

COORDINADORA:

Liliana Tolchinsky

AUTORES:

Miguel Cañedo-Argüelles Iglesias  
Ángela Armenia Castrechini Trotta

Ferran Estrada Bonell

María del Carmen Gracia Ramos

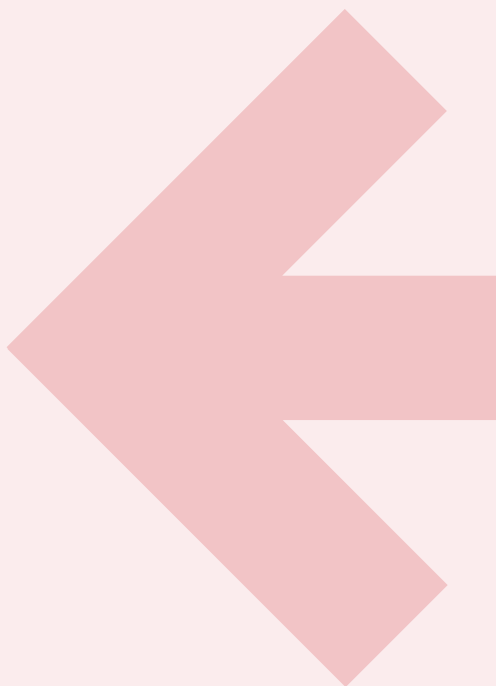
Miguel Ángel Navarro Brión

Miguel Pérez-Moneo

José Vicente Pestana Montesinos

Ana M. Pujol Dahme

**LA ESCRITURA ACADÉMICA**



Cuadernos de docencia universitaria 29

Título: *La escritura académica*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Directora:* Teresa Pagés Costas (jefa de la Sección de Universidad del ICE, Facultad de Biología).

*Consejo de Redacción:* Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultad de Pedagogía), Mercè Gracenea Zugarramundi (secretaria del ICE, Facultad de Farmacia), Salvador Carrasco Calvo (ICE-UB), Jaume Fernández Borrás (Facultad de Biología), Francesc Martínez Olmo (Facultad de Pedagogía), Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho), Silvia Argudo Plans (Facultad de Biblioteconomía), Xavier Pastor Durán (Facultad de Medicina), Jordi Gratacós Roig (Facultad de Bellas Artes), Rosa Sayós Santigosa (Facultad de Formación del Profesorado), Pilar Aparicio Chueca (Facultad de Economía y Empresa), M. Teresa Icart Isern (Escuela Universitaria de Enfermería), Juan Antonio Amador (Facultad de Psicología), Eva González Fernández (ICE-UB, secretaria técnica), y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: octubre de 2014

Recepción del original: 17/01/2014

Aceptación del original: 02/04/2014

© Liliana Tolchinsky (coord.)

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailen, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-599-0

Depósito legal: B. 21.666-2014

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

# ÍNDICE

RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	4
PREÁMBULO .....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
1. ¿PARA QUÉ ESCRIBIR? .....	9
1.1. Función epistémica y pedagógica de la escritura .....	10
2. ¿PARA QUÉ PUBLICAR? .....	13
2.1. Función académica y comunicativa de la escritura .....	13
Lista de control y algunos consejos .....	15
3. PROCESOS DE COMPOSICIÓN Y PRODUCTOS TEXTUALES .....	16
3.1. El proceso de producción .....	17
Lista de control .....	21
3.2. El producto textual .....	22
La organización global de los textos como factor de coherencia .....	23
Mecanismos de cohesión .....	29
La repetición léxica .....	30
La sustitución .....	30
El uso de conectores .....	31
El orden de la información en la frase .....	32
4. ESTRUCTURA DEL ARGUMENTO .....	34
Lista de control y algún consejo .....	38
5. A MODO DE CIERRE .....	40
BIBLIOGRAFÍA .....	41

## RESUMEN

La producción de textos escritos es una de las tareas fundamentales en las instituciones académicas. Sirve para el trasvase de conocimiento, para la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y para entender mejor los temas sobre los que se trabaja. Debido al efecto clarificador y organizador que tiene la escritura, conviene que la redacción sea parte del proceso de investigación y no solamente una actividad que se realiza una vez acabado el mismo. En este trabajo abordamos de manera práctica y sencilla los procesos de redacción y publicación, deteniéndonos en algunos detalles que facilitan la compleja tarea de producir textos publicables.

**Palabras clave:** *escritura académica, proceso de escritura, estructura del argumento.*

## ABSTRACT

The production of written texts is a fundamental task in academic institutions. It serves not only as a mean for knowledge transmission and integrations of newcomers to the respective discourse community but also to understand better the topic under scrutiny. Because of the clarifying and organizing effect of writing, it is suggested that writing should become part of the research process and should not be left after the research is finished. In this work we approach, in a practical and easy way, the processes of text production and publication, taking special care of the details that facilitate the complex task of composing publishable texts.

**Keywords:** *academic writing, writing process, structure of argument.*

## PREÁMBULO

Este libro fue pensado en el entorno de un grupo de trabajo que desarrolló sus actividades en el Institut de Ciències de l'Educació, de la Universidad de Barcelona, durante el curso 2011-2012, en el que participaron activamente Ferran Estrada Bonell, profesor de antropología social y cultural; Miguel Pérez-Moneo, de derecho; Miguel Cañedo-Argüelles Iglesias, de ecología; María del Carmen Gracia Ramos y Miguel Ángel Navarro Brión, de economía de la empresa, y Ángela Armenia Castrechini Trotta y José Vicente Pestana Montesinos, de psicología social.

El grupo de trabajo estaba coordinado por Liliana Tolchinsky y Ana M.<sup>a</sup> Pujol Dahme, del Departamento de Lingüística. El grupo se creó con la convicción de que la comunicación escrita es fundamental para el funcionamiento de la vida académica y que la habilidad requerida para crear textos de calidad puede ser enseñada.

En este trabajo se presentan los aspectos generales del proceso de redacción en cualquier dominio de conocimiento. Los mismos autores han publicado la obra *La escritura académica a través de las disciplinas*, en la colección Educación Universitaria de la Editorial Octaedro (Tolchinsky *et al*, 2014), donde analizan los requerimientos específicos de los textos propios de distintas especialidades, ya que la redacción científica debe adecuarse a las características discursivas de cada disciplina.

## INTRODUCCIÓN

La redacción escrita es una de las tareas fundamentales del trabajo universitario y, en general, del trabajo en instituciones académicas de todo tipo: universidades, laboratorios, institutos de investigación y escuelas superiores de formación. Docentes e investigadores, tanto quienes comienzan su camino en la vida académica como quienes han escalado a las posiciones más prominentes, dedican muchas horas (una gran parte de la jornada laboral y más allá de ella) a escribir (y a leer). Las tecnologías de la información han multiplicado los usos de la escritura, y en las instituciones académicas circulan miríadas de mensajes de todo tipo. En este trabajo nos ocuparemos de un conjunto particular de estos: los destinados a generar y difundir conocimiento disciplinar. Tales mensajes son el objeto de estudio de un área especializada llamada escritura académica, porque es la producida por estudiantes y profesores, principiantes y expertos, en instituciones educativas para crear y difundir saber especializado (Russell, 2009).

La escritura académica cumple diversas funciones. Sin duda, la más evidente es la **función comunicativa**: al escribir transmitimos a alguien (a una persona o a miles) algún tipo de información. La transmisión de información genera intercambios entre interlocutores que establecen **redes de influencias** (pedimos y nos piden, recomendamos, consultamos y somos consultados, diseñamos actividades comunes). A través de los intercambios identificamos preferencias; nos acercamos más a unas personas que a otras y vamos construyendo nuestra **identidad social** como profesionales, investigadores y autores.

Cada comunidad científica (o disciplinar), como cualquier comunidad humana, tiene sus referentes: personajes con mayor bagaje disciplinar, con mayor poder de decisión o de transmisión, y seguidores de uno u otro de los líderes naturales o impuestos. Cada comunidad disciplinar desarrolla, además, maneras típicas de comunicarse. Por ejemplo, los psicólogos utilizan un vocabulario, una organización del discurso y unos giros idiomáticos que los diferencian de los abogados. Las comunidades disciplinares son comunidades discursivas.

A través de los intercambios verbales, orales y escritos, recién llegados y veteranos van integrándose y perfilándose en la comunidad discursiva. Los estudiantes de psicología van asumiendo maneras de comunicarse propias de los psicólogos; los estudiantes de derecho, maneras propias de los abogados. En este sentido, la universidad realiza una tarea fundamental en el trasvase de conocimiento a la sociedad para fomentar el bienestar y la cohesión social. La escritura cumple un papel central tanto en la transmisión de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general (Bazerman, 2004).

Para cualquier docente o investigador es fundamental comunicarse, dialogar, establecer redes de influencia y definir su identidad profesional; pero la redacción le sirve también para entender mejor el contenido de su especialidad. Poner por escrito una idea la modifica. Al escribir entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, ya que se movilizan distintas operaciones mentales (anticipar un argumento, comparar términos para decidir cuál es mejor, sintetizar, etc.) que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo. Sobre esta función **epistémica** de la escritura nos detendremos especialmente, pues constituye una de las razones más importantes para escribir mientras se investiga. Debido al efecto clarificador y organizador que tiene la escritura, conviene que la redacción sea parte del proceso de investigación y no solamente una actividad que se realiza una vez acabada la investigación.

Muchos de los escritos académicos acaban publicándose en medios especializados o de divulgación. El proceso de publicación tiene características diversas, según se trate de un encargo (una invitación para publicar) o de un envío a un medio especializado para pasar un proceso de evaluación, que puede acabar en aceptación o rechazo y suele implicar la redacción de varias versiones del mismo escrito. Para publicar hay que ajustarse a ciertas normas; también si queremos presentar una tesis y redactar un proyecto o un informe de investigación. Y para formar parte de una comunidad discursiva tenemos que ajustarnos a sus normas. Muchas de estas son explícitas, aparecen en una sección especial de los medios especializados: la sección que se denomina «Instruc-

ciones para autores», o bien se encuentran disponibles en manuales de estilo propios de cada disciplina.

A pesar de ello, el proceso por el que se aprenden las prácticas discursivas de cada disciplina universitaria es arduo y conviene que esté mediado por alguna persona que tenga experiencia en la redacción de los textos de la especialidad y que conozca de primera mano los vericuetos de la publicación; alguien docente o investigador que ya domine «ese adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento de su ámbito específico» (Carlino, 2005). No existe disciplina universitaria que pueda (o deba) prescindir de la comunicación escrita. Al contrario, las maneras requeridas para redactar y para publicar los textos de la especialidad pueden enseñarse explícitamente, y conviene que las enseñe un especialista.

La publicación es el principal mecanismo de promoción de las instituciones académicas. Sirve para evaluar el rendimiento de los profesores y ascender en los diferentes peldaños de la carrera académica, así como para obtener fondos de investigación. La escasez de recursos aumenta la competitividad y lleva a que aumenten los requisitos para la promoción. Estos requisitos pueden traducirse de manera directa en la calidad y cantidad de publicaciones y en proyectos de investigación. Ambas son actividades que dependen esencialmente de la comunicación escrita. Es decir, las exigencias de redacción y publicación responden a otras más amplias de política académica.

Respecto a la organización del libro, comenzamos planteando los propósitos fundamentales que cumplen la redacción y la publicación en la vida académica y que justifican la centralidad de la escritura en este escenario. Nos referimos luego a los procesos de composición, cuya comprensión nos permitirá aprovechar más la redacción como herramienta de aprendizaje, y avanzamos después hacia las características de los productos escritos. Describimos las partes que componen un texto (los componentes textuales) y la manera como se organiza un argumento en el contexto de un texto académico o científico; lo cual nos permitirá organizar y argumentar mejor los textos que redactemos.



## I. ¿PARA QUÉ ESCRIBIR?

Hay dos razones fundamentales por las que conviene que estudiantes y científicos escriban, más allá de cumplir con los requisitos de la titulación o con las exigencias de la promoción académica.

La primera razón estriba en el efecto epistémico de escribir: la escritura modifica la comprensión del asunto sobre el que redactamos. Sucede así porque no hay un traspaso directo de una idea en la mente a una frase o a un párrafo en el texto. Cualquier persona que alguna vez haya redactado ha pasado por la situación de extrañamiento que a veces produce lo que ella misma ha escrito. Cuando pasados unos días o unas horas volvemos a leer lo que hemos escrito, es probable que nos sorprendamos, a veces en sentido positivo («¡qué bien que lo he hecho!») y otras negativamente («¿cómo pude poner semejante tontería?»). En cualquier caso, es fácil percibir la distancia que suele haber entre lo que queríamos escribir y lo que plasmamos por escrito. La traducción (de lo pensado a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de investigación y, en general, de aprendizaje.

La segunda razón por la que conviene escribir tiene que ver con la función pedagógica de la escritura. La mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. El proceso de traducir ideas a palabras y de volver sobre las palabras modifica las ideas (y las palabras) en un círculo virtuoso que mejora con la práctica.

Por estas dos razones conviene redactar a lo largo de todo el proceso de investigación, no cuando este ha culminado. Los investigadores que son escritores prolíficos van redactando a medida que van progresando en su tarea investigadora; no dejan la redacción del artículo o del informe para cuando esté acabado todo el trabajo de investigación. De esta manera, se aprovecha la función epistémica de la escritura a lo largo de todo el proceso investigador y se va aprendiendo a redactar el artículo a medida que se va redactando.

## 1.1. Función epistémica y pedagógica de la escritura

La redacción obliga a **traducir** ideas a palabras escritas y a otros medios de simbolización que suelen integrarse en un texto académico. En la composición de un texto no solamente entran en juego las palabras, sino también otros medios de simbolización (fotografías, gráficos, figuras, fórmulas). Los textos, sobre todo los textos académicos, son «híbridos semióticos» (Lemke, 1998) en los que confluyen múltiples recursos para significar. La modalidad escrita posibilita revisar las palabras escritas y la efectividad de los otros recursos para verificar en qué medida estos reflejan, mejoran o empeoran las ideas. La función epistémica de la escritura se realiza en el transcurso de las distintas fases por las que pasa el proceso de generación de un texto.

El proceso de **traducción** moviliza un conjunto de operaciones mentales (o cognitivas) que redundan en una comprensión diferente (y a menudo aumentada) del asunto que tratamos. Cuando intentamos explicar una idea, implícitamente comparamos explicaciones posibles –seleccionamos argumentos y descartamos otros– y decidimos un orden de presentación de los argumentos. Se puede pensar en simultáneo, pero al escribir tenemos que poner en línea los argumentos; no podemos expresarlos a la vez; hemos de seleccionar entre formulaciones y decidir qué se ha de poner al principio y cómo seguir.

La necesidad de redactar en forma lineal obliga a jerarquizar. Tenemos que decidir, entre varias ideas o argumentos, qué es lo más importante y qué es lo secundario; establecer cuáles son las afirmaciones más generales y cuáles las más específicas, diferenciando claramente entre unas y otras. La necesidad de jerarquizar y relacionar aumenta nuestra comprensión del tema que estamos exponiendo.

Para poner en palabras las ideas (traducción) seleccionamos de manera explícita o implícita entre términos posibles. Tenemos que poner nombre a sensaciones o impresiones a veces muy vagas, definir términos, decidir si dos términos son realmente sinónimos en el uso que les damos en el texto.

Al redactar estas líneas nos preguntamos: ¿Qué término conviene utilizar para denominar lo que sucede en la mente del escritor al redactar: *idea*, *pensamiento*? ¿Qué diferencia hay entre *idea* y *pensamiento*? ¿Podemos utilizar las dos palabras como sinónimos?

Muchos términos tienen un sustrato teórico o técnico en el contexto disciplinar que debe ser conocido por el autor para decidir su uso.

La utilización del término *correlación* en un artículo de psicología social o de ecología requiere que se haya realizado en el trabajo el procedimiento estadístico que justifique tal término. Y no conviene utilizarlo con su significado de diccionario, o sea, como «correspondencia o relación recíproca entre dos cosas o personas».

El proceso de selección y confrontación léxica, así como la verificación necesaria del significado disciplinar de los términos que se utilizan en un escrito provocan un aumento en la precisión terminológica (y en nuestra comprensión).

En el proceso de **revisión** volvemos sobre lo escrito y confrontamos lo que pretendíamos decir con lo que efectivamente hemos logrado redactar; descubrimos aspectos que han surgido mientras escribíamos. La escritura tiene una cualidad de la que carece la lengua oral: permite visualizar el mensaje tal como lo hemos producido y volver sobre él, reflexionar sobre la forma y el contenido del mensaje; repasarlo ya no como emisor, sino como receptor (lector). Poniéndonos en posición de receptores (de lo que nosotros mismos hemos redactado) podremos percibir saltos en el razonamiento, imprecisiones, reiteraciones, carencias y redundancias que pasan desapercibidas en el fragor de la traducción.

En el proceso de producción de un texto hay fases de trabajo individual, en solitario; pero no tiene por qué ser solo así. Conviene redactar con otras personas y que los textos que producimos sean leídos, revisados y comentados por los demás. Además de la revisión que nosotros mismos llevamos a cabo de nuestros escritos, deberíamos contar con otros lectores dispuestos a señalar una posible falta de claridad en lo escrito o huecos en el razonamiento; lo que resulta sumamente útil.

En cuanto a la función pedagógica, aunque podemos mejorar la redacción con explicaciones y modelos, la práctica en sí es una potente herramienta de aprendizaje. Cuantas más veces ejercitemos la necesidad de jerarquizar, más fácil nos resultará hacerlo. Cuantas más veces busquemos explicaciones alternativas, mayor bagaje acumularemos. Aprendemos de nuestra propia escritura, de las múltiples operaciones mentales y actividades involucradas en el proceso de producir un escrito. La escritura tiene una curva de aprendizaje increíblemente larga. Muchos autores sostienen que todavía siguen progresando como escritores a pesar de haber estado escribiendo durante varias décadas (Powell, 2010).

## 2. ¿PARA QUÉ PUBLICAR?

El funcionamiento de una comunidad académica, basada en la generación y transmisión del conocimiento, requiere que los escritos circulen. El punto máximo de este funcionamiento radica en la publicación. Hacer público un texto en medios especializados, medios que leen los colegas y que leemos nosotros mismos para acrecentar nuestro saber y difundir nuestro trabajo, es el punto culminante en el proceso de transmisión del conocimiento que se genera en los medios académicos.

La publicación multiplica los lectores, y con ello la reflexión sobre un mismo texto desde múltiples perspectivas. En los medios académicos, el proceso de publicación en medios prestigiosos –que son los mejor evaluados– conlleva un proceso de **revisión de pares**; es decir, el artículo que ha sido enviado para su publicación se somete a la lectura de expertos en el tema, generalmente dos, que revisarán cuidadosamente el escrito. Tratarán de detectar la claridad de los objetivos del trabajo, la actualidad, consistencia y adecuación de la información presentada, la metodología más adecuada para justificar los datos.

### 2.1. Función académica y comunicativa de la escritura

La publicación posibilita una participación más activa del investigador o docente en la comunidad de referencia, aumenta su implicación y le abre más posibilidades de intercambio con otros investigadores. Durante toda su formación, el investigador ha leído trabajos de otros investigadores; los ha comentado, citado y utilizado para llevar a cabo sus propios trabajos. Seguramente, los ha discutido y criticado con otros colegas. Al publicar, el investigador pasa de ser lector a ser interlocutor, de citar a ser citado. Las evidencias que presente en sus publicaciones, la interpretación que de ellas haga, las conclusiones a las que llegue serán mencionadas por otros miembros de la comunidad disciplinar. Esta participación más activa, posibilitada por la publicación, conlleva un mayor compromiso, pero también un mayor riesgo, ya que quienes publiquen pasarán de criticar a ser criticados. La crítica de estudios publicados forma parte del trabajo científico en todas sus fases. Los nue-

vos estudios suelen emerger de huecos o fallos descubiertos en estudios anteriores.

La comunidad discursiva (disciplinar), como cualquier comunidad de vecinos, tiene conserjes: son personas o entidades que vigilan (y limitan) el ingreso de los recién llegados. Cualquier científico ha oído hablar de grandes descubrimientos que sufrieron serios problemas en el proceso de revisión de pares antes de ser publicados. David Horrobin escribió hace algunos años (Horrobin, 1990) un artículo documentando algunos descubrimientos que fueron casi eliminados de la comunidad científica en el proceso de revisión de pares. Como este autor señala, solo tenemos noticia de los que finalmente llegaron a publicarse y no de los muchos que, tal vez, quedaron por siempre ignorados porque nunca llegaron a publicarse. El artículo de George Zweig anunciando el descubrimiento de los quarks, parte fundamental de la materia, fue rechazado por la revista científica *Physical Review Letters*. Los científicos envían publicaciones a modo de *letters*, que son comunicaciones cortas, pero que, según criterio de los autores, conviene que salgan publicadas rápidamente por el interés que suscitan. El artículo, finalmente, salió publicado como un informe del CERN, con poco acceso y sin ninguna relevancia académica. El trabajo de Solomon Aaron Berson y Rosalyn Sussman Yalow en el desarrollo de la técnica del radioinmunoensayo (RIA), utilizada en biología/medicina, los llevó al premio Nobel, recibido por Yalow en 1977 porque Berson ya había muerto. Sin embargo, su publicación fue rechazada por *Science* y por el *Journal of Clinical Investigation*, aunque bastante después consiguió publicarse.

En cualquier disciplina hay una permanente tensión entre renovación y preservación, pero es precisamente esa tensión la que promueve el desarrollo del conocimiento.

En suma, en este apartado hemos reseñado las distintas funciones que cumple la escritura académica, deteniéndonos especialmente en la función epistémica. Destacamos, además, las razones por las que conviene publicar, más allá de la necesidad de publicar para desarrollar una carrera académica. En ese sentido, alertamos sobre posibles rechazos, algunos de los cuales pueden no guardar relación con la calidad del estudio que se presenta. A pesar de todo, suele haber una relación directa

entre calidad y pertinencia de la revisión y calidad de la publicación. Por eso, conocidas las reglas de juego, el proceso de revisión de pares debería encararse como una experiencia de aprendizaje.

### **Lista de control y algunos consejos**

A partir de lo expuesto, sugerimos:

- No separar netamente el proceso de investigación del proceso de redacción.
- Tomar notas, redactar párrafos y planificar el texto que se redactará mientras se desarrollan las distintas tareas de investigación.
- Escribir cada día, en la medida de lo posible. Se progresa en la redacción escribiendo.
- Escoger cuidadosamente la revista de especialidad a la que se enviará el artículo rápidamente. Al redactar conviene tener en cuenta la difusión de la revista escogida.
- Escoger la mejor revista posible. Se aprende mucho más de revisores exigentes, aunque duela.

### 3. PROCESOS DE COMPOSICIÓN Y PRODUCTOS TEXTUALES

La composición de un texto es una actividad compleja que implica procesos lingüísticos y no lingüísticos. En cuanto acto comunicativo, involucra al que escribe (emisor), a la audiencia de lectores (receptores) y resulta, obligatoriamente, un producto tangible (escrito en papel o digital) que ha de reunir ciertas condiciones de calidad; o sea, deben ser textos coherentes, cohesivos y adecuados a los propósitos comunicativos.

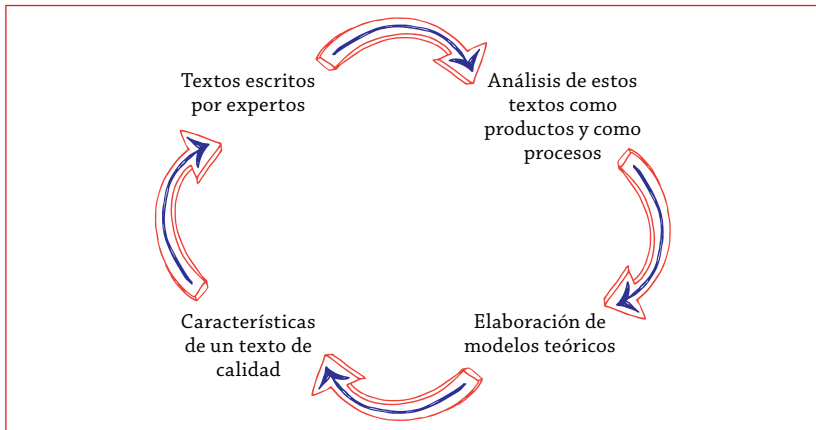
Reunir estas condiciones es de importancia crítica para múltiples situaciones, como defender una tesis doctoral, conseguir recursos de financiación, publicar en un medio prestigioso, etc.

Se han propuesto algunos modelos que explican el proceso de producción en los que se identifican las actividades que se ponen en juego al redactar un texto.

Otros modelos tratan de explicar las características lingüísticas que permiten que un texto sea coherente, cohesivo y que cumpla con su propósito comunicativo. Son modelos de análisis del producto textual. ¿Qué nos aporta conocerlos? ¿Para qué nos sirve explicar cuáles son las condiciones de calidad de un texto? Estos modelos surgieron del estudio de la redacción de escritores expertos y del análisis de las características que tienen los textos que han sido publicados en buenas revistas, que han tenido éxito de audiencia o han sido muy citados. Si aplicamos las observaciones que surgen de estos modelos, seguramente podremos mejorar nuestra redacción.

El siguiente gráfico muestra la circularidad que caracteriza la relación entre los modelos de análisis, la observación de los escritores expertos, el análisis de los productos textuales y el posible aprovechamiento para la enseñanza: a partir del análisis de los procesos de producción y de las características que presentan los textos de los escritores expertos se propone un modelo que permita esquematizar su pericia; los procesos esquematizados en el modelo se pueden utilizar para enseñar a escritores en formación, y así sucesivamente.





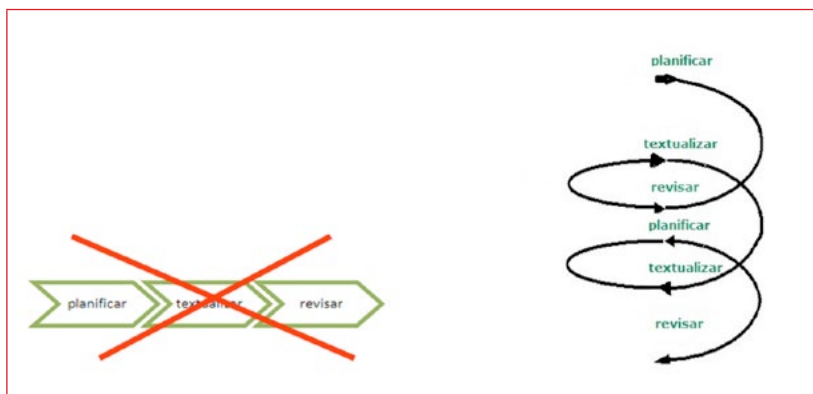
### 3.1. El proceso de producción

La fantasía de un escritor comenzando a teclear el ordenador apenas sentado y llenando páginas y páginas casi sin detenerse hasta poner punto final con una sonrisa de satisfacción por la tarea realizada es, en la mayoría de los casos, eso mismo: una fantasía. Lo único cierto de la descripción fantástica es la sonrisa de satisfacción al acabar la tarea.

Cuando redactamos un texto no comenzamos directamente, ni continuamos hasta el final componiendo página tras página sin retrocesos ni interrupciones. Redactar no es tarea sencilla; aunque, para nuestro consuelo, se facilita con la práctica, sobre todo si tenemos claro a quién, para qué, sobre qué y cómo escribimos. Comencemos por el final: el proceso de producción.



Imagen cedida por A. Pujol Dahme



Para redactar se realizan tres actividades: planificar, traducir ideas a palabras y revisar. Al planificar anticipamos lo que escribiremos; al traducir ponemos en palabras aquello que queremos decir, y al revisar repasamos lo escrito para verificar si efectivamente convertimos en palabras lo que queríamos decir, tanto en contenido como en forma. Es muy importante resaltar que estas actividades no son ni sucesivas ni separadas, sino recursivas y simultáneas.

Tres cuestiones influyen notablemente en la realización de estas actividades: la conciencia del estilo personal de redacción, el conocimiento del tema y la práctica anterior.

El **estilo personal** influye en cómo se llevan a cabo estas actividades. Hay escritores que dedican mucho tiempo a planificar; acompañan su anticipación con notas, esquemas y gráficos, y después comienzan a redactar y revisar todo al final. Otros casi no planifican, sino que empiezan a redactar y van modificando continuamente a medida que escriben. Aunque aquí daremos sugerencias y consejos, lo importante es que cada uno identifique su estilo personal de redacción y lo respete. Nótese que la única manera de descubrir el estilo personal es escribiendo, y haciéndolo más de una vez.

El **conocimiento** que tiene el autor del asunto sobre el que escribe influye notablemente. Quienes dominan un tema podrán dedicar menos tiempo a planificar para decidir qué poner en el texto. La generación de ideas es el motor del proceso de producción (Alamargot y Chanquoy,

2001). Si no hay ideas, si no se posee conocimiento sobre el asunto del que se escribe o no hay posibilidad de acceder al conocimiento, no habrá contenido en el texto escrito. Sin embargo, muchas ideas vienen al escribir, y van cobrando forma a medida que se escribe. Al intentar poner en palabras una pieza de información, el autor va reparando su expresión, se detiene a reflexionar para explicarse a sí mismo lo que intenta decir. El espacio del contenido (lo que se sabe sobre un tema) y el espacio retórico (la manera de verbalizar lo que se sabe) se nutren mutuamente. A medida que se redacta, va cambiando la representación interna de la información que se transmite y el texto resultante.

E incide mucho la **práctica** anterior, tanto si se trata de práctica con el mismo asunto o tipo de texto, como de práctica general en la redacción. Cuanto más se escribe sobre un tema, mayor cantidad de expresiones surgen de la memoria a largo plazo y mayor cantidad de alternativas de organización aparecen en la mente de quien redacta. En general, cuanto más se escribe, más fácil resulta escribir. Cuanta más práctica se tiene, mayor recursividad y simultaneidad se da en las actividades. Los escritores expertos planifican mientras escriben, traducen en palabras párrafos enteros mientras planifican, revisan mientras traducen. Los escritores expertos tienen claro que escribir es reescribir. No quedan prendados de sus propias expresiones, sino que cambian, alteran, modifican, prueban distintas alternativas y eliminan.

Además de la conciencia del estilo personal, del conocimiento del tema y de la práctica, conviene prestar especial atención a las **convenciones** que rigen la redacción de los trabajos académicos. Estas aparecen en forma de instrucciones explícitas a autores en los medios de publicación, en libros de estilo de la especialidad o en las indicaciones que dan los profesores al encargar un trabajo. Son indicaciones que orientan las decisiones retóricas que debe tomar el escritor y facilitan enormemente la tarea de redacción.

El texto que se redacta es un «espacio de problema»; y la redacción, una actividad que ha de resolver los distintos desafíos que el texto provoca: de contenido (qué poner, qué ideas) y retóricos (cómo ponerlo, cómo traducir el contenido en palabras, cómo ordenarlas según a quién vaya

dirigido el texto y según cuál sea el motivo por el que estamos redactando).

Los escritores noveles se centran en el contenido. Se preocupan, sobre todo, de poner en el texto lo que saben o lo que van recordando sobre el tema o acontecimiento, tal como va apareciendo en la memoria a largo plazo. Casi todo su tiempo lo invierten en la traducción; muy poco en la planificación y la revisión. En cambio, los escritores más avezados trabajan tanto con los aspectos de contenido como con las cuestiones retóricas. No solo se detienen en «qué decir» sino en «cómo decirlo». Alteran el orden en el que presentan las ideas si no les parece claro, cambian una expresión si no les parece que está bien construida, quitan o agregan detalles según van revisando el texto. En general, dedican más tiempo a la planificación y a la revisión. Esta manera de redactar lleva a una transformación del conocimiento en la mente del escritor: entiende mejor y de otra manera lo que ha ido redactando como resultado de haberlo redactado. En la redacción del experto, los dos tipos de problema (de contenido y retóricos) están interactuando continuamente. El escritor adopta una postura crítica que le permite ir reformulando ideas y texto, lo que genera una transformación del conocimiento.

En el escritor avezado y maduro se agudiza la sensibilidad a uno de los componentes del espacio retórico: la audiencia. Así, los escritores cognitivamente maduros y con mucha práctica son capaces de anticipar las diferentes interpretaciones de su texto e ir aclarándolas o rebatiéndolas para alcanzar una comprensión más amplia de su escrito.

Además, es fundamental conocer las prácticas discursivas de la comunidad específica a la que pertenece la audiencia para poder leer el texto como otro miembro de dicha comunidad, para anticipar las posibles críticas y revisar el texto en profundidad. En la redacción científica hay que conocer a fondo qué problemas se han tratado hasta el momento, hacia dónde se dirige la disciplina y qué autores son los más influyentes (Bazerman, 1988).

A partir de lo anterior podemos delinear las siguientes fases en el proceso de redacción y las actividades que se realizan en cada una de ellas:

- **Preescritura** (planificación)
  - Elaboro un esquema con las ideas que tengo en mente y en la información bibliográfica.
  - Pero sé que durante todo el proceso de escritura irán apareciendo nuevas ideas; no temo ir incorporando nuevas ideas o desechando algunas que aparecieron al principio.
  - Si se trata de un artículo que voy a publicar, consulto el formato requerido para el texto que me propongo redactar (las instrucciones para autores), o las indicaciones dadas para cualquier otro tipo de trabajo: longitud, espaciado, títulos, maneras de citar, bibliografía, etc.
- **Borrador** (traducción)
  - Traduzco mis ideas en palabras, frases y párrafos.
  - Me digo a mí mismo lo que sé y pienso sobre el tema o tópico. Al organizar mi pensamiento también iré modificando el borrador.
- **Revisión** (repasso)
  - He de ganar objetividad respecto al texto, ya que en esta fase tengo que pensar en las expectativas y necesidades de la audiencia.
  - El texto no se debería «solidificar», pues he de poder introducir cambios profundos; por ejemplo, ¿necesita una idea más argumentos para ser convincente?, ¿quedan claros y son adecuados los conceptos para el lector?
- **Edición**
  - Reviso cuestiones ortográficas, gramaticales y de formato.
  - Pero, atención, ¡he utilizado el formato requerido desde el borrador!

### Lista de control

En este apartado hemos visto los principales modelos teóricos sobre escritura. De ellos podemos extraer lo que hay que hacer para producir un buen texto:

- Saber qué, a quién y para qué se redacta (tópico, audiencia y propósitos).
- Tener muy claras las convenciones que se tienen que aplicar en el texto.
- Identificar nuestro estilo personal, pero prestar atención a las sugerencias, pues nos pueden ayudar.

- Planificar, redactar y revisar, pero hacerlo ágil y flexiblemente; dejar que las ideas emerjan mientras escribimos, no temer los cambios y probar alternativas.
- Reescribir y reescribir.

### 3.2. El producto textual

A pesar de la particularidad discursiva de cada comunidad (o de cada disciplina o área de conocimiento), la internacionalización de la publicación científica ha llevado a una convergencia de criterios sobre las características que deben reunir los textos científicos más allá de la especificidad disciplinar. Así, podemos referirnos a los componentes o diferentes partes de un texto, a las características retóricas y de contenido de los textos que se producen en distintas disciplinas, aunque cada especialidad asuma características diferenciales según el área de conocimiento de que se trate.

Para describir los componentes de un texto nos basaremos en las sugerencias provenientes de los modelos de análisis del discurso que se centran en la caracterización funcional y lingüística de los productos textuales,<sup>1</sup> tanto en su **organización global** como en el uso de **recursos más locales**, la organización de las frases o la manera como las frases se vinculan entre sí. La organización global refleja la coherencia de un texto, en tanto que la organización de las frases y los vínculos entre ellas expresan la cohesión.

A diferencia de aproximaciones **socioculturales** que se centran en la caracterización de las prácticas sociales y las concepciones que rigen la construcción social de los textos (por ejemplo, Gunnarsson, 2000), nosotros describiremos los distintos apartados que aparecen en los textos y nos detendremos en la función comunicativa que cumplen en un determinado entorno sociocultural: el de las instituciones académicas. Revisaremos luego algunos detalles referentes a los mecanismos de cohesión.

1. Existe una gran variedad de modelos de análisis del discurso, derivada de las múltiples conceptualizaciones del término *discurso* (Biber, Connor y Upton, 2007).

### La organización global de los textos como factor de coherencia

Cada modo discursivo (narración, exposición y argumentación) cumple sus propósitos comunicativos por medio de estructuras diferentes; es decir, cada uno se desarrolla en un conjunto diferente de componentes o partes diferenciadas que cumplen una función comunicativa particular, pero respondiendo al propósito comunicativo central del texto. Las partes que lo componen, la organización global propia de cada modo discursivo, es un factor de coherencia, ya que sirve para responder a las expectativas que tiene el lector frente a ese modo discursivo y se han ido creando culturalmente sostenidas. Los textos que el lector percibe como una unidad significativa son coherentes; el lector capta de qué trata el texto e integra las diferentes ideas que aparecen en el texto en un todo con sentido. Es el lector quien percibe la coherencia, y el escritor ha de lograr que la perciba. El escritor tiene que aprender a seleccionar y organizar el contenido para que el lector perciba el texto como un todo integrado. Imaginemos qué sucedería si el candidato a formar parte de un tribunal de tesis enviase su currículum en forma de verso rimado. Provocaría un cierto desconcierto, una percepción de incoherencia.

El lector sabe que en una narración se encadenan distintos eventos; que una vez introducido el primero, espera el siguiente. Por eso, una larguísima descripción en medio de una trama narrativa en la que esperamos un suceso nos provoca una cierta sensación de falta de coherencia.

Los textos que no se ajustan a las estructuras discursivas esperadas provocan, pues, una percepción de incoherencia, aunque las frases estén bien vinculadas entre sí. A veces se busca provocar esta sensación de incoherencia (inicial) intencionalmente, utilizando recursos retóricos que son ajenos a un modo discursivo particular. Por ejemplo, se puede acudir a la letra de una canción para defender una postura ecológica en un artículo de reflexión. Cuando se utilizan con pericia, estos recursos provocan una reacción inicial de sorpresa, pero captan la atención del lector y facilitan una lectura posterior más atenta.

Los artículos de investigación cuyo objetivo es presentar de manera detallada, sintética y replicable los resultados originales de una investigación se caracterizan por tener una estructura fija que funciona como

factor coherente: introducción, método, resultados y discusión. Es más, después de analizar la sección introductoria de los artículos científicos, Swales (1990) propuso un modelo denominado CARS (*create a research space*) que presenta de manera esquemática los «movimientos»<sup>2</sup> que esperamos encontrar en las introducciones de artículos científicos: presentación del tópico o tema, revisión de las investigaciones previas, identificación de un aspecto no estudiado (*gap*), presentación de los objetivos del estudio, resumen de los resultados encontrados y presentación de la organización del artículo (Biber, Connor y Upton, 2007).

Otro tipo de artículos, como los de reflexión, no tienen una organización global con apartados y movimientos tan definidos. Los artículos de reflexión reúnen la deliberación de uno o varios autores sobre un tema o hecho específico desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, y recurren a fuentes originales que pueden o no incluir investigación empírica.

Para entender el funcionamiento de las redacciones académica y científica podemos acudir a la metáfora cinematográfica del zoom. El título, el *abstract*, la primera parte de la introducción y las conclusiones realizan sucesivos enfoques con diferente nivel de profundidad en los mismos componentes. El resumen expande el título; la primera parte de la introducción expande el resumen y las conclusiones expanden la introducción y los resultados. La segunda parte de la introducción, el método y los resultados enfocan profundamente un componente en particular.

2. «Un movimiento es una unidad discursiva o retórica que realiza una función comunicativa coherente en un discurso hablado o escrito» (Swales, 2004, pág. 229). Para analizar la estructura del discurso en un determinado género, el texto se describe como una secuencia de movimientos en la que cada movimiento representa una porción de texto (un conjunto de frases) que cumple un propósito comunicativo particular.



## Componentes esperados en un artículo de investigación

Componentes	Función comunicativa	Subcomponentes
Título	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las variables y/o las cuestiones teóricas que se investigan y la relación entre ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nota del autor en la que se reconoce alguna circunstancia especial: el uso de los mismos datos en publicaciones anteriores, disertaciones, ponencias; las fuentes de financiación u otras ayudas, o algunas relaciones que pueden percibirse como conflictos de interés.</li> </ul>
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer una visión panorámica de todo el escrito.</li> <li>Presentar condensada y sucintamente la argumentación total del texto (alegaciones, garantías, evidencias, y sus relaciones).</li> </ul>	<p>Debería incluir todos los subcomponentes que se expanden en el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alegación/aserción general sobre el tema o problema que se investiga y que puede ir más allá de lo que se investiga concretamente en el trabajo. Puede tener el tono de una conclusión.</li> <li>Problema o punto de vista que se investiga concretamente en el trabajo.</li> <li>Método utilizado para obtener los hallazgos.</li> <li>Participantes o sujetos, especificando el tamaño de la muestra, las características pertinentes (edad, grupo social, género), cualquier aparato utilizado, procedimientos de recolección de datos, y el diseño de la investigación (por ejemplo, experimentación, estudio observacional).</li> <li>Resultados: incluyen los tamaños del efecto y los intervalos de confianza o niveles de significación estadística.</li> <li>Conclusiones e implicaciones o aplicaciones.</li> </ul>
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar el marco teórico y empírico, así como el hueco en el que se inserta (y se justifica) la realización del trabajo.</li> <li>Proporcionar evidencias con datos obtenidos por otros estudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción: expande el contenido general del <i>abstract</i>.</li> <li>Marco teórico: desarrolla la revisión de la bibliografía relevante correspondiente (estado de la cuestión): <ul style="list-style-type: none"> <li>Se han de relacionar trabajos previos, hipótesis y objetivos específicos, así como teorías u otros medios utilizados para derivar hipótesis.</li> <li>Los estudios previos han de presentarse siguiendo un claro criterio de organización, preferiblemente conceptual. Se pueden organizar por temas tratados, grupos de autores que coinciden o disienten en un aspecto del tema, «escuelas de pensamiento» o líneas teóricas divergentes.</li> <li>No solo ha de presentarse lo que los estudios anteriores han buscado, sino también lo que han encontrado, y se tiene que relacionar con el estudio que se está presentando.</li> <li>Dejar bien claro cómo las hipótesis y el diseño de la investigación se relacionan entre sí.</li> </ul> </li> </ul>

Componentes	Función comunicativa	Subcomponentes
Método o metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detallar los pasos seguidos para obtener los hallazgos.</li> <li>• Garantizar la relación entre las alegaciones y los hallazgos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes o sujetos, especificando el tamaño de la muestra y las características pertinentes (edad, grupo social, género). Deben indicarse criterios de elegibilidad y exclusión de los participantes y qué método se utilizó para seleccionar la muestra, la relación entre la muestra inicial y los participantes efectivos, y los escenarios y lugares en los que se recogieron los datos.</li> <li>• Acuerdos, pagos realizados a los participantes, estándares éticos y medidas de seguridad.</li> <li>• Definición de todas las medidas utilizadas (primarias y secundarias) y de las covariables, e incluso las medidas realizadas pero no incluidas en el informe.</li> <li>• Métodos utilizados para garantizar la calidad de las mediciones: entrenamiento y fiabilidad de quienes recogieron los datos, utilización de múltiples observaciones, información sobre la validez o la cualidad <i>ad hoc</i> de los instrumentos utilizados para el estudio.</li> <li>• Diseño de la investigación si las condiciones fueron manipuladas u observadas naturalmente. Tipo de diseño de la investigación: experimentos aleatorios, cuasi experimentos y otros diseños que tienen diferentes necesidades de información.</li> <li>• En el caso de estudios de campo: lugar de estudio. Descripción del lugar donde se han recolectado las muestras (por ejemplo, en un río: en qué región está el río, dónde nace, qué tramo se estudió, cuáles son las condiciones climatológicas e hidrológicas del lugar, etc.).</li> <li>• Análisis estadístico de los datos. Descripción.</li> </ul>
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar evidencias con datos propios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número total de participantes en cada etapa del estudio, evaluaciones realizadas o de seguimiento, estadísticas y análisis de datos; información relativa a los supuestos estadísticos y distribuciones de datos que podría afectar a la validez de los resultados.</li> <li>• Cómo se trataron los datos que faltan (<i>missing data</i>).</li> <li>• Estadísticos descriptivos: medias, desviaciones estándar u otras estimaciones de precisión, así como otros estadísticos descriptivos, como los tamaños del efecto y los intervalos de confianza.</li> <li>• Estadística inferencial (pruebas de hipótesis nula), información sobre la tasa de error tipo I adoptada a priori, dirección, magnitud de los grados de libertad, y el nivel de <math>p</math> exacto, aunque no tenga efecto significativo.</li> <li>• Para los sistemas de análisis multivariable (análisis multivariado, por ejemplo, de la varianza, de regresión, de modelos de ecuaciones estructurales, y el modelado jerárquico lineal) también incluyen el asociado varianza-covarianza (o correlación) de la matriz o matrices. Problemas de estimación (por ejemplo, insuficiencia de convergencia, espacios con mala solución).</li> <li>• Programa de software estadístico solo si se utilizan procedimientos especializados.</li> <li>• Informe sobre cualquier otro análisis realizado, incluyendo análisis ajustados, indicando aquellos que se especificaron previamente y los que eran exploratorios.</li> <li>• Discusión auxiliar de las implicaciones de los análisis complementarios de las tasas de error estadístico.</li> </ul>

Componentes	Función comunicativa	Subcomponentes
Tablas y gráficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los textos científicos son híbridos semióticos. Incluyen representaciones gráficas de todo tipo (Latour, 1987; Lemke, 1998). El uso de recursos multimodales permite multiplicar y modular el significado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forman parte del argumento que se construye en el texto.</li> <li>No son evidentes por sí mismas. Hay que guiar al lector en la interpretación de las tablas y explicarle lo que ve en ellas. También hay que comentar los resultados que las tablas muestran.</li> <li>El diseño de la tabla también está reglado; hay revistas que no admiten rayas horizontales, negritas, etc.</li> </ul>
Discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontar lo que se obtuvo con lo que se esperaba.</li> <li>No puede aparecer nada en la discusión que no haya aparecido en los resultados, ¡excepto las explicaciones!</li> <li>Cuidado: si no se presentaron resultados de trabajos anteriores no hay con qué ligar lo hallado en el estudio que se informa con lo que ya se sabía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aunque conviene que contenga un breve resumen, debe ir más allá de los resultados.</li> <li>Explicar en qué medida se han contrastado las hipótesis de punto de partida e interpretar los resultados con explicaciones, aunque estas hayan surgido después de que se haya realizado el estudio.</li> <li>Señalar las similitudes y diferencias entre los resultados del trabajo que se presenta y el trabajo de los demás.</li> <li>En la interpretación de los resultados, considerar las fuentes de sesgo potencial y otras amenazas a la validez interna, la posible imprecisión de las medidas, el número total de pruebas o el solapamiento entre las pruebas.</li> <li>Señalar explícitamente las limitaciones o debilidades del estudio.</li> <li>Generalización (validez externa) de los resultados, teniendo en cuenta la población y otras cuestiones contextuales.</li> <li>Discusión de implicaciones para la investigación futura, de programas más amplios o de política.</li> </ul>

Fuente: Elaborada a partir de APA, 2008.

Además de lo ya mencionado en la tabla anterior, las citas constituyen uno de los componentes más distintivos del discurso científico. Son una «presentación, ya textual ya resumida, de aquellas ideas expresadas por otros autores que sirven de apoyo al investigador, se contraponen a lo que él dice o proporcionan mayor información sobre determinado tema» (Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio, 1980, pág. 81).

Las citas cumplen numerosas funciones en el discurso científico y académico; entre otras, rendir homenaje a autores pioneros en algún desarrollo científico; dar crédito a los trabajos relacionados con lo que se está presentando; identificar metodologías, técnicas o instrumentos; identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto; proporcionar trabajos de fundamentación; corregir, matizar los trabajos propios; criticar trabajos previos; sugerir nuevas líneas de investigación, y refrendar datos, clases de hechos y constantes físicas (Sabaj Meruane y Páez Muñoz, 2011; Weinstock, 1981).

Si alguna de estas funciones se realiza sin la correspondiente cita, el autor puede incurrir en un delito de plagio.

Las citas pueden ser literales (textuales o directas) o no literales (indirectas). En el primer caso, el autor incorpora las palabras de otro autor tal y como las utiliza el autor que se cita, y deben ir entre comillas (simples o dobles) y contener, además del autor y el año, la referencia al número de página específico de la obra de la cual se extrajo. Las citas no literales, en cambio, suponen que el autor ha parafraseado, sintetizado o comentado las ideas de otro autor, por lo que no se reproducen las palabras tal como las utilizó el autor de la cita. Estas no contienen comillas y solamente aparece mencionado el autor o los autores y el año de la publicación (Sabaj Meruane y Páez Muñoz, 2011).

Según la manera como son incluidas en el texto, las citas pueden ser integradas o no integradas. En las citas integradas, el autor que se cita cumple una función sintáctica en la oración en la que el autor del texto original pone la cita. En cambio, en las citas no integradas, el autor de la cita aparece entre paréntesis o como una nota al pie de página, o al

final del texto (Swales, 1990), y no establece una relación de dependencia con la oración del texto original. Presentamos a continuación ejemplos de los diferentes tipos de citas, incluyendo la función sintáctica que cumplen al incluirse en el texto original.

Citas integradas	Función sintáctica
Bazerman (1990) señala que...	Sujeto
Los procesos cognitivos que definen la lectura en sentido estricto han sido definidos por Morais (1994) y Olson (2007), pero son los componentes sociales y culturales los que aportan su sentido amplio.	Agente
Según Manguel (1996), al seguir un texto, el lector pronuncia su significado a través de un entramado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencia personal y gusto personal.	Adjunto

Adaptado de Swales (1990, pág. 149).

Citas no integradas	Tipo
La descripción de la estructura de las introducciones (Swales, 1990)...	Entre paréntesis
Diversas investigaciones se han centrado en la descripción de la estructura de las introducciones <sub>1</sub> ...	Con subíndice
Diversas investigaciones se han centrado en la descripción de la estructura de las introducciones <sup>1</sup> ...	Con superíndice

Adaptado de Swales (1990, pág. 149).

Existen convenciones diferentes según la especialidad, que todos los manuales de estilo regulan de manera muy explícita (Tolchinsky *et al.*, 2014).

### Mecanismos de cohesión

Se denominan mecanismos de cohesión al conjunto de recursos lingüísticos (sintácticos y semánticos) mediante los que se expresan los vínculos entre las frases, y entre estas y las partes más amplias de la unidad discursiva. Estos recursos, cuando están bien utilizados, facilitan la comprensión del texto y contribuyen directamente a la construcción (en la mente del lector) del texto como unidad de significado. Algunos de estos recursos son la repetición léxica, la sustitución, el uso de conectores, el orden de la información en la frase.

A continuación damos un ejemplo del uso de cada uno de estos recursos para ilustrar cómo contribuyen a identificar las expresiones que refieren a lo mismo y la relación entre las partes del texto, y cómo facilitan así su comprensión.

### *La repetición léxica*

Volvamos a la frase inicial del subapartado anterior, aquella en la que se definen los mecanismos de cohesión. Aparece el término *recursos* como parte de la definición. Dos líneas más abajo se intenta definir la función de los mecanismos de cohesión y se repite el mismo término. Por medio de la repetición léxica, el autor no deja dudas al lector de que se está explicando la función de los mismos recursos antes definidos.

Observemos qué pasa cuando el autor no recurre a la repetición léxica y utiliza un posible sinónimo (copiamos debajo el fragmento inicial con el término *-recursos-* sustituido por un sinónimo *-medios-*), porque considera que no queda bien repetir:

(1) Se denominan mecanismos de cohesión al conjunto de **recursos** lingüísticos (sintácticos y semánticos) mediante los que se expresan los vínculos entre las frases, y entre estas y las partes más amplias de la unidad discursiva. Estos **medios**, cuando están bien utilizados, facilitan la comprensión del texto...

La no repetición en este caso genera dudas en el lector sobre si el autor se está refiriendo o no a lo mismo. En un texto científico conviene evitar estas dudas y mantener los mismos términos para referirnos a las mismas entidades.

Sin embargo, a veces la repetición léxica provoca un efecto contrario al deseado (de falta de cohesión textual) y conviene recurrir a otro recurso muy utilizado: el de sustitución.

### *La sustitución*

En este caso, el término o los términos que se retoman en otra parte del texto se sustituyen por un pronombre o por un sinónimo. Para ejemplificar el uso de la sustitución copiaré debajo una de las frases utilizadas en el párrafo anterior.

(2) Observemos qué pasa cuando el autor no recurre a la repetición léxica y utiliza un posible sinónimo porque considera que no queda bien repetir.

El lector tiene clara la afirmación y la relación entre las frases. El autor, principal personaje de la frase más importante, ha sido elidido dos veces de las frases subsiguientes (una vez delante del verbo «utiliza» y otra vez delante del verbo «considera»). Esta elisión provoca el efecto de cohesión que tienen las frases entre sí. Para mostrar que efectivamente es así, reiteramos el mismo conjunto de frases, pero sin elidir el sujeto.

(3) Observemos qué pasa cuando el **autor** no recurre a la repetición léxica y el **autor** utiliza un posible sinónimo porque el **autor** considera que no queda bien repetir.

La repetición (innecesaria en lenguas como la nuestra, que pueden elidir el sujeto) desvincula las frases.

A medida que vayamos ganando pericia en la redacción, sabremos cuándo conviene utilizar la repetición léxica y cuándo elidir; cuándo usar un pronombre o un sinónimo para vincular entre sí las expresiones.

### *El uso de conectores*

Para conectar y unir ideas en el desarrollo de un texto usamos un grupo de palabras llamados conectores y marcadores del **discurso**. Los conectores establecen una relación sintáctica entre las oraciones que relacionan; sin embargo, los marcadores del discurso no lo hacen. En las oraciones que aparecen a continuación (4), los conectores «gracias a» establecen una relación de subordinación entre la oración principal y la subordinada; en cambio, en la oración siguiente (5) el marcador discursivo «Es evidente» se adjunta a las oraciones sin establecer una relación de subordinación.

(4) Los alumnos progresan **gracias al** trabajo que realizan los maestros.

(5) Es **evidente**: los alumnos progresan gracias al trabajo que realizan los maestros.

Los conectores no solo establecen relaciones sintácticas entre las oraciones que conectan, sino que cumplen un papel fundamental en las relaciones de significado. Comparemos el ejemplo (6) con el que aparece arriba (4) para comprobar el cambio de significado que produce el cambio de conector.

(6) Los alumnos progresan **a pesar del** trabajo que realizan los maestros.

El uso adecuado de conectores y marcadores del discurso es crucial a la hora de desarrollar la línea argumental de los textos. En el apartado siguiente (apartado 4) veremos ejemplos del efecto que producen estos recursos en la construcción de un razonamiento.

### *El orden de la información en la frase*

La manera como se ordena la información en las oraciones que componen un discurso tiene un efecto importante en la cohesión del mismo. El siguiente ejemplo ilustra este mecanismo de cohesión. Así, en un artículo sobre comprensión lectora aparece la siguiente oración:

(7) Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los factores estrictamente cognitivos, factores psicológicos y ecológicos.

La oración en (7) presenta un listado de factores que se incluyen en los modelos explicativos de los procesos de lectura. Estos factores están presentados en un cierto orden. Al expandir la información sobre cada uno de los factores es importante mantener el mismo orden en el que aparecen listados en la oración inicial. Si al expandir la oración respetamos el orden de presentación de los factores, se obtendrá un efecto de cohesión (8) mayor que si lo alteramos (9).

(8) Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los factores estrictamente cognitivos, factores psicológicos y ecológicos. Los factores cognitivos incluyen las habilidades del sujeto que predicen...

(9) Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los factores estrictamente cognitivos, factores psicológicos y ecológicos. Los factores ecológicos comprenden los aspectos del entorno social...



Aunque en los dos casos se usa la repetición léxica como recurso de cohesión, expandir la información en el mismo orden en el que se la enuncia provoca un mayor efecto cohesivo, porque responde mejor a las expectativas de orden que se crea en la mente del lector al leer la primera oración.

Es muy útil para el lector mantener el orden de presentación al expandir la información que se ha presentado sucintamente al principio, ya sea entre frases o entre partes más largas del texto. Siguiendo con el mismo ejemplo, si después de definir los tres tipos de factores que se incluyen en los modelos explicativos de la lectura, nos disponemos a presentar estudios anteriores sobre cada uno de esos factores, estos deberían ser presentados en el mismo orden; es decir, comenzando por estudios realizados sobre la incidencia de factores cognitivos, y continuando por los factores psicológicos, para acabar con los ecológicos.

## 4. ESTRUCTURA DEL ARGUMENTO

En el apartado anterior identificamos los distintos componentes de un artículo de investigación especificando la función que cumple en el texto y los puntos de contenido que debe incluir. Luego ejemplificamos diferentes recursos lingüísticos que sirven para vincular oraciones y partes más amplias de texto. A pesar de la importancia que tienen estos aspectos para garantizar la calidad de un texto, no son suficientes para obtener un texto publicable. Uno de los problemas más frecuentes en los artículos de investigación es que no argumentan con precisión y solidez. Veamos detalladamente lo que significa esta afirmación general:

- No avanzan la tesis, la alegación específica o el punto de vista que se defiende en el trabajo.
- No expresan claramente la relación entre las conclusiones y los datos o los pasos que han seguido para llegar a las conclusiones.
- Presentan los referentes teóricos sin cuestionamiento, sin adaptarlos a la investigación que se está presentando y sin organizar sus aportes.
- Utilizan fuentes secundarias; es decir, se refieren a un trabajo del que se tiene conocimiento por medio de una referencia que hace otro autor.
- No relacionan adecuadamente las conclusiones con los datos manejados en él.

Excepto lo relacionado con la consulta a fuentes secundarias que ha de resolverse por otra vía, otros problemas detectados reflejan carencias en la argumentación (Rodríguez Bello, 2004). Presentaremos a continuación cuáles son esas carencias siguiendo la propuesta de Stephen Toulmin, matemático y filósofo inglés (1922- 2009), estudioso de los procesos de argumentación, que puntualizó el conjunto de elementos que deben aparecer en un argumento para que este resulte convincente en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto a discusión (Toulmin, 1958).

Estos elementos o pasos en un proceso de argumentación son los siguientes (ponemos entre paréntesis la denominación original utilizada por el autor):

- **Alegación** (aserción, tesis, causa, alegación, conclusión) (*claim*). Es una declaración que el autor avanza y que demanda al lector que acepte. Incluye una información que pide que sea aceptada como verdadera o como acción que tiene que cumplirse.

En un artículo sobre el papel de las interacciones de aula en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Castillo Colom y Tolchinsky, 2013) aparece el siguiente párrafo introductorio:

(10) La interacción alumno-docente y la de los alumnos entre sí son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es una afirmación general, bastante contundente sobre la centralidad de los procesos interactivos en el aprendizaje. A lo largo del trabajo, sus autoras tendrán que sustentar esta aseveración.

- **Datos** (evidencia) (*grounds*). Es la base de la persuasión. Incluye los hechos y la información que sustenta la alegación, así como el razonamiento que la vincula con la alegación. Esta base puede estar formada por resultados empíricos propios o por resultados empíricos de otras investigaciones, afirmaciones de expertos o premisas básicas.

El segundo párrafo del mismo trabajo empieza con la formulación siguiente:

(11) Los procesos interactivos requieren una actividad mental que se vehicula prioritariamente mediante el discurso en el aula (Mercer, 1996).

Las autoras comienzan a presentar información obtenida de estudios anteriores que sostienen la aseveración realizada al principio; en este caso, la actividad mental requerida para interactuar parece sustentar la centralidad de los procesos interactivos. En la introducción ofrecerán más datos de estudios anteriores y de teorías de aprendizaje que amplíen la base de sustentación de la aseveración.

Uno de los resultados del estudio que citamos es que «son muy numerosas las ocasiones en las que el alumno trabaja solo» (pág. 17). Este dato empírico propio se confronta con la aseveración del punto de partida y con las sustentaciones provenientes de otros estudios.

- **Garantía** (*warrant*). Vincula los datos y otro tipo de evidencia a la alegación, legitimándola. Muestra y garantiza que la evidencia es relevante. A veces, la relación entre el dato y la alegación es tan evidente que no es necesario que se explicite la garantía; otras veces –sobre todo, en artículos de investigación– la garantía debe explicarse de tal manera que otro investigador pueda obtener los mismos datos y llegar a similares conclusiones.

Del apartado de método del mismo artículo extraemos dos fragmentos. En (12) se define el objeto de estudio y en (13) se especifica el sistema de categorías que se utilizará. Estas precisiones funcionan como garantías de la relación que se establecen entre interacciones en el aula y procesos de aprendizaje –en este caso, de aprendizaje de la lengua escrita– y posibilitarán que el estudio pueda ser replicado.

(12) Entendemos por interacción cualquier intercambio comunicativo que se da entre los diferentes agentes del aula en el que circula información relacionada con la lectura y la escritura.

(13) Identificamos y clasificamos su participación en las interacciones de aula mediante un sistema de categorías, según tres dimensiones.

- **Modalidad** (calificador modal) (*modal qualifier*). Este clasificador indica el posicionamiento del autor respecto a la fuerza o probabilidad de la aserción. Puede limitar o fortalecer la universalidad de la alegación. Términos como *la mayoría*, *habitualmente*, *a veces* cumplen esta función matizando la fuerza de la aserción. La utilización de clasificadores modales debe ser cuidadosamente controlada, ya que puede disminuir notablemente la fuerza de un argumento. Nótese la diferencia entre la aserción (14) y (15).

(14) El partido republicano perderá las elecciones en Estados Unidos.

(15) Posiblemente [calificador modal], el partido republicano pierda las elecciones en Estados Unidos.

Una variante es la reserva que plantea las posibles objeciones que se le puedan formular a la aserción y que ofrece la posibilidad de que esta sea incluso incorrecta.

- **Respaldo** (*backing*). Proporciona soporte adicional a la aserción. Un respaldo puede realizarse con estudios realizados por expertos, con datos estadísticos, testimonios orales o historias de vida, entre otros.

Estos son los elementos o pasos fundamentales de cualquier argumentación. Un artículo que no contenga aserciones sobre el asunto que presenta no merece ser escrito. Las aserciones o alegaciones deberán ser sostenidas por datos relevantes y confiables. Los datos que se ofrecen para sustentar las alegaciones pueden provenir de la propia investigación, de otras investigaciones o de una reflexión teórica basada en fuentes de primera mano. La pertinencia de esos datos (empíricos o teóricos) para sustentar las alegaciones debe estar garantizada por un razonamiento que los vincula a la aserción/alegación de manera convincente, o por una explicación de los pasos que se han seguido para obtener esos datos. El movimiento de la evidencia a la aserción (*claim*) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad.

El esquema opera de la siguiente manera: a partir de una evidencia (datos) se formula una aserción (proposición). Una garantía conecta los datos con la aserción y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo. Los calificadores modales (*ciertamente, sin duda*) indican el modo en que se interpreta la aserción como verdadera, contingente o probable. Finalmente, se consideran sus posibles reservas u objeciones.

Los académicos y científicos no solamente necesitan escribir para entender mejor los temas y problemas de su disciplina, sino también para desarrollar competencia en las prácticas argumentativas de un determinado dominio de conocimiento. Han de pasar de una relación formal a una participación directa, en la que trabajan activamente con evidencia científica, conocimientos y conceptos (Kelly y Bazerman, 2003).

### Lista de control y algún consejo

En este apartado hemos visto los componentes que ha de tener un artículo de investigación, el uso de mecanismos de cohesión y los elementos clave de la estructura argumental que tiene que desarrollarse en un texto. A partir de lo expuesto, sugerimos:

- Comprobar que en el resumen se resalta la importante y original contribución del trabajo. Es crucial conseguir que el lector quiera leer el trabajo completo.
- Evitar la presentación de los estudios previos en la introducción en forma de listado del tipo: «Pepe hizo x», «Juan hizo z», «María hizo y». Han de estar organizados por acuerdos o desacuerdos (o por algún otro criterio claro de organización) y directamente relacionados con los objetivos del trabajo.
- Avanzar una aseveración contundente y general sobre el tema del trabajo. El resto del trabajo servirá para sostenerla. Conviene no titubear al principio; las dudas y las limitaciones propias de cualquier trabajo científico se presentan al final.
- Dejar claro en la introducción cuales son los aportes del estudio a lo ya realizado; el lector ha de quedar convencido de que era necesario hacerlo.
- Aportar todos los detalles sobre el método para que cualquier investigador pueda replicar el estudio.
- Distinguir entre las evidencias propias y la interpretación de las mismas. El apartado de discusión y conclusiones debe ir más allá de los datos, interpretándolos en relación con lo que se ha expuesto en la introducción y más allá, y se pueden proponer diferentes interpretaciones.
- Comprobar que el diseño de la tabla o de los gráficos es el permitido.
- Evitar el uso de siglas o abreviaturas; y en caso de usarse, explicar su significado a pie de la tabla.
- Guiar al lector en la interpretación de la tabla o del gráfico –el lector no es autosuficiente.
- Controlar la presentación de ejemplos en los trabajos de lingüística. Todos deben ir numerados (número entre paréntesis) e indexados. Se deben referenciar en el texto y explicar al lector.

- Los ejemplos en una lengua diferente a la del trabajo deben ir en cursiva si requieren glosa y/o traducción. La traducción deberá aparecer entre comillas simples.
- Para ejemplos o expresiones no gramaticales debe utilizarse el asterisco.
- ¡Controlar los conectores! Es fundamental comprobar que estos establecen la relación que el autor pretende.
- Revisar y volver a revisar. Conviene revisar después de haber redactado y con una posición crítica y escéptica para poder descubrir posibles fallos de razonamiento. Cuando hayan pasado unas horas o, preferiblemente, más de un día, volver a revisar. Leer en voz alta suele ser muy útil.
- Atención: las citas de fuentes secundarias deben indicar: autor que se cita, fecha de publicación y fuente de la que se extrajo la cita.
- Los datos del sujeto deben mantenerse en estricta privacidad. Conviene utilizar nombres supuestos o siglas para identificarlo; nunca el nombre verdadero.
- Cuidado con términos técnicos que no deben utilizarse con el sentido de uso común (por ejemplo: *correlación, significativo*).
- Evitar el uso de deícticos (por ejemplo: *actualmente, tradicionalmente, en nuestros días*).

## 5. A MODO DE CIERRE

El desarrollo de una carrera académica está inextricablemente ligado a la escritura científica. A pesar de su central importancia, las múltiples obligaciones del quehacer académico suelen postergarla. Así pues, el investigador y académico novel puede llegar a experimentar un verdadero malestar por la distancia existente entre sus intenciones de escribir y la realización material (concreta, efectiva) de sus deseos.

En este sentido, nos parece útil acabar este trabajo con algunas sugerencias para incorporar la escritura al quehacer cotidiano de nuestra vida laboral:

- *Formarse en los diferentes aspectos que integran la escritura científica.* Siendo la escritura una de las actividades fundamentales de la docencia e investigación, es recomendable conocer al detalle las distintas partes que la componen: desde sus aspectos más formales hasta las políticas (más o menos explícitas) del mundo editorial propio de cada especialidad.
- *Organizar nuestros horarios atendiendo a la necesidad de contar con un periodo destinado a la escritura, y habituarnos a él.* Al igual que nuestra rutina incluye clases y demás obligaciones prefijadas (y consecuentemente, inmodificables, salvo causa mayor), es importante para la escritura científica tener un tiempo (de unas cuatro horas semanales como mínimo) que esté vinculado a un plan de publicaciones (semestral o por curso académico).
- *Controlar las distracciones que afectan a la concentración al escribir.* Los obstáculos que surgen al dar cuerpo a nuestras ideas pueden ser difíciles de superar cuando adquieren formas tan diversas que van desde los pasatiempos hasta el correo electrónico. Los mejores hábitos para hacer de la escritura científica parte irrenunciable de nuestra actividad laboral son el autocontrol y la formación de hábitos que favorezcan una buena producción.

Aspiramos a que esta contribución facilite el camino a quienes se inician en la ingente y emocionante tarea de difundir el conocimiento.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alamargot, D.; Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-Lodres: Kluwer Academic Publishers.
- APA Publications and Communications Board Working Group on Journal (2008). «Reporting. Reporting Standards for Research in Psychology Why Do We Need Them? What Might They Be?». *American Psychologists*.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Madison.
- (2004). *Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. What Writing Does and How It Does It*. Mahwah: Erlbaum.
- Biber, D.; Connor, U.; Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Castillo Colom, C.; Tolchinsky, L. (en prensa). «Relaciones entre interacciones en el aula, prácticas docentes y nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad». *Infancia y Aprendizaje*.
- Cazás, L.; Christen, M.; Jaramillo, E.; Villaseñor, L.; Zamudio, L. (1980). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- Day, R. A.; Gastel, B. (2009). *How to write and publish a scientific paper* (6.<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunnarsson, B. L. (2000). «Análisis aplicado del discurso». En: T. A. Van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social* (págs. 405-441). Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to functional grammar* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Edward Arnold.
- (2003). *On language and linguistics*. Nueva York: Continuum.
- Horrobin, D. F. (1990). «The Philosophical Basis of Peer. Review and the Suppression of Innovation». *JAMA*, 263 (10): 1438-1441.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Edimburgo: Pearson Education Limited.
- Kelly, G.; Bazerman, C. (2003). «How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis». *Applied Linguistics*, 24: 28-55.

- Latour, B. (1998). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lemke, J. L. (1998). «Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text». En: J. R. Martin; R. Veel (eds.). *Reading Science* (págs. 87-113). Londres: Routledge.
- Matthews, J. R.; Matthews, R. W. (2008). *Successful scientific writing. A step-by-step guide for the biological and medical sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1996). «The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom». *International Journal of Educational Research*, 26 (4): 359-378.
- Nielsen, M. (2009). «Three myths about scientific peer review». *Michael Neilsen Blog on January*, 8.
- Powell, K. (2010). *Publish like a pro* *Nature*, 467 (7317): 873-875.
- Rodríguez Bello, L. I. (2004). «El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa». *Revista Digital Universitaria*, 5 (1). ISSN: 1067-6079.
- Russell, D. R.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B.; Donahue, T. (2009). «Exploring notions of genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": approaches across countries and contexts». En: C. Bazerman; A. Bonini; D. Figueiredo (eds.). *Genre in a Changing World* (págs. 395-423). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor, Press.
- Russel, D. R.; Cortes, V. (2012). «Academic and scientific texts: the same or different communities?». En: M. Castelló; C. Donahue (eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies. Volume Series in Writing* (págs. 3-19). Bingley: Emerald.
- Sabaj Meruane, O.; Páez Muñoz, D. (2011). «Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas». *Literatura y Lingüística*, 22: 117-134.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- (1990). *English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. et al. (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Viveros, S. (ed.). (2010). *Manual de publicaciones de la APA. Guía de entrenamiento para el estudiante*. (2.<sup>a</sup> ed.). México: Manual Moderno.
- Wallwork, A. (2011). *English for writing research papers*. Nueva York: Springer.
- Weinstock, M. (1981). «Citation indexes». *Encyclopedia of Library and Information Science*, 5: 16-40. Nueva York: Marcel Dekker.

## NORMAS PARA LOS COLABORADORES

[http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas\\_pres.pdf](http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf)

### EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

### PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

### EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.



**LA ESCRITURA ACADÉMICA**

LILIANA TOLCHINSKY (coord.)

MIGUEL CAÑEDO-ARGÜELLES IGLESIAS

ÁNGELA ARMENIA CASTRECHINI TROTTA

FERRAN ESTRADA BONELL

MARÍA DEL CARMEN GRACIA RAMOS

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO BRIÓN

MIGUEL PÉREZ-MONEO

JOSÉ VICENTE PESTANA MONTESINOS

ANA M. PUJOL DAHME