundo movimiento es situar el estudio propiamente dicho en cuanto a la relevancia del ámbito de investigación apuntada en el movimiento anterior. En este caso, el objetivo se cumple bien indicando un vacío en el ámbito de investigación (Paso 1A), o bien añadiendo algo al conocimiento ya existente sobre un fenómeno (Paso 1B). De manera opcional, el autor puede presentar también justificaciones positivas relativas a la pertinencia del tópico de investigación (Paso 2).

En este punto, Swales (1990, p.155) dirige nuestra atención a la manera en que los autores ponen de manifiesto la existencia de un vacío en el ámbito correspondiente. En este sentido, remarca que una gran mayoría de los indicadores lingüísticos que señalan este movimiento no implican la negación abierta, sino que utilizan modalidades más indirectas, como por ejemplo los cuantificadores negativos o casi-negativos (ningún, poco, ni ... ni ...), la negación léxica mediante verbos (olvida, pasa por alto), adjetivos (incompleto, equívoco), nombres (carencia, limitación), y aún de otras expresiones (sin tener en cuenta ...). La intencionalidad subyacente a este uso lingüístico se ve reforzada por la utilización del nosotros inclusivo que se presenta como sujeto en la mayoría de las oraciones orientadas a señalar un vacío en la investigación. Finalmente, Swales apunta que en este segundo movimiento de la introducción, las referencias a otros autores serían posibles pero no obligatorias.

- Movimiento 3: Ocupando el nicho

En el tercer movimiento el autor explica de qué forma se ocupará y se defenderá el espacio específico identificado previamente. Esto se consigue siguiendo un paso obligatorio en este movimiento y que puede traducirse en dos modalidades: presentar el/los propósito/s del estudio (paso 1A) o bien presentar el estudio en sí mismo (paso 1B). La no referencia a estudios previos y el uso de deícticos (p.ej. éste, el presente artículo, nosotros, a continuación) marcan el inicio de este paso. Precisamente, alerta Swales (1990, p.160), la postergación en el uso de esta señal deíctica convierte síntoma de la poca experiencia como autor académico.

Finalmente, al terminar la introducción también es posible a) presentar las preguntas de investigación o hipótesis (Paso 2), b) incluir clarificaciones relativas a definiciones de conceptos (Paso 3), c) resumir las particularidades de las metodologías de investigación utilizadas (Paso 4), d) anunciar los principales resultados del estudio (Paso 5), e) reafirmar la relevancia del estudio (Paso 6), yf) avanzar la estructura del artículo (Paso 7).

Swales (1990, p.158; 2004, p.230) sugiere, también, que los movimientos 1 y 2 pueden ser recursivos, sobre todo en el caso de revisiones extensas y detalladas de la literatura sobre un ámbito de investigación específico.

De acuerdo con lo dicho, habría al menos dos grandes maneras de organizar la Introducción.

En la primera de estas posibles formas de organizar la introducción, comenzaríamos para establecer el territorio (o la temática) de manera amplia y entonces, en este primer momento, haríamos la revisión de los estudios y trabajos anteriores que se han hecho sobre este territorio (o temática). Acabaríamos esta revisión anunciando un vacío, problema o aspecto que no está suficientemente claro / investigado / analizado, que sería, de hecho, el segundo paso o movimiento de la introducción. Finalmente, en un tercer movimiento detallaríem los objetivos de nuestra investigación.

En la segunda manera de organizar una introducción, comenzaríamos también para establecer el territorio de manera amplia, pero rápidamente pasaríamos al segundo movimiento anunciar nuestro interés se centra en resolver un vacío, problema o aspecto que no está suficientemente claro / investigado / analizado, es decir, estableceríamos rápidamente (por ejemplo, en un segundo párrafo), el nicho de investigación. Entonces haríamos la revisión de los estudios y trabajos anteriores, sólo centrandonos en lo que nos interesa para resolver nuestro problema y, por tanto, desde el nicho, de tal modo que la revisión no es de todo lo que se ha hecho sobre la temática y resulta mucho menos descriptiva. No se trata de describir sólo que se ha hecho, sino también de argumentar o discutir como lo hecho nos ayuda o no, nos aporta ideas complementarias, permite matizar o concretar nuestro nicho. Finalmente, en un tercer movimiento detallaríem los objetivos de nuestra investigación, que, de manera lógica, se desprenderían de los argumentos presentados en la revisión.

Todos los movimientos de la Introducción, tal como nos recuerda Teberosky (2007, p.29) tienen un carácter marcadamente intertextual, dado que el foco de atención son los otros autores con los que se dialoga. Por su parte, Padilla (2005) señala que para garantizar un diálogo constructivo en la introducción, es recomendable tener en cuenta las normas para una discusión crítica:

1. Defender el propio punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista y no con ningún otro.
2. No tergiversar las propuestas de otros autores a conveniencia cuando éstos se hayan de poner en cuestión, sino hacer referencia al punto de vista que estos autores esgrimen realmente.
3. No utilizar formulaciones que resulten insuficientemente claras, confusas o ambiguas.

1.4. El método

Es bien conocido que el método tiene como principal objetivo explicar a los lectores los pasos seguidos durante la realización del estudio. Se trata de proporcionar un grado de detalle suficiente sobre estos pasos, de forma que quede garantizada la imagen de honestidad para el lector y que, en su caso, se pueda replicar el trabajo llevado a cabo por otro investigador.

En cuanto al desarrollo de párrafos en esta sección, la mayoría son párrafos independientes que se dedican a las diferentes partes o aspectos del procedimiento de recogida y del análisis de los datos. Hay que remarcar, que esto no evita que este apartado tenga un fuerte componente argumentativo, ya que su objetivo es hacer patente la seriedad del trabajo realizado para que el lector confíe en los resultados y, de rebote, en las conclusiones que se hayan podido extraer (Padilla, 2005, p. 129). Se trata de demostrar que las opciones elegidas son adecuadas y poco refutables.

Para garantizar la cohesión y coherencia hay que contar con el soporte de referencias anafóricas y con la repetición de elementos léxicos, por tanto, no es bueno utilizar sinónimos o diferentes denominaciones para indicar los conceptos-clave, los

instrumentos ni las variables, los que nos deberíamos referirnos siempre de la misma manera a lo largo del texto.

En cuanto a los tiempos verbales, tanto Swales (1990) como Teberosky (2007) señalan que el apartado del método suele presentar una mayor cantidad de verbos en pasado y en voz pasiva, que indican la nominalización de las acciones, los hechos y procedimientos utilizados. Es decir, los procedimientos y las acciones, así como los motivos se convierten en las acciones de los verbos, así, en vez de afirmar: "*Hemos utilizado el cuestionario o la clasificación...*" resulta aconsejable escribir: "*el cuestionario ha sido elegido para... la clasificación de... se ha utilizado para demostrar...*".

1.5. Los resultados, la discusión y las conclusiones

Estos tres apartados suelen ser aquellos que concentran un mayor grado de variabilidad, al menos en cuanto a la distinción de su contenido en secciones diferenciadas (Swales, 1990; Padilla, 2005; Teberosky, 2007). En cualquier caso, su importancia es evidente para la argumentación del autor, incluso la presentación de los resultados, dado que sobre los datos de los resultados se monta la argumentación posterior de la discusión (Padilla, 2005, p. 130).

Argumentativamente hablando, los Resultados deben presentarse de manera que su organización permita una respuesta clara a las hipótesis u objetivos planteados (Mayer, 2008), por lo tanto, es recomendable presentarlos siguiendo el orden de los objetivos y haciendo referencia. Por otra parte, esta sección se caracteriza por las tablas y figuras, así como por una cierta repetición en su descripción (Duque, 2000), de modo que resulta necesario destacar y hacer evidente al lector cuáles son los resultados más relevantes (Nihalani y Mayrath, 2008). Sin embargo, esta cuestión es delicada ya que hay que evitar remarcar como significativos los resultados que no lo sean verdaderamente (Mayer, 2008) o hacer hincapié en aquellos datos que más nos interesan, obviando a otros también relevantes.

La Discusión es otra de las secciones claves ya que, junto con la introducción, delimita el cuerpo del texto (Teberosky, 2007, p.29). Nihalani y Mayrath (2008) apuntan que

esta sección sirve para destacar la importancia de los resultados así como para argumentar la manera en que responden a las preguntas de investigación y las hipótesis formuladas. En este sentido, señalan la necesidad de no ir demasiado lejos a la hora de extraer conclusiones o implicaciones de los resultados que no estén suficientemente fundamentadas en los datos obtenidos. Se trata de construir los propios argumentos de forma lógica y, consecuentemente, de hacer referencia a los resultados sólo cuando sea adecuado, evitando la repetición de una descripción que ya se habrá hecho en la sección de los resultados (Duque (2000, p. 95).

En cuanto a la forma de organizar la información en este apartado de Discusión, a partir de los trabajos de Swales (1990, p.172) y Padilla (2005, p.130) podemos hacer referencia a los siguientes movimientos:

- Inclusión de información contextual: resumen de los resultados obtenidos y recapitulación de argumentos principales presentados en secciones anteriores con el objetivo de recordar al lector lo que queremos enfatizar y de incrementar la relevancia de los argumentos posteriores.
- Enumeración / Constatación de los resultados, incluyendo los más destacados o claros y posteriormente aquellos considerados como secundarios o tentativos
- Comentario sobre si el resultado era esperado o inesperado
- Referencia a estudios anteriores para comparar resultados o de apoyar las propias inferencias o conclusiones
- Detalle y justificación de los motivos y argumentos que sustentan las propias afirmaciones, especialmente en el caso de que el escritor sugiere explicaciones para un resultado inesperado
- Inclusión de ejemplos a partir de los datos, especialmente para apoyar explicaciones anteriores
- Deducción e hipótesis de trabajos futuros, habitualmente haciendo referencia, en su caso, a la posibilidad de generalizar algunos o todos los resultados obtenidos

- Limitaciones de la propia investigación y cuestiones que permanecen abiertas con comentarios respecto a las posibles soluciones o vías para encarar las
- Recomendación con respecto a futuras investigaciones sobre la misma cuestión y prospectiva

Conviene también tener presente, tal como recuerda Swales (1990, p.173), que la Introducción y la Discusión muestran movimientos divergentes en el sentido de que la primera sección progresiona de lo más general (el estado del arte sobre una cuestión en el ámbito correspondiente) a lo específico (el estudio que se presenta), mientras que la segunda sección parte de lo concreto (los resultados del estudio) para finalizar en lo general (la significatividad del estudio presentado en el marco del ámbito correspondiente).

Teberosky (2007) también señala que, al igual que en la Introducción, en la Discusión se utiliza un mayor número de verbos en voz activa, pero con más cambios entre los tiempos verbales del presente y del pasado.

Con todo, algunos estudios contrastivos sobre este apartado (Padilla, 2005) han revelado que, por ejemplo, en los artículos de investigación del ámbito anglosajón incluyen todos estos aspectos y, además, el comentario sobre otros estudios se plantea de manera abiertamente polémica, lo que permite reforzar la importancia de los propios resultados. En los artículos escritos en el ámbito hispanohablante, en cambio, se resumen y valoran los propios resultados que también se discuten pero en un perfil polémico más bajo, mostrando una actitud más prudente tanto en la valoración de los resultados propios como ajenos.

2. Posicionamiento: ¿Cómo se manifiesta la voz del autor en un texto académico?

Para aclarar la noción de voz, puede resultar útil equiparar los textos académicos en una edificación. Cuando contemplamos una construcción emblemática solemos darnos cuenta sólo del aspecto global exterior, es decir, de la fachada. Frecuentemente, sobre todo si no complementamos nuestra mirada con la de un arquitecto, no somos sensibles a determinados materiales y elementos que la configuran y sostienen. Concretamente,

las edificaciones están formadas por elementos particulares (hormigón, cemento, vigas, vidrio, aluminio, cerámica ...) que se sostienen gracias al diálogo de fuerzas que se establece entre ellos. Estos elementos conforman espacios específicos (entrada, escaleras, rellano, salón, terraza ...) que ejercen funciones igualmente específicas y que, en última instancia, configuran una única fachada coherente. Además, estos espacios y, por tanto, toda la edificación, muestran una serie de características especiales según la línea arquitectónica (barroco, modernismo, bauhaus ...) y los objetivos del / la arquitecto / a (más o menos funcionales o artísticos).

Si trasladamos estas reflexiones a los textos académicos, los espacios podrían equiparse a las secciones (por ejemplo, en un artículo de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones), que mostrarían características especiales según el ámbito de conocimiento en que inscribiera el artículo (física cuántica, psicología, historia) como ya hemos analizado en el apartado anterior.

Si vamos un poco más allá en nuestro análisis, nos encontramos con dos cuestiones decisivas a la hora de elaborar textos académicos de calidad, que, manteniendo la metáfora de la edificación, podemos equiparar tanto a los elementos particulares como al diálogo de fuerzas que, como hemos dicho, se establece entre ellos y los sostiene evitando que la edificación del texto se desplome.

En primer lugar, podemos considerar que la voz del autor es lo que configura el diálogo de fuerzas entre las diferentes secciones del texto. En este sentido, la voz es un constructo que se refiere a las elecciones discursivas del autor, la gestión estratégica de las cuales implica la posibilidad de posicionarse de forma diversa e intencional en un texto determinado.

En segundo lugar, los elementos particulares que conforman el texto / edificio y que el autor deberá articular / conjugar tienen que ver con determinados recursos que el escritor utiliza para imprimir un sello propio al texto y posicionarse ante las cuestiones sobre las que escribe.

Desde esta perspectiva, pues, el escritor ejerce la función de autoría a través de la selección intencional de estrategias discursivas que, una vez implementadas, ponen de

manifiesto una versión situada (es decir, circunscrita a las particularidades del contexto y de su intencionalidad) de su voz.

A la complejidad implicada en la gestión intencional de estos recursos hay que añadir el hecho de que cualquier elección resultará significativa a los ojos de los lectores, que utilizarán las diferentes señales presentes en el texto para ubicar el escritor en una u otra línea de pensamiento. Es por ello que entendemos que la voz del autor es a la vez individual y social, y que puede considerarse siempre situada cultural, social e históricamente. Esto es así porque la elección de unos determinados recursos o estrategias (según valores, intereses, creencias, prácticas y relaciones de poder) alinean al escritor con unos determinados discursos sociales y culturales. Desde este punto de vista, escribir en contextos académicos implica recurrir a, y dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional y esta combinación personalizada de los discursos sociales pondría de manifiesto la identidad del autor (Gee, 2005; Ivanic, 1998; 2005).

Lo que acabamos de apuntar pone de relieve una perspectiva sobre el texto académico que no resulta evidente si sólo atendemos a su versión final. Esta faceta invisible tiene que ver con el proceso de construcción del texto académico, un proceso decisivo que resulta necesario hacer visible para afrontar con efectividad la elaboración de este tipo de textos. Sin embargo, la visibilidad (o la conciencia) no es suficiente sino que constituye, sólo, el punto de partida en un proceso de enculturación y alfabetización académica dentro del propio ámbito de conocimiento. Resulta necesario, además, conocer y practicar el uso estratégico (es decir, intencional) de los recursos que permitan construir y hacer visible la propia voz, los que nos ocupamos en el apartado siguiente.

2.1. Recursos para hacer evidente la voz en los textos

La investigación sobre el tema destaca dos grandes grupos de recursos útiles y necesarios para que el autor haga visible su voz en los textos académicos, respetando las normas y convenciones que rigen este tipo de textos: los de posicionamiento e implicación y de citación o usos de referencias (Ivanic y Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005).

Los recursos pertenecientes al primer grupo-posicionamiento e implicación-son imprescindibles para que el autor pueda construir y mantener un punto de vista personal además de conseguir la implicación y conexión con el lector. Así, a la hora de escribir este tipo de textos, los estudiantes deben situarse en relación al material que están discutiendo y encontrar una manera satisfactoria de expresar sus propias afirmaciones y argumentos (Cadman, 1997).

Entre los mecanismos discursivos útiles para posicionarnos como autores encontramos, en primer lugar, las expresiones que sirven para matizar lo que decimos, también llamadas de elusión de compromiso o 'hedges'. Estas expresiones señalan el valor que el lector debe otorgar a una afirmación, considerando el grado de precisión o fiabilidad que le corresponde. El uso de estas expresiones implica que las afirmaciones de los autores se basan en un razonamiento plausible más que en la certeza del conocimiento e indican el grado de confianza que se le puede atribuir (Hyland, 2005, p.52).

Debido a que todos los enunciados son evaluados e interpretados a través del prisma de las suposiciones disciplinarias, los escritores deben calcular cómo presentar una afirmación, tanto para otorgarle más o menos fiabilidad como para protegerse en caso de su eventual refutación. Así, por ejemplo, en lugar de la certeza "los resultados de los trabajos realizados por estos autores confirman que ...", podríamos decir: "los resultados realizados por estos autores sugieren que ...", o en vez de afirmar en la discusión: "estos resultados se explican por ...", es mejor escribir: "estos resultados se podrían explicar por ..." o bien: "estos resultados probablemente se pueden explicar por ...".

En segundo lugar, los recursos llamados potenciadores-emfatizadores o 'boosters' ayudan al autor a expresar seguridad en sus afirmaciones, a la vez que marcan su grado de implicación con la temática abordada. La medida en que el escritor enfatiza sus palabras haciendo uso de estos recursos, pone de manifiesto la información que considera compartida con el lector, así como su sensación de pertenencia a un colectivo que comparte esta afirmación. Un ejemplo del uso de estos enfatizadores implicaría modificar la siguiente oración: "el estudio sería una de las actividades..." por la siguiente: "el estudio es, sin duda, una de las actividades ..". En las frases siguientes, los adverbios y adjetivos utilizados-claramente, precisamente, clara, fundamental-, tienen

también esta función de potenciar o enfatizar lo que se está afirmando: "nuestros resultados suggereixem claramente...", "este es precisamente el aspecto menos estudiado..." , " los estudios revisados presentan, a nuestro entender, una clara insuficienci ...," esta cuestión nos parece fundamental, dado que... ".

El equilibrio entre hedges y boosters en un texto permite conocer hasta qué punto el autor se compromete con el contenido del texto y qué tipo de relación establece con sus lectores, así como también su posición en una determinada comunidad disciplinar. Es decir, en el caso de un autor reconocido, es posible aumentar el uso de emfasitzadors tanto para referirse al propio trabajo como estudios anteriores y, en la medida en que este autor tenga otras publicaciones o artículos sobre la temática que avalen algunas de sus afirmaciones, también puede ser que obvie algunas matizaciones.

En tercer lugar, podemos aclarar nuestro posicionamiento a través del uso de marcadores de actitud (de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente). El uso de este tipo de recursos indica la relación afectiva, más que epistémica, del escritor con sus propias afirmaciones. Así, por ejemplo, en lugar de decir: "sabemos que para estudiar un texto no es suficiente ...", o "sabemos que el éxito del tratamiento no depende ...", podríamos decir: "Por desgracia sabemos que para estudiar un texto no es suficiente ... ", o bien" el éxito del tratamiento desgraciadamente no depende .. ".

En cuarto lugar, el autor puede hacer su voz visible a través de la auto-referencia, es decir, a través del grado de presencia explícita que muestre en el texto. Esta presencia se pone de manifiesto por la frecuencia en el uso de la primera persona del plural y los adjetivos posesivos. Por ejemplo, en lugar de decir: "Este texto es un intento de ..." podemos decir: "Nuestro texto es un intento de ...". La ausencia o presencia de auto-referencias explícitas es generalmente una elección consciente en los escritores académicos expertos para adoptar una "identidad situada disciplinar" (Hyland, 2005, p. 181).

En cuanto al segundo grupo de recursos, los llamados marcadores de implicación son mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, ya sea para focalizar su atención o para incluirlos en el discurso. En base a sus experiencias previas, los escritores pueden predecir las reacciones de los lectores y anticipar sus objeciones, o sus dificultades de comprensión, y utilizar recursos para guiar su interpretación y responder anticipadamente a sus objeciones. Entre los mecanismos que permiten alcanzar estos objetivos se encuentra, en primer lugar, el uso de pronombres del lector, que reciben este nombre porque su objetivo es incluir al lector en el razonamiento que se presenta en el texto. La primera persona del plural es el pronombre más usado. Así, por ejemplo, en lugar de decir: "Si se analiza esta pregunta se ve como..." diríamos: "Si analizamos esta pregunta vemos como...".

En segundo lugar, podemos incluir comentarios aparte para interrumpir brevemente el argumento y ofrecer un comentario de lo afirmado para asegurar la comprensión del lector. Así, por ejemplo, en lugar de decir: "Wong y Lemar (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...", diríamos: "Wong y Lemar (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia (entendida como rendimiento en el trabajo) y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad ... "

En tercer lugar, también podemos suponer el lector apelando al conocimiento compartido. Este recurso tiene por objetivo que el lector reconozca una afirmación como familiar o aceptada, pero también sirve para pedir y construir la solidaridad del lector. Un ejemplo de este recurso sería modificar la oración: "Esta patología es considerada...." por: "Hay un común acuerdo a la hora de considerar que esta patología es ...".

En cuarto lugar, podemos utilizar expresiones u oraciones directivas para invitar al lector a hacer una acción o considerar una cuestión desde un prisma determinado. Este tipo de recursos incluye los imperativos (ejemplo, consideramos, imaginamos), las formas que implican obligación dirigida a la audiencia (deberíamos, podríamos) y los adjetivos predicativos que expresan los juicios del escritor sobre la importancia o necesidad (es importante entender...). Un ejemplo de su uso sería decir: "Veamos más concretamente cómo incide esta situación en..." en lugar de: "La situación tiene una incidencia en".

Finalmente, podemos utilizar el recurso de implicación por excelencia, las preguntas, para invitar al lector a compartir el punto de vista del escritor. Así, en lugar de: "Los efectos negativos se pueden identificar mediante ..." podemos decir: "¿Cómo podemos identificar los efectos negativos?"

Todos estos recursos deben utilizarse con mesura en los textos académicos y siempre sabiendo cuando y porque los usamos. Así por ejemplo, hay que darse cuenta que en oraciones como la siguiente: "La tecnología actual nos permite tener muchas facilidades en nuestra vida y cada vez le exigimos más...", en vez de utilizar como recurso la autorreferencia ("nos"), habría sido más oportuno apelar al conocimiento compartido con el lector, con una alternativa más eficiente como la que sigue: "Es innegable que la tecnología facilita muchas de las actividades cotidianas...".

3. Intertextualidad: Como se dialoga con otras voces en los textos académicos?

Escribir un texto académico también implica participar con voz propia en los diálogos que se establecen en el seno de una comunidad, a menudo disciplinar, aportando, discutiendo, sintetizando, parafraseando o reformulando, entre otros fines, lo que otras personas han escrito anteriormente en largo de la historia (Prior, 2001; Bakthin, 1986). Esta no es una conversación cualquiera, sino que posee normas y recursos específicos que hay que aprender a utilizar de manera ajustada, dependiendo de la comunidad discursiva en la que se produce para que la propia voz sea tomada en cuenta (Hyland, 2005; Nelson, 2008).

Una forma sencilla, aunque quizás un poco simplificada, de analizar las características del diálogo en los textos académicos, puede consistir en relacionar la intertextualidad con lo que sucede cuando participamos en las conversaciones de una fiesta. Al llegar a nuestra fiesta imaginaria observamos que hay varios grupos de personas hablando, con diferentes temas de conversación iniciados y más o menos avanzados.

Para entrar en alguna de estas conversaciones y ser tenidos en cuenta por los otros participantes, primero deberíamos conocer el tema del que se está hablando, qué es lo

que ya se ha dicho, y hacernos una idea de cuál es el tono de la conversación. De esta manera, podríamos intervenir dando nuestra opinión para complementar o añadir información relevante, para manifestar nuestro acuerdo o desacuerdo con lo que alguien más ha dicho o para plantear la posibilidad de abordar otro aspecto del tema complementario que nadie haya mencionado aún y, una vez que nuestra voz haya sido aceptada por el resto de participantes, tal vez podamos plantear un giro o introducir un tema diferente sobre el que nos interese saber su opinión.

Por el contrario, a veces cuando intervenimos en una conversación sin conocer bien los antecedentes, el tono o las intenciones de los participantes, nuestros comentarios pueden ser repetitivos, inadecuados o poco interesantes, de tal manera que nuestra voz puede ser fácilmente ignorada o excluida por el resto de participantes que continúan conversando casi sin prestar atención a lo que hemos dicho.

De alguna manera en las conversaciones académicas pasa algo parecido, dado que los textos serán aceptados o rechazados en la medida que ajusten su discurso a las formas de diálogo, temas e intereses que caracterizan la amplia red de textos interrelacionados que conforman los discursos académicos (Spivey, 1997). En estas conversaciones, uno de los principales retos de los autores consiste en construir un texto propio, garantizando el establecimiento de conexiones dialógicas con los textos de otros autores (Ivanic, 2005), es decir, se trata de manejar los recursos dialógicos en diferido y al mismo tiempo erigirse en autor que se posiciona en un determinado momento del diálogo. Uno de los recursos por excelencia que permite visualizar de manera explícita este diálogo es el uso de citas y referencias que explicaremos a continuación

3.1. Citas y referencias como recursos para dialogar con otras voces y textos

El uso adecuado de citas y referencias constituye una herramienta discursiva muy importante para persuadir, discutir o justificar los argumentos y puntos de vista propios y ajenos. Además las citas ayudan también a situar el texto en coordenadas espacio-temporales, socioculturales, epistemológicas y disciplinares y, en el caso de los textos científicos, ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo o el propio texto es una contribución (Teberosky, 2007; p.41).

Conviene pues, hacer un uso correcto y estratégico de las diferentes formas de citación que de forma resumida podemos clasificar en función de su función e integración en el texto (Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega, 2008; Teberosky, 2007).

Así, podemos recurrir al uso de citas directas que, como es conocido, consisten en transmitir las ideas de otro (s) autor (es) de forma literal, como ilustra el siguiente ejemplo: "la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes "(Bruner 1999, p. 12)".

El uso de este tipo de citas permite invocar otros autores sin que su voz se mezcle con la propia, dado que las dos aportaciones se mantienen siempre formalmente diferenciadas.

En cambio, cuando se recurre a las citas indirectas se produce un grado variable de interpretación y parafraseo ya que el autor ya no recurre a la formulación original, sino que incorpora otros autores en su discurso con finalidades variadas como por ejemplo indicar de quien es deudor, desde qué perspectiva se entiende un determinado concepto, con quien se alinea, a quien reconoce como interlocutor e incluso a quien discute.

Las convenciones respecto al uso de este tipo de citas indirectas en el texto académico y científico son diversas, según se trate de citas integradas o de citas no integradas en el propio discurso del autor. Un ejemplo de una cita indirecta integrada sería "Tharp (2002) considera que la escuela necesita una reforma con los siguientes objetivos: excelencia, equidad, inclusión y armonía académica". Como el lector puede observar, en este caso, aunque no se utilice la formulación literal del autor al que se cita, se da mucha relevancia a la voz de otro autor en el propio texto, de modo que la propia ve queda en un segundo plano del discurso, limitándose a parafrasear otras aportaciones.

En el caso de las citas no integradas al autor se aleja aún más de la formulación literal, dado que las ideas que cita o la información a que se refiere forman parte inseparable de su discurso, es decir, el texto refleja la voz del autor que, en un aparte, nos recuerda a las fuentes con las que interactúa ya las que nos remite. Un ejemplo característico de este tipo de citas sería: "Sin embargo, aunque el psicólogo haga al paciente partícipe del análisis de la situación, puede que sea difícil el entendimiento precisamente porque no se comparten los significados respecto al que representan las reglas básicas de la

relación terapéutica (Yagun, 2001)". En este caso, la cita remite a un determinado significado del concepto (relación terapéutica) e indica a los lectores que así han de interpretar.

El grado de proximidad o distancia, acuerdo o desacuerdo del autor respecto a la cita es variable y esto se hace evidente cuando se opta por valorar o discutir algunas de las ideas de otros autores tanto si se trata de citas indirectas integradas como no integradas. Un ejemplo de una cita indirecta no integrada en la que se valora el trabajo de otros autores podría ser: "Algunos autores han desarrollado propuestas interesantes en la enseñanza primaria y secundaria relacionando el aprendizaje de la autorregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora (Allal, 2000; Sanmartí, 1993)", mientras que las siguientes ejemplificarían el uso de citas indirectas integradas también de tipo valorativo: "El interesante trabajo de Allal (2000) muestra que es posible el aprendizaje de la autorregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora", "la metodología utilizada por Castro (2006) no permite dar cuenta de aspectos esenciales como los motivos o los procesos implícitos".

Además de estos comentarios valorativos (positivos, negativos), podemos utilizar diferentes verbos para referirnos al trabajo de otros autores y su uso supone diferentes grados de relación con el trabajo. Así, habrá que escoger entre verbos como "explica", "define", "aporta" "aclara", u otros, según nuestra intención en cada caso.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M.M. (1986) *Speech genres and other late essays*. (Vern W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Cadman, K. 1997. 'Thesis writing for international students: a question of identity?' *English for Specific Purposes*. 16, 1, 3–14.
- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A. y Vega, N. (2008). Voces en la escritura académica. Comunicación. *Seminario científico Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Junio, 2008, Casteldefels, España.

- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A.; i Vega, N. (en premsa) *La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor*. Barcelona: Edebé;
- Duque, M.M. (2000) Manual de estilo. El arte de escribir en inglés científico-técnico. Madrid:Paraninfo
- Gee, J. P (2005) *An introduction to Discourse Analysis. theory and method*. Routledge. New York.
- Greene, S. (1991). Writing from Sources: Authority in Text and Task. (Tech. Rep. No. 21). National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report [Versión electrónica]. Recuperado el 16 de Agosto de 2007, de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/677>
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Iñesta, A. (2009) *La regulació de l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies d'escriptors experts en castellà com a primera llengua i en anglès com a llengua internacional*. Tesi doctoral no publicada. FPCEE Blanquerna
- Ivanic, R. (2005). The discoursal construction of writer identity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ivanic. R. (1998) *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanic, R. & Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas, & P. Meara (Ed.), *Language and power* (pp. 103-121). Clevedon, Avon: BAAL and CIL
- Mayer, R. (2008) Old advice for new researchers. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 19.28
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435-450). New York: Erlbaum.
- Nihalani, P.K. i Mayrath, M.C. (2008) Publishing in educational psychology journals: Comments from the editors. *Educational Psychology Review*, 20, pp.29-39
- Padilla, C. (2005) Exposición/Explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español. A G. Vázquez (coord.) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Editorial Edi Numen

- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Swales, J. (1990) Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge:Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004) Research genres.Exploration and applications. Cambridge: CambridgeUniversity Press
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castello (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (pp. 17-46). España: Grao.