

CÓMO REDACTAR UN *PAPER*

La escritura de artículos científicos

Silvia Ramírez Gelbes

 COLECCIÓN
UNIVERSIDAD

 **N**
noveduc

Silvia Ramirez Gelbes

Cómo redactar un *paper*

La escritura de artículos científicos

N
noveduc
Buenos Aires • México

Ramírez Gelbes, Silvia

Cómo redactar un paper : la escritura de artículos científicos . - 1a ed.
- Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico,
2013.

184 p. ; 28x20 cm. - (Universidad)

ISBN 978-987-538-356-2

1. Técnicas de Redacción. 2. Estrategias Discursivas. 3. Enseñanza
Universitaria. I. Título
CDD 808.027

Colección Universidad

Coordinación editorial: *Ada Kopitowski*

Corrección de estilo: *Susana Pardo*

Diseño de portada: *Andrea Melle*

Diseño y diagramación: *Déborah Glezer*

1º edición, marzo de 2013

noveduc libros

© Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 4867-2020 / Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta

(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo

México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN 978-987-538-356-2

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

SILVIA RAMÍREZ GELBES. Doctora en Lingüística y profesora y licenciada en Letras (UBA), tiene un posgrado en Lengua Española (UNED). Es directora de la orientación en Comunicación y Profesora de Cátedra (Universidad de San Andrés) y adjunta en Filosofía y Letras (UBA), donde dictó dos seminarios sobre discurso académico. Coordina el Taller de escritura científica del CAICYT. Ha sido profesora titular del Taller de escritura académica en la Maestría en Defensa Nacional y es directora del capítulo argentino de un proyecto de investigación de San Andrés con la Universidad Nacional de Colombia, codirectora de un proyecto UBANEX e investigadora formada en un UBACyT. Ha publicado artículos científicos en revistas nacionales e internacionales como la *Romanische Forschungen*, *Estudios Filológicos*, *Analecta Malacitana* o *Espacios Nueva Serie*, entre otras, y es autora de *Ortografiemos*, del *Diccionario argentino de sinónimos, ideas afines, antónimos, parónimos y locuciones* y de *Semántica argumentativa y aspectualidad: los estativos*.

PRÓLOGO. *María Marta García Negroni* 11

INTRODUCCIÓN..... 13

CAPÍTULO 1. EL TEXTO ESCRITO 17

 1.1. La construcción del texto escrito 17

 1.1.1. *El proceso de escritura* 17

 1.1.2. *La construcción efectiva del texto*..... 19

 1.2. Las características del texto y la cohesión..... 23

 1.2.1. *Referencia*..... 24

 1.2.2. *Sustitución*..... 29

 1.2.3. *Elipsis*..... 31

 1.2.4. *Observaciones*..... 33

 1.2.5. *Conjunción*..... 34

 1.2.6. *Cohesión léxica*..... 38

 1.3. La orientación informativa y la orientación argumentativa del texto..... 44

 1.3.1. *Los marcadores del discurso* 44

 1.3.2. *La clasificación de los marcadores* 46

 1.3.3. *Consideraciones* 49

Ejercitación 53

CAPÍTULO 2. EL GÉNERO	55
2.1. Los géneros discursivos	55
2.2. Los tipos de texto y las secuencias textuales	56
2.2.1. <i>La narración</i>	58
2.2.2. <i>La descripción</i>	60
2.2.3. <i>La explicación</i>	63
2.2.4. <i>La argumentación</i>	68
2.3. Los géneros del discurso académico-científico	71
2.3.1. <i>El resumen</i>	72
2.3.2. <i>La ponencia</i>	75
2.3.3. <i>El artículo académico-científico</i>	82
2.4. Consideraciones	91
Ejercitación	93
CAPÍTULO 3. LA SUBJETIVIDAD	97
3.1. Los participantes	97
3.2. La retórica científica	98
3.2.1. <i>El ethos discursivo</i>	98
3.3. El metatexto	112
3.4. La cita de la voz ajena	114
3.5. La polémica	114
3.6. El problema discursivo de los conectores y la abducción	116
Ejercitación	121

CAPÍTULO 4. LOS PROBLEMAS CONCRETOS	125
4.1. "Ensamblajes" discursivos	125
4.1.1. <i>La puntuación</i>	125
4.1.2. <i>Los usos de la coma</i>	126
4.1.3. <i>La citación</i>	129
4.1.4. <i>El gerundio</i>	131
4.1.5. <i>La terminología</i>	133
4.2. El "montaje" textual	135
4.2.1. <i>La oración</i>	135
4.2.2. <i>El párrafo</i>	141
4.2.3. <i>El paratexto</i>	146
4.3. La adecuación	156
4.3.1. <i>El dialecto estándar</i>	156
4.3.2. <i>El registro</i>	157
Ejercitación	161
CONSIDERACIONES FINALES	165
CLAVES DE LOS EJERCICIOS	167
BIBLIOGRAFÍA	179

Prólogo

Constituirse como integrante pleno de la comunidad científico-académica requiere, entre otros saberes, el dominio de ciertas competencias relativas a las formas de escritura que caracterizan el uso de la lengua en ese campo de la praxis humana. Ya lo afirmaba Bajtín: cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados —los géneros discursivos— caracterizados por su regularidad en relación con el tópico o tema que abordan, el estilo verbal que seleccionan y la estructura o composición con la que están organizados. Ahora bien, si es indiscutible que los hablantes de una lengua conocen y utilizan con destreza diversos y variados géneros discursivos, también lo es que no todos dominan las formas genéricas prácticas creadas en la comunicación científica. La participación en esa esfera de la actividad humana, la frecuentación de los géneros que allí circulan y la lectura activa de libros como el que el lector tiene ahora entre sus manos son sin duda necesarios para adquirir las habilidades que ayuden a plasmar el discurso en las formas composicionales y estilísticas adecuadas.

En los últimos años, hemos accedido a numerosas investigaciones que se han centrado en la descripción y el análisis de las características lingüístico-discursivas de los diversos géneros científico-académicos escritos en inglés, francés, español. Hemos acrecentado así nuestros conocimientos sobre la estructuración y el registro adecuado de los distintos géneros, sobre las especificidades terminológicas, sobre las implicancias de las opciones que los autores académicos realizan para aludir a la investigación, a sí mismos y a la colectividad en la que buscan insertarse y sobre los efectos de sentido que surgen de la presencia de la polémica y el antagonismo, de la atenuación y el refuerzo de las posiciones sostenidas, de la argumentación, la polifonía y las heterogeneidades enunciativas constitutivas de todo discurso. Pero, además de estos trabajos, también hemos asistido a la publicación de manuales y guías de escritura que, con rigor científico y espíritu pedagógico, buscan colaborar en la solución de los problemas que se plantean a los escritores académicos noveles para su incorporación como sujetos plenos de esta discursividad. Es precisamente en esta línea donde se inscribe *Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos*, de Silvia Ramírez Gelbes, resultado no solo de las investigaciones realizadas por la autora sobre el discurso científico, sino también de la experiencia recogida a lo largo de varios años como docente de talleres de escritura académica.

Con una fuerte impronta didáctica y una gran claridad expositiva, Silvia Ramírez Gelbes invita al lector a adentrarse en las cuestiones clave relativas a la escritura en español del artículo científico. Luego de presentar la escritura como proceso y pasar revista a los diferentes recursos lingüísticos que garantizan la coherencia y la cohesión que todo texto debe presentar, la autora introduce las nociones de género y

secuencias, explica la estructuración en secciones del artículo de investigación y describe y analiza algunas de las huellas salientes de la subjetividad, huellas íntimamente relacionadas con la configuración del *ethos* académico. Todo ello a la luz de una abundante y excelente ejemplificación que clarifica conceptos y que permite al lector lego comprender sin dificultad lo expuesto de manera teórica previamente. Para finalizar, en el último capítulo, relacionado con las etapas de revisión y corrección, la autora propone soluciones a algunos problemas y dificultades que habitualmente se presentan a los autores en los ámbitos ortotipográfico y gramatical de sus textos. En todos los casos, al final de cada capítulo, se brindan actividades que promueven la reflexión de los lectores y se proponen soluciones orientativas y lecturas complementarias para quienes deseen seguir ahondando en los temas tratados.

En síntesis, describir, orientar y promover la práctica de la escritura del género artículo de investigación es un propósito que *Cómo redactar un paper*. *La escritura de artículos científicos* cumple ampliamente. Y los escritores que se inician en la discursividad académica encontrarán en él un excelente comienzo para introducirse en el fascinante proceso epistémico por el que se descubre, se construye y se transforma el conocimiento: la escritura.

María Marta García Negróni

Introducción

Me parece apropiado iniciar una reflexión sobre la escritura académica con una representación de la lectura. Imaginemos que quien lee tiene siempre los ojos disociados. El ojo derecho es el ojo lector, un dispositivo automático que va pasando por encima de cada letra y no se detiene ante nada. El ojo izquierdo, en cambio, es el ojo interpretador, un dispositivo que va enlazando lo que el ojo lector lee con la enciclopedia personal, los textos que ya se leyeron, el contexto, en fin, con todos los contenidos disponibles en la “memoria de trabajo”. Cuando el lector se topa con algo infrecuente —un error de ortografía, un párrafo desordenado, un segmento que no se relaciona con el resto— sigue pasando por encima de cada letra porque trabaja de modo automático; el interpretador, por el contrario, queda detenido en ese lugar, como desorientado. Al poco tiempo, claro está, el ojo interpretador se recompone y se junta con su compañero, pero el lector ya está dos o tres líneas más abajo. Ese fragmento que quedó sin interpretar es normalmente llenado con los “conocimientos previos” del sistema, que suelen resultar eficientes para la tarea. En cuanto no sean eficientes, la interpretación resultará perjudicada.

A partir de esta especie de metáfora de procedimiento, puede empezar a plantearse el problema de la escritura académica. Y es importante tener en claro, antes que nada, que un sujeto que pretende escribir discurso académico no debe de ninguna manera computarse virgen de escritura. Sin embargo, la escritura académica tiene particularidades que no son compartidas por otros tipos de discursos, y es ese el motivo por el cual un libro que trate de escritura académica no parece una cuestión trivial.

Ahora bien, dentro de la escritura académica, *Cómo redactar un paper* se ocupa específicamente del artículo de investigación, género que —como se sabe— se viene constituyendo en el medio privilegiado para la transmisión de la ciencia, aunque es necesario advertir, desde el principio, que escribir un artículo de investigación no es solo transmitir ciencia. Como correctamente reconoce Pablo Kreimer en el prólogo de *Demoliendo papers*, un artículo académico-científico constituye, entre otras cosas, un aparato retórico. Según sostendremos a lo largo de este texto, un artículo de investigación es, por una parte, un aparato erudito que pretende ofrecer un aporte a la disciplina científica en la que se inserta y, por la otra, un aparato retórico que busca persuadir al lector de la legitimidad de ese aporte. Y ese aparato retórico se edifica sobre la base de ciertas estrategias discursivas, algunas de las cuales —al menos— están contempladas en este texto.

Con todo, creo importante destacar que lo que interesa aquí no es la transmisión de cualquier ciencia: es la transmisión de la ciencia en español.¹ Y por ello *Cómo redactar un paper* se funda en la investigación sobre el discurso académico en español.

Este libro es, en buena medida, producto de investigaciones realizadas dentro de distintos proyectos UBACyT y PICT dirigidos por María Marta García Negroni y de los seminarios que se dictaron en el marco de su cátedra de Corrección de Estilo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Pero empezó a gestarse en las clases del taller de Técnicas de Redacción que durante más de quince años dicté en el Centro Cultural Rojas de la UBA, y se alimentó —vorazmente— de mis clases a distancia en el Taller de escritura científica del CAICyT y de las presenciales de la Maestría en Defensa Nacional además del seminario “El discurso académico” de la Universidad de San Andrés. De hecho, el análisis y la corrección de los textos producidos por los cursantes me orientaron a seleccionar los temas que se desarrollan en *Cómo redactar un paper*.

En definitiva, aquí podrán encontrarse algunas claves relativas a la escritura académico-científica, con un tratamiento intencionadamente pedagógico, de acuerdo con la siguiente estructura:

- en el capítulo 1, “El texto escrito”, se hace una observación relativa a la construcción del texto en sí: se consideran el proceso de escritura, la cohesión textual en general y el empleo de los marcadores discursivos relevantes para el discurso académico-científico;
- en el capítulo 2, “El género”, hay una preocupación específica por el formato de los textos: se habla de los géneros y las secuencias en primer lugar —con una atención destacada en la narración, la descripción, la explicación y la argumentación— para luego ocuparse de géneros académicos como los resúmenes y las ponencias y, en particular, del artículo de investigación —que es el tema de este libro— y su estructuración en secciones;
- en el capítulo 3, “La subjetividad”, se materializa el interés por la retórica del texto académico-científico: tras analizar marcas discursivas que contribuyen a configurar el ethos, como los subjetivemas y los recursos, la agentivación, la desagentivación y la modalidad, se examina el metatexto, se reflexiona sobre la falla ética del plagio, se especula sobre las condiciones de la polémica en este tipo de discurso y se termina con una observación sobre el empleo de los marcadores de abducción.
- En el capítulo 4, “Los problemas concretos”, a partir de una imagen de la “construcción” del texto (con el área de “ensamblaje” y el área de “montaje”), se ofrece un repertorio de soluciones a dificultades que puede hallar el escribiente de discurso académico-científico: algunas cuestiones salientes de la puntuación —como la ocurrencia de proposiciones explicativas frente a las especificativas—, el modo apropiado de citar, el empleo del gerundio, el uso de la terminología específica, el orden de las estructuras en la oración, la paráfrasis o reescritura de un segmento —orientada a buscar la mejor manera de exponer una idea—, la organización de los párrafos, las características del título, la normativa de las notas y las referencias bibliográficas, el sentido de la inclusión de gráficos e imágenes y, finalmente, una reflexión sobre el dialecto estándar y sobre el registro adecuado.

Como se verá, los temas son tratados teóricamente e ilustrados con cantidad de ejemplos tomados —en su gran mayoría— de los textos producidos por los cursantes del Taller de escritura científica y modificados.

Finalmente, en cada uno de los capítulos, se ofrece una serie de ejercicios que aparecen resueltos en las claves. En muchos casos, esas claves son solamente orientativas, ya sea porque se trata de ejercicios de producción, ya sea porque no hay una única resolución correcta.

Es importante, para concluir, que el escribiente tenga en claro que nada en la escritura académica surge por generación espontánea: debe asumirse el ejercicio del ensayo y el error para llegar a un resultado satisfactorio. La adquisición de la “alfabetización académica”² insume —qué duda cabe— tiempo y energía intelectual. Pero promete “realizaciones”.

Vale la pena el esfuerzo.

NOTAS

1. Conviene aclarar que este libro se inscribe en una larga lista de textos que se ocupan del discurso académico en español. Además de García Negroni (2011), al que aludiré frecuentemente, no pueden olvidarse Montolio (2000), Nogueira (2003 y 2010), Vázquez (2001), Carlino (2005), Cubo de Severino (2005), Marín y Hall (2007) o Parodi (2008), entre muchos otros.
2. Como la llama Carlino, entre otros autores.

El texto escrito

1.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

1.1.1. El proceso de escritura

La verdad es que hay muchas maneras de escribir. Uno puede sentarse frente a la computadora a escribir y dejar que los dedos hablen —y que digan lo que les va saliendo, en libertad— para después corregir y reformular. Uno puede escribir algunas ideas en papel, de puño y letra, para después ponerse a producir el texto que terminará siendo definitivo. Uno puede grabar en un grabador lo que quiere escribir y después desgrabarlo. Sí, hay muchas maneras de escribir. Incluso, la misma persona puede desarrollar muchas maneras de escribir: a cualquiera le pasa, por ejemplo, que a veces puede escribir de corrido y otras veces anda buscando el modo de inspirarse.

Quienes han teorizado sobre el proceso de escritura sostienen distintas hipótesis, desde luego. Con Cassany (2006b), de todos modos, diremos que hay una hipótesis que resulta bastante sensata y que nos permite trabajar con bastante comodidad: la que llamaremos “proceso de las etapas”. Este proceso de las etapas concibe la escritura como un desarrollo de tres momentos: la planificación o preescritura, la escritura propiamente dicha y la corrección o reescritura. Debe entenderse, eso sí, que el proceso no se da de manera lineal, es decir, de una vez y listo. Por el contrario, parece más lógico pensar que, mientras escribe, el escribiente¹ toma decisiones (es decir, planifica) sobre qué palabra va a poner, la escribe y tal vez la relea y la cambia. Y eso lo hace con la sintaxis, con la estructura del párrafo, con todo, en fin.

Aunque en algunos casos vamos a plantear el asunto de manera teórica, también consideraremos la cuestión desde la práctica concreta, los pasos que tenemos que seguir —sin permitir que nos gane el deseo de practicar una receta a rajatabla— para llegar a un cierto resultado.

Y, además, tenemos que tener en cuenta que la escritura es el producto de un momento y que, como con todo, el producto saldrá mejor elaborado en la medida en que la máquina se vaya perfeccionando; o sea, con la práctica.

Por eso, ánimo con los temas, entusiasmo en la tarea y ¡a ser tercios! Si no sale de primera intención, habrá que seguir probando. Nadie ha muerto por intentarlo.

1.1.1.1. Planificación o preescritura

Aunque esta suele ser la etapa más descuidada, conviene que el escribiente la tenga en cuenta para producir su escrito. En la planificación se considerarán:

- La distribución del tiempo disponible.
- La determinación de las características del escrito o qué objetivo se tiene.
- La producción de las ideas o cómo “se engendra” algo nuevo a partir de lo escrito por otros.

En cuanto a la distribución del tiempo disponible, suele ser conveniente establecerse metas de trabajo para un momento determinado, de modo que se pueda llegar a entregar el escrito cómodamente (ya se sabe, “No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy”).

En relación con la determinación de las características del escrito, es necesario pensar claramente en la finalidad del texto y en quien lo recibirá (para tener en claro qué conocimientos se comparten con el destinatario y cuáles hay que explicitar manifiestamente),² cómo se determinará tanto al emisor como al destinatario dentro del texto (si se usará *yo* o *nosotros*, si se usará *se*), qué formato exige nuestra comunicación.

Finalmente, en lo referido a la producción de ideas, es necesario leer mucho sobre el tema y después empezar a volcar lo que a uno se le ocurre sobre lo que quiere escribir.

1.1.1.2. Producción o escritura

En alguna medida, esta es la etapa que constituye el eje de nuestro trabajo como escribientes. Pero es bueno pensarla como el término de una actividad de planificación, es decir, como la consecuencia de una tarea de reflexión. En esta etapa se pondrán en juego las variables que permiten que un texto sea efectivamente eso, un texto; a saber: la cohesión, la coherencia y la adecuación.

Como veremos más adelante en este libro, la cohesión es el tipo de relaciones “visibles” o de superficie que se establecen en el texto. La coherencia es un fenómeno de profundidad que permite que el texto se sienta como un todo sin hilos sueltos ni lagunas o agujeros. La adecuación es el fenómeno que permite establecer que el texto usa el lenguaje que debe usar en ese contexto.

Todas estas variables, entrelazadas simultáneamente, construyen el tejido que es el texto. Porque *textus*, en latín, es precisamente eso: un tejido (ver, más abajo, § Las características del texto y la cohesión).

1.1.1.3. Revisión o reescritura

La última etapa del proceso es el momento de la crítica, de tomar distancia y ver qué no concuerda con el resto, qué sobra y qué falta, qué está en el lugar inapropiado y de qué modo podemos solucionar esos problemas.

Por ello, es bueno entender que la revisión se lleva a cabo en distintos niveles:

- El nivel ortotipográfico permite remediar las dificultades ortográficas, de mayúsculas y de puntuación, para que el texto tenga una presentación correcta (en este nivel tendríamos que ocuparnos, por ejemplo, de los parónimos, como “basta” y “vasta”).

- El nivel morfológico determina que se pongan en juego, por ejemplo, los conocimientos sobre el género de un sustantivo o acerca de la conjugación de un verbo (en este nivel tendríamos que ocuparnos de las formas correctas, como *el rema* en lugar de [Ⓢ]*la rema*,³ o de escribir *Josefina le pidió a Napoleón que siempre le fuera sincero* en lugar de [Ⓢ]*Josefina le pidió a Napoleón que siempre le sea sincero*).
- El nivel sintáctico permite considerar, entre otros, los fenómenos de concordancia entre el sujeto y el predicado o el uso apropiado de los pronombres (en este nivel tendríamos que ocuparnos de decir *Se incluyeron otros gráficos* en lugar de [Ⓢ]*Se incluyó otros gráficos*, por ejemplo).
- El nivel léxico exige que se usen los términos más apropiados en cada caso particular, que no haya repeticiones innecesarias y que todos los términos pertenezcan al mismo registro (en este nivel tendríamos que ocuparnos de escribir *instrumento de medición* y no *herramienta de medición*, por ejemplo, según sea lo que queremos decir).
- El nivel pragmático finalmente, estipula que las relaciones entre las ideas deben estar expresadas según el sentido que busca darle el escribiente, además de que siempre se debe tener en claro en qué contexto se está produciendo el escrito y a quién está dirigido (en este nivel tendríamos que ocuparnos de hablar de *enfermedad* en un texto de divulgación y de *patología* en uno científico, por ejemplo).

1.1.2. La construcción efectiva del texto

La primera etapa del proceso de escritura consiste, como hemos dicho, en la planificación. Así, es necesario tomarse un tiempo para poder escribir algo.

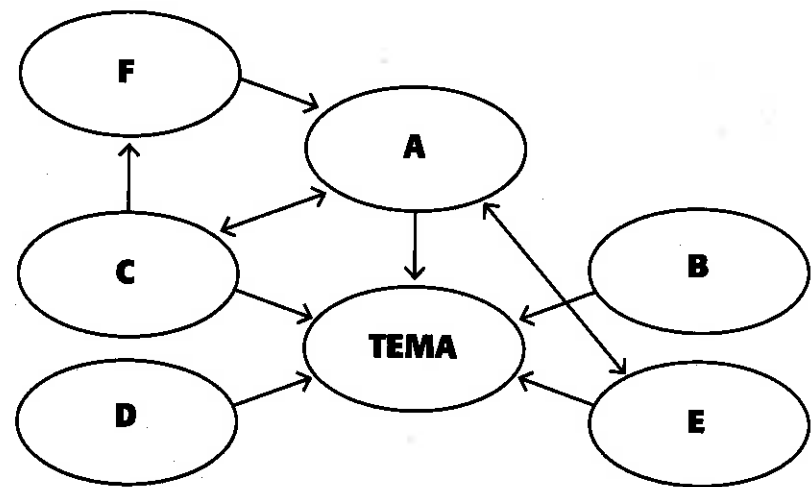
Por supuesto, lo primero que debe hacer quien quiere escribir sobre un tema desde una perspectiva académico-científica es recoger información sobre ese tema y leerla. Y cuando se ha leído, es necesario definir con qué textos de los leídos se está de acuerdo y de qué textos se disientirá, es decir, qué punto de vista se tomará. Ese punto de vista permitirá que el escribiente establezca su posición y su argumentación.

1.1.2.1. La selección de contenidos o esquema

Una vez que se ha estudiado el tema, que se ha decidido el punto de vista, que se tiene en la cabeza una especie de nebulosa de lo que se quiere decir, es necesario empezar a estructurar el texto concreto.

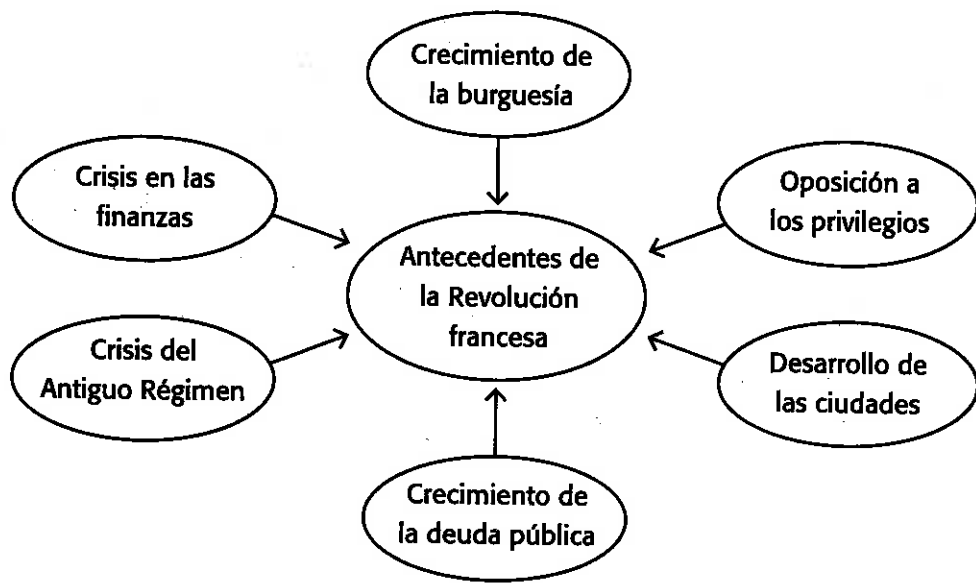
Siempre debe tenerse en cuenta que todo segmento de texto debe ser funcional al texto completo para cumplir con las exigencias de la macroestructura⁴ (el tema general) que le otorga coherencia.⁵ Desde esa perspectiva, puede decirse que hay segmentos de introducción, segmentos de ejemplificación, segmentos de desarrollo, segmentos de conclusión, entre muchas otras posibilidades.

Por ello y reformulando el planteo de Cassany (2006a: 59 y 60), podemos organizar el esquema del texto a partir de un mapa como el que presentamos en el cuadro 1.



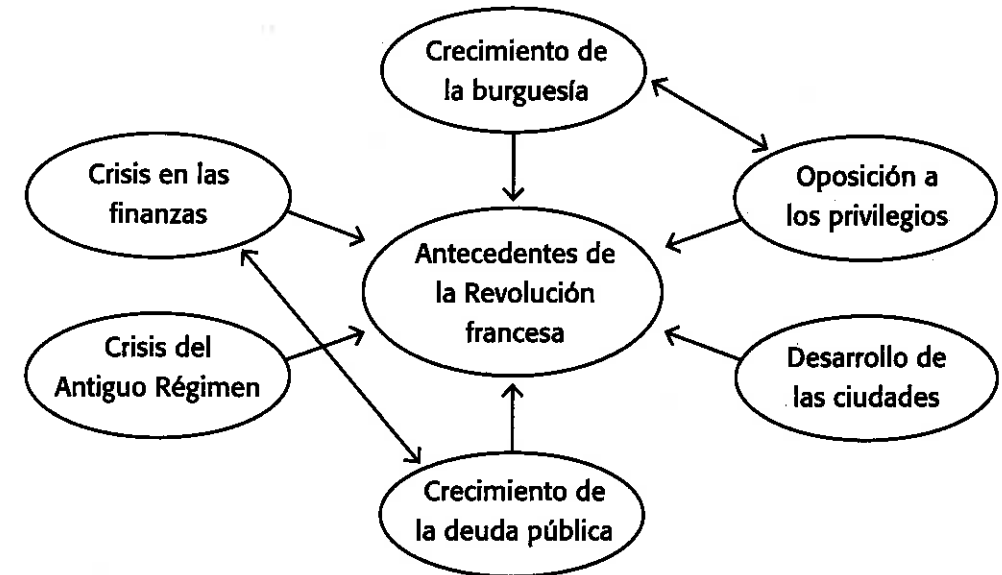
Cuadro 1. Mapa conceptual

El mapa debe constar, en el centro, de una palabra clave, que será el tema del texto, y alrededor deben aparecer todos aquellos datos que se consideren como relacionados y cuya aparición en el texto sea entendida como necesaria. Imaginemos que tenemos que escribir sobre los antecedentes de la Revolución francesa; dado este tema central, encontramos que los datos que aparecen relacionados con él son, por ejemplo, la crisis en las finanzas, la oposición a los privilegios, el crecimiento de la burguesía, el desarrollo de las ciudades, la crisis del Antiguo Régimen, el crecimiento de la deuda pública (ver el cuadro 2).⁶



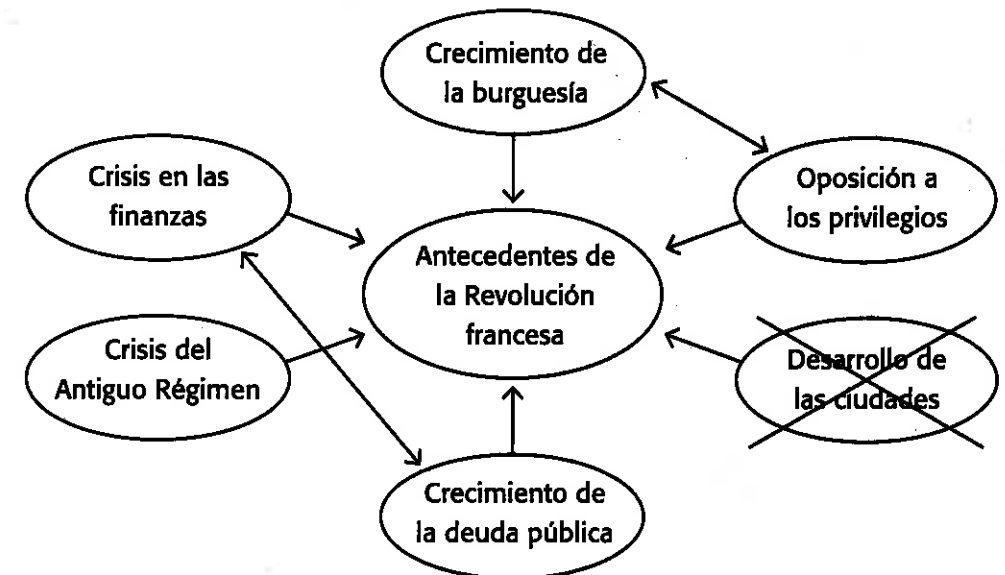
Cuadro 2. Mapa conceptual sobre los antecedentes de la Revolución francesa

Una vez que fue construido este mapa, se puede empezar a delinear el texto determinando qué subtemas van con qué subtemas, es decir, cuáles de estos contenidos que están diseñados en forma de satélites se pueden subagrupar en un mapa como el que presentamos en el cuadro 3.



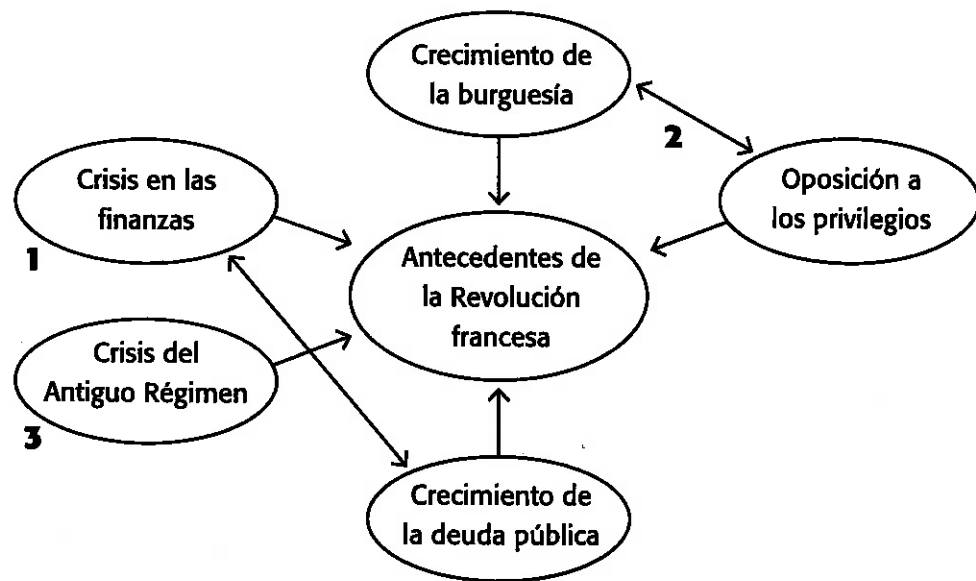
Cuadro 3. Mapa conceptual sobre los antecedentes de la Revolución francesa, mejorado

Puede pasar que, al establecer esas relaciones, descubramos que alguno(s) de los datos no están a la misma altura de los otros o no resulta(n) tan pertinente(s): en ese caso, lo borraremos (ver el cuadro 4).



Cuadro 4. Mapa conceptual sobre los antecedentes de la Revolución francesa, definitivo

Cuando se han determinado los datos pertinentes y las relaciones internas, se puede decidir el ordenamiento de los contenidos (ver el cuadro 5).



Cuadro 5. Ordenamiento de los temas sobre los antecedentes de la Revolución francesa

Dado este —el del último cuadro—, que es solo uno de los ordenamientos posibles, podríamos tener, entonces, el siguiente esquema, que representa los tres párrafos constitutivos de este texto.

Antecedentes de la Revolución francesa

1. Crisis en las finanzas y crecimiento de la deuda pública
2. Crecimiento de la burguesía que se opone a los privilegios de los nobles
3. Crisis del Antiguo Régimen en toda Europa Occidental

Una vez que se ha preparado este esquema, es necesario volver a revisarlo para considerar

- a. si el orden es correcto, jerárquicamente hablando (es decir, si los temas van en un orden decreciente de importancia, por ejemplo),
- b. si un tema lleva al otro de manera lineal o hay algún dato que falta en el medio,
- c. si todos los temas son verdadera e igualmente pertinentes.

Muchas veces, al hacer este mapa, tomamos conciencia de que hay un dato que no hemos incluido o, por el contrario, de que algún dato no tiene nada que ver con los otros. En ese caso, siempre conviene tener la elasticidad y la amplitud de mente necesarias para cambiar nuestro esquema inicial.

En suma, nunca es bueno enamorarse del propio proyecto porque, como dice el dicho, “el amor es ciego” y no nos permitirá ver los defectos. Para expresarlo de otro modo, una vez armado el esquema, es bueno mirarlo con perspectiva, tomar distancia y determinar su calidad (es decir, su propiedad).

Cuando estemos conformes, entonces sí, podemos empezar a pensar en el momento siguiente: la toma de decisiones.

1.1.2.2. La toma de decisiones o plan

La planificación, como hemos dicho, es el momento de la toma de decisiones. Aunque profundizaremos en los detalles de esas decisiones a lo largo del libro, podemos decir aquí que esas decisiones tienen que ver con

- a. nuestra intención, lo que se plasmará en el tipo de secuencia (o tipo textual) que seleccionaremos;
- b. el formato (o género) que mejor responde a esa intención;
- c. el modo en que nos inscribiremos en nuestro discurso y en que inscribiremos a nuestro receptor (las estrategias de agentivación y desagentivación);
- d. el modo en que nos ubicaremos frente a lo que decimos (la modalidad);
- e. la imagen que daremos de nosotros en nuestro discurso (el *ethos*);
- f. el tiempo con que contamos y la exhaustividad con que trataremos el tema;
- g. el medio en el que aparecerá nuestro producto escrito.

Como se ve, la planificación es el tiempo de la reflexión. Y la reflexión merece un espacio importante porque, aunque parezca paradójico, suele ahorrar mucho tiempo. Es probable que el tiempo que uno no haya querido emplear en la reflexión previa tenga que usarlo en la corrección posterior. Y da la impresión de que el tiempo empleado en la corrección resulta, a la larga, un poco más frustrante que el tiempo empleado en la planificación. ¿O no?

1.2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO Y LA COHESIÓN

Cuando se escribe, es fundamental tener en cuenta las tres condiciones ya mencionadas para que un texto sea texto: la cohesión, la coherencia y la adecuación (Cassany, 2006b: 28).

El término “texto” proviene del latín *textus*, que quiere decir ‘tejido’. En efecto, el texto es una especie de entramado en el que no pueden (¿no deben?) quedar hilos sueltos. Es un pasaje escrito u oral, que forma una unidad de cualquier tamaño, desde una expresión interjectiva (¡Uy!) hasta una novela de varios tomos. Para Halliday & Hasan (1976),⁷ el texto es una unidad semántica, una unidad de sentido.

Texto implica unidad. Implica también, por lo tanto, aquellos procedimientos que hacen del texto una unidad, es decir, relaciones de cohesión, lazos cohesivos. De hecho, según Halliday & Hasan, la cohesión es un concepto semántico y se refiere a las relaciones de sentido que existen dentro del texto y que lo definen como tal.

La cohesión ocurre cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. El uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser definitivamente decodificado excepto por recurso a aquel (Halliday & Hasan, 1976: 4).⁸

La cohesión, entonces, funciona como un conjunto de enlaces intratextuales que permiten establecer las relaciones semánticas que aseguran la continuidad del sentido y, por ello, la constitución de un texto en tanto unidad de significación. En términos más cotidianos, esas relaciones permiten que el lector (o el oyente) “siga” la lectura (es decir, el discurso) de manera lineal, sin perderse.

Los elementos de cohesión, esos enlaces intratextuales, establecen recurrencias o repeticiones sin que se repita de manera estricta: el escenario conformado por el universo que instaura el mismo discurso permite silenciar lo que no necesita decirse (las elipsis), usar algunos términos vacíos de significación para remitir a elementos ya aparecidos o por aparecer en el texto (las referencias) y desplegar una serie de relaciones entre palabras, habilitadas por ese mismo escenario (sinónimos, hipónimos, proformas léxicas, entre otros).⁹

En cuanto a la coherencia, diremos que ese es un fenómeno lingüístico que remite a la construcción del texto como unidad. La coherencia permitirá reconocer que todo el texto alude a un mismo tema, que no hay datos irrelevantes (o no funcionales al texto integral) y que la organización de esos temas faculta la construcción del mensaje completo para que sea bien interpretado. Pero no solo eso: la coherencia también exige el respeto a las condiciones que impone el género del que se trate.¹⁰

Finalmente, la adecuación será la utilización de un registro conveniente, de un tipo de lengua apropiado para la situación de discurso y para los participantes que se comunican. Así, un texto de divulgación no debería usar términos muy específicos que no pudieran ser comprendidos por el público general, mientras un texto de especialidad debe usar términos específicos que estén bien definidos en la disciplina.

1.2.1. Referencia

La referencia es una relación de tipo semántico en la que el significado de un elemento dado se interpreta a través de la identificación de un referente dentro o fuera del texto y ocurre tanto como fenómeno intraracional cuanto extraracional (es decir, entre dos elementos que están dentro de la misma oración o no).

En términos generales, las referencias permiten que el texto sea más liviano, se sienta como menos redundante. Veamos este caso.

- [1] *Los órganos grandes y huecos del aparato digestivo poseen músculos, los músculos de los órganos grandes y huecos del aparato digestivo permiten que las paredes de los músculos de los órganos grandes y huecos del aparato digestivo muevan a las paredes de los músculos de los órganos grandes y huecos del aparato digestivo. El movimiento de las paredes de los músculos de los órganos grandes y huecos del aparato digestivo puede impulsar los alimentos y los líquidos.*

Sin dudas, este enunciado resulta pesado y redundante y, en algún sentido, difícil de interpretar. Si reemplazamos algunos de los términos que se repiten por referencias, obtendremos un resultado como el siguiente:

- [2] *Los órganos grandes y huecos del aparato digestivo poseen músculos que permiten que sus paredes se muevan. El movimiento de estas paredes puede impulsar los alimentos y los líquidos.*

Un resultado que, evidentemente, es mucho más sencillo de leer y más fácil de comprender. Como puede verificarse, el uso de *sus* o el uso de *estas* adquiere en este segmento un sentido particular que se relaciona, en ambos casos, con *los órganos grandes y huecos del aparato digestivo*.

Pero no solo eso. También se sabe que, si se toma una expresión fuera de contexto, puede ocurrir que mucha información quede oscurecida y sea complicado interpretarla. Así, [3] resulta incomprensible si no estamos en la situación en la que se emite la expresión: ¿quién es él?, ¿dónde es ahí?, ¿cuándo es ahora?

- [3] *Él está ahí ahora.*

Por el contrario, en [4], resulta claro que *él* es el organismo y *estos* son los elementos nutricionales.

- [4] *El organismo necesita una serie de elementos nutricionales. En él, estos son esenciales para la estructura de órganos y tejidos.*

La interpretación de [3] depende definitivamente de las circunstancias en que se emite la expresión, esto es, del contexto de la enunciación, de las entidades que son ajenas a —que están fuera de— el texto. Es por ello que, descontextualizado, es imposible interpretar lo que se dice allí. Este hecho suele repetirse en las conversaciones, en los intercambios cara a cara, en la lengua oral en general (si bien hay casos de discurso oral, como las conferencias, en los cuales las referencias son más internas al texto que externas).

Las referencias que remiten al contexto —es decir, las que señalan hacia fuera del texto, como ocurre en el caso de [3]— se llaman exofóricas (del griego, ‘transporte hacia fuera’). Muchos autores las llaman deícticos, porque funcionan como un dedo índice que señala algo.¹¹ Hay referencias exofóricas o deícticos de persona (*yo, tú*), de lugar (*aquí*), de modo (*así*) y de tiempo. En cuanto a los deícticos de tiempo, no solo funcionan como tales las palabras sueltas del tipo *ahora, hoy* o *entonces* sino también las terminaciones verbales que hacen una indicación relativa al momento en que se produce el discurso. Si leemos [5], la ausencia de otras indicaciones no nos permite establecer coordenadas de tiempo estables que nos garanticen que el evento todavía no se ha producido.

- [5] *Él estará ahí.*

El caso de [4], por el contrario, es un ejemplo claro de discurso autónomo, en el sentido de que no hace falta estar en el momento de la emisión para interpretar el enunciado. Aquí ya no hay presencia de

referencias exofóricas o deícticos sino de referencias endofóricas. Las referencias endofóricas (del griego, 'transporte hacia dentro') son aquellas que hacen una remisión interna al texto, es decir, que señalan hacia alguna instancia ya aparecida o por aparecer en el texto. Cuando las referencias endofóricas señalan hacia atrás, es decir, cuando remiten al texto precedente, son llamadas referencias anafóricas. Así, en [4], que copiamos como [6], *él* remite a *el organismo*, segmento discursivo que se encuentra a la izquierda de la referencia y que actúa como antecedente dándole sentido.

- [6] *El organismo necesita una serie de elementos nutricionales. En él, estos son esenciales para la estructura de órganos y tejidos.*

Probablemente, las referencias anafóricas son las más habituales, desde el momento en que, para interpretar apropiadamente el discurso, la referencia tiende a remitir al texto precedente porque lo contrario podría producir malas interpretaciones. En ese sentido, no hay problemas en entender que *María* y *ella* correfieren (remiten al mismo individuo del mundo extralingüístico) en [7].

- [7] *María llegó. Ella traía un tapado negro.*

No ocurre lo mismo en [8], donde *ella* y *María* parecen remitir a individuos diferentes.

- [8] *Ella llegó. María traía un tapado negro.*

Existen casos, de todos modos, de referencias que remiten a un referente que no ha aparecido aún en el texto. Tal es el caso de [9], donde *le* remite a *intestino delgado*, segmento discursivo que se encuentra a la derecha (o sea, después) de la referencia.

- [9] *El estómago le vuelca su contenido al intestino delgado.*

Estas referencias hacia adelante son llamadas catafóricas.

Sorprendentemente, si se quiere, una de las dificultades referenciales más frecuentes es la concordancia entre sujeto y predicado. En un caso como el siguiente:

- ⊗ *El progreso del peso y diámetro de la uva en los tres establecimientos presentaron un valor máximo y luego disminuyeron por deshidratación.*

el complemento *del peso y diámetro de la uva* arrastra la concordancia hacia el plural, pero el sujeto del verbo *presentaron* es *el progreso*, motivo por el cual la forma correcta del verbo es *presentó*.

1.2.1.1. Referencias personales

Las referencias pueden estar representadas por pronombres,¹² como en [4] y [6], que repetimos como [10], donde *él* remite a *el organismo*.

- [10] *El organismo necesita una serie de elementos nutricionales. En él, estos son esenciales para la estructura de órganos y tejidos.*

O bien [11], donde *sus* remite a *alimentos y bebidas* y quiere decir, estrictamente, *de los alimentos y las bebidas* (es decir, *las partes más pequeñas de los alimentos y las bebidas*).

- [11] *La digestión es el proceso mediante el cual los alimentos y bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas para que el cuerpo pueda usarlos como fuente de energía.*

También puede verse [12], donde *las* refiere a *las grasas* de las que habla el texto precedente, por lo que la oración podría parafrasearse como *Después de que las grasas se disuelven, las enzimas del páncreas y de la mucosa intestinal digieren las grasas*.

- [12] *Los ácidos biliares disuelven las grasas en el contenido acuoso del intestino, como los detergentes disuelven la grasa de una sartén. Después de que las grasas se disuelven, las enzimas del páncreas y de la mucosa intestinal las digieren.*

Todas estas referencias, tanto las provistas por indicaciones de persona como las provistas por indicaciones de posesión, son llamadas referencias personales (Halliday & Hasan, 1976).¹³

En general, debe tenerse en cuenta que las referencias de primera persona (*yo, nosotros*) y de segunda (*tú*) son bastante claras en términos de señalamiento contextual. Eso queda manifiesto en el texto de una publicidad como la que sigue donde *yo* se refiere a quien habla y *tú* a quien recibe el mensaje.

Yo te recomiendo que tú compres XX.

Por el contrario, la segunda persona de distancia (*usted*), la segunda del plural (*ustedes*) y las terceras personas están representadas, en la mayoría de los casos, por las mismas referencias. Así, *su experiencia* en el enunciado que sigue puede querer decir *la experiencia de usted, la de ella, la de ustedes, la de ellos*, etcétera.

Su experiencia es fundamental.

Algo similar ocurre con la frase *Le damos la bienvenida*. ¿A usted? ¿A ella? ¿A quién?

Conviene recordar, además, que las referencias de tercera persona son las que más aparecen en el texto escrito y, sobre todo, en el académico-científico.

1.2.1.2. Referencias demostrativas

Otras referencias son las representadas por los demostrativos en general. Así, en [13], *estos* refiere a *alimentos como pan, carne y verduras*.

- [13] *Cuando comemos alimentos como pan, carne y verduras, estos no están en una forma que el cuerpo pueda aprovechar para nutrirse.*

Desde luego, hay otros ejemplos de lo que son llamadas referencias demostrativas. Tal es el caso de [14], donde *así*, refiere a una manera, a un modo: estrictamente, al *primer movimiento muscular importante que ocurre cuando ingerimos alimentos o líquidos*, que es el modo en que comienza la digestión.

- [14] *El primer movimiento muscular importante ocurre cuando ingerimos alimentos o líquidos. Así comienza la digestión.*

Debe hacerse notar la diferencia entre este enunciado y el [15], donde *entonces* refiere a un momento, el momento cuando se produce el *primer movimiento muscular importante* del proceso, que es el momento en el que comienza la digestión.

- [15] *El primer movimiento muscular importante ocurre cuando ingerimos alimentos o líquidos. Entonces comienza la digestión.*

Como se ve en estos dos últimos casos, a pesar de la similitud, la referencia focaliza una diferenciación notoria que determinará el tipo de interpretaciones que el texto autoriza y el tipo de continuaciones que admitirá el discurso.

En resumen, la referencia demostrativa está representada por algunos adverbios (como *entonces* o *así*), por los tiempos verbales (como se vio en *Él estará ahí*) y también por los demostrativos *este, ese* y *aquel* (y sus variaciones en femenino y en plural). Y el uso de una u otra referencia disponible orienta la interpretación.

El problema que plantean las referencias demostrativas es que no siempre resultan lo suficientemente claras como para que el lector interprete de modo apropiado el antecedente. Cuando una referencia como *eso* remite al discurso previo, por ejemplo, puede no ser obvio si se trata de todo lo dicho con anterioridad o solo de un fragmento de ese discurso.

Del mismo modo, los candidatos a antecedente de una referencia pueden ser más de uno, como en el siguiente ejemplo:

El hígado, el estómago, el páncreas y los intestinos juegan un papel fundamental en la digestión. Aquel produce una enzima que digiere las proteínas.

El antecedente de *aquel* no resulta claro: ¿el hígado?, ¿el estómago?, ¿el páncreas? El texto no nos permite dilucidarlo.

1.2.1.3. Referencias comparativas

El último caso de referencia propuesto por Halliday & Hasan es el de las referencias comparativas. Términos como *mejor, el mismo* u *otro* (o sea, algunos adjetivos o adverbios) permiten establecer comparaciones de lo designado por diferentes elementos dentro de un texto, como se ve en [16].

- [16] *La digestión comprende la mezcla de los alimentos, su paso a través del tracto digestivo y la descomposición química de las moléculas grandes en moléculas menores.*

Parece quedar claro aquí que la interpretación comparativa de moléculas *menores* depende del antecedente *moléculas grandes*.

En muchos casos, la comparación se realiza sobre una base que no aparece explicitada. Por ejemplo:

Las que actúan primero son las glándulas salivares de la boca. La saliva que producen contiene una enzima que permite digerir mejor.

¿A qué se refiere *mejor*? El texto no permite determinar con qué se hace la comparación. Puede orientar la inferencia de que permite una mejor digestión que la que se lograría sin la enzima, pero convengamos en que el texto no resulta totalmente explícito.

1.2.2. Sustitución

1.2.2.1. El proverbio hacer

En muchos casos, la cohesión está provista por el uso de un verbo que puede cargarse con el sentido de casi todos los verbos: el verbo *hacer* y el compuesto *hacerlo*. En efecto, se dice de él que es un proverbio porque, en muchos casos, no tiene un contenido léxico propio en el enunciado sino que sustituye a otro verbo (con sus complementos) para que no sea necesario repetir. De ese modo, mientras [17] resulta más pesado, [18] se siente liviano y natural.

- [17] *La saliva es la responsable de digerir el almidón y puede digerir el almidón porque contiene una enzima que lo transforma en moléculas más pequeñas.*

- [18] *La saliva es la responsable de digerir el almidón y puede hacerlo porque contiene una enzima que lo transforma en moléculas más pequeñas.*

Desde luego, el uso de esta proforma es natural, como decimos, y adecuado. Sin embargo, hay que cuidarse —como con todo— de no abusar de este recurso, porque puede convertir el texto en vago y poco preciso.

1.2.2.2. *El sustituto lo mismo*

El adjetivo *mismo*, con variaciones de género y número (*misma, mismos, mismas*), suele sustantivarse y siempre señala identidad, que puede ser referencial o conceptual, a saber:

- [19] *El mismo* órgano de este sujeto sintetiza las proteínas y secreta la bilis (identidad referencial). [adjetivo]
- [20] Este proceso es *el mismo* cada vez que el ser humano se alimenta (identidad conceptual). [sustantivo]

A estos casos debe sumarse el de la forma *lo mismo* que promueve cohesión empaquetando en su sentido desde una simple expresión hasta un segmento relativamente extenso de texto.

- [21] El hígado produce un jugo digestivo que colabora con la digestión. *Lo mismo* ocurre con el páncreas.

Debe observarse, eso sí, que esta forma no necesariamente es clara con respecto a aquello que “empaqueta”. En este sentido, conviene tener en cuenta que la comparación de identidad que pone en juego este término puede llevar a confusión: no parecen ser exactamente idénticos los procesos a los que aluden la frase a la izquierda y la frase a la derecha de los dos puntos en [22].

- [22] Cualquier detergente disuelve la grasa dejando con brillo los platos: *lo mismo* hacen los ácidos biliares.

Un apartado especial merece el uso que, en el lenguaje administrativo y también en el periodístico, en el jurídico y en el técnico, se hace de las formas *el mismo, la misma, los mismos, las mismas*. Estas expresiones no son pronombres que puedan emplearse en reemplazo de sustantivos, en tanto las referencias —que vimos más arriba— sí pueden hacerlo. Por ejemplo:

⊗ *Si bien la ingesta propiamente dicha es parte de un proceso voluntario, el mismo se transforma en involuntario cuando comienza.*

es desaconsejable y se prefieren otras opciones como la siguiente:

La ingesta propiamente dicha es parte de un proceso voluntario; sin embargo, este se transforma en involuntario cuando comienza.

Obsérvese también otro caso:

⊗ *El alimento y el líquido son absorbidos a través del intestino delgado. En efecto, la mucosa del mismo puede absorber los nutrientes.*

que debería ser reemplazado por:

El alimento y el líquido son absorbidos a través del intestino delgado. En efecto, su mucosa puede absorber los nutrientes.

Tal como plantean García Negroni (2010) o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (en línea) —entre otros—, no es difícil reemplazar estas expresiones por verdaderas referencias o incluso suprimirlas, en muchos casos:

⊗ *El estómago es el órgano en el que se acumula comida. Por eso, el mismo varía de forma a lo largo del día según el estado de repleción.*

El estómago es el órgano en el que se acumula comida. Por eso, varía de forma a lo largo del día según el estado de repleción.

1.2.3. Elipsis

La elipsis se produce cuando un elemento estructural esencial es omitido en una oración o cláusula y solo puede ser recuperado haciendo remisión al texto precedente o consecuente. Es, de hecho, un fenómeno que reduce la redundancia y alivia el peso que supondría la repetición en sus diversas formas.

Es muy habitual, en español, la elipsis de sujeto: una vez que se presenta en el texto, la expresión del sujeto suele omitirse hasta tanto aparezca un nuevo sujeto o hasta que el sujeto resulte tan lejano que sea necesario reponerlo. Veamos [23].

- [23] *El estómago debe realizar tres tareas mecánicas. Primero, debe almacenar la comida y los líquidos ingeridos. Luego, debe mezclar los alimentos, los líquidos y el jugo digestivo producido por el estómago. Finalmente, debe vaciar su contenido lentamente en el intestino delgado.*

La aparición del sujeto *el estómago* en la primera oración habilita la elipsis de sujeto en las oraciones siguientes; en efecto, el sujeto de *debe almacenar*, de *debe mezclar* y de *debe vaciar*, aunque no aparezca expresado, sigue siendo *el estómago*, como queda claro: así lo indica la terminación verbal de *debe* (3ª persona del singular), que orienta a buscar un sujeto apropiado de 3ª singular, en este caso, *el estómago*. Por supuesto, [23] podría haberse realizado como [24], enunciado que, aunque gramatical, resulta pesado debido a la reiteración.

- [24] *El estómago debe realizar tres tareas mecánicas. Primero, el estómago debe almacenar la comida y los líquidos ingeridos. Luego, el estómago debe mezclar los alimentos, los líquidos y el jugo digestivo producido por el estómago. Finalmente, el estómago debe vaciar su contenido lentamente en el intestino delgado.*

Así como se eliden sintagmas (*el estómago* en [23]), pueden elidirse palabras, como *jugos* en [25].

- [25] *Después de que el estómago vierte su jugo en el intestino delgado, los de otros dos órganos se mezclan con ellos para continuar el proceso.*

.. 2941191

1.2.5. Conjunción

Para Halliday & Hasan (1976: 227 y ss.), los elementos conjuntivos son cohesivos de manera indirecta, gracias a su contenido semántico. En efecto, la conjunción no alude a una remisión hacia atrás en términos de anáfora o hacia adelante en términos de catáfora sino, antes bien, a ciertos significados que presuponen la presencia de otros componentes en el texto. Si bien veremos otras formas de "relación conjuntiva" o conectiva más adelante en este mismo capítulo, respetaremos la organización que estos autores proveen al fenómeno general de la cohesión en su obra.

De acuerdo entonces con esa propuesta, consideraremos aquí cuatro tipos de conectores: los aditivos, los adversativos, los causales y consecutivos, y los temporales.¹⁴

En general, diremos que todo conector vincula tanto semántica como pragmáticamente los segmentos del discurso que pone en relación, proporcionando una suerte de instrucción para comprender cómo deben ser entendidos o con qué orientación deben interpretarse.¹⁵ En todos los casos, partiremos de dos proposiciones:

- *los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas*
- *el cuerpo los usa como fuente de energía*

El empleo de las mismas proposiciones para todos los casos busca dejar en claro que, más allá de los conceptos que se articulan, los conectores determinan el tipo de relación que se establece entre ellos y, por ende, el modo en que debe seguirse el razonamiento. Por otra parte, en cada apartado, solo ofrecemos uno y a lo sumo dos ejemplos de uso de conector. Deberá extenderse lo formulado a los demás conectores del grupo.

1.2.5.1. Los aditivos

Los conectores aditivos unen segmentos que se orientan en la misma dirección argumentativa. Son ejemplos de aditivos: *incluso, es más, y, inclusive, además, asimismo, no solo... sino también, aún más, más aún, también, aparte, por añadidura*.

- [31] *Los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas; además, el cuerpo los usa como fuente de energía.*

En principio, los dos segmentos (el que está a la izquierda y el que está a la derecha del conector) de [31] presentan situaciones simultáneas o que están al mismo nivel y que no se modifican necesariamente una a la otra.¹⁶ En este sentido, el enunciado manifiesta que el hecho de que el cuerpo use los alimentos como fuente de energía es un dato que se agrega a que los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas.

Los aditivos siempre establecen una especie de enumeración. Las enumeraciones pueden contener dos o más miembros, cada uno de los cuales deberá estar concatenado con el anterior por medio de un conector o por medio de una coma. Cuando solo hay comas entre los miembros de una enumeración, se dice que la enumeración es incompleta, como en [32]; cuando entre el penúltimo y el último miembro

de una enumeración hay un aditivo, se dice que se trata de una enumeración completa, como en [33]. Ahora bien, conviene prestar siempre atención al hecho de que alguno de los miembros de la enumeración puede ser, por ejemplo, un sintagma compuesto con una conjunción interna, como *los intestinos y el recto* en [34]: en esos casos, deberá tenerse en cuenta la puntuación para que quede claro que se trata de un solo miembro y no de dos.

- [32] *La boca, el esófago, el estómago, el intestino delgado, el colon son algunos de los órganos que conforman el tracto digestivo.*

- [33] *La boca, el esófago, el estómago, el intestino delgado, el colon, el recto y el ano conforman el tracto digestivo.*

- [34] *La boca, el esófago, el estómago, los intestinos y el recto, y el ano conforman el tracto digestivo.*

Debe observarse, por otra parte, que la adición tiende a funcionar como progresiva (Laca, 2001: 116), en el sentido de que se produce una especie de *crescendo* conceptual o argumental a medida que se agregan ítems a la enumeración. O, para decirlo de otro modo, los miembros de una enumeración no deberían presentarse en un orden aleatorio sino, antes bien, creciente. Desde luego, hay casos en los que los miembros de la enumeración no presentan ninguna forma de jerarquía: aun así, habrá que decidir algún orden en algún sentido. En el caso de [33], por ejemplo, el orden tiene que ver con la secuencia espacial de los órganos.

Por último, existe un caso de aditivos que no marcan un progreso *in crescendo* sino todo lo contrario: se trata de los digresores (Portolés, 1998; Laca, 2001), como *aparte, por añadidura, por lo demás*. El segmento a la derecha de estos conectores, evidentemente, no será más fuerte desde un punto de vista argumentativo que los miembros a la izquierda sino, antes bien, más débil.

Aunque parezca innecesario señalarlo, siempre conviene tener en claro que cuando se adicionan (o, incluso, cuando se contraponen) elementos, deben ser elementos de la misma categoría. Es más, la propia ocurrencia de la adición hace que los distintos miembros de esa suma adquieran una categoría similar (para ejemplificarlo, podemos decir que sumar naranjas con manzanas obliga a interpretar que se están sumando frutas y no "naranjas" y "manzanas").

En ese sentido y aunque no presenten necesariamente conectores de adición, conviene tener en cuenta que los listados (que constituyen una especie de "suma" de algo) deberían estar siempre conformados por elementos del mismo tipo: oraciones completas o construcciones de infinitivo o de sustantivo o de adjetivo, pero no construcciones diversas. Así, un listado como el que sigue:

- *La indagación de las dificultades...;*
- *el análisis de los libros...;*
- *a partir de los resultados obtenidos, se desarrolló una...;*
- *la implementación... y*
- *la reelaboración de...*

tendría que ser corregido como

- *La indagación de las dificultades...*;
- *el análisis de los libros...*;
- *el desarrollo de una..., a partir de los resultados obtenidos;*
- *la implementación... y*
- *la reelaboración de...*

donde el ítem 3 ha pasado de ser una oración completa a una construcción con nominalización.¹⁷

Ahora bien, la colocación de los miembros de la adición obliga a leer lo que está a la izquierda y lo que está a la derecha como los elementos que se suman. En el siguiente caso,

⊗ *Los empleados que residen en el predio son primordialmente los especializados en actividades ganaderas y en las grandes estancias donde existen viviendas para ellos.*

el defecto que se evidencia es que no hay una coordinación de los miembros que están antes y después del conector sino, más bien, de un segmento del miembro que está a la izquierda con el miembro que está a la derecha. En efecto, lo que orienta a esperar el conector es que a la derecha se presente otro tipo de empleados y no su lugar de residencia. Una posible solución a este conflicto se presenta en el ejemplo siguiente:

Los empleados especializados en actividades ganaderas residen en el predio y en las grandes estancias donde existen viviendas para ellos.

En este caso, como se ve, a la izquierda y a la derecha del conector quedan efectivamente los elementos que se ponen en relación de adición, esto es, los lugares de residencia de estos empleados.

1.2.5.2. Los adversativos

Los adversativos vinculan dos segmentos de manera que el segundo suprime o atenúa la conclusión que se podría obtener inicialmente del primero. Son ejemplos de adversativos *pero, sin embargo, no obstante, en cambio, por el contrario, con todo, a diferencia de, mientras que, si bien, pese a, a pesar de.*

[35] *Los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas; sin embargo, el cuerpo los usa como fuente de energía.*

En [35], el primer segmento (o segmento a la izquierda del conector) conduciría a concluir que los alimentos descompuestos en partes pequeñas no sirven (o no parecen servir) para proporcionar energía, pero el segundo segmento cierra esa conclusión y la echa por tierra: el cuerpo usa esas partes pequeñas como fuente de energía. En el caso de [36], en cambio, la conclusión a la que conduce el primer segmento no aparece totalmente clausurada sino que presenta objeciones, como si se dijera que los alimentos proporcionan energía en su estado natural, pero también cuando son descompuestos en partes pequeñas.

[36] *Los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas; con todo, el cuerpo los usa como fuente de energía.*

1.2.5.3. Los causales y consecutivos

Los causales y los consecutivos presentan lo dicho en un segmento como una consecuencia de lo dicho en otro segmento. Son causales *porque, como, pues, a causa de, ya que, dado que, visto que, por cuanto, gracias a, debido a.* Son consecutivos *por tanto, por lo tanto, así, entonces, en consecuencia, de ahí, por consiguiente, por ende, de modo que, de manera que, de tal forma que.* La diferencia entre unos y otros es la posición de la causa y de la consecuencia: en los causales, la causa está a la derecha del conector y la consecuencia a la izquierda; en los consecutivos, la causa está a la izquierda y la consecuencia, a la derecha.¹⁸

[37] *Los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas; en consecuencia, el cuerpo los usa como fuente de energía.*

A diferencia de lo que ocurría en [36], en [37], el razonamiento disparado por el conector determina que el cuerpo usa como fuente de energía los alimentos gracias a que estos se descomponen en partes más pequeñas.

Los causales y los consecutivos manifiestan dos tipos de relación: la que podríamos llamar factual y la que podríamos llamar evidencial. La relación factual establece una correspondencia entre hechos, de los cuales uno es la causa y el otro es la consecuencia. Esto lo vimos, por ejemplo, en [37], donde se expresa que el cuerpo puede usar como fuente de energía los alimentos y las bebidas porque estos están descompuestos en sus partes más pequeñas. Ahora bien, la ocurrencia de [38] solo puede admitirse en el sentido de que el hecho de que el cuerpo pueda usarlos como fuente de energía da una evidencia de que los alimentos y las bebidas se han descompuesto en sus partes más pequeñas.

[38] *El cuerpo usa los alimentos y las bebidas como fuente de energía; en consecuencia estos se descomponen en sus partes más pequeñas.*

En muchos casos, resulta difícil discernir si se trata de una relación factual o evidencial. Tal vez sea ese el motivo por el cual la relación de causa-consecuencia evidencial tiende a ser mucho menos frecuente que la factual en el discurso académico (profundizaremos en esta línea en el capítulo 3, § El problema discursivo de la abducción y los conectores).

1.2.5.4. Los temporales¹⁹

Los conectores temporales suelen establecer alguna forma de relación temporal que puede resumirse en tres perspectivas: simultaneidad, anterioridad y posterioridad. Así, el uso de distintos conectores temporales proveerá una orientación acerca de la secuenciación de los eventos: *antes, después, al mismo tiempo, entonces, luego, más tarde, a continuación.*

[39] *Los alimentos y las bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas; a continuación, el cuerpo los usa como fuente de energía.*

En [39], el hecho de que el cuerpo use los alimentos como fuente de energía se relaciona con el hecho de que esos alimentos se descompongan en sus partes más pequeñas simplemente por una relación de posterioridad. O, para explicarlo mejor, se expresa aquí que es necesario que los alimentos y bebidas se descompongan primero en sus partes más pequeñas para poder recién después ser usados como fuente de energía.

En definitiva, la conjunción es otro dispositivo de cohesión que requiere la recuperación de elementos "inferibles". Como hemos dicho, nos proponemos ser fieles a la propuesta de Halliday & Hasan (1976) en este punto. Sin embargo, la idea de conjunción debería ampliarse a los casos que veremos más adelante en este mismo capítulo en el parágrafo correspondiente a la organización informativa y argumentativa del texto.

1.2.6. Cohesión léxica

A pesar de que la cohesión gramatical —esto es, la vista hasta el momento— es fundamental para el seguimiento del tema, lo cierto es que la referencia fundamental, probablemente, se construye a partir del léxico, es decir, de las propias palabras (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Consideraremos, al respecto, los procedimientos más habituales de cohesión léxica, representados por los distintos mecanismos de reiteración, desde la repetición lisa y llana hasta el uso de proformas léxicas y las colocaciones o las relaciones de tipo léxico que remiten al universo del discurso.

1.2.6.1. Reiteraciones

El primer procedimiento de la cohesión léxica es el denominado **reiteración**. En su desarrollo, el discurso requiere de la reiteración, que es una forma de retomar y entretrejer esos hilos de los que hablábamos al principio. De todos modos, esas reiteraciones se van dando de distintas maneras: como repeticiones lisas y llanas, por medio de sinónimos, por el uso de hiperónimos y, también, por medio del empleo de palabras generalizadoras.

1.2.6.1.1. Repeticiones (exactas o parciales)

Los escribientes tienden a considerar que las repeticiones son un defecto en el texto escrito. Sin embargo, en muchos casos (y sobre todo cuando se trata de términos técnicos que responden a una teoría específica), permiten que el desarrollo del tema sea más fluido y no se produzcan ambigüedades. En un fragmento como [40], las repeticiones parecen bastante necesarias.

[40] *El aparato digestivo es una serie de órganos huecos que forman un largo y tortuoso tubo que va de la boca al ano. El interior del tubo está revestido por una membrana llamada mucosa. La mucosa de la boca contiene glándulas muy pequeñas que producen jugos.*

Sin dudas, el reemplazo por sinónimos o por definiciones podría generar algún tipo de ambigüedades, como se ve en [41].

[41] *???El aparato digestivo es una serie de órganos huecos que forman un largo y tortuoso tubo que va de la boca al ano. El interior del conducto está revestido por una membrana llamada mucosa. El tejido semejante al moco de la boca contiene glándulas muy pequeñas que producen jugos.*

De hecho, las repeticiones permiten una interpretación fluida que alienta el seguimiento del tema. La repetición total se ve en [42] y en [43].

[42] *El aparato digestivo es una serie de órganos huecos que forman un largo y tortuoso tubo que va de la boca al ano. El interior del largo y tortuoso tubo está revestido por una membrana llamada mucosa.*

[43] *El interior del tubo está revestido por una membrana llamada mucosa. La mucosa de la boca contiene glándulas diminutas que producen jugos.*

En el caso de [40], que repetimos incompleto aquí como [44], hablamos de repetición parcial.

[44] *El aparato digestivo es una serie de órganos huecos que forman un largo y tortuoso tubo que va de la boca al ano. El interior del tubo está revestido por una membrana llamada mucosa.*

Pero también debemos hablar de repetición parcial cuando esa repetición se concreta por medio de una transformación de clase de palabra entre el referente y su repetición, como se observa en [45], donde *digeridos* es una forma no personal del verbo *digerir* (estrictamente, un participio), en tanto *digestión* es el sustantivo correspondiente (denominado deverbial por provenir de un verbo).

[45] *Los alimentos y bebidas que consumimos deben ser digeridos. La digestión es el proceso mediante el cual los alimentos y bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas para que el cuerpo pueda usarlos como fuente de energía, y para formar y alimentar las células.*

En los casos de cambio de clase de palabra, puede suponerse que no siempre es sencillo realizar la inferencia de la reiteración. En el fragmento:

Una característica fascinante del aparato digestivo es que contiene sus propios reguladores. Las principales hormonas que controlan las funciones del aparato digestivo se producen y liberan a partir de células de la mucosa del estómago y del intestino delgado. Estas hormonas pasan a la sangre que riega el aparato digestivo, van hasta el corazón, circulan por las arterias y regresan al aparato digestivo, en donde estimulan la producción de los jugos digestivos y provocan el movimiento de los órganos. Esa regulación es fundamental para el buen funcionamiento del sistema...

tal vez no todas las lecturas sean capaces de relacionar *reguladores* y *regulación* y ligarlos, además, con las hormonas. Tal vez convendría, sobre todo si la distancia entre los dos miembros de la repetición es demasiado dilatada, redundar un poco más:

Esa regulación que las hormonas ejercen en el aparato digestivo es fundamental para el buen funcionamiento del sistema.

De cualquier manera, cuando la repetición permite el seguimiento del tema, usar la repetición es un procedimiento apropiado. Pero cuando puede evitarse sin provocar ninguna dificultad en la interpretación, es mejor evitarla.

1.2.6.1.2. Uso de sinónimos o cuasisinónimos

De acuerdo con algunas teorías lingüísticas, es (casi) imposible hablar de sinónimos totales.²⁰ En efecto, los sinónimos que pueden reemplazarse en absolutamente todos los contextos son casi inexistentes, a menos que se tomen como sinónimos términos como *septiembre* y *setiembre* (y aun así habría que discutir si son sinónimos en todos los contextos o son verdaderamente producidos por los mismos enunciadores).

De hecho, hay sinónimos que tienen contextos muy diferenciados y restringidos. La palabra *oliva*, que quiere decir estrictamente *aceituna* —por dar un ejemplo simple—, solo aparece, en el dialecto rioplatense, en el sintagma *aceite de oliva* —que, desde luego, no es otra cosa que *aceite de aceituna*, aunque en el Río de la Plata nadie osaría llamarlo así—. En otro contexto, el del dialecto de Madrid, digamos, no es inusual pedir *un plato de olivas* cuando uno “va de tapas”.

Por otra parte, algunos términos pueden ser considerados cuasisinónimos (Lyons, 1977). Así, aunque las palabras *hermoso*, *lindo*, *bello* o *mono* pueden tener significados más o menos equivalentes, las diferencias de matiz o de tono las convierten en cuasisinónimos.

Debe considerarse, por fin, que los sinónimos y los cuasisinónimos no deberían reducirse al ámbito de las palabras: también los sintagmas e incluso las oraciones pueden considerarse sinónimas.

En [46], se han utilizado sinónimos o cuasisinónimos para no repetir.

[46] *Los alimentos entran, entonces, al estómago, que debe realizar tres **etapas** mecánicas. La primera **actividad** consiste en almacenar la comida.*

Lo mismo ocurre con sintagmas, como en [47], que pueden funcionar como sinónimos.

[47] *En la unión del esófago y el estómago hay una válvula en forma de anillo que cierra el paso entre los dos órganos. Ese **aro cerrado** se llama píloro.*

Y también con oraciones completas, como los casos de paráfrasis que consideraremos más adelante en este libro (ver el capítulo 4).

Sea como fuere, la idea de sustituir expresiones por sinónimos o cuasisinónimos suele ser muy útil a la hora de producir un texto escrito, en busca de evitar la monotonía y aligerar la lectura.

El problema fundamental de los sinónimos consiste en la posible falta de acuerdo entre el escribiente y el lector, es decir, en el hecho de que el escribiente use un sinónimo que el lector pueda no interpretar como tal.

Por otra parte y en términos generales, el uso de cuasisinónimos poco habituales puede sugerir lecturas ambiguas.

1.2.6.1.3. Uso de hiperónimos

Las palabras que forman una lengua suelen no aparecer sueltas, ni en la lengua, ni en la mente de los hablantes. Algunas teorías léxicas (por ejemplo, la Teoría del Campo Léxico [Trier, 1931]) sostienen que las palabras conforman subconjuntos que constituyen redes de significado. Así, el término *mesa* aparece ligado con el término *silla*, el término *biblioteca*, el término *cama*; y todos ellos aparecen emparentados con el término más abarcador *mueble*. Lo mismo ocurre con *rosa*, *jazmín*, *clavel* o *jacinto* y todos ellos, a su vez, con el término *flor*.

Los nombres específicos de las flores, por ejemplo, son los llamados hipónimos u ordinados: *rosa* es hipónimo de *flor*. Por su parte, los nombres genéricos son llamados hiperónimos o superordinados: *mueble* es el hiperónimo de *cama*.

Como se ve en [48], en la segunda oración, se prefiere reemplazar los nombres específicos por el nombre genérico, para no repetir estrictamente y también para ser más general.

[48] *El pan, la carne o las verduras no están en una condición que el cuerpo pueda aprovechar para nutrirse. Los alimentos que comemos deben convertirse en moléculas más pequeñas de nutrientes para ser absorbidos y transportados a las células de todo el cuerpo.*

Ahora bien, no siempre los hiperónimos son tan regulares como en estos casos, muchas veces dependen de la interpretación general del texto. Eso ocurre en [49], donde el término *proceso* funciona como hiperónimo de esa transformación de la que acaba de hablarse.

[49] *Los alimentos y bebidas que comemos deben convertirse en moléculas más pequeñas de nutrientes antes de ser absorbidos y transportados a las células de todo el cuerpo. Ese proceso es llamado digestión.*

En suma, los hiperónimos actúan como término nuevo que subsume en su sentido a otros elementos a los que ya se ha hecho referencia en el texto, o a los que se hará referencia. En efecto, cuando decimos *Ese proceso es llamado digestión*, *proceso* no es sino el hiperónimo de *digestión*, al menos, en este texto.

Al igual que con los cuasisinónimos, el uso de hiperónimos no estrictos (como *artefacto* para *silla* o *ser* para *perro*) puede no ser interpretado por la lectura. Pero el uso atinado de hiperónimos favorece la fluidez del texto, evita la monotonía y amplía el escenario de discurso.

1.2.6.1.4. Uso de proformas léxicas

Las proformas léxicas son palabras muy generales que funcionan como comodines y permiten sustituir otras que ya han sido usadas varias veces. Términos como *ocurrir*, *cosa*, *persona*, *idea*, *tema* o *cuestión*, por ejemplo, son proformas²¹ léxicas que suelen reemplazar no solo a otras palabras, sino también a sintagmas completos. En [50], las palabras *alimentos*, *agua* y *minerales* no aparecen sustituidas por un hiperónimo estricto sino, más vale, por una especie de proforma léxica.

- [50] *Las moléculas digeridas de los alimentos, y el agua y minerales provenientes de la dieta se absorben en el segmento superior del intestino delgado. Los materiales absorbidos atraviesan la mucosa y pasan a la sangre, que los traslada a otras partes del cuerpo.*

En el discurso académico, es habitual el uso de proformas léxicas del tipo *concepto*, *noción* e incluso otras como *forma* o *estructura*, todas ellas denominadas “semitérminos” por algunos especialistas (Gutiérrez Rodilla, 2005; entre otros). Son palabras con una definición bastante amplia, que permiten sustituir a un gran número de otras palabras.

El riesgo que se corre con el uso de las proformas léxicas, que a veces parecen insustituibles, es el hecho de que tienden a quedar vacías de significado, es decir, resultan demasiado vagas y hasta podrían perder contenido para algún lector. Conviene —como con todo— no abusar de ellas.

1.2.6.2. Colocaciones

Por supuesto, la sustitución no es el único procedimiento léxico para producir cohesión. Cuando un discurso comienza, de hecho, instaura su propio universo. Ese universo de discurso establece un escenario que pone a disposición de la memoria de trabajo todos los conceptos (y los elementos que los evocan, es decir, las palabras). Dicho de otra forma, si comenzamos a hablar del aparato digestivo, tendremos disponibles —listos para aparecer— términos como *masticar* o *estómago* y no tendremos disponibles otros como *reglamento* o *algoritmo*. En este sentido, podemos decir que las relaciones léxicas de cohesión se establecen sobre la base de los campos semánticos o de significado, redes que ligan a las palabras según los conceptos o nociones que evocan.

Para plantearlo de otro modo, podríamos hablar de series de palabras relacionadas entre sí por pertenecer al mismo universo de discurso o campo léxico (Geckeler, 1976). Y esas series de palabras constituyen lo que Halliday & Hasan han llamado colocaciones.

Así, en [51], los términos iluminados son, claramente, miembros del mismo campo léxico. Y, al emplearlos, lo que debe tener en cuenta el escribiente es si su lector ideal los conoce, de modo que su aparición no distraiga a ese lector o lo deje perplejo.

- [51] *Las glándulas del sistema digestivo son de fundamental importancia en el proceso de la digestión, porque producen tanto los jugos que descomponen los alimentos como las hormonas que tienen*

control sobre el proceso. Las que primero actúan son las glándulas salivares de la boca. La saliva que producen contiene una enzima que empieza a digerir el almidón de los alimentos y lo transforma en moléculas de menor tamaño.

El establecimiento de un nuevo universo de discurso requiere, por parte de quien lo instaura, el cuidado de prever si el interlocutor prefigurado puede conocer ese universo y si, como mínimo, es posible que comparta las definiciones de las palabras, o sea, si es posible conjeturar el acceso a una especie de acuerdo conceptual para conseguir una comunicación ajustada.

1.2.6.3. Consideraciones

Desde luego, las reiteraciones y las colocaciones no son definitivamente estrictas: el espacio de subjetividad que habilitan es muy amplio. Así, frente a [52], no resulta imposible [53].

- [52] *Las glándulas del sistema digestivo son de fundamental importancia en el proceso de la digestión, porque producen tanto los jugos que descomponen los alimentos como las hormonas que tienen control sobre el proceso. Las que primero actúan son las glándulas salivares de la boca. La saliva que producen contiene una enzima que empieza a digerir el almidón de los alimentos y lo transforma en moléculas de menor tamaño.*
- [53] *Las glándulas del sistema digestivo son de fundamental importancia en el proceso de la digestión, porque producen tanto los jugos que descomponen los alimentos como las hormonas que tienen control sobre el proceso. Las que primero actúan son las glándulas salivares de la boca. La saliva que producen contiene una enzima que empieza a digerir el almidón de los alimentos y lo transforma en partes de menor tamaño.*

Para decirlo de otro modo, el entramado léxico va construyendo el andamiaje del tema, le va permitiendo desarrollarse y construir la significación. Pero, y esto debe quedar claro, lo va haciendo con una marca estilística personal insoslayable. Es destacable

...la amplia posibilidad de reformulación que el hablante tiene a su alcance para mantener y matizar los referentes discursivos y la capacidad de proporcionar una orientación argumentativa a sus enunciados, según la selección léxica efectuada. Desde el punto de vista de la interpretación y la lectura, en el léxico se manifiesta el punto de vista, la opinión y la ideología de quien ha elaborado el texto (Calsamiglia y Tusón, 1999: 233).

En cualquier caso, es preferible que el escribiente sea consciente de que esto es así. Pero no solo de eso ha de ser consciente. Al mismo tiempo, debe tener siempre en cuenta que las sustituciones en general y sobre todo las colocaciones exigen algún tipo de conocimiento del tema para que la lectura resulte satis-

factoria. Ello implica que el escribiente, antes de producir su texto, debe evaluar con claridad cuán familiarizado puede estar su interlocutor ideal con el tema, de manera de pisar terreno firme en el desarrollo del contenido. Una evaluación equivocada de su parte puede significar la pérdida del interés en la lectura porque el planteo ya es conocido o, por el contrario, porque no puede ligarse a ningún dato familiar. Por medio de su competencia de intercambio, en suma, el escribiente podrá intervenir el texto de manera de lograr el objetivo de una comunicación exitosa.

1.3. LA ORIENTACIÓN INFORMATIVA Y LA ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA DEL TEXTO

Más allá del modo en que la información nueva²² va presentándose en el texto, puede decirse que la cohesión genera un progreso en la información en la medida en que va ligando los nuevos términos que van apareciendo a los que ya habían aparecido en el texto.

En este sentido, conviene tener en claro que toda información nueva debe quedar claramente relacionada con la anterior y, además y de ser necesario, esa relación debe resultar explicitada (por ejemplo, por el uso de una reiteración o de una referencia) para que el propio texto no pierda el sentido de lo que se viene diciendo.

De hecho, el texto puede ser visto como un edificio informativo que van construyendo las palabras. Los ladrillos ausentes, los ladrillos puestos en un orden equivocado, los ladrillos de más o de menos solo consiguen que el edificio sea defectuoso e, incluso, que se caiga. Es tarea del constructor —el escribiente— edificar una obra coherente que ofrezca todas las señales necesarias como para ser interpretada con comodidad.²³

1.3.1. Los marcadores del discurso²⁴

Los marcadores son un tipo de ítem léxico que no contiene información léxica, sino información acerca de la manera en que deben tomarse los conceptos que se ponen en relación o, como propone Portolés (1998), que guían las inferencias necesarias para hacer las interpretaciones adecuadas de los enunciados.

En efecto, la interpretación de los textos no es una tarea exclusiva de decodificación sino también un proceso paralelo de inferencia (Sperber y Wilson, 1994). Desde este punto de vista, puede decirse que toda comunicación humana consta de una parte verbal y otra inferencial, es decir, de un recorrido paralelo al verbal que está constituido por procesos mentales que conducen a realizar razonamientos e interpretaciones.

Para poner un ejemplo sencillo, dada una invitación como *¿Salimos a caminar?* y una respuesta como *Está lloviendo*, queda claro para cualquier hablante del español que este enunciado es simplemente un rechazo; sin embargo, no hay ninguna palabra negativa en la respuesta: es solo la actividad inferencial la que nos permite reconocer esa respuesta como negativa (dado que llueve, es probable que la caminata no resulte agradable).

En este sentido, el mensaje verbal funciona exclusivamente como un estímulo disparador de esos procesos mentales que permiten interpretar los enunciados. Ahora bien, para que este desarrollo se lleve a cabo es necesario que exista un contexto pero, a diferencia de lo que planteamos más arriba en relación con la referencia, el contexto al que hacemos mención aquí es un contexto mental que tiene en cuenta no solo las relaciones que se establecen entre el emisor y el receptor, sino también los conocimientos previos relativos a la materia que manejan los interlocutores y también, esto es fundamental, el sistema de creencias que comparten (es probable que, si pertenecen a culturas diferentes, manejen presupuestos diferentes en relación con determinados temas).

Partamos del siguiente texto sobre arquitectura:

Sea como fuere y más allá de la intención artística del arquitecto, lo cierto es que toda arquitectura tiene un fin material, fin que consiste en ofrecer asiento espacial a una actividad humana. La arquitectura, en fin, se despega del espacio natural en el que se instala, en tanto producto de la imaginación de un ser humano. Sus formas tendrán un carácter abstracto.

Para un lego en la materia, por ejemplo, un texto como este parece de difícil comprensión. Como mínimo, sería importante tener en claro qué relación se establece concretamente entre el hecho de que la arquitectura se despega de la naturaleza y que sus formas tengan carácter abstracto.

Para decirlo de otro modo, dado que el lector no podrá hacerle preguntas al escribiente, este tiene que prever las posibles preguntas y responderlas todas en el propio texto (exactamente a partir de construirse una especie de lector ideal al que está destinado su texto). Por ello se dice que es beneficioso que el escribiente provea todas las pistas necesarias para la interpretación tanto de los conceptos cuanto de las relaciones que se establecen entre ellos.

Dados dos conceptos como los que proponemos aquí, entonces, podríamos obtener distintos razonamientos. Y eso es lo que intentaremos demostrar (tal como hicimos más arriba en § Conjunción).

Tomemos, entonces, estas dos proposiciones:

- *la arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala*
- *sus formas tendrán un carácter abstracto*

Admitamos por el momento (incluso si no estamos de acuerdo) que ambas proposiciones son verdaderas (en el sentido de que se corresponden con alguna propuesta teórica) y reconoceremos que las orientaciones de interpretación provistas por el discurso son del tipo más variado. En efecto y como veremos en el próximo párrafo, los marcadores guían la lectura de manera que, de los mismos conceptos, se obtengan conclusiones diversas e, incluso, contradictorias.

1.3.2. La clasificación de los marcadores

En este apartado seguiremos básicamente la propuesta de Portolés (1998),²⁵ y clasificaremos los marcadores en tres grandes grupos que nos interesan para el texto académico científico:

- los **estructuradores de la información**, que sirven para señalar la organización informativa de los discursos;
- los **reformuladores**, que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se quiere decir que otro miembro precedente;
- los **operadores argumentativos**, que condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del miembro en el que se incluyen.

A partir de esta clasificación, definiremos cada grupo y tomaremos las proposiciones que establecimos más arriba para ligarlas con los distintos marcadores y ofrecer ejemplos que demuestran la funcionalidad de esos marcadores en el discurso. Puede ocurrir que los ejemplos contradigan nuestras creencias sobre el mundo: debe entenderse que se pretende considerar el funcionamiento de los marcadores de manera aséptica, tal como guían la interpretación y son comprendidos por quienes no tienen creencias previas relativas al tema.²⁶

1.3.2.1. Los estructuradores de la información

Los estructuradores de la información²⁷ son marcadores sumamente útiles en el discurso académico porque ofrecen pistas a la lectura para que se vaya elaborando el “cuadro sinóptico” correspondiente al texto. En otras palabras, estos marcadores organizan la estructura jerárquica de los contenidos de manera explícita, por lo que son muy usados en este tipo de discurso. Al organizar la información en relación con las partes constituyentes del texto, muchos de ellos aparecen en conjunto y ha de respetarse la secuencia para no obligar al lector a releer en busca de descubrir dónde reponer el marcador faltante. Entre ellos encontramos *en primer lugar, en segundo lugar, finalmente, por un lado, por el otro, asimismo, de igual modo*.

[54] **Por un lado**, la arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala; **por el otro**, sus formas tendrán un carácter abstracto.

Como se ve en [54], la información se organiza de manera que las proposiciones constituyen dos conceptos del mismo nivel jerárquico que se agregan para contribuir a la suma de datos. Por supuesto, la ocurrencia de estos marcadores en segmentos más extensos contribuirá de manera más notoria a la conformación de ese “cuadro” mental al que hacíamos referencia más arriba.

1.3.2.2. Los reformuladores

Según veremos más adelante (cf. capítulo 2), el discurso académico tiene la condición de ser un discurso explicativo.²⁸ Como tal, busca aclararse, precisarse, explicitarse. Por tal razón, los marcadores de reformulación resultan un dispositivo crucial en la construcción de este tipo de discurso.

En los términos de Portolés (1998), los reformuladores pueden clasificarse en cuatro grupos: los explicativos, los rectificativos, los de distanciamiento y los recapitulativos.

Los explicativos presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una explicación o una formulación más entendible de lo que se ha planteado en el primero o como la reformulación en términos de una cierta teoría o de un cierto autor. Se dice de los explicativos que son marcadores paráfrásticos porque el segundo segmento (o segmento a la derecha del marcador) constituye efectivamente una paráfrasis del primer segmento. Son ejemplos de explicativos *o sea, es decir, a saber, esto es, en otras palabras, en otros términos, dicho de otra manera, dicho de otro modo, con otras palabras, en los términos de*.

[55] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala, o sea, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

En [55], el hecho de que las formas de la arquitectura sean abstractas es presentado como sinónimo (conceptual) de que la arquitectura se despegue del espacio natural en el que se instala.

Los rectificativos, por su parte, sustituyen con el segundo miembro al primer miembro, que presentan como incorrecto, corrigiéndolo o mejorándolo. Son ejemplos de rectificadores: *mejor dicho, en realidad, en rigor o más bien*.

[56] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala; en realidad, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

En [56], la propuesta de que las formas de la arquitectura tienen un carácter abstracto viene a reemplazar la de que la arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala.

Desde luego, cabe pensar qué necesidad existe en el discurso escrito, que admite el borrado, de usar los rectificadores. Debe observarse en estos casos que lo que suele rectificarse no es lo que “opina” el escribiente (su “opinión” está expresada en el segundo segmento) sino, más bien, lo que “se dice”, lo que “se cree en general”, la doxa o la tradición (que es lo que aparece expresado en el primer segmento).

Los de distanciamiento presentan el miembro anterior como no relevante para la prosecución del discurso, en el sentido de que la nueva formulación (el segmento a la derecha) condiciona o restringe su alcance. O, para decirlo en los términos de Laca (2001: 155), estos marcadores introducen una especie de cambio de perspectiva sobre lo que se está diciendo, un cambio que obliga a releer lo anterior suspendiendo su alcance o su pertinencia. Son ejemplos de reformuladores de distanciamiento: *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas maneras, de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera*.

[57] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala; en todo caso, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

Como puede verse en [57], el segmento a la izquierda del marcador aparece como suspendido: si bien no se lo niega (probablemente es una “verdad” afirmada por muchos), se le quita relevancia ante la afirmación que se hace a continuación, es decir, a la derecha del marcador. Para Calsamiglia y Tusón (1999: 41), estos marcadores están especializados en la técnica de la “tabula rasa”: se orientan a borrar la información ya comunicada y centrarse en los aspectos que se refuerzan a continuación.

Por último, los recapitulativos presentan un miembro del discurso como una conclusión o recapitulación de los segmentos anteriores y suelen orientar al lector acerca de dónde focalizar la atención en lo dicho. Son ejemplos de ellos: *en conclusión, en síntesis, en resumidas cuentas, en resumen, en suma, en definitiva, a fin de cuentas, al fin y al cabo.*

[58] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala, en definitiva, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

Se puede apreciar en [58] (aunque el ejemplo es muy breve y los recapitulativos suelen especializarse en segmentos más extensos de texto) que la proposición de la derecha es presentada como una conclusión resuntiva de lo que se dijo en la proposición a la izquierda del marcador.

Los reformuladores recapitulativos suelen ser recursos muy eficientes en la construcción del texto explicativo desde el momento en que introducen un resumen razonado de lo que se ha propuesto hasta el momento. En términos generales, puede afirmarse que cierto monto de redundancia —al menos en lo que se relaciona con la presentación de un resumen sobre el tema— suele ser beneficiosa para la cabal comprensión del contenido discursivo.

1.3.2.3. Los operadores argumentativos

Son aquellos conectores que condicionan, por su significado, las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen o al que afectan, pero sin conectarlo definitivamente con un miembro anterior. Se reconocen, para el discurso escrito, dos grupos: los de refuerzo argumentativo y los de concreción.

Los de refuerzo argumentativo permiten reforzar el argumento que presenta el miembro del discurso a su derecha, anulando otras posibles conclusiones. O, si se quiere, ofrecen un argumento más en la misma dirección argumentativa en que se venía desarrollando el discurso. Son ejemplo de ellos: *de hecho, desde luego, en efecto.*

[59] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala. En efecto, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

Así, [59] propone que el hecho de que las formas de la arquitectura tengan un carácter abstracto es una especie de evidencia para reforzar la afirmación de que se despega del espacio natural en el que se instala.

Los de concreción, finalmente, presentan el miembro del discurso en el que se insertan como una concreción o ejemplo de una generalización que se ha planteado antes. Entre los operadores de concreción se hallan *por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular, en concreto.*

[60] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala; por ejemplo, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

En [60], el carácter abstracto de las formas de la arquitectura es un ejemplo —entre otros posibles— de que esta se despega del espacio en el que se instala.

1.3.3. Consideraciones

Como se ha visto aquí, las proposiciones que usamos para ofrecer los ejemplos fueron siempre las mismas. Pero, dada la presencia de diferentes marcadores, las interpretaciones promovidas son evidentemente distintas. Esto implica que, aun en la ocurrencia de los mismos conceptos, distintos autores podrían ofrecer diferentes versiones de la misma cuestión (dados los mismos hechos, es posible interpretarlos de maneras muy variadas). Siempre conviene que los escribientes tengan bien en claro que ofrecen una orientación y no otra en cada uno de los casos.

En definitiva, los marcadores cumplen dos funciones en el texto. Por un lado, colaboran en la construcción del entramado textual encadenando los conceptos que, de lo contrario, quedarían desligados. Por el otro lado, ofrecen al lector una guía para interpretar el sentido que tiene esa cadena de conceptos.

Así, dos proposiciones sucesivas como las de [61], sin ningún conector orientativo, obligan al lector a hacer un esfuerzo de interpretación y seleccionar una de las muchas interpretaciones posibles, como las que hemos propuesto desde [54] hasta [60] y a las que hay que sumar las propias de la conjunción que hemos visto más arriba.

[61] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala. Sus formas tendrán un carácter abstracto.*

En efecto, a las relaciones vistas desde [54] hasta [60] para estas dos proposiciones, debemos sumar las de [62], [63] y [64].

[62] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala y, además, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

[63] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala; sin embargo, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

[64] *La arquitectura se despega del espacio natural en el que se instala, por lo tanto, sus formas tendrán un carácter abstracto.*

El compromiso discursivo del escribiente y su responsabilidad como tal deberían instarlo a proponer una orientación definida por un marcador o conector determinado. Ese conector o marcador, esto debe quedar muy claro, será el que el escribiente juzgue apropiado para promover la interpretación correcta que quiere proponer y no cualquier conector que, por razones rítmicas o sonoras, le “suene bien”.

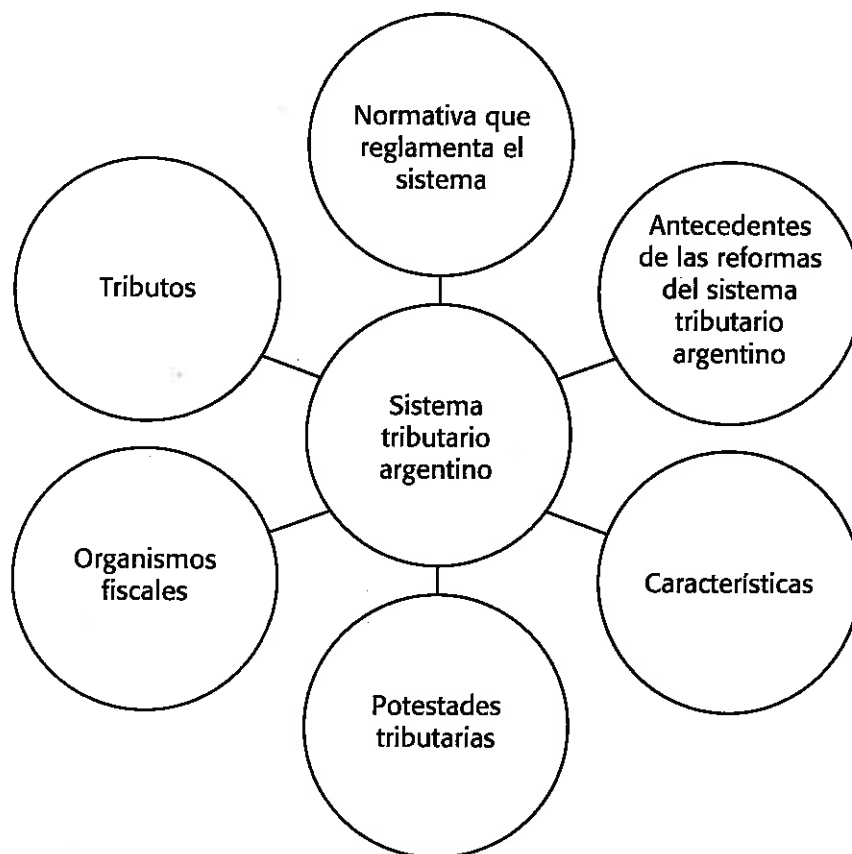
NOTAS

1. En este libro, llamaremos escribiente a la persona que escribe un texto de manera profesional: la periodista, el crítico, la científica, el literato, etc., aunque, en este punto particular, podría ampliarse lo que se está proponiendo a toda persona que realiza el acto de escribir.
2. El texto prefigura un lector ideal al cual se dirige, aunque no se sepa en realidad quiénes terminarán siendo los lectores efectivos. Esa prefiguración permite tomar muchas de las decisiones que tiene que tomar el escribiente.
3. Este símbolo se usa en las gramáticas normativas para indicar que lo que está a la derecha es incorrecto desde un punto de vista normativo. El asterisco a la izquierda de una palabra, frase u oración significa que se trata de una palabra, frase u oración agramatical. En el caso de que se use un signo numeral, quiere decirse que el sentido que se propone en el caso de marras no es exactamente el que se puede interpretar. Finalmente, la presencia de un signo de interrogación de cierre (o varios) a la izquierda de un término o expresión señala que su gramaticalidad resulta dudosa.
4. El concepto de macroestructura fue inicialmente propuesto por Van Dijk (1972, 1998) para referirse a una estructura del texto más bien global.
5. En una de sus canciones, el cantautor catalán Joan Manuel Serrat da una excelente muestra de lo que nunca debería admitir un texto: la suma de palabras que no hacen progresar el tema. En efecto, en "Algo personal" y de boca de ciertos sujetos que son presentados como antejemplos, el texto dice: "[esos] sicarios no pierden ocasión de declarar públicamente su empeño en propiciar un diálogo de franca distensión que les permita hallar un marco previo que garantice unas premisas mínimas que faciliten crear los resortes que impulsen un punto de partida, sólido y capaz, de este a oeste y de sur a norte, donde establecer las bases de un tratado de amistad que contribuya a poner los cimientos de una plataforma donde edificar un hermoso futuro de amor y paz". Es fácil comprobar cuán poco contenido se presenta en este largo parlamento tan incómodo de leer.
6. No deberán tener en cuenta, estimados lectores, la propiedad de los datos que incluimos en el mapa. Si ustedes no están de acuerdo con que estos son los antecedentes de la Revolución francesa, es probable que tengan razón: no imaginen, de ningún modo, que tenemos conocimientos de Historia. Este tema específico debe ser tomado simplemente como una excusa para desarrollar el contenido de este segmento del módulo. Y lo mismo ocurrirá con los segmentos que siguen. ¡Ah! Gracias por comprendernos.
7. Aunque no es un uso generalizado, algunos autores eligen reemplazar y por & cuando se trata de una obra en inglés o francés.
8. En trabajos sobre afasias (la pérdida patológica de la capacidad del habla por una lesión cerebral), fue demostrado que la afasia de Broca, caracterizada por la ausencia de los elementos conectores del discurso y de concordancia morfológica, es decir, de aquellos elementos que conforman la textura, se relaciona con el concepto de cohesión. Por el contrario, la afasia de Wernicke se caracteriza por la fluidez del discurso, pero adolece de coherencia discursiva (ver, por ejemplo, Villodre Campos y Morant Gimeno, 2006: 193).
9. En términos generales, seguiremos la propuesta señera (e iluminadora) de Halliday & Hasan (1976), que intentamos adaptar al español.
10. Consideraremos los géneros académicos en particular en el capítulo 2.
11. Del griego δειξίς (deíxis), 'señalar'. Es importante agregar que, en el discurso académico escrito, no es habitual que ocurran las referencias exofóricas. Sin embargo, puede pasar que haya referencias a "la actualidad" o "al presente" en algún sentido: conviene recordar, en esos casos, que el texto escrito permanece más allá de la instancia propia de la enunciación y, por eso mismo, ese tipo de referencias deberían resultar muy bien aclaradas y explicitadas en el propio texto.
12. Debe recordarse que los pronombres y adverbios relativos (*que, quien, cual, cuyo, donde, como, cuando y cuanto* y sus variaciones de género y número) así como los adverbios demostrativos que se verán más adelante, evocan conceptos acotados. *Quien* solo puede referir a sustantivos o sintagmas que denotan persona, *donde* o *allí* sólo a lugares, *cuando* o *entonces* solo a momentos, etcétera.
13. Debe hacerse notar que la referencia personal también aparece representada por las terminaciones morfológicas de género, número y persona. En efecto, esas terminaciones permiten llevar a cabo lo que se conoce como seguimiento referencial (para ampliar el tema, ver Comrie, 1986, 1988, 1994, 1998, 2000; Gordon *et al.*, 1999; o Roberts, 1997; entre otros).
14. La descripción y la clasificación de los conectores o marcadores es un fenómeno que atrae muchas investigaciones en la actualidad. Ver, al respecto, los trabajos de García Negroni, de Martín Zorraquino y de Portolés en español, entre numerosos estudios sobre el tema en todas las lenguas occidentales.
15. Al escribir esta oración del texto, habíamos elegido ...*los conectores vinculan tanto semántica como pragmáticamente los segmentos del discurso que ponen en relación, proporcionando una suerte de instrucción para comprender cómo deben ser entendidos o con qué orientación deben interpretarse*. Sin embargo, decidimos cambiar el sujeto a singular (*todo conector*) de modo que las frases *deben ser entendidos y deben interpretarse* solo pudieran referir a *los segmentos del discurso que ponen en relación* y no a *los conectores*.
16. Debe hacerse notar, sin embargo, que, como bien atestigua Escandell (1999: 158), no es lo mismo afirmar *María se casó y tuvo un hijo* que *María tuvo un hijo y se casó*: cualquier hablante del español interpreta que la unión con *y* no se da aquí simplemente para indicar que se trata de dos situaciones que están al mismo nivel sino, en todo caso, de una situación que es posterior temporalmente (la que está a la derecha del conector) a otra (la que está a la izquierda) para el primer enunciado y de una situación que es consecuencia (la que está a la derecha del conector) de otra (la que está a la izquierda) para el segundo enunciado.
17. Para un breve tratamiento de la nominalización, ver, en el capítulo 3, § Agentivación y desagentivación.
18. Probablemente a esto se deba el hecho de que, cuantitativamente, los consecutivos abundan más en el discurso académico que los causales: como la causa está primero y la consecuencia después, el texto ofrece con ellos una impresión de progreso del razonamiento (cf. Goethals, 2001: 144).
19. Halliday & Hasan (1976) incluyen en este grupo algunos conectores que, en la actualidad, clasificamos de otro modo. Veremos esos conectores en el apartado § La orientación informativa y la argumentativa en este mismo capítulo.
20. Cf. Lyons, 1977, entre muchos otros.
21. Ver, más arriba, el uso del proverbio *hacer*.
22. Hablaremos de la información nueva como contrastada con la información conocida en el capítulo 4, § La oración.
23. ¡Bueno, a no asustarse y a seguir trabajando!
24. Más arriba los hemos llamado *conectores*. En fin, queremos dejar conformes a distintas escuelas.
25. Portolés incluye aquí el grupo de los conectores, que nosotros ya hemos visto en el apartado § Conjunction.
26. Desde luego, ponemos ejemplos de distintos temas para que ningún especialista se sienta excluido; pero debe entenderse que esos temas son tratados con "profunda superficialidad".
27. En nombre de la lealtad, debemos decir que Portolés incluye aquí no solo los ordenadores (que son los que consideraremos estrictamente) sino también los comentaristas (del tipo *pues bien*), que parecen más especializados en el discurso oral, y los digresores (del tipo *aparte*), que ya hemos visto entre los aditivos en el parágrafo § Conjunction.
28. También, y en la misma medida, es argumentativo. Pero eso lo discutiremos después.

EJERCITACIÓN

Ejercicio 1. Decida sobre qué tema quiere escribir su artículo. Busque información, lea los textos, tome sus decisiones y elabore primero su propio mapa conceptual y luego el esquema ordenado de cómo planteará sus ideas en el texto, tal como hicimos aquí. Esta tarea es libre, pero necesita que usted la haga, la abandone y la revise tiempo después: como un verdadero profesor de usted mismo, critíquese lo que ha hecho (o felicítese, claro).

Ejercicio 2. Dado el siguiente esquema conceptual, decida qué orden es mejor para los contenidos propuestos. Justifíquese su ordenamiento.



Ejercicio 3. En el siguiente fragmento, reconozca la cohesión gramatical y la cohesión léxica. Después, reescriba el texto con otras palabras:

La Revolución francesa fue la transformación política más significativa de Europa a fines del siglo XVIII. No fue solo importante para Francia: sirvió de modelo para otros países en los que se desataron conflictos sociales similares, en contra de ese régimen anacrónico y opresor que era la monarquía. En definitiva, esta revolución representó el triunfo de un pueblo abusado y hastiado sobre los privilegios de la nobleza feudal y del estado absolutista.

Ejercicio 4. Agregue marcadores al siguiente texto.

Esta introducción es una primera aproximación sobre el estado del arte de la ciencia política en el continente. Se argumenta que el reforzamiento institucional de la ciencia política latinoamericana debe pasar por la construcción de instituciones universitarias que funcionen a través de reglas claras que fomenten la meritocracia. Deben existir criterios claros y definidos de cómo ponderar la productividad de la investigación y la docencia. El establecimiento de estos criterios es fundamental a la hora de las evaluaciones. El escenario continental ofrece enormes variaciones en los ámbitos mínimamente necesarios para la institucionalización de la disciplina. No se puede conseguir un título de pre o posgrado en ciencia política en algunos países. Existe menos de una decena de doctores en ciencia política trabajando en el ámbito universitario en otros. La imperiosa necesidad de la profesionalización continúa siendo un tema importante a considerar.

El género

2.1. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El fenómeno de los géneros discursivos es un tema que ha preocupado a los teóricos de la lengua y la literatura desde la antigüedad. Aristóteles, ejemplarmente, trató el tema en su *Poética* y también en la *Retórica*.

Bajtin (1982), ya en el siglo XX, postuló el género discursivo como conjunto de enunciados concretos y singulares ligados a una determinada esfera (actividad, ámbito, praxis) social. Concretamente, sostuvo que cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados: los géneros discursivos. Y observó que los géneros pueden clasificarse en dos grandes grupos: los primarios —relativos al intercambio cotidiano y espontáneo, géneros que se adquieren por simple exposición— y los secundarios —relacionados con ámbitos más específicos y planificados, géneros que suelen requerir alguna guía de aprendizaje, como los literarios, los periodísticos y los académicos—, que toman y reelaboran a los primarios.

Según este autor, son cuatro los factores que determinan la existencia de un género: el tema, el estilo funcional o registro, la estructura interna y la relativa estabilidad de todo ello, porque los estilos, en el devenir histórico, van cambiando y al cambiar provocan indefectiblemente el cambio de los géneros y así sigue el proceso. Los géneros discursivos, en suma, reflejan la vida social y por ello dice Bajtin que, donde hay un estilo, hay un género.

Los géneros responden a formatos específicos que adoptan los discursos de acuerdo con las necesidades de la comunidad. Más aún, el hecho de que los formatos sean estándares —es decir, tengan una estructura relativamente estipulada que se repite— colabora en la facilitación de la lectura y la interpretación.

En la comunidad científica, la necesidad central es la comunicación del saber. Por ello, el respeto por el formato y por las características propias de cada género particular (el resumen, la ponencia, el artículo científico, el manual, la tesis) permitirá al lector o destinatario dirigir su atención al segmento específico que le interesa para encontrar lo que quiere encontrar (por ejemplo, la metodología que se usó o las conclusiones a las que llega el estudio).

2.2. LOS TIPOS DE TEXTO Y LAS SECUENCIAS TEXTUALES

Lo cierto es que las formas de lengua y de tipos de enunciados aparecen en nuestra experiencia en forma correlativa, tal cual dice Bajtín. Aprender a hablar es aprender a estructurar los enunciados dentro de determinado formato, porque la palabra está organizada, por un lado, por las formas gramaticales y, por el otro, por los géneros del discurso.

Desde el momento en que tomamos la palabra —oral o escrita— o en que la toma otro, prevemos el largo del discurso, los “capítulos”, la “resolución”, dado que llevamos internalizada una especie de “matriz genérica”; de todos modos, nuestra previsión puede ser ratificada o rectificada. La ratificación confirma la matriz, pero aun la rectificación —que no necesariamente modifica o disconfirma esa matriz— se produce dentro de un horizonte de expectativas y, cuando alguien rompe o transgrede esas expectativas, sentimos que es un desubicado o, por el contrario, un creativo, pero no nos quedamos indiferentes.

La elección de un enunciado se hace en función del enunciado total acabado. Debe notarse, eso sí, que ese enunciado resulta determinado al mismo tiempo por el cotexto (medio ambiente lingüístico inmediato) y el contexto¹ (las condiciones de producción, la situación socio-discursiva). Prueba de ello es que una frase absolutamente bien construida que podría aparecer como título de un artículo periodístico (“Renovóse la cámara de senadores”, por decir algo) resultaría absurda e incoherente en una conversación (salvo que se tratara de una situación humorística o de parodia).

Hay diferentes planos de organización textual. Pero, a los fines de este libro, seleccionaremos el análisis secuencial que propone Jean-Michel Adam (2001), enriqueciéndolo con otras propuestas, las de autores como Van Dijk (1983) o como Werlich (1975).²

Para Adam, el texto es una unidad que tiene una configuración pragmática —que se refiere a las características propias de la enunciación en sí— por un lado y se constituye de una serie de proposiciones —es decir, el contenido concreto— por el otro.

La configuración pragmática, a su vez, está determinada por tres aspectos: el punto de vista ilocutorio, el anclaje enunciativo global y la dimensión semántica.

El punto de vista ilocutorio se relaciona con los actos de habla. Según el autor francés, un texto es una secuencia de actos de habla³ que pueden ser considerados un macroacto de habla porque, en definitiva, se subsume en un objetivo, explícito o no: actuar sobre las representaciones, las creencias y los comportamientos de un destinatario. A este movimiento orientado hacia otro responde, simétricamente (y siempre siguiendo a Adam), el hecho de que comprender un texto consiste en captar la intención. Esa conducta interpretativa permite, en fin, calificar determinado texto como coherente. De hecho, tal cual proponen distintos autores —como Charolles (1978)—, la coherencia no es una propiedad intrínseca de los enunciados sino el producto de una actividad interpretativa: el interpretante otorga sentido y significaciones a priori a los enunciados y sólo juzga que el texto es incoherente en última instancia. Y ese juicio de coherencia se hace posible porque descubre, por lo menos, la intencionalidad del enunciado, o sea, el punto de vista ilocutorio.

El segundo aspecto, el anclaje enunciativo global, le proporciona al texto su tonalidad enunciativa de conjunto, a saber:

1. enunciación oral actual con el contexto dado de yo-tú-aquí-ahora (como en una conversación cara a cara),
2. enunciación escrita en la que el contexto debe ser verbalizado, a distancia (como en un correo electrónico),
3. enunciación no actual o histórica en la que el sujeto no se implica (la noticia, por ejemplo),
4. enunciación proverbial caracterizada por un nosotros y un presente atemporal (un refrán),
5. enunciación de discurso lógico, teórico-científico, en la cual la referencia no es situacional; el nosotros sirve para unir al autor con los otros miembros de la disciplina o con el lector y las referencias espacio-temporales remiten al propio texto (como la enunciación propia del artículo científico),
6. enunciación de discurso poético como ritual de lenguaje (un texto literario).

Para terminar con la configuración pragmática, la dimensión semántica está representada por la macroestructura (Van Dijk, 1983), es decir, por el tema global del enunciado.

En referencia, ahora, a la serie de proposiciones que conforman el texto y siempre de acuerdo con la perspectiva de Adam, puede decirse que esa serie se articula según la conexidad y la secuencialización.

En la conexidad, dice el autor francés, son varios los aspectos que deben ser considerados. En primer lugar, cada unidad está morfosintácticamente estructurada, con lo que se garantiza la progresión, ese fenómeno que en el capítulo uno hemos llamado cohesión. Pero, en el texto escrito, también funcionan los fenómenos de demarcación y segmentación o marcación global del texto, es decir, las señales tipográficas, especie de guía de lectura que está dada por la estructuración del texto en capítulos, títulos, subtítulos, párrafos, etc. (nos ocuparemos de analizar más detenidamente estos conceptos en el capítulo 4).

Por secuencialización, finalmente, Adam entiende ciertos esquemas secuenciales prototípicos que son progresivamente elaborados por el sujeto (tanto el productor como el receptor) a medida que se produce el desarrollo cognitivo de la expresión por una parte y de la interpretación por la otra. Esos esquemas secuenciales o secuencias constituyen una estructura, que, en palabras del autor francés, tiene dos definiciones simultáneas:

- red relacional jerárquica, dimensión que se puede descomponer en partes ligadas entre sí y ligadas al todo (algo similar al esquema que propusimos en el capítulo 1);
- entidad relativamente autónoma dotada de una organización interna que le es propia (algo semejante a lo que en el capítulo 1 llamamos plan).

En suma, al definir el texto como estructura secuencial, Adam nos permite abordar la heterogeneidad composicional en términos jerárquicos bastante generales. De hecho, los tipos relativamente estables de enunciados que postulaba Bajtín pueden complementarse con esta propuesta de cinco regularidades secuenciales: narrativa, descriptiva, argumentativa, dialogal y explicativa. En última instancia, lo que Adam (y también Werlich, 1976, o Serafini, 1993) buscan no es más que las unidades mínimas que den cuenta de todas las posibles manifestaciones textuales concretas.

Para finalizar, dado que con Adam definiremos el texto como una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias —elípticas o completas— del mismo tipo o de tipos diferentes, nos ocuparemos,

en lo que sigue, de describir las cuatro secuencias que nos interesan para la escritura del artículo científico: la narración, la descripción, la explicación y la argumentación.

2.2.1. La narración

La narración es la relación de unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo. Narrar permite fijar las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas hacia algún desenlace. Concretamente y en los términos de Werlich (1976), la narración es seleccionada por el hablante para expresar las ocurrencias y cambios en el tiempo. O, como la define Brémond (1973) en *Logique du récit*, “por este mensaje, un sujeto cualquiera animado o inanimado, es ubicado en un tiempo t , después en $t+n$ y que se diga de él lo que le ocurre en el instante $t+n$ partiendo de los predicados que lo caracterizaban en el instante t ”.⁴

Si el texto es una unidad constituida de secuencias, la secuencia es una unidad constituida de macroproposiciones. La secuencia narrativa comporta normalmente proposiciones descriptivas (sobre todo en el inicio o presentación), que pueden incluso constituir una descripción de acciones. Pero la lógica temporal de la narración suele ser entendida como una lógica explicativa. Por eso, los conectores temporales (*luego, entonces, seguidamente*, etc.) están a menudo combinados e incluso reemplazados por conectores causales y consecutivos (*pues, porque, en consecuencia*, etc.).

Como es de esperar, algunos indicios —como el uso del pretérito— nos dan señal de la presencia de una secuencia narrativa. Sin embargo, la aparición del pasado no es obligatoria porque se usa mucho el presente histórico: esto es lo que suele ocurrir —aunque no sea exigido— en el discurso académico. En efecto, dos son las ocurrencias de artículo científico en que suele aparecer la secuencia narrativa: el discurso de la Historia (y de disciplinas afines, como el Derecho o la Defensa) en general y el segmento de metodología (o materiales y métodos) en las ciencias experimentales.

2.2.1.1. Estrategias narrativas

Aun cuando en el discurso académico no hablemos de ficción, antes que nada, deben deslindarse enunciador y autor: el autor es la persona de carne y hueso, que se sienta a escribir algo o a crear algo, tiene número de documento y cumple con muchos roles sociales. El enunciador, en cambio, es como un personaje ficticio que vive dentro del texto. Esa especie de personaje permite seleccionar distintas formas de aludir al escribiente: desde la primera persona hasta las oraciones con *se* (discutiremos estos temas en el próximo capítulo). Por ello y aunque en la teoría de la narración se ha hablado de punto de vista (con narración omnisciente o protagonista, con narrador homodiegético o heterodiegético),⁵ nosotros nos referiremos a este punto cuando hablemos de la agentivación y la desagentivación.

2.2.1.1.1. Tiempos verbales

En la narración se cuentan los hechos ocurridos a lo largo del tiempo, de modo que, al encadenarse unos a otros, adquieren otro valor. Es habitual el uso del pretérito perfecto, al que se suma el imperfecto para las descripciones y el pluscuamperfecto para hechos anteriores al punto central que se está narrando

(como en [65]). También se utiliza el presente, con la intención de acercar el pasado y hacerlo más vívido, por lo cual, muchas veces, sólo se lo usa en determinados fragmentos del relato (ver ejemplo [66]).

[65] *El 13 de mayo de 1810, llegó al virreinato un barco inglés que traía novedades sobre la situación en Europa. La junta de Sevilla había caído y prácticamente toda España se encontraba en manos de los franceses.*

[66] *El 19 de marzo de 1738 nació José Gabriel Túpac Amaru en Tinta. Era el segundo hijo de Miguel Condorcanqui y de Rosa Noguera. Cuando muere su hermano mayor, queda como único y legítimo heredero del curacazgo de Surimana, Tungasuca y Pampamarca.*

Traía y se encontraba, en [65], aluden claramente a la descripción de las situaciones, en tanto *había caído* ubica el hecho —la caída de la Junta de Sevilla— en un tiempo anterior al que se toma como centro del segmento, esto es, la llegada del barco inglés al Río de la Plata. Por su parte, en [66], el cambio a tiempo presente con *muere* y *queda* señala que esta escena es ubicada en primer plano dentro del relato.

2.2.1.1.2. Estructuras sintácticas

Por lo que puede verse en [65] y [66], en las narraciones abundan los predicados, porque el verbo es la clase de palabra que predomina en ellas. Del mismo modo, aparecen las subordinaciones temporales (como en [67]), aunque la organización general tienda a ser coordinativa y la coordinación pueda realizarse por yuxtaposición (esto es, sin conectores o marcadores, como en [68]).

[67] *Primero se creó una matriz de impactos de doble entrada para luego elegir el método de valoración más adecuado para los impactos identificados; para terminar, se ponderaron los resultados.*

[68] *Se realizaron 2 capturas en un mismo ciclo hidrológico: en fase de estiaje, durante invierno (08/2010) y verano (01/2011). Se pescaron en total 217 ejemplares de peces de importancia comercial y deportiva. Los peces se midieron (cm.) y pesaron (g.) en campo.*

La aparición de estos estructuradores temporales —primero, luego, para terminar— describe en [67] la sucesión de los hechos. En [68], en cambio, la sucesión está dada, más vale, por la concatenación de las oraciones.

En el artículo científico (lo hemos dicho), la narración tiende a ocurrir tanto en el segmento de metodología —sobre todo de las disciplinas experimentales— como en el discurso general de la Historia o las especialidades vinculadas con ella. Siempre que se produzca, conviene tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, debe cuidarse que se obtenga una clara sucesión temporal de los hechos en la lectura, ya sea por medio de la concatenación sucesiva, ya sea por el empleo apropiado

de los conectores temporales y los tiempos verbales; en segundo lugar, que los pasajes de pretérito a presente (sea este último un presente intemporal o sea un presente histórico) no provoquen ningún tipo de confusión. Ante el riesgo de ambigüedad, es preferible usar tiempos referenciales, es decir, el presente para la expresión de lo actual (o lo general) y el pretérito para los hechos pasados.

2.2.2. La descripción

Werlich dice que los 5 tipos textuales básicos se correlacionan con las actividades cognitivas humanas y el orden de su presentación en esa tipología va de lo simple a lo complejo. Este autor comienza por la base temática (prototipo secuencial de Adam) descriptiva y propone que los hablantes la eligen para expresar ocurrencias y cambios en el espacio.

La simple enumeración constituye el grado cero de la descripción. A ello podría sumársele una evaluación, lo que podría conferirle un sentido (argumentativo) determinado. Sea como fuere, puede decirse que la "pintura" que realiza la descripción es una suerte de artefacto lexicográfico, como una foto que se "revela" por medio de palabras.

2.2.2.1. El prototipo de la secuencia descriptiva

Siempre es bueno ser conscientes de que uno está parado en determinado lugar, lo cual implica un cierto punto de mira o punto de vista, y de que, en el recorte que uno hace para entresacar lo esencial y dejar de lado los detalles, se ponen en juego características subjetivas que le dan una orientación a esa selección.

Por eso, puede decirse que la descripción exige una instancia previa a la expresión, y esa instancia se relaciona con la observación y con una reflexión posterior a esa observación.

Tal como plantea Adam, la descripción se puede organizar de distintas maneras: un plan lineal o secuencial, a la manera de una enumeración; una simple sucesión temporal; una organización lógica (de lo general a lo particular o del detalle hacia el todo; conjunto, subconjunto y elemento; incluyente e incluido); planos espaciales frontal (alto-bajo), lateral (derecha-izquierda), en perspectiva (adelante-atrás); un desarrollo por comparación (grande, pequeño). En la medida en que el prototipo de secuencia no proporciona ninguna indicación de orden o linealidad, los planos textuales en que se presenta y sus marcas específicas tienen una importancia decisiva para la interpretación de toda descripción.

Según Adam, hay cuatro procedimientos descriptivos.

El primero es el procedimiento de anclaje, que lleva un título o tema que resume —o totaliza— la descripción, por medio de nombrar o etiquetar lo descripto, como en [69].

[69] *Para Skinner (1953), la comunicación es un conjunto de respuestas encadenadas, en el que las señales del emisor actúan como estímulos para provocar una respuesta en el receptor.*

En [69], el término *comunicación* funciona como un título que empaqueta la definición que lo sigue, esto es, determina que lo que sigue sea leído como si hubiera entre la palabra y la definición un signo igual.

El segundo es el procedimiento de aspectualización, que presenta los distintos aspectos de lo descripto, descubriendo sus *partes*, como en [70].

[70] *La función transcripcional del gen no se transmite generacionalmente y puede ser regulada por factores sociales y del desarrollo.*

En efecto, [70] plantea sucesivamente dos aspectos del tema —la función transcripcional del gen— a manera de enumeración.

El tercero es el procedimiento de puesta en relación, es decir, la descripción por comparación real o metafórica, una asimilación de lo que se va a describir con algo ya conocido, como en [71].

[71] *La superficie del corión es de muy poco peso, excepto en el extremo del cordón umbilical, donde se forman unas prolongaciones como si fueran dedos en guante.*

[71] es un buen ejemplo de cómo se puede acercar lo desconocido a lo familiar, función central de la comparación en el discurso académico-científico. De hecho, la presentación de las prolongaciones del cordón umbilical por medio de la imagen de los dedos del guante resulta en una figuración mucho más patente que la que se conseguiría de no mediar este recurso.

Finalmente, el cuarto es el procedimiento de incrustación por subtematización, por el cual se produce una expansión descriptiva, en la que una de las partes descriptas por aspectualización se selecciona y se convierte en tema (nombre, etiqueta o título) de la secuencia siguiente.

[72] *El aparato digestivo de los artrópodos se divide en tres secciones bien diferenciadas, el estomodeo, el mesodeo y el proctodeo. El estomodeo y el proctodeo son las secciones que se encuentran en el extremo anterior y el posterior, respectivamente; como son de origen ectodérmico, están recubiertas de una cutícula que se renueva siempre que el animal muda.*

Este procedimiento, como se ve en [72], permite reiniciar la serie descriptiva tomando uno de los aspectos o partes y convirtiéndolos en tema de lo que sigue.

2.2.2.2. Estrategias descriptivas

Más allá de las estrategias concretas que se realizan por medio de recursos específicos, parece importante señalar que la descripción suele ser leída como si tuviera algún tipo de orden inherente. Por ese motivo, conviene que el orden sea buscado y no casual, es decir, que el escribiente haya planificado alguna forma de organización (secuencial, espacial) que promueva una posible memorización a partir de la lectura.

2.2.2.2.1. Las formas verbales

Las formas verbales más usadas suelen ser el presente (cf. [73]) y el pretérito imperfecto (cf. [74]), el primero para marcar el carácter intemporal de lo que se describe y el segundo para circunscribirlo en un momento determinado en el pasado.

[73] *Los sedimentos suspendidos **muestran** un incremento de concentración a partir de la confluencia con el río Paraguay. Después de la confluencia, el Paraná **transporta**: arena (12%), limo (50%) y arcilla (38%).*

[74] *Los sedimentos suspendidos **mostraban** un incremento de concentración a partir de la confluencia con el río Paraguay. Después de la confluencia el Paraná **transportaba**: arena (12%), limo (50%) y arcilla (38%).*

Como se ve en [73], esta descripción no presenta límites temporales, se presenta como una verdad atemporal, como si se dijese que cualquiera puede volver a tomar una muestra del mismo lugar y obtener los mismos porcentajes. En contraste, [74] alude a una instancia específica que se presenta como modificable a lo largo del tiempo, como si se dijese que una nueva muestra del río exhibiría una composición diferente.

2.2.2.2.2. Los adjetivos

Si bien la clase de palabras que predomina en una descripción es el sustantivo, tal como puede comprobarse empíricamente (porque la descripción se trata de la pintura de los "objetos"),⁶ el adjetivo colabora con la visualización y la puesta en relieve de lo sensorial (ver [75]). Sin embargo (y aunque profundizaremos en esta idea en el próximo capítulo), debe observarse que los adjetivos que se usan en el discurso académico en general son sobre todo los relacionales (esto es, los que marcan la relación del sustantivo con un determinado ámbito), porque son estos los que ayudan a caracterizar lo designado como circunscripto a una clase (ver [76]).

[75] *En los estilos que citamos se exige que el título sea **claro, exento de redundancias y breve**.*

[76] *600 ml. de sangre **materna** pasan cada minuto por los espacios **placentarios**.*

En [75], la pintura que se hace de un título es bastante colorida: debe ser claro —con una imagen visual— y debe presentar ciertas "características": estos son ejemplos de adjetivos calificativos. En [76], por su parte, la sangre de la que se habla es de la de la madre —la del "ámbito" de la madre— y los espacios de los que se habla son los que corresponden a la placenta y no a otro "ámbito": estos son ejemplos de adjetivos relacionales.

2.2.2.2.3. Las estructuras sintácticas

En la descripción, hay un predominio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas, que buscan generar un efecto de simultaneidad o de sucesión de las impresiones respectivamente, y dan la sensación de que el objeto está puesto ahí, sin la mediación del texto.

2.2.2.2.4. Los recursos

Quizá, los más frecuentes sean la metáfora y la comparación: ambos permiten identificar lo desconocido con lo conocido, establecer la cercanía de dos representaciones diferentes.

[77] *La acción de Fernández Fernández ha abierto **avenidas de luz** en la Patología española.*

[78] *El caparazón de los artrópodos está formado por piezas duras que cubren su cuerpo **como si fuera una armadura**.*

En [77], se ha elegido una imagen "luminosa" para elogiar la acción de un especialista: este es el caso de la metáfora. En [78], en cambio, se alude a una representación que puede resultar muy gráfica para el lector: se trata de una comparación.

Al organizar la descripción, conviene que la primera parte responda a la secuencia descriptiva por anclaje o tema-título. Después puede seguir una aspectualización, pero debe quedar claro que es recomendable que cada aspecto ocupe un párrafo separado. Además, se debe incluir en cada párrafo una expresión que lo conecte con el párrafo anterior. Y debe evaluarse la posibilidad de definir cada término nuevo que aparece en su propio párrafo. La revisión final hay que hacerla poniéndose en el lugar del destinatario prefigurado, quien supuestamente no sabe tanto como el autor sobre el tema. Esa mirada nos ayudará a desambiguar el texto cuando sea necesario.

2.2.3. La explicación

Según el diccionario,⁷ la explicación es la "forma o método de carácter científico que consiste en dar razón de un fenómeno por medio de una serie de proposiciones relacionadas entre sí que permiten describirlo con precisión. Es, en suma, una estructuración lógica del fenómeno de indiscutible valor heurístico".

Dicho de otro modo, la explicación es la forma discursiva que permite dar cuenta de un fenómeno explicando sus porqués. Y es cierto que, sin revisar el diccionario, el hablante común tiene una idea bastante acertada de lo que es una explicación. Explicar, para cualquier individuo, no sólo consiste en dar razones sino también en proveerlas de modo tal que se orienten a una posible reconstrucción interpretativa que contenga una cierta lógica, porque explicar es dar razones de una manera determinada, con una cierta organización. Y esto es moneda corriente, en el sentido en que se dice, por ejemplo, que hay profesores o maestros que explican bien y otros que explican mal, aun cuando todos ellos expongan las mismas

razones. ¿Qué hecho fundamenta el juicio sobre una buena o una mala explicación? Precisamente, esa estructuración interna, de condición lógica, que permite pasar de las causas a los efectos. Y esto es así en la medida en que la explicación está siempre orientada a persuadir acerca de la verdad de lo explicado y, para hacerlo, necesita ser convincente en términos cognitivos.

Ahora bien, hablar de la explicación es hablar de la información y la comunicación, en el sentido en que el texto explicativo —al menos en principio— busca modificar las representaciones, las creencias o las actitudes del destinatario. Desde esta perspectiva, podemos plantear una descripción de la comunicación humana, y vamos a hacerlo según el enfoque de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1994).

Para esta teoría, la comunicación entre los seres humanos se basa en dos sistemas simultáneos: la codificación / decodificación por un lado y la ostensión / inferencia por el otro. Ambos sistemas ponen en juego el esfuerzo de un emisor y un destinatario. Por codificación entendemos la producción de mensajes a través de un lenguaje convencionalizado o consensuado entre los participantes del intercambio. Por decodificación entendemos la interpretación de ese mensaje según ese lenguaje. La ostensión consiste en que el emisor dé pruebas o indicios de que lo que ha transmitido lo ha transmitido con la intención de transmitirlo. La inferencia es el proceso por el cual el destinatario realiza algún tipo de razonamiento que parte de ese mensaje recibido y lo articula con la red de supuestos (conocimientos, creencias) previos que él tiene en su mente.

Como todo mensaje, la explicación debe resultar relevante para el destinatario. ¿En qué sentido es relevante una información? Casi todas las informaciones pueden ser relevantes, porque nuestra enciclopedia personal (el conocimiento de mundo que tiene cada uno de nosotros) es sumamente amplia y se amplía a cada momento. Pero no solo eso: como afirman Sperber y Wilson, la relevancia de una información surge como proporción entre el incremento informativo que se obtiene y el esfuerzo interpretativo que requiere. De hecho, una información nueva que implica un incremento marcado en los “conocimientos”⁸ actuales será relevante aun cuando exija un alto esfuerzo de interpretación —tal cual sabe cualquier estudiante universitario—.

A partir de este planteo, podemos fundamentar que la explicación adecuada, como decíamos al principio, tiene un cierto orden que la justifica para disminuir el esfuerzo interpretativo. Ese orden no se presenta exclusivamente en términos de plan o de esquema sino también en términos de relevancia. Dicho de otro modo, la explicación debe partir de los supuestos o conocimientos previos previstos en el destinatario ideal para construir un camino que arme la red adecuada en la cual se pueda insertar, vinculándola, la nueva información.

2.2.3.1. El prototipo de la secuencia explicativa

Siguiendo siempre a Adam (2001) en la concepción de las secuencias, puede proponerse que la secuencia explicativa engloba inicialmente una secuencia descriptiva que permite presentar las características del “objeto-que-debe-ser-explicado”. Ese objeto (que, debe entenderse, no tiene por qué ser un objeto al uso, puede ser un concepto, un proceso, un evento, una abstracción, en fin, o algo concreto) es problematizado a continuación —se hacen preguntas sobre ese objeto, básicamente sobre sus causas— y es al instante resuelto por medio de la explicación propiamente dicha —que se desarrolla como si fuera la respuesta a esas preguntas del momento anterior—. Desde luego, para que la explicación se desarrolle, no es necesario que

las preguntas aparezcan explícitamente: pueden funcionar como una guía o esqueleto que queda oculto detrás de las respuestas efectivas, encadenadas en la propia explicación. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que alguno (o algunos) de esos segmentos suelen aparecer elididos o se dan por sobreentendidos.

En el caso del discurso académico-científico escrito, puede decirse que hay dos tipos de discurso explicativo dominantes: la explicación académico-científica propiamente dicha y la explicación de divulgación. La base de diferenciación entre estos dos géneros discursivos es la relación existente entre emisor y destinatario —el tenor según Halliday (1982)—, que determina, por tanto, no sólo los usos de ciertas construcciones en lugar de otras sino también la presencia de un léxico adecuado al contexto.

En el caso de la explicación académico-científica, si bien el emisor se encuentra, respecto del tema, en una posición de mayor conocimiento en relación con el destinatario, puede decirse que son pares en el sentido del universo cognitivo que comparten en general: el área de especialización científica o técnica. Es bien conocido que por medio de este tipo de explicación suelen comunicarse los expertos en tanto especialistas. Por ello, se observa el uso de un léxico técnico y específico y los temas suelen referirse a entidades abstractas, teóricas, muchas veces creadas dentro de la propia teoría.

Podría decirse que la explicación de divulgación, en cambio, es una traducción o reformulación de la anterior. Los participantes de la interacción no pertenecen al mismo universo del conocimiento: el escribiente conoce un tema perteneciente a cierta teoría —en muchos casos no es el escribiente original sino un periodista divulgador— y se lo explica al lector, quien no pertenece a ese universo. Es decir, un experto especialista o un “traductor” de ese experto especialista se comunica con un destinatario lego o neófito. En este caso, el léxico tiende a ser más general y menos técnico, además de que se presentan otras estrategias discursivas como el uso de la paráfrasis, la analogía y el ejemplo.

2.2.3.2. Estrategias explicativas

Aunque, lógicamente, se usan diversas estrategias discursivas en el texto explicativo, las que siguen parecen ser las más destacadas y frecuentes.

2.2.3.2.1. La definición

Es una proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres esenciales de una cosa material o inmaterial. Aparece exigida por el discurso académico-científico, para establecer una base de univocidad cognitiva.

[79] *Hablaremos entonces del patrón heredable de la expresión génica sin cambio en la secuencia de nucleótidos. En conjunto, esta clase de modulación recibe el nombre de regulación epigenética.*

[80] *El factor de condición es un índice que la biología emplea frecuentemente porque ofrece información relacionada con el estado fisiológico de los peces.*

A partir de lo que se planteó en § El prototipo de la secuencia descriptiva, puede decirse que la definición funciona al modo del procedimiento de anclaje, el etiquetamiento del “objeto” por medio de

proponer un nombre a modo de entrada y una explicitación por extensión de ese nombre. En [79], la definición precede al nombre del "objeto". En [80], por el contrario, la definición se encuentra a la derecha del verbo *ser*, que funciona aquí como una relación de igualdad entre los segmentos que se encuentran a uno y otro lado.

2.2.3.2.2. La paráfrasis

Es la interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo y hacerlo más inteligible. Todo lo que se presenta en la paráfrasis estaba, de alguna manera, en el texto original y no se hace otra cosa que desplegarlo y mostrarlo. O, si se quiere, es la traducción de una proposición ya formulada en una organización diferente, de un modo distinto, con una estructura variada o con un léxico presumiblemente compartido por escribiente y lector.

[81] *El proceso debe ser visto como un desarrollo de fases cíclicas, es decir, como un desarrollo procesual constituido por momentos.*

[82] *Los aspectos argumentativos son conjuntos de encadenamientos que le dan sentido a una expresión. En otras palabras, el sentido de una expresión no está dado por informaciones o pensamientos sino por los aspectos argumentativos de esa expresión.*

Tanto en [81] como en [82], la paráfrasis establece algo así como una equivalencia entre los segmentos parafraseados, siempre con el objetivo de acercar lo desconocido a lo familiar, como para que la interpretación resulte más directa.¹⁰

2.2.3.2.3. La analogía

Es la explicación de un segmento o expresión utilizando una comparación. Suele usarse con el fin de acercar lo lejano o desconocido al universo de lo compartido.

[83] *Las rocas lunares, por ejemplo, que tienen muy poco sodio o potasio y gran cantidad de óxidos de aluminio o de calcio, dejaban perplejos a los geólogos planetarios. Al análisis empírico, era como si alguien hubiera tomado rocas terrestres, las hubiera calentado a altas temperaturas y las hubiera puesto allá arriba.*

La analogía, que más arriba hemos llamado comparación, pretende explicitar lo que se supone demasiado complejo o abstracto por medio de acercarlo a lo simple y concreto, como ocurre en [83], donde un relato imaginario permite materializar una idea sumamente compleja o de difícil comprensión.

2.2.3.2.4. El ejemplo

Es la presentación de un caso ilustrativo que permite concretizar una proposición general.

[84] *El comportamiento no es en sí heredable, aunque sí se hereda el ADN y su capacidad para codificar proteínas específicas. Por ejemplo, los genes codifican proteínas relevantes para el desarrollo, el mantenimiento y la regulación de los circuitos neuronales que subyacen al comportamiento.*

El ejemplo en el discurso explicativo —como es el caso de [84]— está llamado a dar muestras de lo que se viene diciendo, en vistas de hacer que eso que se viene diciendo resulte más claro a la interpretación. Como veremos más adelante, no es idéntica la función del ejemplo en el discurso argumentativo.

2.2.3.2.5. La cita

Es la transcripción, en distinto grado (desde literal hasta encubierta o eco), de las explicaciones del explicador.

[85] *Neiburg y Plotkin (2004: 239) afirman: "El Estado, las ciencias sociales y las industrias modernas se convirtieron en espacios de intereses cruzados. Un ejemplo claro fue la publicación de la Revista de Desarrollo Económico por parte de la Junta de Planificación Económica de la Provincia de Buenos Aires a partir de 1958".*

[86] *Vendler (1967) habla de la existencia de cuatro clases aspectuales excluyentes. Mourelatos (1978) resume la propuesta de Vendler en tres clases y Tenny (1989) se ocupa de la proyección sintáctica que plantea este fenómeno semántico y de qué modo los adjuntos contribuyen a determinarlo.*

[87] *En Gran Bretaña, la supervisión clínica es incluso una exigencia de la práctica profesional, tanto en el período de formación como en el ejercicio regular de la medicina (Davy, 2000).*

La cita funciona en el discurso explicativo como una forma de ilustración, de aclaración o incluso de ampliación, que permite desplegar desde distintas perspectivas el propio objeto en estudio.¹¹ En [85], como puede verse, la cita trae directamente la voz ajena al cuerpo del texto. En [86], en cambio, el discurso ajeno aparece referido. En [87], finalmente, el discurso ajeno queda integrado en el discurso actual. En todos los casos, eso sí, se revela la existencia de ese discurso previo que fundamenta en algún sentido el de este momento (para una breve discusión sobre el plagio, ver § La cita de la voz ajena, en el capítulo 3).

2.2.4. La argumentación

La argumentación es un tipo de discurso que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a las tesis u opiniones que sostiene el autor. Por ello, debe decirse que la secuencia argumentativa se utiliza para desarrollar temas que prometen cierta controversia. En el discurso académico-científico, desde luego, se tratará de aquellos temas que tienen que ver con el aporte original y que, por tanto, pueden ser motivo de rechazo o refutación.

La estructura de una argumentación se suele relacionar con el enunciado de un problema o situación que admite posiciones a favor o en contra de una tesis (opinión que se defiende) y consiste en aportar razones para defender esa tesis. Para hacerlo, el argumentador ha de hacerse una representación de su interlocutor, pero no solo en términos de conocimiento sino, sobre todo, de valores: en definitiva, está dicho, argumentar consiste en buscar la adhesión del interlocutor al propio punto de vista.

2.2.4.1. El prototipo de la secuencia argumentativa

De acuerdo con Adam (2001), y si bien no existe una estructura argumental fija (como tampoco existe una estructura fija para la narración o para la descripción), puede postularse como secuencia argumentativa prototípica la presencia de una serie de datos que evocan algún "apuntalamiento" inferencial, la presentación de las restricciones del caso y el arribo a una conclusión, que no es otra cosa que la tesis que sostiene el argumentador. Debe notarse, eso sí, que muchas veces se parte de la presentación inicial de una tesis contraria que se desea refutar: en ese caso, hay una especie de estadio previo o segmento 0 anterior a la tesis que efectivamente va a defenderse en el texto.

En el discurso académico-científico, que es el que nos importa en este libro, la argumentación se distingue de la demostración por el hecho de que la demostración tiene que ver exclusivamente con el razonamiento y está, por tanto, desligada de la circunstancia de enunciación. Muy por el contrario, la argumentación está siempre atada a la enunciación, y, como sostienen Zamudio y Atorresi (2000: 31), "solamente puede evaluarse en relación con sus efectos en una situación de comunicación dada". Es por ese motivo que la argumentación puede usar otras secuencias (la narrativa, la explicativa, la descriptiva) con una orientación propia y es usual que lo haga.

Pero no solo eso. Hemos dicho que la explicación es un tipo de discurso que busca convencer sobre la verdad de lo que se enuncia. En consecuencia, las estrategias que presentemos para la argumentación se solaparán con las que hemos presentado para la explicación. En este caso, sin embargo, el discurso estará orientado a convencer sobre la validez, sobre la legitimidad, no ya sobre la verdad.

Ahora bien, podría pensarse que el prototipo de la secuencia argumentativa tiende a fundarse en un modelo de presentación de la tesis, presentación de los datos, lectura de esos datos en función de la tesis y confirmación de la tesis. Si se quiere, la estructura del artículo científico establecida —de modo relativamente estandarizado— en secciones podría visualizarse como una plasmación de este esquema: presentación de la tesis en la introducción, presentación de los datos en materiales y métodos, lectura de los datos en los resultados y confirmación de la tesis en las conclusiones. No debe verse, sin embargo, una correspondencia de uno a uno aquí: como venimos proponiendo, el artículo es un aparato retórico orientado a la persuasión pero es, al mismo tiempo, un artefacto explicativo. No ha de entenderse, entonces, que es solo argumentativo.

2.2.4.2. Estrategias argumentativas

La argumentación, claro está, suele fundamentarse en la presentación de argumentos. Esa presentación puede tener dos orientaciones: progresiva y regresiva (Calsamiglia y Tusón, 1999: 296). La progresiva partirá de los argumentos para llegar a la conclusión. La regresiva partirá de la conclusión o afirmación y establecerá luego las justificaciones.

El escribiente debe entonces establecer un orden en los argumentos, orden que tendrá también una condición ya sea progresiva o creciente —del argumento más débil al más fuerte—, ya sea regresiva o decreciente —obviamente, a la inversa del anterior—. Muchos escribientes, desde luego, preguntan cuál es la mejor opción: la mitad de la biblioteca dice una cosa y la mitad de la biblioteca dice la otra, porque poner el argumento más débil al principio puede predisponer mal al lector y ponerlo al final puede dejar al lector con la última idea en la memoria. Por eso, hay quienes sostienen que el mejor orden es el llamado nestoriano,¹² con los argumentos medianamente fuertes al principio, los más débiles a continuación y los más fuertes al final (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 752 y ss.).

Con Perelman y Olbrechts-Tyteca acordamos en que una disquisición de este tipo supone que los argumentos tienen una determinada fuerza en sí mismos y, creemos, esto no es así. En efecto, todo el contexto colabora en el otorgamiento de fuerza argumentativa a un argumento.

En todo caso, lo que parece imprescindible es que esos argumentos se dispongan en un orden planificado y no aleatorio porque, además —tal como preveíamos con la descripción—, el lector siempre puede interpretar que tienen un orden intencional.

2.2.4.2.1. La inscripción de los sujetos en el discurso

Aunque este es un tema en el que nos detendremos en el próximo capítulo, resulta importante señalar aquí que la presencia o la ausencia de marcas de persona en el texto se orienta argumentativamente a conseguir la adhesión del interlocutor. En el discurso académico-científico, tradicionalmente, la ausencia de esas marcas estaba orientada a la construcción de un texto que tendiese a provocar una impresión de objetividad y, por ende, pudiese promover la credibilidad. En los últimos años, sin embargo, se ha dado una vuelta de tuerca sobre este asunto (si bien es cierto que este fenómeno se patentiza más en las ciencias sociales y humanas que en las experimentales y exactas) al interpretarse que el recurso a las formas más personales coadyuva con la configuración de una imagen de responsabilidad para el enunciador y, en consecuencia, promueve la confiabilidad.

Sea como fuere, la selección de una estrategia determinada en este aspecto —que, como con todo, conviene que haya sido meditada y planificada— conlleva una orientación argumentativa.

2.2.4.2.2. La modalización

También este tema será visto en el próximo capítulo. De todos modos, podemos decir aquí que el empleo de marcas de certeza (como *sin dudas* y *demuestra*) o de cautela (como *sugiere* y *probablemente*) en relación con lo que se presenta también está orientado en la búsqueda de la adhesión del lector al propio punto de vista.

2.2.4.2.3. Los subjetivemas

Otro tema más que será visto en el próximo capítulo; la presencia de la subjetividad en el léxico se manifiesta no solo por la palabra específica que se selecciona —un aspecto que puede revelar, entre otros datos, la adscripción teórica del escribiente—, sino también por el uso de la cuantificación.

2.2.4.2.4. Los conectores y marcadores

Huelga repetir que, para conseguir la adhesión del lector al propio punto de vista, la secuencia argumentativa presenta los argumentos de modo tal que sea necesario admitir, a partir de ellos, una cierta conclusión. Es por ese motivo que la presencia de los conectores, como recurso básico para la explicitación de las relaciones entre conceptos o proposiciones, resulta de fundamental importancia para este tipo de discurso. No profundizamos en este punto porque este tema ya fue tratado en el Capítulo 1.

2.2.4.2.5. La ejemplificación

Otro de los recursos usados frecuentemente en la argumentación (y en el discurso académico-científico) es la introducción de ejemplos que sostienen un argumento.

[88] *No resulta trivial el hecho de que algunos de los predicados estativos que en español se oponen por la aspectualidad no manifiestan una representación exacta en otras lenguas, como el inglés. Así, la diferencia entre:*

a) *Esto es bueno y*

b) *Esto está bueno*

solo parece representarse en inglés por el cambio del adjetivo, ya que el verbo se mantiene igual:

c) *This is good*

d) *This is nice*

En otras palabras, mientras en otras lenguas, como el inglés, ser/estar y saber/conocer no tienen representación léxica diferenciada, es decir, son definidos por la misma entrada de diccionario (be para el primer par, know para el segundo), el español presenta ítems léxicos diferentes que, sin embargo, han sido poco o mal definidos, al menos, en términos de su propia oposición.

A diferencia de lo que habíamos planteado más arriba en relación con la explicación (cf. § El ejemplo) y según puede verse en [88], los ejemplos a) a d) son usados para sostener la tesis de que “no resulta trivial... en otras lenguas”. Es decir que, en el discurso argumentativo, los ejemplos constituyen un medio privilegiado para impulsar la persuasión.

2.2.4.2.6. Las citas

En el discurso argumentativo, las citas se orientan a sostener el propio punto de vista o, a la inversa, a dar muestras del punto de vista que se busca refutar.

[89] *Algunos investigadores, desde Dowty (1979), han sostenido que los predicados estativos son primitivos semánticos en la significación léxica. Por nuestra parte y en acuerdo con otros estudiosos (Pylkkänen, 1999), creemos que el sentido de los predicados estativos no es necesariamente básico y, menos aún, que todos los estativos comparten las mismas condiciones y propiedades.*

[90] *La afirmación de García Fernández (1998: 20), “Los predicados estativos, en condiciones normales, no admiten ni la interpretación progresiva ni la habitual (...), de manera que el continuo es la única variedad del Imperfecto en que pueden aparecer”, resulta refutada por los casos previos, que ofrecen lecturas habituales del tipo “una y otra vez” y no necesariamente del tipo “continuamente”.*

El caso de [89] es interesante, porque muestra desacuerdo con “algunos investigadores desde Dowty” y acuerdo explícito con otros investigadores. En [90], por su parte, el desacuerdo se manifiesta por medio de la refutación de la afirmación que se cita entre comillas. En cualquiera de los dos casos, sea que se trate de citas indirectas o directas, la voz ajena aparece en el texto propio orientada a sostener la argumentación central.

En el capítulo 3, retomaremos esta noción para hablar de la autoría y el plagio. Finalmente, en el capítulo 4, haremos una observación más estilística de los modos de citar.

2.2.4.3. La polémica

La polémica es el tipo de discurso argumentativo en el cual se enfrentan opiniones, puntos de vista divergentes en relación con el mismo fenómeno. Desde luego, la polémica tiende a calificar de manera subjetiva lo dicho por el adversario o el modo en que lo ha dicho: el discurso del adversario se carga así de connotaciones negativas en tanto el propio se carga de connotaciones positivas. A ello se añade que suelen citarse argumentos que defiendan la propia posición y se opongan a la del adversario.

En referencia al discurso académico-científico, el caso de la polémica es bastante particular, porque la propia discursividad de la que se trata sumada a ciertas condiciones específicamente culturales (tanto en lo relativo a la disciplina cuanto en lo relativo a la nacionalidad) determina ciertas restricciones, que serán analizadas con más profundidad en el Capítulo 3.

2.3. LOS GÉNEROS DEL DISCURSO ACADÉMICO-CIENTÍFICO

En los términos de Bajtin (1982) y como decíamos más arriba (ver § Los géneros discursivos), el discurso académico-científico constituye un tipo de género secundario, que toma y reelabora el discurso de la cotidianidad. Es un tipo de discurso que se apoya, tal vez más que otros, en discursos previos, de los que parte para seguir en la misma orientación o en una orientación diferente, es decir, para adscribir a una línea de investigación o para polemizar con ella.

Lo que debe quedar claro es que, más allá del objetivo de comunicar un hallazgo o un avance científico, el discurso académico-científico debe convencer acerca de la legitimidad y de la relevancia de ese hallazgo o ese avance, por lo que resulta fundamental reconocer que este tipo de discurso es, al mismo tiempo, explicativo y argumentativo. Al respecto, podría incluso expresarse que la realidad adopta, en

tanto representación, la forma que le otorga el discurso académico-científico. En efecto, es el consenso lo que determina que un hecho sea tal. Se puede así pensar en los distintos paradigmas de las distintas épocas: cuando la Tierra "era" plana (para quienes vivían en el mundo precopernicano no había dudas de que la Tierra era plana) o cuando se pensaba que las características físicas y psíquicas de los seres humanos dependían de la prevalencia de uno u otro humores en su cuerpo o la hipótesis de Lombroso¹³ sobre los rasgos faciales, por dar solo algunos ejemplos sencillos.

Tal vez el dato pragmático más característico de los géneros del discurso académico-científico es que, escritos por especialistas, están dirigidos a pares profesionales, es decir, a sujetos que tienen una alta experticia disciplinar.

En cuanto a los rasgos discursivos distintivos de estos géneros, hay varias marcas diferenciales que señalaremos más adelante. Pero tal vez una de las más destacadas es el fenómeno llamado metatexto. Aunque nos ocuparemos con más detenimiento de este tema en el capítulo 3, baste aquí con decir que el metatexto es el segmento de autorreferencialidad por el que el propio texto se señala a sí mismo: no solo en términos de orientar la localización (como cuando se indica *Según se ve en el cuadro 1*), sino también como "confesión" de las propias intenciones discursivas (como cuando se declara *En este trabajo, pretendo demostrar...*): al fin y al cabo, el discurso académico-científico es probablemente el único tipo de discurso que se distingue por ir revelando las propias intenciones a medida que se desarrolla.

Aunque hay discurso académico-científico oral, su impronta escrita resulta, como se sabe, sumamente fuerte. Tanto es así que, a diferencia de otros discursos, los géneros académicos orales tienden a producirse de manera escrita, por lo que muchas veces son leídos (como la conferencia), y también, en muchos casos, son publicados posteriormente.¹⁴

En estos términos, podríamos hacer una clasificación de géneros que fueron escritos para aparecer en soporte gráfico o en pantalla (generalmente, publicados) y géneros que fueron producidos originariamente para el medio oral y pueden luego aparecer publicados. Llamaremos académicos primarios a los primeros y académicos secundarios a los segundos.

Los académicos primarios son, entre otros: el resumen o *abstract*, el artículo científico o *paper*, la tesis, la monografía, el póster. Los académicos secundarios son, entre otros: la ponencia y la conferencia.

En este libro nos ocupamos primordialmente del artículo académico-científico o *paper*, razón por la cual nos detendremos en sus características y completaremos la visión con las particularidades del resumen y las de la ponencia. Si nos interesamos también por estos dos últimos géneros es, específicamente, porque se relacionan de manera particular con el artículo académico-científico. En efecto, en muchos casos, puede hablarse de un circuito constituido por el resumen de presentación de la ponencia a un evento académico, la ponencia, el artículo de investigación, el resumen resuntivo del artículo.

2.3.1. El resumen

El *abstract* o resumen es un tipo de género que puede considerarse paratextual, porque rodea al texto principal y, según sea su tipo, peritextual o epitextual (cf. Genette, 2001: 7-8): los peritextuales son paratextos que circundan el texto principal dentro del mismo libro o dentro del mismo evento de enunciación, los epitextuales son paratextos que designan las producciones que se ubican fuera del libro o del evento de enunciación.

En efecto, hay dos tipos generales de resúmenes (Day, 1995): los representativos (a los que describimos como peritextuales), que reseñan el artículo que aparece en una revista especializada, y los presentativos (a los que describimos como epitextuales), que sirven para señalar los temas y deben promover la aceptación en un congreso, coloquio u otro evento académico. En general, los primeros resumen de manera ordenada el artículo (ver [91]). Los segundos, por su parte, tienden a tener una estructura definida desde los propios requisitos de presentación de resúmenes que hace ese evento particular (ver [92]).

[91] *La dimensión comunicativa de la nota de divulgación científica*

Ma. de Lourdes Berruecos Villalobos

Este trabajo pretende delimitar la dimensión comunicativa (Moirand, 1996-1997) de un corpus compuesto por 18 notas informativas de divulgación científica publicadas durante los cuatro primeros meses del 2007 en los periódicos La Jornada, El Universal, Milenio y El Economista. Todos los textos abordan la misma temática: el maíz transgénico.

Se trata del estudio de los lugares enunciativos construidos por el discurso mediante las representaciones que éste ofrece del discurso de los otros, caracterizando a los enunciadores convocados mediante el discurso directo, indirecto e indirecto libre. Por lo mismo, se estudió la heterogeneidad discursiva (Authier-Revuz, 1982) presente en dichos textos y la posición que adoptan los diferentes actores respecto a la polémica utilización del maíz transgénico.

Basado en el análisis semiolingüístico del discurso (Charaudeau 1984, 1992 y 1993), en análisis del discurso de divulgación (Authier-Revuz, 1985; Calsamiglia y López, 2003; Cataldi, 2004; Jacobi, 1999; Moirand, 1996-1997a, 1996-1997b y 1997), en el estudio del dialogismo y de la heterogeneidad discursiva (Authier-Revuz, 1985 y 1982), en la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1984) y en el análisis del discurso de la información mediática (Charaudeau, 1997), se observó que la ciencia se pone en el "escaparate" de los medios, como diría Dorothy Nelkin (1990), utilizando voces que provienen de los diferentes ámbitos de la sociedad como "gancho" para incidir en la construcción del sentido social de la ciencia.

(Tomado de http://www.dgdc.unam.mx/cienciapublica/Assets/pdfs/ponencia_berruecos.pdf y modificado.)

[92] *Aplicaciones serias de los videojuegos*

Pedro A. González Calero

Aunque la idea de utilizar juegos de ordenador como herramientas de enseñanza es casi tan antigua como la informática, ha sido en los últimos años cuando se ha generado un interés creciente, tanto desde la industria como desde la academia, por este tipo de aplicaciones. Han sido necesarios 30 años de evolución de los videojuegos hasta llegar al momento actual en que se dispone de un amplísimo repertorio de mecánicas que hacen que el lenguaje de los videojuegos sea lo suficientemente rico como para plantearnos el desarrollo de sistemas de enseñanza no triviales. Al mismo tiempo, los videojuegos se han convertido en un lenguaje muy utilizado por la mayoría de nuestros jóvenes y, por lo tanto, en un medio muy natural para comunicarles cualquier tipo de mensaje.

En esta conferencia se presentan los principios pedagógicos en que se sustentan los videojuegos educativos, ejemplificando dichos principios a través de ejemplos concretos, y se pasa revista a otros desarrollos recientes en el ámbito de las aplicaciones de la tecnología de los videojuegos más allá del puro entretenimiento, lo que se ha venido a llamar "games".

(Tomado de <http://videojuegoscongresoucm.blogspot.com/2010/03/resumen-de-las-ponencias.html>.)

Tal como plantea Swales (1990), podrían ponerse en una relación paralelística el título y el resumen por un lado y el resumen y el artículo por el otro: muchas veces, quien lee el título no lee el resumen porque no le interesa el tema; muchas veces, quien lee el resumen no lee el artículo porque no le interesa la orientación.

De cualquier manera, casi siempre responden al modelo de

- a. Introducción
- b. Objetivos o propósito
- c. (Corpus/Herramientas y) Metodología
- d. Resultados
- e. Conclusiones

organización de secciones que, en términos generales y como veremos luego, comparten con el artículo (ver [93]).

- [93] *El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales.*

Giovanni Parodi

Introducción. Los elusivos conceptos subyacentes al término género ofrecen diferentes concepciones alternativas. Ello puede confundir al novato, pero también al experto. **Objetivos.** En este artículo se entrega una discusión acerca de las concepciones de género discursivo. También se propone una perspectiva con especial énfasis en una concepción cognitiva y con hallazgos empíricos. **Corpus y Metodología.** La investigación propiamente tal se basa en la descripción del más amplio corpus digital disponible en línea (59 millones de palabras) de textos especializados en español en cuatro disciplinas: Psicología, Trabajo Social, Química Industrial e Ingeniería en Construcción. El corpus fue recolectado en una universidad chilena y en los correspondientes entornos profesionales. **Resultados.** Los datos revelan que el acceso al conocimiento disciplinar se construye a través, por un lado, de un repertorio variado de nueve géneros académicos escritos y, por otro, de un conjunto más amplio y heterogéneo de veintiocho géneros profesionales. **Conclusiones.** Se detectan interesantes variaciones a través de las cuatro disciplinas. Implicaciones psicolingüísticas y educacionales se entregan en relación a la adquisición de conocimiento, los géneros discursivos y la comprensión lingüística.

(Tomado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0071-17132009000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

En cuanto a su extensión, lo habitual es que los presentativos tengan entre 200 y 600 palabras, según lo solicite el requerimiento de la organización del evento, en tanto que los representativos suelen estar constituidos por aproximadamente 300 palabras y, casi siempre, van acompañados por una serie de cuatro o cinco palabras clave, que permiten la búsqueda sencilla por base de datos en los medios informáticos. Como rasgo microdiscursivo de uno y otro puede señalarse que, mientras hay una tendencia a producir los presentativos con verbos en futuro (debe reconocerse que, en muchos casos, cuando el escribiente envía el resumen para su aprobación en el evento académico, todavía no ha escrito la ponencia), los representativos suelen usar los verbos en presente e incluso en pasado (estos suelen escribirse una vez que el artículo fue aprobado para su publicación).

En suma, el *abstract* o resumen debe tener en cuenta que, si presenta la información de manera interesante y atractiva, tenderá a promover la lectura del texto (o la escucha de la ponencia).

2.3.2. La ponencia

El desarrollo de una ponencia suele tener características distintivas. Sin embargo, puede parangonarse con la estructura general del artículo: introducción, corpus o herramientas y metodología, resultados y conclusión (ver [94]).¹⁵

- [94] *Efectos de la estimulación auditiva rítmica sobre la marcha en enfermos de Parkinson*

Dr. Fernández del Olmo, M. A., Arias, P. Doctorando; Dr. Cudeiro, J.

Introducción

La Enfermedad de Parkinson es un proceso neurológico degenerativo que consiste en la pérdida de neuronas en la Sustancia Negra (SN) mesencefálica. Debido a que la SN juega un importante papel en el control del movimiento voluntario, una serie de deterioros se manifiestan en los enfermos de Parkinson (EP), entre los que destaca el deterioro al realizar movimientos repetitivos rítmicos (por ejemplo la marcha) ó "Arritmokinesis" término acuñado por Wertham (1). Diferentes estrategias han sido utilizadas para tratar estos deterioros, entre ellas destacan los tratamientos farmacológicos, los quirúrgicos y los rehabilitadores. Este último tipo de estrategia comprende el uso de señales externas como medio para mejorar el movimiento en los EP (2), (3); las investigaciones de Martin (4) que utilizó señales visuales de cara a mejorar el movimiento constituyen el punto de partida en el desarrollo de técnicas que utilizarían tanto señales visuales como auditivas y táctiles para este propósito.

El objetivo de nuestro estudio es conocer el efecto de la utilización de la Estimulación Auditiva Rítmica (EAR) (5) en la marcha en enfermos de Parkinson.

Herramientas y métodos

Grupo Experimental (GE): 15 EP, 8 varones y 7 mujeres, con una edad de 61 años (sd 5.22), con una puntuación de 31.07 (sd 10.71) en la Escala Unificada de Parkinson (6), y 26.4 (sd 3.28) en el Test Corto de Estado Mental (7). Grupo Control (GC): 11 varones, 4 mujeres, con una edad de 63 años (sd 4.28), sin afectación neurológica o traumatológica.

La evaluación motora consistió en una serie de pruebas de marcha llevadas a cabo tanto por el GE como por el GC.

Test Motores:

Marcha a lo largo de un pasillo de 30m. a la velocidad preferida (la única consigna es que se mantenga la misma cadencia durante todo el recorrido).

Marcha a lo largo de un pasillo de 30m a la máxima velocidad.

Reproducción (REP): los sujetos escuchan una señal sonora durante 10 seg. y una vez que esta termina, los sujetos caminan a lo largo de un pasillo de 30 metros al ritmo de la señal previamente escuchada, las frecuencias oscilaban desde 1 a 2.5 hz., con incrementos de 0.5 hz.

Sincronización (SIN): los sujetos escuchan una señal sonora durante no más de 10 segundos y comienzan a caminar al ritmo de la señal sonora a lo largo de un pasillo de 30m, las frecuencias oscilan desde 1 a 2.5 hz., con incrementos de 0.5 hz.

El Sistema Das-Dam fue utilizado para registrar las variables de la marcha. El instrumento fue especialmente diseñado para permitir a los investigadores el conocimiento del tiempo de contacto (de apoyo), el tiempo entre contactos, y el desfase respecto a la señal sonora. El sistema telemétrico consistía en un pasillo de 30m. fabricado en aluminio y un tipo especial de zapatillas de contacto, los cuales informaban de las variables cinemáticas de interés para el estudio.

Video-cámara Sony CCD TR411E.

Células fotoeléctricas Heuer HL2-11

El Coeficiente de Variación (CV) del intervalo entre apoyos fue utilizado como indicador de la estabilidad temporal de la ejecución motora (1). De modo que cuanto mayor es el CV, más inestable es la ejecución motora.

Velocidad de marcha: obtenida del tiempo invertido en recorrer 25 m. (m/min)

Longitud de paso (m.)

Frecuencia de paso: número de paso por minuto.

Frecuencia de referencia: cadencia sonora presentada por el Sistema Das-Dam.

Paramétricas:

ANOVA de medidas repetidas, con un factor intersujeto y 2 o más factores intra sujetos. "t" Student para muestras relacionadas o independientes.

No Paramétricas

Wilcoxon, Mann-Whitney y Signos.

Resultados

Los EP mostraron una velocidad y una longitud de paso significativamente menor que los GC en las pruebas de marcha a la velocidad preferida ("t"=2.916 p=0.007) (Fig. 1) y marcha a la máxima velocidad ("t"=4.570 p=0.000) (Fig. 2). La frecuencia de marcha fue significativamente menor en el GE en la prueba a máxima velocidad ("t"=3.276 p=0.003) (Fig. 2). Estos resultados coinciden con los de Morris (8) (9).

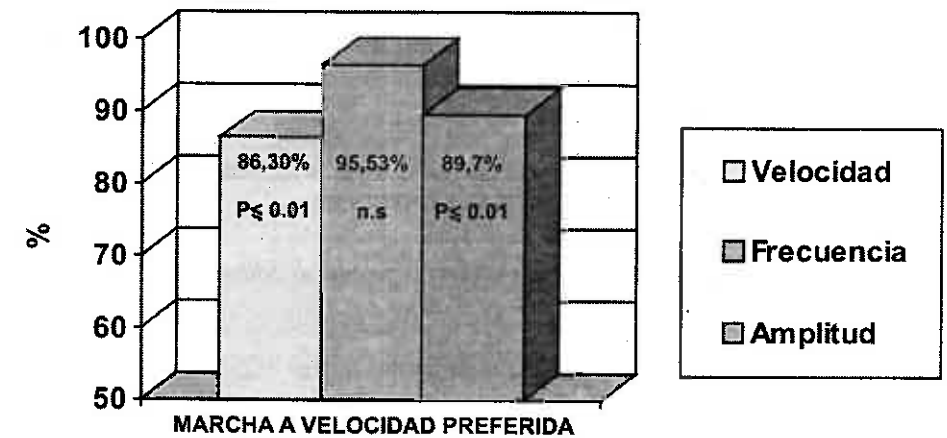


Fig. 1. Parámetros Cinemáticos de los EP expresados como porcentaje respecto a los sujetos control en la prueba de marcha a la velocidad preferida

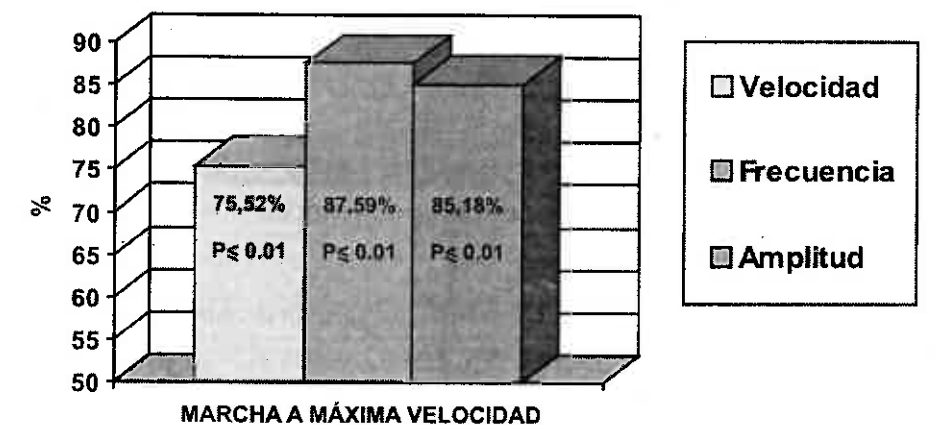


Fig. 2. Parámetros Cinemáticos del GE expresado como porcentaje respecto al GC en la prueba de marcha a la máxima velocidad

Con relación al CV los resultados muestran un mayor CV en el GE, (Fig. 3 y 4) en la prueba de marcha a velocidad preferida, por lo tanto el GE tuvo una peor estabilidad temporal motora ("t"=2.059 p=0.049). Estos resultados coinciden con los de Hasudorff (10) y Ebersbach (11). No se encontraron diferencias significativas con relación al CV en la prueba de marcha a la máxima velocidad.

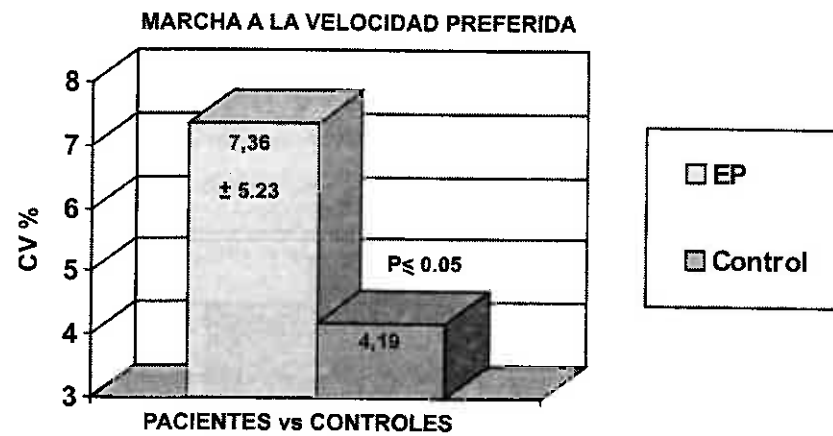


Fig. 3. CV entre EP y GC en la prueba de Marcha a la Velocidad Preferida

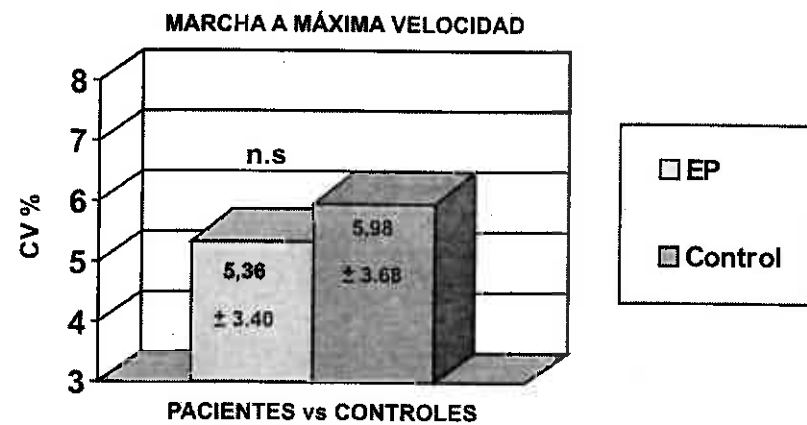


Fig. 4. CV de los EP y el GC en la prueba de marcha a la máxima velocidad

Para conocer el efecto de EAR en los parámetros de la marcha, SIN y REP fueron comparados. Se encontró una menor velocidad en SIN en todas las pruebas y en todos los grupos. (Fig. 5 y 6). Estas diferencias fueron significativas a 60 ppm, ($t=5.157 p=0.000$) y a 90 ppm ($t=3.907 p=0.002$) en el GE. En el GC estas diferencias fueron significativas a 60 ppm, ($t=10.223 p=0.000$) y a 90 ppm ($t=6.636 p=0.000$) y a 120ppm ($t=4.987 p=0.000$). Estos resultados contrastan con los de Richards (12), cuyos resultados mostraban una mayor velocidad en presencia de señal sonora.

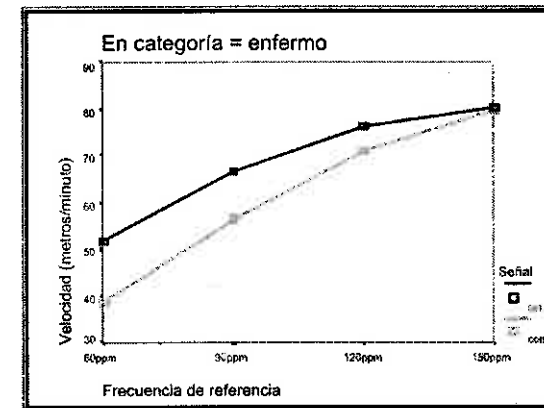


Fig. 5. Efecto de la señal sonora sobre la velocidad en EP

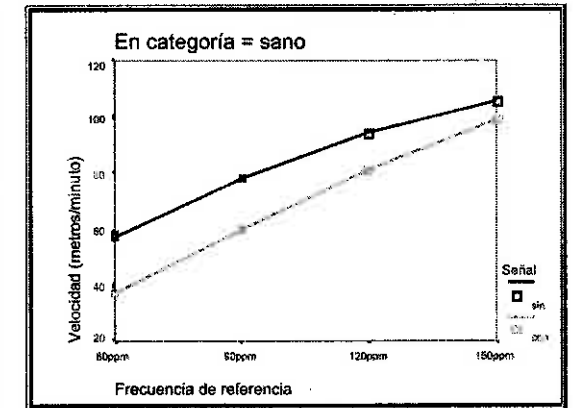


Fig. 6. Efecto de la señal sonora sobre la velocidad en GC

Con relación a la frecuencia de marcha (Fig. 7 y 8), se encontró una menor frecuencia en SIN a 60ppm y 90ppm, en el GE, y hasta 150ppm en el GC, respecto a REP. Estas diferencias fueron significativas a 60 ppm ($t=4.280 p=0.001$), a 90 ppm ($t=3.983 p=0.001$), y a 150 ppm ($t=2.757 p=0.015$) en el GE, y a 60 ppm ($t=10.138 p=0.000$), a 90 ppm ($t=5.506 p=0.004$) y a 120ppm ($t=3.525 p=0.004$) en el GC. Estos resultados contradicen los de Richards (12) los cuales mostraron una mayor cadencia de paso en presencia de la estimulación.

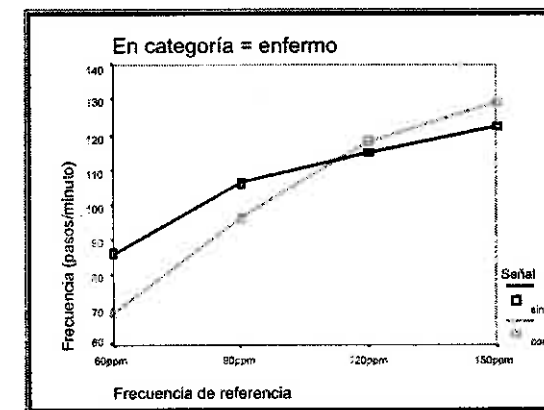


Fig. 7. Efecto de la señal sonora sobre la Frecuencia de Paso en GE

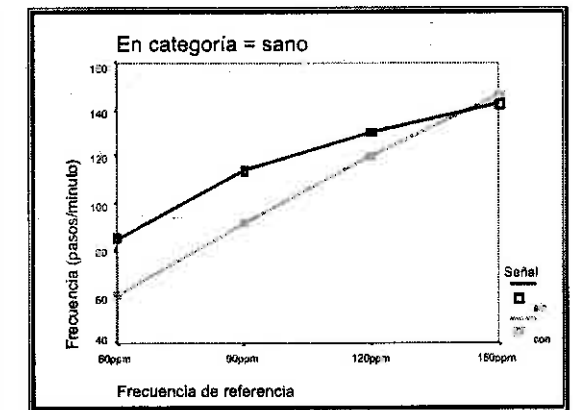


Fig. 8. Efecto de la señal sonora sobre la Frecuencia de Paso en GC

Se encontró una longitud de paso disminuida en ambos grupos en todas las frecuencias en presencia de señal sonora. GE ($F=11.434 p=0.004$) y GC ($F=6.637 p=0.024$). (Fig. 9 y 10) Estos resultados son opuestos a los de Richards (12) los cuales mostraban mayores amplitudes en las pruebas SIN.

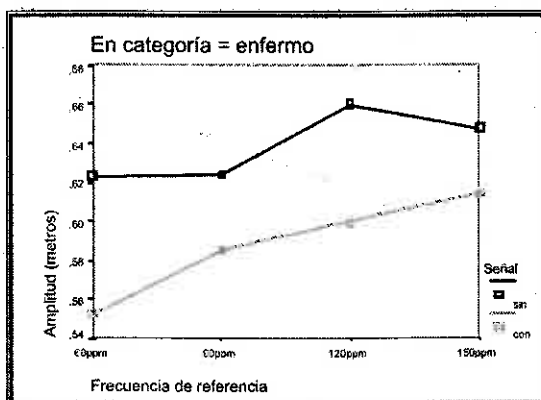


Fig. 9. Efecto de la señal sonora sobre la Amplitud en GE

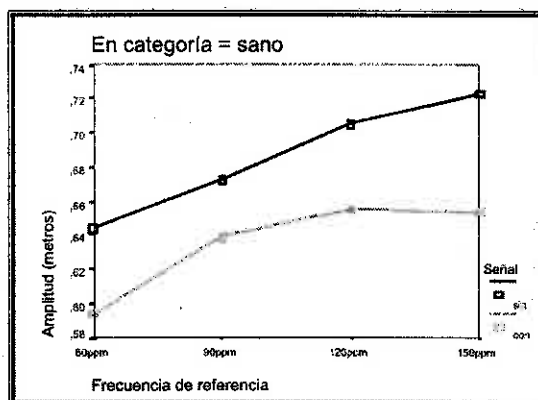


Fig. 10. Efecto de la señal sonora sobre la Amplitud GC

No se encontraron diferencias significativas en el CV comparando SIN y REP en ningún grupo (Fig. 11 y 12). Estos resultados contradicen los de Thaut (13).

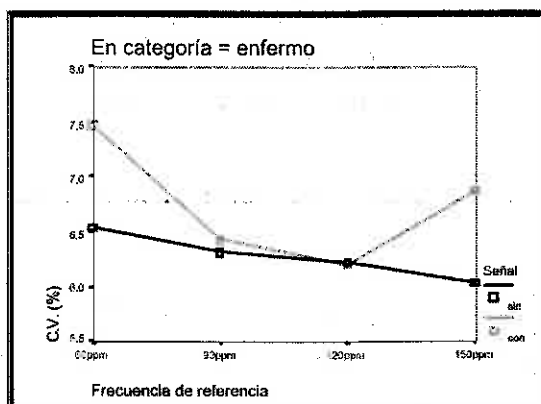


Fig. 11. Efecto de la señal sonora sobre el CV en GE

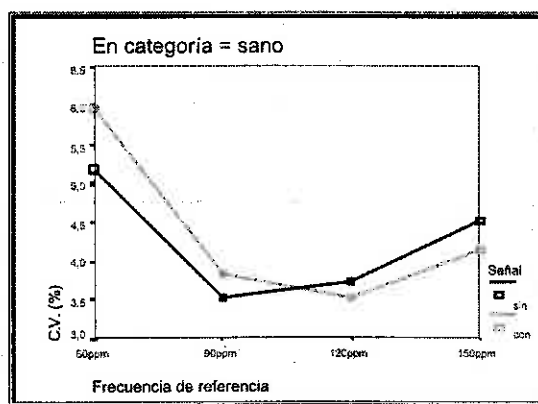


Fig. 12. Efecto de la señal sonora sobre el CV en GC

Conclusiones

En el presente trabajo se ha estudiado el efecto de la utilización de la Estimulación Auditiva Rítmica (EAR) (5) en la marcha en enfermos de Parkinson por medio de una experiencia con un GE de 15 EP y un GC de 15 individuos sin afectación neurológica ni traumatológica. Los EP mostraron una menor velocidad, menor amplitud de paso y peor estabilidad temporal caminando a la velocidad preferida en comparación con el GC.

La presencia de la señal sonora conduce a una disminución en los parámetros cinemáticos (velocidad y amplitud) en ambos grupos, y no mejora "in situ" la estabilidad temporal del patrón de marcha ni en GE ni en el GC.

Referencias

- (1). Shimoyama, I.; Ninchoji, T.; Uemura, K. (1990). "The finger-tapping test. A quantitative analysis". Arch Neurol. 47: 681-684.
- (2). Stern, Y. (1986). "Patients with Parkinson's Disease can employ a predictive strategy". J Neurol Neurosurgery Psychiatry. 49: 107-108.
- (3). Glickstein, M.; Stein, J. (1991). "Paradoxical movement in Parkinson's Disease". Trends Neurosci. 14: 480-482.
- (4). Martin, J. G. (1967). The basal ganglia and posture. Pitman Medical: London.
- (5). McIntosh, G. C.; Brown, S. H.; Rice, R. R.; Thaut, M. H. (1997). "Rhythmic movement facilitation of gait patterns in patients with Parkinson's Disease". J Neurol Neurosurg Psychiatry, 62: 22-26.
- (6). Fahn, S.; Elton, R. L., Unified Parkinson's Disease Rating Scale (1987). In Fahn, S.; Marsden, C. D.; Calne, D.; Gooldstein, M. (eds.): Recent Developments in Parkinson's Disease. Florham Park, NJ: Macmillan 153-163.
- (7). Kokmen, E.; Naessens, J. M.; Offord, K. P. (1987). "A Short Test of Mental Status: Description and Preliminary results". Mayo Clin Proc. 62: 281-288.
- (8). Morris, M. E.; Ianssek, R.; Matyas, T. A.; Summers, J. J. (1994). "The pathogenesis of gait hypokinesia in Parkinson's Disease". Brain 117: 1169-1181.
- (9). Morris, M. E.; Ianssek, R.; Matyas, T. A. (1996). "Temporal stability of gait in Parkinson's Disease". Phys Ther. 76: 763-777.
- (10). Hausdorff, J. M.; Cudkowicz, M. E.; Firtion, R.; Wei, J. Y.; Goldberger, A. L. (1998). "Gait variability and basal ganglia disorders: stride-to-stride variations of gait cycle timing in Parkinson's Disease and Huntington's Disease". Mov Disord 13: 428-437.
- (11). Ebersbach, G.; Heijmenberg, M.; Kinderman, L.; Trottemberg, T.; Wissel, J.; Poewe, W. (1999). "Interference of rhythmic constraint on gait in healthy subjects and patients with early Parkinson's Disease: evidence for impaired locomotor pattern generation in early Parkinson's Disease". Mov Disord. 14: 619-625.
- (12). Richards, C. L.; Malouin, F.; Bedard, P. J.; Cioni, M. (1992) Changes induced by L-dopa and sensory cues on the gait of parkinsonian patients. In Woollacat, M. Horak, F. (edt). Postures and gait control mechanisms. Eugene, OR: University of Oregon Boods. 126-129.
- (13). Thaut, M.H.; McIntosh, G. C.; Rice, R. R.; Miller, R. A.; Rathbun, J.; Brault, J. M. (1996). "Rhythmic auditory stimulation in gait training for Parkinson's Disease patients". Mov Disord. 11: 198-200.

Haciendo la salvedad de que muchas se desarrollan exclusivamente como textos orales, las ponencias, escritas para que sean publicadas en las actas del evento correspondiente, son textos leídos en voz alta por el ponente y escuchados por el auditorio. Por ese motivo, es conveniente que la lectura tenga apoyo

visual, como pueden ser las diapositivas o una presentación en *power point*¹⁶ u otro sistema similar como el *prezi* y también que sea acompañada por *hand-outs*, copias impresas en las que se presenta un gráfico, un resumen o un caso y son entregadas a cada uno de los asistentes.

De acuerdo con la especialidad, la lectura de la ponencia se extiende generalmente entre 5 y 20 minutos, por lo cual ha de tenerse en cuenta que cada página suma, aproximadamente, 400 palabras e insume alrededor de 3 minutos en la lectura. En muchas ocasiones, se pide a los ponentes que comenten su trabajo en lugar de leerlo: de ser así, es recomendable elaborar alguna forma de sinopsis o guía que permita aprovechar adecuadamente el tiempo destinado a la ponencia.

2.3.3. El artículo académico-científico

201) Numb. 66
**PHILOSOPHICAL
 TRANSACTIONS**

Decemb 2 670

The CONTENTS.

Extract of two Letters concerning a late Discovery of a Rock of Natural Salt in England. An Account touching a way of restoring the Salubrity of the Country about Rome applicable to other places. An Experiment of the Progress of Artificial Conglaciation and the remarkable Accidents therein observed by the Florentin Philosophers. An Extract of a Letter of Mr Hevelius, concerning his Observation of a late Eclipse of the Moon, a Conjunction of the Moon and Venus as also some further remarks of two New Stars, &c. The Prediction of Mr Fl. mstead concerning some notable Obscuraton of divers Fixed Stars in the Year 67. An Account of three Books ORIGO FORMARUM & QUALITATIVAI Auth. Roberto Boyle: now Printed in Latin. METALLOGRAPHIA or an History of Metals by John Webster II. LETTERA di Francisci Red sopra alcune Opposizioni fatte alle sue Osservazioni intorno alle VIPERE

Extracts of two Letters written by the Ingenious Mr Adam Martindale to the Publisher from Rochester in Cheshire, Novemb 2 and Nov 26 670. concerning the Discovery of a Rock of Natural Salt in that Country

A Gentleman of good account and reputation assures me that in our County there is lately found out a great artery, viz. a Rock of Natural Salt, from which issues a vigorous sharp Brine, beyond any of the Springs made use

Como afirma Swales (1990), la primera publicación científica, *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, aparece en 1665 (v. Imagen 1). Puede pensarse que el formato del artículo de investigación o artículo académico-científico proviene de las cartas que se enviaban los científicos. De hecho, algunos de los primeros artículos de investigación comenzaban con *Señor* o *Mi señor* en forma de saludo. Otros eran informes que comenzaban con la ubicación temporal (*El martes 23 de octubre de 1764...*, *Hace un tiempo...*). En todos los casos, se usaba la primera persona (...cuando yo estaba terminando una mesa..., *mi querido e ingenioso amigo, Dr. Wollaston...*).

Imagen 1. Página de las *Philosophical Transactions* de 1677¹⁷

Entre los primeros autores está registrado el químico Robert Boyle,¹⁸ quien, con sus colegas, intenta transformar las cuasi suposiciones en un conocimiento generalmente aceptado a partir de la experiencia concreta. Para ello, Boyle llevaba a cabo sus experimentos frente a testigos, es decir, frente a los propios miembros de la Royal Society, con el objeto de lograr que viesen que no eran una invención ficticia. Luego de mostrar el experimento, se les pedía a los miembros de la audiencia que firmaran un registro de testigos. Aunque al principio Boyle pedía que replicaran su experimento, pronto se dio cuenta de que no necesariamente los que lo repetían sabían hacerlo. De modo que ideó la manera de comunicarlo en forma escrita, incluyendo dibujos o imágenes realistas y detallando puntillosamente el procedimiento. También incluía pruebas fallidas y evitaba irse por las ramas con disertaciones filosóficas, tan comunes en la época. Como rasgo microdiscursivo, usaba muchos *hedges* o atenuaciones (ver Capítulo 3) y sostenía que, en general, la polémica científica debía focalizarse en los resultados de los experimentos y no en las personas que los llevan a cabo.

Aun así, en los primeros ciento cincuenta años o más de esta publicación, los informes experimentales no superaban el 40%: la mayoría eran informes de fenómenos naturales observados con el telescopio o con el microscopio, o informes sobre fenómenos como los terremotos. Probablemente, según Swales, esos fenómenos eran entendidos como experimentos, en la medida en que o bien no eran observables a simple vista o bien eran raros en términos de frecuencia.

Desde esas descripciones bastante primarias, se fue pasando progresivamente a la experimentación intencional para llegar finalmente a la prueba o evidencia de una hipótesis. Y este mismo progreso muestra también el avance del científico, que pasa de una postura ingenua (según la cual la naturaleza podía ser fácilmente observable por medio de los procedimientos que se ponían en práctica) a otra actitud más escéptica (según la cual la naturaleza es compleja y oscura, lo que implica que se tomen más recaudos para hallar los verdaderos resultados).

Concomitantemente, el formato de los artículos empezó a cambiar hacia principios del siglo XIX: comenzaban ahora con una introducción que a veces relataba los experimentos fallidos, describían luego el experimento paso a paso y para finalizar planteaban una conclusión, algo bastante similar a los actuales. Obviamente, lo que faltaba era la presentación sistemática de la bibliografía existente sobre el tema.

En efecto, la estructura del artículo académico-científico actual, al menos en los estándares más aceptados de las ciencias experimentales, suele ser similar a la del resumen: la canónica de IMRC (introducción, metodología, resultados y conclusiones), con ciertas variaciones, como la sección discusión en algunos luego de las conclusiones y la inclusión de las herramientas o corpus en la metodología. En cuanto a la extensión, en los últimos 100 años (de acuerdo con Bazerman, 1997), los artículos de investigación han pasado de 7000 palabras a las 5000 que acostumbran exigir las revistas científicas en la actualidad.

Desde luego, esta estructura es discutible para las ciencias sociales y humanas, para la filosofía y hasta podría serlo para las ciencias exactas. Pero puede sostenerse que, en general, hay una tendencia a organizar el artículo como una introducción en la que se presenta el tema y el estado de la cuestión —o lo que se ha dicho sobre ese tema—, un desarrollo —que tiene como función desplegar el aporte actual— y una conclusión —a la que está orientado todo el texto y que destaca la propuesta original y la validez del trabajo—.

2.3.3.1. Introducción

Es la sección de las decisiones sobre el recorte y la orientación que se le dará al trabajo. Aquí debemos incluir lo que se llama “estado de la cuestión”, “estado del arte” o *state of the art* en inglés: la presentación de toda la bibliografía disponible sobre el tema, que fundamenta y justifica la relevancia del estudio que se está haciendo. Y eso es así porque solo a partir del análisis minucioso de lo que otros autores han dicho sobre el tema es que el investigador descubrirá el nicho, o sea, el espacio vacío de investigación que quiere ocupar, que quiere estudiar. En definitiva, en esta sección el autor presenta la información actualizada sobre el tema del artículo y el espacio que todavía no ha sido investigado y que le incumbe a este texto particular. De hecho, Swales (1990) define la introducción según el modelo CARS: crear un espacio de investigación (*create a research space*), con los que él llama *moves* o movimientos, entendiendo *move* (Holmes, 1997) como un segmento de discurso determinado y restringido por una función comunicativa específica. Los *moves* propios de la introducción son, a saber:

a. establecer un territorio: lo que han dicho otros;

[95] *Los zorros forman parte de una especie de animales muy numerosa y extendida. Hay alrededor de una docena de especies, entre las cuales se encuentra la del zorro pampa* (*Lycalopex gymnocercus*) *que se encuentra desde el sudeste de Bolivia, sur de Brasil y oeste de Paraguay (ver Figura 4), hasta Tierra del Fuego (donde fue introducido en 1951).*

[96] *Como bien se sabe (Verón 1987, Maingueneau 1999, entre otros), la mediatización afecta al discurso político mucho más que a otros tipos de discurso.*

En [95], se introduce el tema (“el zorro pampa”) por medio de insertarlo en un tema más general (“la especie de los zorros”). En [96], el tema es introducido por medio de la apelación a autores que ya lo trataron, implicando al propio lector del artículo actual por medio de una estrategia de inclusión (*como bien se sabe*).

b. establecer un nicho: lo que no dijo nadie;

[97] *La relación entre la contaminación de F. verticillioides, síntomas visibles y los niveles de fumonisinas en grano no resulta clara* (Desjardins and Plattner 1998). *En el presente trabajo, se buscará explicar la variabilidad del contenido de fumonisina final en grano a cosecha.*

[98] *Gracias a esos estudios, los predicados fueron tradicionalmente clasificados en estativos y dinámicos, pero solo los dinámicos parecen haber merecido análisis más profundos. En efecto, los estativos son aún considerados un gran grupo homogéneo de predicados.*

En [97], se hace notar la falla de los trabajos previos, que se intentará subsanar con este. En [98], se pone de manifiesto el espacio vacante que ha dejado la investigación previa.

c. ocupar el nicho: lo que voy a decir yo;

[99] *Este trabajo tiene como objetivo modelar y mapear el comportamiento espacial y temporal de la temperatura superficial del aire para el extremo sur de la provincia de Santa Cruz, ubicado entre las coordenadas 50° y 52° 30' de Latitud Sur y 72° y 68° de Longitud Oeste.*

[100] *Pretendo, en este artículo, identificar en Obras Selectas de José María Cagigal algunos aportes formativos explícitos acerca de las tres categorías mencionadas (cuerpo, actividad física y salud).*

Tanto [99] como [100] dan muestra, por medio de explicitar su objetivo, del espacio de investigación que intentan saturar.

El hecho de presentar la bibliografía sobre el tema articula al texto con una determinada tradición que le va a servir de plataforma ya sea para orientarse en la misma dirección o para oponerse, tradición que siempre será su base; seguramente, puede haber otras visiones que no han sido consideradas o bien porque el autor no las conoce o bien porque las desecha para su presentación, pero la bibliografía que toma en cuenta debe ser lo más completa y actualizada posible. Aun cuando el tema parezca muy novedoso, siempre habrá antecedentes de investigación en algún sentido, ningún tema sale de la nada.

Por otra parte, en algunos casos, en este segmento se adelanta la hipótesis de explicación del problema presentado. Para decirlo de otro modo, en la introducción puede llegar a preverse cuál será la respuesta final a la pregunta que el investigador se ha hecho al iniciar su investigación, como puede inferirse de [126].

[101] *Según se demostrará, trabajar con las curvas mencionadas permite hallar los parámetros que habilitan el ajuste del modelo equivalente eléctrico del módulo fotovoltaico que lo representa, el cual nos ayuda a explicar o anticipar el comportamiento del sistema.*

En [101], en efecto, el autor ha partido de la hipótesis de que trabajar con determinada variable contribuye al hallazgo de cierto resultado.

Pero más aún: debe hacerse notar en la introducción la relevancia de lo que se va a estudiar, no solo porque otros no lo han hecho —al menos, con los mismos resultados—, sino también porque el tema es importante en sí mismo. Este contenido será expresado por medio de segmentos argumentativos que generen una forma de autopromoción, es decir, por medio del señalamiento de cuán trascendental es el tema para el área.

[102] *Por último, y no por ello menos importante, debe mencionarse que se han rescatado aquí los aportes de Jorge B. Rivera en cuanto a sus reflexiones sobre la novela de folletín y las nociones sobre la muerte de los relatos especulares.*

[103] *En definitiva, consideramos relevante contribuir a la disciplina con un estudio sistemático que dé cuenta de la realidad intercultural con la que se encuentran los profesionales de este campo.*

Para hacerlo, en [102] se usa la frase *no menos importante* y el verbo *rescatar* mientras en [103] se usa el adjetivo *relevante* y el verbo *contribuir* (notemos el contenido semántico ponderativo y positivo de los términos señalados).

Ahora bien, queremos dejar en claro que los modelos de estructuras presentados aquí son los propios del artículo académico-científico en inglés y, en buena medida, en español.¹⁹ Habrá que tener en cuenta, de todos modos, que algunos rasgos de artículos científicos de otras culturas pueden manifestar divergencias con ellos (cf., por ejemplo, Fakhri, 2004).

2.3.3.2. Metodología

Como se supone que los expertos lo conocen, el método no suele ser descrito en detalle, pero sí se lo menciona claramente. Por el contrario, es usual que se explique bastante bien el procedimiento: quizá persiste “en el inconsciente” aquella vieja idea de que otros deben replicar el experimento o, como mínimo, deben convertirse en testigos virtuales (ver la historia del artículo científico más arriba).

Asimismo, en esta sección, se señalan las características de las herramientas o del corpus, es decir, de los materiales que se usan para hacer la investigación. La secuencia tiende a ser descriptiva y a veces es narrativa.

[104] *Elaboramos una encuesta de gramaticalidad (correcto/incorrecto) y la aplicamos a 38 hablantes nativos del español. Se trataba de hablantes adultos de ambos sexos, habitantes de Buenos Aires, con nivel de educación superior.*

[105] *La metodología empleada es cualitativa y se pretende dar a conocer los relatos de las mujeres, con la técnica “historias de vida”, de sus trayectorias individuales y familiares en la instancia de privación de libertad.*

[106] *Para los ensayos de patogenicidad, fueron utilizados dos aislados de *Phytophthora*, uno de cada grupo establecido. Para el grupo A se utilizó el aislado identificado como BP1 y para el grupo B el HT7. El material vegetal se obtuvo de un vivero comercial y se componía de plantas de olivo de tres años de edad contenidas en macetas plásticas de 2L de capacidad. Dos meses antes de iniciar el ensayo, las plantas fueron envasadas nuevamente utilizando sustrato estéril. El inóculo fue preparado según la técnica descrita por Vettrano (2000). Tres frascos fueron preparados mezclando 150 ml de vermiculita, 10 ml de semillas de trigo y 250 ml de caldo de zapallo. Luego esta mezcla fue autoclavada a 1 atm. durante 10 min. Dos frascos fueron inoculados con cada una de las cepas y uno de ellos no fue inoculado, luego fueron incubados a 16°C en oscuridad durante 60 días, y se revolvió la tierra cada 6 o 7 días. A fin de inocular las plantas, se incorporó y mezcló cuidadosamente en cada maceta un total de 55 ml del inóculo por litro de tierra. Fueron inoculadas ocho plantas por cada aislado, y ocho plantas fueron inoculadas con la mezcla sin microorganismo para ser utilizadas como testigo. Las ocho macetas de cada tratamiento fueron reunidas en bandejas de plástico a fin de evitar contaminación cruzada, y luego colocadas en invernáculo a 27°C. Cada bandeja, incluida la bandeja del control, fue llenada con agua*

para mantener el suelo en saturación y de este modo facilitar la producción de zoosporangios, la liberación de zoospora y la infección de las raíces durante seis días, luego de que fueron regadas normalmente. A los dieciocho meses de la inoculación fue dado por finalizado el ensayo.

En [104], la única explicación metodológica consiste en describir someramente el tipo de test que se realizó y las características del grupo de informantes. En [105] se menciona el tipo de metodología sin profundizar en los rasgos de los sujetos entrevistados. En [106], finalmente, se presenta con mucho detalle el procedimiento que se ha llevado a cabo.

De acuerdo con las características de las distintas disciplinas, los experimentos pueden ser efectivos o simplemente especulativos, esto es, se puede elaborar un experimento concreto que se lleve a cabo al modo de lo que hacen los químicos —con tubos de ensayo y pipeta, por ejemplo— o se puede presentar una situación de contraste que permita demostrar lo que se quiere demostrar. Por eso, en los casos de las ciencias menos experimentales, suele incluirse en esta sección lo que constituye el marco teórico en el que se apoya el autor para elaborar su razonamiento. En todo caso, siempre se partirá de una pregunta y la respuesta que se provea y que se desarrollará a lo largo de la investigación constituirá la hipótesis.

Con respecto a la estructura y los contenidos de este segmento, Martínez (2003) —que trabaja con un corpus de 30 artículos de distintas disciplinas— sostiene que “metodología” es la sección en que los autores describen

a. el tipo de materiales y técnicas que usan en su experimento, como en [107];

[107] *Se realizó la técnica Super Hip: osteotomía femoral varizante desrotadora, liberación tendinosa de flexores y rotadores externos y osteotomía acetabular tipo Dega, por un mismo abordaje.*

b. los pasos que dieron para llevar a cabo el experimento, como en [108];

[108] *Se obtuvieron radiografías pre y postoperatorias. Se evaluó pre y postoperatoriamente el dolor, la limitación de la deambulación y la afectación de la actividad laboral. Se realizó planificación preoperatoria. Se utilizó un abordaje posterolateral. Recibieron profilaxis antibiótica y quimioprofilaxis antitrombótica. Se realizó rehabilitación postoperatoria.*

c. los procedimientos estadísticos que usan para analizar sus observaciones (como en [109]).

[109] *Por medio de la prueba de independencia Chi-cuadrado, determinaremos si existe una relación entre las dos variables categóricas propuestas.*

En definitiva, la sección metodología plantea una descripción factual que va a pasar a una argumentación más abstracta en resultados.

2.3.3.3. Resultados

Este segmento se puede caracterizar como una clase definida por una función comunicativa específica que tiende a producir patrones estructurales distintivos. Dicho en otras palabras, el objetivo de "resultados" es plantear, dentro de una perspectiva determinada por el método o marco teórico, los datos que se obtienen como efecto de aplicar determinado procedimiento a los materiales.

En él se muestran normalmente los resultados, primero de manera bastante cruda, en términos numéricos o lineales (como en [110]), y luego por medio de inferencias para orientar en cierta dirección la lectura de esos resultados (como en [111]). En alguna medida, constituyen la parte más argumentativa del artículo.

[110] *Como fue dicho, se usaron modelos logísticos para estimar la probabilidad de ocurrencia de cada categoría epidémica: severa (S), moderada (M) o ligera a nula (L), sobre la base de variables meteorológicas simples e interacciones para fumonisin B2.*

Fumonisin B2		
Modelo	Ecuaciones del modelo	Precisión (%)
IV	Ec 1: $-5,3446 + 1,0318 Np2$ Ec 2: $-1,4373 + 1,0318 Np2$	0,7241
V	Ec 1: $-35,2151 + 1,6476 Np2 + 1,0149 Txm$ Ec 2: $-30,5919 + 1,6476 Np2 + 1,0149 Txm$	0,7586
VI	Ec 1: $-117,2 + 3,6885 Txm + 0,0358 It3 + 0,2000 It7$ Ec 2: $-109,3 + 3,6885 Txm + 0,0358 It3 + 0,2000 It7$	0,862

[111] *El análisis de evolución de la matrícula y la proyección a cinco años para cada una de las escuelas seleccionadas muestra que algunas disminuirán su población en favor de otras, que por su ubicación en el radio céntrico captan los mayores porcentajes de población estudiantil.*

En [110], como puede observarse, se ofrecen las cifras duras, crudas, al modo de un testimonio que permitiera replicar el experimento. En [111], en cambio, los resultados están orientados para promover una determinada interpretación.

El segmento "resultados" ha recibido una atención bastante destacada por parte de los estudiosos de la estructura del artículo científico (Swales y Feak, 1994; Holmes, 1997; Peacock, 2002; entre muchos otros). Pero un buen resumen de esa estructura puede ser el que ofrecen Ruiying & Allison (2003), quienes la analizan como:

a. información preparatoria: funciona como puente con la sección anterior, puede presentar los instrumentos metodológicos o la organización del conjunto de datos, como en [112];

[112] *La presentación de resultados de este artículo fue estructurada en dos secciones diferentes, a saber: por un lado, se describió al grupo estudiado en función de determinadas variables sociodemográficas con el objeto de distinguir algunas de sus principales características y, por el otro, se relacionaron las categorías de estudio sobre la socialización laboral con el discurso de los agentes entrevistados.*

b. reporte de resultados: presenta los resultados con evidencia relevante como estadística o resultados numéricos, que pueden ser presentados en tablas o gráficos, tal cual ocurría en [110] y ocurre en [113] y [114], según muestra el cuerpo del texto;

[113] *El efecto del riego fue significativo tanto para el contenido hídrico volumétrico del suelo ($P = 0,0438$; **Tabla 3**) como para la tasa de elongación foliar de las plantas ($P < 0,0001$; **Tabla 3**).*

[114] *De acuerdo con lo registrado (ver **Tabla 2**), se observó una frecuencia mayor en las vocalizaciones V2 ("bbpprr") y V3 ("jhaa"). Asimismo con respecto a las posturas se advierte una mayor frecuencia de P4 (agresivo-defensivo) en relación con las demás. También se obtuvo en marcaje una elevada frecuencia (ver figura 1).*

c. comentario de los resultados: establece el significado y la importancia de lo que se ha estudiado, como ocurre en [115].

[115] *Los resultados obtenidos a partir de la fuente de variación "testigos", en la que se contrastaron procedimientos inoculados y no inoculados, demuestran que la técnica de inoculación fue efectiva al afectar a ambos genotipos según su nivel de resistencia ante la enfermedad.*

Estos dos últimos son de hecho movimientos obligatorios y suelen presentar una especie de generalización para insertar los resultados en la doxa, es decir, en el conocimiento compartido con la comunidad científica.

2.3.3.4. Conclusión

La sección conclusión viene a ser una especie de resumen de lo que se ha presentado a lo largo del artículo académico-científico y busca ratificar la hipótesis presentada en la introducción. Por eso se dice que el artículo tiene la estructura de un reloj de arena: de general (el estado de la cuestión sobre el tema) a particular (el tema concreto que no se ha estudiado y que pretende estudiar este trabajo) y de particular (los resultados obtenidos) a general (el sentido de esos resultados en el contexto del tema general), porque en la conclusión se reinserta la particularidad de los resultados en la generalidad de la doxa. Por otra parte, a veces, se señalan en la conclusión temas que no fueron considerados en este trabajo pero pueden ser profundizados en trabajos posteriores.

En cuanto a la estructura de esta sección, con Ruiying & Allison (2003) podemos decir que la conclusión parece darse obligatoriamente con 3 *moves*:

- a. resumen del estudio, como en [116],

[116] *En este trabajo, nos hemos ocupado de los participios que aparecen lexicalizados como sustantivos, a la manera de "las vueltas" (de volver) o "los resultados" (de resultar). Cuando estudiamos esos participios desde el punto de vista aspectual, observamos que se trata de participios de predicados télicos o de participios de predicados estativos delimitados.*

- b. evaluación del estudio, como en [117] y [118], donde, por medio de la frase *aporte fundamental* y el verbo *destaca* respectivamente se señala la importancia del trabajo,

[117] *El aporte fundamental del trabajo radica en generar información de base que cubra los grandes vacíos de datos existentes en el sector sur de la provincia.*

[118] *Se destaca la preferencia del ciclo VRT a 75°C por sobre el VRT a 70°C, debido a que ambos presentaron similar calidad superficial pero el primero demandó menor tiempo de proceso.*

- c. deducción del estudio, como en [119] y [120], donde se ofrecen las verdaderas conclusiones que han de extraerse del estudio que se ha desarrollado.

[119] *Estos resultados ponen de manifiesto que las capacidades comunicativas de los perros domésticos son sensibles a los cambios en las contingencias ambientales y sobre todo a los comportamientos que su interlocutor humano manifiesta en diferentes situaciones. El aprendizaje asociativo tendría así un papel relevante en los mecanismos responsables de la comunicación interespecífica.*

[120] *Luego de todo lo expuesto y analizado, la hipótesis que se puede aventurar es que los cambios estables en el cerebro de las personas solo pueden tener lugar a partir del aprendizaje afectivo implícito que se produce en la relación transferencial con el terapeuta.*

En suma, en este segmento, se resume la investigación destacando los hallazgos, evaluándolos y señalando posibles líneas de investigación o incluso de aplicación en la enseñanza o en la profesión, como muestra [121].

[121] *Además, se espera que este trabajo sirva de herramienta de consulta para estudiantes de traductorado, traductores y correctores de estilo a la hora de elegir el recurso lingüístico más conveniente para traducir e interpretar el gerundio del inglés.*

Por supuesto, cuanto mayor sea el aporte que hace el artículo, mayor es el riesgo de que lo contradigan, desde el momento en que va a tener que enfrentarse a mayor cantidad de antecedentes. Inversamente, los artículos que menos se enfrenten a posturas previas menos van a aportar también al progreso o desarrollo de la ciencia. Es decir, los artículos que postulan una hipótesis muy original serán más polémicos que aquellos que establecen una hipótesis de bajo riesgo de oposición, pero resultan en definitiva triviales.

2.4. CONSIDERACIONES

No puede decirse que la estandarización de los géneros científicos resulte absolutamente estabilizada, sobre todo si se tienen en cuenta las diferencias disciplinares. Lo que sí parece bastante evidente es que hay, en general, una especie de vocación por respetar algunas cuestiones genéricas, como las condiciones superestructurales o de formato y las características microdiscursivas o de construcción de la frase.

En cualquier caso, parece bastante razonable poner en relación la preocupación por estos aspectos y el crecimiento de la circulación de los discursos científicos, al menos como uno de los factores que favorecen ese crecimiento (no puede dejar de mencionarse, a la vez, que esta preocupación va en paralelo con la aparición de distintos soportes y plataformas que permiten una difusión muchísimo más amplia y rápida de estos productos).

NOTAS

1. En este libro, hablamos de contexto para referirnos tanto a la situación como al cotexto.
2. Citado por Ciapusció (1994: 74 y ss.).
3. Los actos de habla son las acciones que se llevan a cabo por medio de la palabra: informar, persuadir, prometer, confesar, agradecer, saludar, felicitar, pedir, exigir y muchos otros. Para ampliar, ver, por ejemplo, Austin (1982) o Searle (2001).
4. Citado por Adam (2001: 46).
5. Para ampliar estos conceptos, ver, por ejemplo, Genette (1983).
6. Debe entenderse aquí que el término *objeto* es tomado en un sentido muy amplio, sin designar específicamente a una entidad concreta.
7. *Diccionario enciclopédico Salvat*. Barcelona, Salvat, 1986: 1537.
8. La Teoría de la Relevancia siempre habla de supuestos y nunca de conocimientos.
9. Ver, al respecto, el capítulo 4.
10. En el capítulo 4, hablaremos de paráfrasis como variación o reescritura del enunciado, en vistas de la ruptura de la monotonía, pero, sobre todo, en busca de la forma más apropiada para transmitir el contenido que se quiere transmitir.
11. Profundizaremos en el modo de citar la voz ajena en el capítulo 4, § La citación.
12. En la *Iliada*, Canto XIII, Néstor pone a sus soldados más débiles en el centro de la formación.
13. Médico italiano que elaboró su tesis doctoral sobre la relación de los rasgos fisonómicos con las características criminales de los sujetos. Dentro de esta orientación, llegó a creerse que, si se modificaban esos rasgos por medio de la cirugía, el sujeto perdería sus condiciones criminales.
14. En efecto, hay infinidad de obras que son producto de una serie de conferencias (como la famosa *How to do things with words* del filósofo John Austin) o de manuales que no son más que la recopilación de las clases de un profesor universitario (como el *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure).
15. Como puede constatarse, [94] es una ponencia que tiene la forma de un artículo, pero puede decirse que es más breve. Frente a los artículos (que, como veremos, tienden a sumar unas 5000 palabras), las ponencias no deberían exceder las 2000. De todos modos, esas consideraciones dependen de cada evento académico particular.
16. Para profundizar en los apoyos epitextuales de la ponencia, ver García Negroni y Ramírez Gelbes (2008).
17. Imagen tomada de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5324351204;seq=7;size=50;view=image>
18. Químico irlandés (1627-1691) conocido por haber formulado la llamada Ley de Boyle, ley que relaciona el volumen y la presión del gas a temperatura constante como inversamente proporcionales. Es considerado como el primer químico moderno y uno de los fundadores de la química tal como se la considera en la actualidad.
19. En general, el discurso académico-científico ha sido muy estudiado en inglés, pero menos en español. De todos modos, en la actualidad, hay distintos grupos que se ocupan del tema en distintos países de habla hispana (ver, por ejemplo, García Negroni, 2011). Por otra parte, algunos investigadores, como los del grupo KIAP, de Noruega, han venido mostrando que hay más lazos discursivos comunes entre los discursos académicos de autores que hablan distinta lengua, pero pertenecen a la misma disciplina, que entre autores que hablan la misma lengua, pero pertenecen a distintas disciplinas (cf. Ramírez Gelbes, 2011).

EJERCITACIÓN

Ejercicio 1. Dados los siguientes segmentos de texto:

1. decidir a qué tipo de texto responden y por qué,
 2. subrayar las marcas (los conectores, los adjetivos, los verbos, etc.) que indican a qué tipo de texto responden,
 3. ubicarlos (nombrándolos con las letras) en la columna correspondiente del cuadro que está abajo.
- A. Mientras la Asamblea deliberaba, la hambrienta población de París, irritada justamente por los rumores de conspiraciones monárquicas, reclamaba alimentos y soluciones. Entonces, el 5 y el 6 de octubre, la población parisina marchó hacia Versalles y sitió el palacio real.
 - B. Como la servidumbre, los derechos feudales y los diezmos fueron eliminados, puede decirse que una consecuencia directa de la Revolución fue la abolición de la monarquía absoluta en Francia, proceso que puso fin a los privilegios de la aristocracia y el clero y promovió la igualdad; por ejemplo, se promovió una redistribución de las tierras.
 - C. Luis XVI fue un hombre de buenas intenciones pero débil de carácter, poco interesado en los asuntos públicos, que se dejó influir constantemente por la reina y por una camarilla de cortesanos.
 - D. Antiguo Régimen: denominación aplicada en la época de la Revolución francesa para referirse a la situación anterior que habían derrocado por la vía de la revolución.
 - E. Este sistema perverso, que se había desarrollado en Europa desde el Renacimiento, comenzó a ser cuestionado –con razón– durante el siglo XVIII por las ideas de la Ilustración, que se difundieron entre la nobleza y sobre todo entre la burguesía.
 - F. El Estado llano es también llamado Común y Tercer Estado, en oposición al primero (clero) y al segundo (nobleza), porque encuadra a todos los individuos que no pertenecen a los estamentos privilegiados.

Descripción	Narración	Explicación	Argumentación

Ejercicio 2. Defina las secciones de los siguientes resúmenes:

A. Imágenes satelitales y evaluación económica del daño

Fenómenos meteorológicos como granizo, sequía, heladas, entre otros, tienen gran incidencia en los resultados productivos y económicos de la actividad agropecuaria. En Uruguay, el 50% del capital agrícola asegurado corresponde a seguros de granizo y de granizo con adicionales, y es importante para el sector que se establezca con justeza la extensión de estos daños.

La estimación de las áreas afectadas por granizo se efectúa mediante inspecciones a campo, lo que constituye un marcado esfuerzo económico para las aseguradoras. Sin embargo, los mismos estudios podrían llevarse a cabo por medio de sensores remotos, que permiten generar información en forma muy económica.

El objetivo de este trabajo es analizar la aplicación de diferentes técnicas de extracción de información para identificar y realizar un seguimiento de los daños provocados por tormentas de granizo, mediante imágenes satelitales *Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer* (MODIS). Los datos MODIS son obtenidos en forma gratuita, tienen una cobertura de 2330 km de ancho, están compuestos por 28 bandas espectrales, con una resolución radiométrica de 15 bits y una resolución temporal diaria.

Algunos autores (Giens, 2006; Ferrán *et al.*, 2008; Spiegelstein, 2010) han utilizado distintas técnicas con imágenes satelitales para observar las pérdidas causadas por tormentas en amplias regiones. En el presente estudio, se analiza el alcance de las imágenes MODIS tomadas luego de eventos de granizo, mediante el uso del análisis multitemporal, para una zona de cultivos en la región cuyana. Los datos que se obtienen permiten evaluar la intensidad y la extensión de los daños provocados por el granizo.

A partir de los resultados se comprueba que las metodologías aplicadas son útiles para detectar y verificar cambios en la vegetación, producidos por el fenómeno asociado a tormentas severas que abarcan gran superficie, y se recomienda su uso en eventos a escala regional.

B. El problema de la verdad en los escritos tempranos de Walter Benjamín

Diego Fernández H.

Es posible decir que el problema benjaminiano de la verdad ocupa una posición intermedia entre la teología y la filosofía, y aparece íntimamente vinculado a la idea de revelación. Dentro de los así llamados "textos tempranos" es el prólogo al *Origen del drama barroco alemán* el que pone en el centro el problema de la verdad, y lo hace a partir de una distinción enfática respecto de la noción de conocimiento. El prólogo retoma una vieja discusión, cuya "escena originara" tiene lugar en la querrela de los escépticos sobre los dogmáticos (Cf. Esbozos Pirrónicos). La distinción entre verdad y conocimiento tiene lugar a propósito de la posibilidad de "salvar los fenómenos" en su singularidad irreducible —esto es, en su manifestación en cuanto tal— y no en que estos sean representados por una conciencia —"sea ésta trascendental o no" agrega Benjamin. A partir de esta distinción Benjamin intenta "superar" una cierta vocación sistemática todavía presente en sus primeros textos —el más ejemplar resulta El programa de filosofía venidera, expresamente orientado desde la filosofía crítica de Kant. Precisamente el sello más característico con el cual Benjamin va a pensar la verdad es lo que denomina su carácter "previamente dado", y es por esto que a la "muerte de la intención" se afirma como la correspondiente disposición para acoger la verdad de los fenómenos en su libre y espontánea manifestación.

Sin embargo, si la noción de verdad es una "unidad libre de mediaciones y directa" (mientras el conocimiento, precisamente, conoce a través de la mediación de conceptos), no resulta fácil distinguir el sentido positivo de la noción de verdad. En el mismo prólogo se sugiere que de tal aprehensión resulta justamente una traición a ella y la figura del secreto con la cual se intenta caracterizarla, no hace sino aumentar la dificultad por determinar su sentido.

Si la verdad es revelación, manifestación libre y directa, ¿qué es lo que la verdad revela?, ¿qué es lo que la verdad manifiesta? En suma, ¿en qué consiste la "esencia" de la verdad (son los términos de Benjamin)? La verdad, afirma Benjamin, no es más que la propia fuerza [Gewalt] de (su) manifestación. No otra cosa (no "algo"), pero tampoco nada (o "la" nada), sino su manifestación manifestándose. Tal es el índice de la verdad, con el que Benjamin pretende introducir una ruptura filosófica que afecta a su propia obra temprana. (Tomado de <http://achif.cl/resumen-de-ponencias-e-h/>)

[123] *Este trabajo se inscribe en una perspectiva interdisciplinaria, por lo que, además de la reflexión hermenéutica de los argumentos, se atenderá a la contextualización histórica y al aporte de otras disciplinas.*

en que explícitamente se verifica la pertenencia interdisciplinaria del texto;

- c. entre **profesionales y legos**, el caso habitual de los manuales escolares o del periodismo científico, también llamado periodismo de divulgación, según muestra [124],

[124] *Desde Galeno y sus piedras imantadas, la magnetoterapia (aplicación de ondas magnéticas de baja frecuencia con finalidad terapéutica) está asociada a la salud humana.*

que define entre paréntesis un término relativamente críptico (*magnetoterapia*) para hacerlo accesible al lector alejado de la especialidad.

Como queda claro, el tipo de lengua y el tipo de discurso variarán para cada uno de los casos descritos. Será diferente el proceso de producción del texto y, asimismo, el de recepción, será distinto el contexto, serán distintas las expectativas. Por ello, construir un texto científico también significa ser competente en la respuesta a esos distintos aspectos y a esas variadas expectativas.

Pero eso no es todo. No puede soslayarse el hecho de que la escritura del artículo académico-científico se encuentra en tensión entre dos aspectos: el cognitivo y el social. En efecto y a la luz del adagio *Publish or perish* ("publica o perece"), conocido en los ambientes académicos, el discurso científico-académico se verá tironeado por dos propósitos que, sin ser estrictamente opuestos, no comparten necesariamente todos los recursos. Así, si con el propósito de ofrecer una imagen objetiva y neutral —relativa al aspecto cognitivo— el discurso científico-académico tenderá a usar formas desagentivadas (como veremos más adelante), con el propósito de brindar una imagen modesta —relativa al aspecto social— tenderá a atenuar las aseveraciones.

De algunos de los recursos que evidencian estos dos aspectos nos ocuparemos en el presente capítulo.

3.2. LA RETÓRICA CIENTÍFICA

3.2.1. El *ethos* discursivo

El discurso científico-académico tiene como objetivo, desde luego, la instauración de un avance científico en la comunidad. Para lograrlo, no solo debe ser eficazmente explicativo sino que, más que nada, debe construir una estructura argumentativa apropiadamente razonada y elaborada que consiga la adhesión de esa comunidad a la que se dirige.

Se dice por eso que una de las claves de la construcción del discurso científico-académico en tanto discurso persuasivo es la configuración del *ethos*, algo así como la imagen que de sí da el propio enunciador en su discurso. Y el primero que habló de *ethos* en términos discursivos y nos dejó un registro de ello fue Aristóteles. En la *Retórica*, por ejemplo, Aristóteles plantea que no alcanza con que el argumento sea convincente y fidedigno para persuadir: es fundamental la actitud de quien produce el discurso y "que dé la impresión a los receptores de que se encuentra en determinada disposición respecto a ellos" (1998: 139). Así, si las causas de que los oradores sean creíbles son tres —el *logos* o razonamiento, el *ethos* o disposición y el *pathos* o pasión—, es el *ethos* la más destacada en términos de credibilidad.

Lo que el autor del discurso quiere ser tiene que ser visto y comprendido: los autores no dicen que son honestos y confiables sino que muestran que lo son por medio de su modo de expresarse (Ducrot, 1984). El *ethos* está entonces ligado a la práctica del discurso, al papel del orador en tanto sujeto discursivo y no a la persona real de carne y hueso independiente de su actividad discursiva (Amossy, 1999). De hecho, el *ethos* configurado se pone en evidencia en el discurso por medio de la selección de opciones —tanto intencionales como emocionales— que el autor del discurso va haciendo, es decir, por medio del modo en que se expresa.

Como es de suponer, para que su discurso sea aceptable, el tópico y el estilo han de ser decorosos (en el sentido latino del término *decus*, es decir, armónicos en relación con el papel que juega el enunciador: en nuestro caso, como representante especializado de una cierta disciplina). Y en vistas del *ethos*, para resultar confiable, el productor del discurso deberá mostrar un carácter propio de la moderación. Esto significa que el discurso académico ha de evidenciar dos condiciones: el decoro, entendido como adecuación relativa a los usos y costumbres de los tópicos propios de la disciplina, y la moderación, entendida como adecuación relativa a los usos y costumbres del comportamiento en la comunidad institucional.

Si se piensa bien, no puede negarse que la gente construye su propia identidad por medio del discurso: de hecho, al producir el discurso de la ciencia o de la academia, el escribiente les dice a sus lectores de qué manera repite o rechaza los modos de ser socialmente ratificados (Ivanič, 1997). O, como lo propone Goffman, un estado, una posición, un lugar social no es una cosa material que se posee y se muestra; es un patrón de conducta apropiada, coherente, adornada y bien articulada. Actuado con pericia o con torpeza, conscientemente o no, con buena o mala fe, debe ser necesariamente representado y descrito, debe ser concretado (1969: 64-65).²

Esa forma de expresarse para repetir o rechazar los usos aceptados, desde luego, se manifiesta en distintos aspectos.

En primer lugar, es necesario hablar del estilo. El estilo (del griego *στῦλος*) era el punzón con que se escribía en las tablillas de cera.³ De allí pasó a denominar los "rasgos" que distinguen a una persona, en el sentido de que, de entre las diversas opciones disponibles, cada sujeto hace una elección particular: el conjunto de esas elecciones particulares constituye, en definitiva, lo que llamamos estilo. El estilo, así, tendrá que ver con elecciones léxicas, dentro de una gama disponible de opciones más objetivas o más subjetivas, como advertiremos al tratar el tema de los subjetivismos. Pero también tendrá que ver con elecciones estructurales, rítmicas y de recursos de distinto tipo (como el uso de metáforas y de comparaciones o como la evocación de otros discursos y otras discursividades —lo que se conoce como intertextualidad—).

En segundo lugar, la forma de expresarse se relacionará con el modo en que se inscriben en el discurso los participantes del intercambio —esto es, enunciador y destinatario—. Según veremos más abajo, el artículo académico-científico en español, por lo menos por el momento, rechaza el uso de formas como *usted verá* para interpelar al lector, pero acepta formas como *se verá* o como las preguntas retóricas. En cambio, en la actualidad (y a diferencia de lo que ocurría no hace demasiado tiempo), es aceptable el uso de la primera persona del singular en segmentos como *me propongo demostrar* o *he analizado X*, en referencia al enunciador.

En tercer lugar, debe considerarse la actitud de certeza o de cautela que el propio discurso manifiesta en relación con los conceptos que se vierten. Para decirlo de otro modo, el discurso puede afirmar lo que afirma con mucha seguridad o, por el contrario, puede mitigar esa seguridad por medio de distintos recursos. Esa fuerza o esa reserva se conocen con el nombre de modalización y también las trataremos más abajo.

Finalmente, corresponde mencionar la cuestión de la polémica. Discutiremos más abajo que la polémica en el discurso científico-académico en español, sin estar ausente (hay lenguas en las que es impensable), exige determinadas propiedades.

Pero también hay condiciones de tipo organizacional que deben ser atendidas. Como veremos más abajo, el discurso académico-científico es probablemente el único tipo de discurso que va revelando qué hace a medida que lo hace: no otra cosa estamos haciendo en este párrafo, cuando precisamos qué contenidos irán apareciendo en este capítulo.

Para terminar, nos detendremos en una cuestión más relativa a los tipos de razonamientos que aparecen activados por ciertos conectores y la posibilidad de que la relación que ellos establecen resulte ambigua.

3.2.1.1. Los subjetivemas y los recursos

El significado de las palabras puede ser *literal* (si se toma su valor referencial) o *figurado* (si se toma su valor simbólico). El significado *referencial*, también llamado cognitivo o denotativo, se corresponde con la entrada o la definición del diccionario; en este sentido, ese significado es la descripción que sirve de nexo entre el signo y el referente.⁴

Sin embargo, muchas veces las palabras se cargan de un significado secundario, o significado *connotativo*: el matiz diferente que una palabra tiene gracias al contexto social o a la historia de esa palabra. De esta manera, podríamos hablar de palabras que pueden considerarse sinónimos pero funcionan en distintos contextos. Por ejemplo, las palabras que sirven para referirse a la “pareja femenina”: *esposa, mujer, compañera, la jefa, la bruja, mi media naranja, mi peoresnada, mi costilla*. ¿Qué pasa con *cónyuge*? Solo aparece en la lengua escrita.⁵

Si uno se detiene en estas opciones, parece claro que siempre puede establecerse una clasificación estilística que determine la adecuación de cada uno de estos términos según sea la situación de ocurrencia, definidos tanto por el ámbito de uso como por el tipo de connotación que conllevan.

Pongamos un ejemplo simple. Si consideramos los términos que se usan para referirse a la casa, podríamos discriminar lo siguiente:

CASA	genérico
HOGAR	afectivo (viene de una parte de la casa, la chimenea, el lugar alrededor del cual se reúne la familia en invierno)
NIDO	afectivo (pero más poético, porque usa la metáfora de relacionar a la familia con los pájaros y a los hijos con los pichones)
CASUCHA	despectivo (y diminutivo)
MANSIÓN	aumentativo (y ponderativo)
RESIDENCIA	formal (burocrático)
VIVIENDA	formal (burocrático)
MORADA	literario (y un poco arcaizante)
TECHO	literario, periodístico (se puede recordar la denominación de un movimiento, “los sin techo”)

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997), sugiere que, en algún sentido, toda unidad léxica es subjetiva desde el momento en que la palabra no es la cosa, sino simplemente un símbolo sustitutivo e interpretativo. Sobre todo, debe reconocerse que hay un espacio de selección léxica en el que se mueve cada usuario o hablante en particular y que le permite cargar los enunciados con un cierto contenido personal. Para decirlo de otro modo, hasta los términos más objetivos parecen admitir contextos en que no lo son: eso ocurre con el adjetivo *verde*, por ejemplo, en la frase *verde de envidia* (en la que, evidentemente, el calificativo *verde* tiene un sentido figurado).

Desde luego, no se debe exagerar: si la carga subjetiva en el léxico fuese indiscriminada, la comunicación entre los sujetos se haría imposible. Lo que sí parece aceptable es postular una línea que va de objetivo a subjetivo como un *continuum*. Y esa línea la podríamos graficar en un cuadro como el siguiente:

ADJETIVOS			
OBJETIVOS	SUBJETIVOS		
soltero/casado redondo azul	EVALUATIVOS		AFECTIVOS
	NO AXIOLÓGICOS	AXIOLÓGICOS	desgarrador exultante
	alto extenso	lindo injusto	
SUSTANTIVOS			
casa vivienda	caserón	casucha mansión	hogar nido

Cuadro 1. Los subjetivemas

En general, se dice de los términos objetivos que son aquellos que admiten más alto consenso en su definición. Los que tienen más “dificultades” con el consenso en la elaboración de su definición son, en consecuencia, los términos subjetivos.

Ahora bien, aunque el cuadro lo hemos elaborado a partir de adjetivos y sustantivos, debe entenderse que cualquier clase de palabra puede ser un subjetivema. En efecto, si *besar* puede ser visto como un verbo “objetivo”, *besuquear* tendrá que ser aceptado como subjetivema.

Pero ocupémonos de esta cuestión en el discurso científico-académico.

Empecemos con los términos objetivos. Evidentemente, los términos objetivos abundan en el discurso científico-académico por dos motivos: porque es un tipo de discurso que se orienta hacia la univocidad y porque se autodefine como objetivo y neutro. Podríamos ejemplificarlo con cantidades de ejemplos, pero veamos [125].

[125] *No toda conducta comunicativa implica intencionalidad en el sentido de realizar una respuesta explícita y consciente.*

El adjetivo *explícita*, en [125], viene a recortar el universo conceptual de las respuestas para, de entre todas ellas, aludir exclusivamente al subconjunto de las respuestas explícitas. Es más, el hecho de que se trata de un adjetivo objetivo viene subrayado también por la colocación: la frase *explícita respuesta* parece aludir, más vale, a la condición de la respuesta y no al recorte del universo que aparece evocado por el sustantivo *respuesta*. O bien, visto según una concepción de conjuntos, el adjetivo pospuesto *explícita* alude a un individuo de un subconjunto —el de las respuestas explícitas— perteneciente a un conjunto mayor —el de las respuestas—, mientras que el adjetivo antepuesto *explícita* alude a una característica que se le adjudica a un individuo —la respuesta— perteneciente a un conjunto —el de las respuestas—.

Entre los términos subjetivos, como graficamos en el cuadro 1, los evaluativos se encuentran en un área central, entre los polos objetivo y subjetivo. Como su nombre lo indica, siempre determinan algún tipo de juicio de parte del hablante. Los no axiológicos implican una evaluación cuali o cuantitativa que está relacionada con alguna norma, sea esta general de la comunidad o individual. Al mismo tiempo, las evaluaciones varían de acuerdo con el concepto al que se le aplican: calificar como *caliente* varía en grados según sea que se refiera al clima o al café.

[126] *Se observó que, para un perfil de carga diurno, existe una pérdida de capacidad moderada; pérdida que no afecta considerablemente la confiabilidad del sistema.*

[127] *En este cuerpo donde quedan estas huellas se instala el terreno fértil para el desarrollo de las patologías alimentarias.*

En [126], el adjetivo *moderada* determina un juicio del hablante que considera la capacidad de la pérdida como intermedia, esto es, ni muy alta ni muy baja; puede conjeturarse, claro está, que la misma medición sería calificada de distinto modo por otro enunciador, pero esa es justamente la condición pro-

pia de los evaluativos y lo que nos permite que los describamos como subjetivos. En todo caso, ha de verse que no hay aquí un juicio de valor que determine que esa capacidad moderada es buena o es mala: solo está calificada de ese modo en una especie de escala (imaginaria). En [127], por su parte, nos encontramos con un adjetivo que, normalmente, debería ser considerado positivo: *fértil* suele tener una connotación favorable. En este caso, sin embargo, parece ser usado para referirse a la facilitación que ofrece a un concepto que no podría estimarse como positivo: las patologías alimentarias. Así, el uso de este adjetivo nos permite mostrar que es el contexto lo que determina más claramente su clasificación: *fértil* es aquí no axiológico porque está estableciendo una escala (propicio-no propicio) para calificar las condiciones (el terreno) que permitirán el desarrollo de una determinada situación.

Los términos axiológicos, por su parte, establecen algún tipo de juicio de valor (del tipo positivo/negativo) relativo al escribiente y al objeto al mismo tiempo. Es por eso que Kerbrat-Orecchioni afirma que son doblemente subjetivos y es por eso también que nosotros los acercamos más que los no axiológicos al extremo más subjetivo de la escala. En todo caso, suelen admitir menos consenso que los no axiológicos y generalmente dependen mucho más del contexto. Más aún, a veces, hay palabras que son sinónimas en un sentido, pero una es axiológica y la otra, no: esto es lo que pasa con los pares *pueril/infantil* o *delgado/esbelto*, por ejemplo (*pueril* resulta peyorativo y por ello es axiológico cuando *infantil* no lo es —al menos, en principio—; *esbelto* es ponderativo, lo que implica también un juicio de valor, en tanto *delgado* no lo es —también, en principio porque, como hemos visto con *fértil*, el propio discurso específico puede cambiar algunas coordenadas—).

Veamos el caso de [128].

[128] *Afirma que sólo el ser humano se puede preguntar sobre el sentido de su existencia; nadie puede imaginar a un animal realizándose esa importante pregunta.*

El empleo de *importante* en [128] orienta la interpretación hacia la aceptación de que lo que se califica es valioso, apreciado: la aplicación del adjetivo al sustantivo *pregunta* ubica el concepto en un lugar de prominencia y lo implica al enunciador como sujeto que le da prominencia a ese concepto. Lo mismo, claro está, podría ocurrir con un caso en el que el juicio es negativo. Veamos [129].

[129] *En relación con el modo de tratar los explantos, Bernárdez (2009) propone una metodología errónea.*

La calificación de *errónea* que emite [129] en relación con la metodología de Bernárdez establece claramente un juicio de valor que parte de una concepción propia de la cuestión, y es, por eso, subjetiva (es obvio que para Bernárdez esa metodología no era en absoluto *errónea*).

Finalmente, los términos afectivos enuncian una propiedad del objeto al tiempo que manifiestan una reacción del sujeto hablante ante la imagen de ese objeto. Tomemos, por caso, los siguientes adjetivos afectivos: *maravilloso*, *horripilante*, *magnífico*. Observemos que, además de ubicarse en los extremos de una posible escala de significación (lo que se demuestra por la imposibilidad de cuantificarlos o incluirlos

en una gradación, como queda claro con **muy horripilante* o **demasiado magnífico*), su definición resulta escurridiza incluso para el propio escribiente (y para cualquier hablante).

Sea como fuere, lo que nos interesa señalar ahora es que estos términos, por estar recostados en el polo de la subjetividad, resultan rechazados por el discurso científico-académico en general y por el discurso del artículo de investigación en particular: la inclusión de un término afectivo en un artículo solo parece admisible cuando se trata de una transcripción literal proveniente de otro tipo de discurso o cuando se busca ejemplificar algún punto. Debe observarse, eso sí, que muchas veces el límite entre los axiológicos y los afectivos se diluye imperceptiblemente: de hecho, hablar del *magnífico trabajo* de otro investigador parece estar más del lado del juicio de valor que de la carga de emoción. Aun así, conviene estar avisado en relación con estos términos que tienden a traicionar algunas de las características —objetividad y neutralidad— que tradicionalmente se han adjudicado al discurso científico-académico.

Como cierre de este segmento, quisiéramos señalar que también los recursos lingüísticos empleados en el texto delimitan la imagen del enunciador. Según mostramos en otro lugar (Ramírez Gelbes, 2011a), frases como [130], [131], [132] o [133] tienden a configurar una especie de “fotografía” de un enunciador creativo y sugerente. Frases como [134], por su parte, que aluden a discursos distintos del actual, “pintan” el retrato de un individuo cultivado, informado, tal vez curioso. Y segmentos con comparaciones como [135] promueven una imagen —si se quiere— pedagógica, interesada por acercar al lector al concepto poco familiar que se le presenta.

[130] *Estos avances constituyen **avenidas de luz** para la Patología.*

[131] *En este trabajo, nos ocuparemos del **rol de la Histología como inspiradora y guía** de la Patología.*

[132] *Nos preguntamos si el nuevo informe sindical mensual es un instrumento “**moralizador**” o, más vale, un instrumento “**modalizador**” de la administración concursal.*

[133] *Nos ocuparemos aquí de **la retórica teatral y de la teatralidad de la retórica en la Atenas clásica.***

[134] *El objetivo de este trabajo es, en definitiva, responder a un pedido: **dime de qué hablas y te diré quién eres.** Qué escriben Catulo y sus amigos.*

[135] *La superficie externa del corion es de muy poco peso en toda su extensión, excepto en el extremo externo del cordón umbilical, donde se forman unas prolongaciones **como si fueran dedos en guante.***

En [130], la imagen de avenidas de luz alude a un universo que nada tiene que ver con la Patología. En [131] se personifica a la Histología como si fuera una persona que inspira y guía. En [132], el cambio de una a otra consonante —la *r* y la *d*— permite jugar con los conceptos. En [133], hay una especie de repetición de construcciones en espejo, un juego que se regodea en las posibilidades del lenguaje y que puede

resultar incluso provocador. [134] obliga a pensar en un discurso diferente del que se está produciendo en este momento (el refrán, que aparece reformulado). [135], por fin —que ya habíamos presentado en el capítulo anterior—, es un ejemplo muy sugerente de comparación.

Lo que no puede soslayarse, en cualquier caso, es que el uso de este tipo de figuras colabora —seguramente, con otros índices— en la configuración de un determinado *ethos* discursivo: una especie de imagen muy colorida del enunciador. Así y como ya sostuvimos (Ramírez, 2011a), recursos como la metáfora de [130] o la personificación de [131] tienden a configurar la imagen de un sujeto creativo; los juegos de [132] y [133] promueven la construcción de la imagen de un individuo original y asociacionista (¿lacaniano?); la intertextualidad, como en [134], orienta a forjar la imagen de alguien que tiene un conocimiento amplio, que tiene información que proviene de distintos campos; y la comparación de [135] contribuye a formar la imagen de quien busca ser didáctico, de quien intenta que se entienda claramente lo que dice.

3.2.1.2. Agentivación y desagentivación

La inscripción de las personas en el discurso científico-académico se manifiesta de distintas maneras y no es necesario que el locutor deje marcas evidentes de su subjetividad en el enunciado. En efecto, la tradición en las producciones española y francesa, por ejemplo, indica que el discurso científico-académico debe tender a borrar las huellas del sujeto enunciador (Goethals y Delbecque, 2001). Sin embargo, es preciso dejar en claro que esta tradición determina un recurso que es en todo caso facultativo y nunca obligatorio, dado que el uso de las estrategias de desagentivación o la ocurrencia de marcas personales en el discurso conciernen más a la manera en la que el escribiente del texto científico-académico se posiciona en relación con el saber disciplinar que a las características propias del género científico-académico. Concretamente, mientras las estrategias de impersonalidad o desagentivación (como el uso de las construcciones pasivas o impersonales y la presentación de los objetos y las acciones sin agente) colaboran en la construcción de un discurso atenuado, las marcas personales —esto es, la presencia de las primeras personas— contribuyen a la construcción de discursos más asertivos.

Tradicionalmente, de todos modos, se ha entendido que el objetivo central de la desagentivación en el discurso científico-académico es la búsqueda de la objetividad. Pero no solo eso. Desde nuestro punto de vista, el autor de un texto científico-académico hace uso de estrategias de desagentivación, además, para apelar a un receptor colega al que pretende persuadir con cautela y modestia y en procura de un recurso que le permita mantenerse a distancia en el caso de recibir críticas.

Las estrategias de desagentivación pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que se relacionan con el empleo de formas verbales y las que se relacionan con el empleo de formas nominales. Ordenadas en una escala —sin dudas, discutible— que va desde más agentivada hasta más desagentivada, las primeras cinco son verbales y podríamos decir que las dos últimas son nominales:

- a. primera persona singular o plural (coincidente con el número del autor) manifestada por medio del pronombre o de manera exclusiva por la desinencia verbal

[136] *Tal como **nosotras mismas** hemos propuesto en un trabajo anterior, contrastaremos con la normativa ciertas transgresiones que se cristalizan como estereotipos alejados del modelo.*

[137] *Entiendo que ahondar en la especificidad de los ETD activados por trastornos de la Personalidad va a contribuir significativamente con el abordaje psicoterapéutico.*

Como se ve en [136], el pronombre hace una referencia exofórica a las autoras que, evidentemente, serán mujeres, según manifiesta el género del pronombre *nosotras* y el refuerzo *mismas*. No será este el caso, por ejemplo, de [141], también escrito por dos autoras. Por su parte, [137] refiere claramente a un autor individual. Por su alusión definida al autor o autores del texto, los dos ejemplos promueven una interpretación de alto compromiso o suma responsabilidad con lo dicho. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, aún hoy, muchos lectores disciplinares leen con cierta incomodidad estas formas que interpretan como una manifestación de arrogancia y, por eso mismo, las rechazan. En todo caso, queremos hacer notar que hay una tendencia general a no usar los pronombres coincidentes en función de sujeto principal de la oración: en efecto, si bien en [136] aparece el pronombre, lo hace dentro de una proposición subordinada.

- b. primera persona singular o plural (coincidente con el número del autor) en función sintáctica distinta del sujeto o manifestada por clíticos⁶ o posesivos

[138] *Nos interesa reconstruir las teorías prevalecientes sobre el desarrollo económico, formuladas en dicha publicación.*

[139] *Mi objetivo en el presente trabajo consiste en estudiar la salinidad de los suelos superficiales por donde fluye el río Paraná con los cambios químicos exhibidos a lo largo del eje de escurrimiento.*

En el caso de [138], correspondiente a un artículo escrito por varios autores, la referencia exofórica solo se hace por medio de un pronombre con función objetiva, en tanto que, en [139], esa referencia solo se manifiesta en el posesivo.

- c. primera persona plural (no coincidente con el número o el género del autor) de modestia

[140] *En este espacio de reflexión, compartiremos los primeros resultados alcanzados en un trabajo de investigación llevado adelante por un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional de los Cuatro Ríos.*

[141] *Estamos convencidos de que la esencia del problema del cambio climático está asociada con diversos factores económicos, entre los que se destacan los patrones de producción y consumo prevalecientes y el crecimiento del ingreso.*

El ejemplo [140] está tomado de un artículo de autor individual, por lo que el uso del plural es estrictamente un caso de lo que puede llamarse plural de modestia o plural que busca atenuar la imposición del

sujeto por medio de diluir su individualidad en algo así como una pluralidad que alude a la comunidad disciplinar. Por su parte, [141] corresponde a un artículo escrito por dos autoras, razón por la cual el uso de la forma masculina del participio (*convencidos*) se inscribe en este tipo de plural [ver el contraste con [136]].

El uso del plural de modestia es, por el momento, una forma más frecuente que la que corresponde a las formas coincidentes y, para algunos autores, es la opción consagrada en términos de escritura académica (de hecho, es la que usamos en este libro). De todos modos, y como contrapartida de lo expuesto en el punto a., algunos autores empiezan a rechazarla porque ven en ella una dilución de la propia responsabilidad en vistas del aporte cognitivo que propone el texto.

- d. pasivas e impersonales con *se*

[142] *A continuación, se citan casos clínicos que ejemplifican la adquisición de las patologías de la alimentación luego de la instauración del Síndrome de Acomodación al Abuso Sexual Infantil.*

[143] *Luego, se procedió a recabar información sobre la familia y los convivientes de la vivienda, además de la identificación del jefe o jefa del hogar.*

El uso de las formas con *se*, muy frecuente en el discurso científico-académico en general y en el de las ciencias experimentales en particular, ofrece una impresión de objetividad en la lectura gracias a la desaparición de los agentes, esto es, de la ausencia de mención a los individuos implicados en las acciones específicas que exige la investigación e implicados, sobre todo, en la interpretación de los resultados de esa investigación. Se dice de [142] que es una pasiva con *se* porque hay un sujeto (*casos clínicos*) que concuerda con el verbo, en este caso, en plural. En [143], hay un verbo con *se* que no tiene sujeto (*procedió*) y por eso se dice que es impersonal.

- e. pasivas perifrásticas⁷

[144] *En este estudio serán analizadas las baterías de plomo-ácido (Pb-ácido) por las ventajas que presentan sobre otras tecnologías y tipos de sistemas de acumulación (Jossen et al., 2004).*

La presencia del verbo *ser* conjugado y la del participio de *analizar* concordado con el sujeto (*las baterías de plomo ácido... analizadas*) muestran en [144] que se trata de una oración pasiva perifrástica. Como en el caso de d., estas estructuras son seleccionadas en el discurso científico-académico para esfumar la presencia del agente.

- f. tercera persona por atribución al texto de las intenciones del autor

[145] *Este trabajo cuestionará, en consecuencia, de qué modo los fundadores de la revista esbozaron el problema del desarrollo económico y otros vinculados a él.*

- [146] *El caso permite reflexionar sobre la incidencia o, asumiendo responsabilidades, sobre el compromiso de la disciplina respecto del cambio social.*

En [145], las acciones son atribuidas al texto, como muestra el uso del verbo *cuestionar* —quien cuestiona efectivamente, en todo caso, es el autor—, en tanto que [146] otorga al hecho (*el caso*) la potestad de autorizar cierta actividad. Como en los ejemplos anteriores —d. y e.—, la atribución de las intenciones al texto permite borrar en él las huellas de los individuos que llevan a cabo las prácticas discursivas.

g. nominalización⁸

- [147] *El interés se centra en abordar el problema desde la visión didáctica del lenguaje para buscar los conceptos y herramientas de la gramática del español funcionalmente útiles.*

- [148] *La evaluación mostró buen comportamiento en las cruces, de modo que estas podrían ser introducidas para ampliar la base genética de maíz.*

Tanto en [147] como en [148], los sustantivos cargan con el sentido de la acción que lleva a cabo un personaje —el enunciador—, quien resulta silenciado o queda oculto gracias al empleo de estas estrategias.

Ahora bien, luego de considerar los distintos casos, nos gustaría detenernos en las últimas propuestas. Como puede observarse, varias de estas estrategias suelen caracterizarse por condensar la información de manera absoluta. Si bien la densidad informativa, i.e., la carga de información que contiene cada segmento es sumamente alta en el discurso científico-académico en general, las pasivas e impersonales y las nominalizaciones concentran más información implícita, desde el momento en que tienden a silenciar los agentes y los tiempos, que suelen ser leídos como universales. Así [149] oculta un agente que valida y que realiza esa acción en un tiempo determinado que el sustantivo (*validación*) no permite explicitar.

- [149] *La validación de la evolución de temperatura en el nodo central se realizó por medio de la aplicación de un programa específico.*

En efecto, en esta frase, el agente desaparece y solo queda la huella de una acción.⁹ No debe entenderse aquí que queremos decir que estas formas deban ser eliminadas del discurso académico-científico. Solo estamos registrando su existencia, por un lado, y recordando la dificultad de su interpretación, por el otro.

Es más, como hemos propuesto en otras oportunidades (Ramírez Gelbes, 2007), el uso de estas estrategias tiene como efecto colateral el recorte o la selección de los lectores que resultan habilitados por el propio texto (no cualquier lector puede leer un texto académico-científico: más allá del requisito de conocimiento disciplinar, existe un requisito de familiarización con este tipo de estructuras complejas y alejadas del lenguaje cotidiano).

3.2.1.3. La modalidad

No es novedad —ni siquiera en este mismo libro, donde hemos hecho mención a este presupuesto varias veces— decir del discurso científico-académico que es un discurso “objetivo”. Orientadas en esa dirección, muchas de las estrategias discursivas que lo materializan buscan producir un efecto de científicidad (como lo llama Hall, 2011, por ejemplo). Así, el discurso científico-académico prototípico tiende a resultar aséptico de recursos, desagentivado y concretado por medio de un léxico objetivo. Más aún, el discurso científico-académico “ideal” presenta los datos interpretados en él como aceptados, como ciertos, como efectivos.

Pero esto no es siempre así en el discurso científico-académico real, en el que a veces las certezas no son moneda tan corriente y en el que otras veces hace falta reforzar de algún modo las afirmaciones con la propia convicción del enunciador. Si bien una forma de desligarse de la responsabilidad de aseverar con firmeza consiste en utilizar formas desagentivadas, como veníamos diciendo, es muy frecuente el uso de la atenuación para mitigar la fuerza de las aseveraciones y alivianar el compromiso con los enunciados. Por el contrario, aunque el uso de la primera persona suele ser un recurso eficaz para evidenciar la convicción, el empleo de los intensificadores se orienta a proporcionar más fuerza a lo que se está afirmando.

Esta es la parte generalmente aceptada. Sin embargo, no puede soslayarse que el uso de la modalidad también busca contribuir a establecer una buena relación con el lector (Hyland & Milton, 1997: 184). En términos del *ethos*, la atenuación colabora con la construcción de una imagen de humildad y deferencia, en tanto que los intensificadores colaboran en la construcción de una imagen de alto compromiso con lo que se dice.

O, si se quiere plantear de otro modo, la modalización¹⁰ es una estrategia de cortesía discursiva. En efecto, la atenuación deja siempre espacio para la controversia sin que exista una afrenta. El refuerzo, por el contrario, no deja espacio a la oposición sin enfrentamiento.

Los atenuadores, llamados *hedges* en inglés, son normalmente palabras o frases. Así, hay verbos típicamente atenuadores como *intentar*, *sugerir* o *tratar de*, pero también hay verbos modales como *poder* o *deber* (con valor probabilístico); hay indefinidos como *algo*, *ciertos* o *un poco*; hay adverbios o frases adverbiales como *globalmente* o *en buena medida*; hay conectores y marcadores como *sea como fuere*; adjetivos como *posible* o *probable*; sustantivos como *tendencia*. Pero también hay tiempos verbales como el condicional. Veamos ejemplos concretos.

- [150] *Los resultados sugieren que los efectos del cambio climático provocan pérdidas económicas.*

- [151] *Por el otro, también suele asociarse el desarrollismo a la teoría estructuralista de la CEPAL.*

- [152] *Al igual que lo observado en sedimentos de barra, puede aceptarse que materiales de canal transportados en condiciones de alto régimen de flujo tienen asimetría negativa, en tanto que flujos de menor régimen transportan sedimentos con asimetría positiva.*

- [153] *Aunque los datos son muy escasos, hay una tendencia a lo largo de los años a consultar más por tratamientos en curso y menos por admisiones.*

[154] *Esto se debería a que la malla de elementos finitos generada en el cubo presentó una cantidad insuficiente de nodos, poco discretizados, con posiciones solapadas del PMT a 70°C.*

El verbo *sugieren* en [150] muestra que el enunciador deja el espacio abierto a otras interpretaciones posibles. En [151] el empleo del verbo *suele* admite la existencia de casos que no están contemplados en esta afirmación (esto es, también hay quienes no asocian el desarrollismo con la teoría estructuralista de la CEPAL). [152] propone algo así como una idea, no una afirmación definitiva. En [153], la descripción de la situación como *tendencia* alude a una interpretación posible entre otras distintas que podrían ser formuladas por otros enunciadores. Finalmente, en [154], el uso del condicional muestra que el enunciador admite la posibilidad de proponer una lectura causal diferente a los resultados que ha presentado.

Desde luego, el texto podría haber planteado otras opciones. En [150] se podría haber optado por un enunciado del tipo *Los efectos del cambio climático provocan...*, con lo que se habría ofrecido una versión más neutral, con menos implicación del enunciador que se muestra interpretando los resultados, aun cuando ese enunciador aparezca oculto detrás de esos resultados (sin duda, los resultados le “dicen” esto a “alguien”); y algo similar ocurre con [151]: se podría haber propuesto *el desarrollismo se asocia a la teoría estructuralista...*, sacando de en medio el juicio de frecuencia que establece el texto original. La invitación cortés que hace [152], por su parte, en el intento de predisponer al lector a aceptar lo que sigue podría perfectamente haberse evitado, como en *Al igual que lo observado en sedimentos de barra, materiales de canal tienen...*, donde ya no hay “incursión” del enunciador. En [153], se podría haber evitado la descripción de tendencia para esta situación con un simple *A lo largo de los años, se consulta más por tratamientos...* Por fin, en [154] se podría haber evitado el condicional y producido un simple *esto se debe a...* que no parece mostrar ni cautela ni énfasis.¹¹

Pero no todo son atenuaciones en el discurso científico-académico. De lo contrario, estaríamos estipulando que este es un discurso sin ningún tipo de certeza y, evidentemente, no es así. En los segmentos del artículo que presentan los resultados o que se apoyan en evidencia suele usarse una serie de marcas llamadas intensificadores (o *boosters* en inglés). Los intensificadores buscan reforzar las ideas y las certezas acerca de lo que se enuncia. Son adverbios y frases adverbiales como *evidentemente*, *por supuesto* o *siempre*; verbos como *afirmar* o *demostrar*; adjetivos como *claro* o *necesario*; cuantificadores como *todos*; e incluso el tiempo presente del modo indicativo, en general. Veamos casos.

[155] *Como resultado de esta investigación, fue verificado el impacto que la pérdida de capacidad de las baterías tiene sobre la fiabilidad de un sistema fotovoltaico autónomo.*

[156] *En las últimas décadas, el desarrollo de las técnicas de neuroimagen permitió un claro avance en el abordaje experimental del cerebro.*

[157] *De todos modos, cuando se analizaron los resultados para cada escala del MCMI-II en forma aislada, las escalas Fóbica, Pasivo-Agresiva y Autodestructiva del MCMI-II puntuaron una cantidad de EDT activados significativamente mayor que en el subgrupo con TB>84.*

[158] *En este sentido, indiscutiblemente, se complejiza el rol en un campo de acción e intervención.*

En [155], la frase *fue verificado* no deja espacio para que el lector se oponga a lo que se dice: si ya fue verificado, no quedan dudas. [156], por su parte, califica el avance de un modo tajante: es *claro*, por lo tanto, es evidente para todos. *Significativamente*, en [157], juzga de un modo en que no permite el disenso: lo que es significativo jamás puede resultar imperceptible. Por fin, *indiscutiblemente* en [158] puntualiza de manera palmaria el cierre de toda oposición.

Como planteamos con los atenuadores, tampoco los intensificadores son obligatorios. Pudo haberse elegido *La pérdida de capacidad de las baterías tiene impacto sobre...* en [155], fórmula que evita todo juicio acerca de lo expresado. En [156], no era necesario calificar el avance, como se ve en *permitió un avance en...*; y lo mismo con [157], en que borrar *significativamente* y proponer *puntuaron una cantidad mayor de EDT activados que en el subgrupo con TB>84* no modifica el contenido, aunque sí modifica la fuerza de la aserción. Para terminar, eliminar *indiscutiblemente* de [158] no cambia el sentido, pero sí la actitud de convicción por parte del enunciador que el enunciado original pone de manifiesto.

Hay, aun, algunos intensificadores que pudieran incluirse entre los recursos de modalización y que han sido descriptos por Laca (2001) como comentarios evaluativos. Frases del tipo *como es lógico* o *no deja de llamar la atención* son interpretadas por la autora como comentarios que presentan la aseveración “como si fuera (o debiera ser) conocida por el auditorio” (p.103). Desde nuestro punto de vista y dados los alcances de este libro, esta distinción no resulta demasiado funcional, pero merece, eso sí, una mención.

En definitiva, distintas disciplinas hacen un uso diferenciado de los recursos de la modalización.¹² Y, desde nuestro punto de vista, el empleo del recurso apropiado en vistas de los hábitos disciplinares y de la imagen consagrada del enunciador especialista puede implicar la inclusión por parte de la comunidad correspondiente (cf. Hyland, 2000).

Aunque, desde luego, los escritores tienen todo el derecho de usar las estrategias que les parezcan más apropiadas y los recursos de los que dispongan, debe reconocerse que los textos muy aseverativos tienden a sonar un poco impositivos. Frente a ellos, los textos demasiado atenuados generan la impresión de que todo lo que se dice puede no ser cierto. Como con todo, conviene no abusar ni de intensificadores ni de atenuadores sino usarlos razonablemente. Es más, conviene atenuar aquello que no constituye el corazón del aporte y neutralizar el aporte. En general, se tiende a intensificar la argumentación sobre la importancia de investigar lo que se está investigando en el artículo de marras.

3.3. EL METATEXTO

El metatexto es el texto que hace referencia al propio texto, i.e., que remite al propio texto (Mauranen, 1993; Bunton, 1999; entre otros). Así, el discurso académico-científico se caracteriza por definir sus objetivos textuales y su organización textual desde el comienzo (desde la introducción) y también remitir, desde distintos segmentos, a diversos sectores del texto, por medio de indicaciones como *cf.* (confrontar)¹³ o *v.* (ver),¹⁴ *supra* (más arriba) o *infra* (más abajo), por ejemplo. Es más, en la conclusión suele hacerse también un señalamiento metatextual de diferentes segmentos del texto previo. De hecho y como sostiene Hyland (1998: 439), “los escritores deben organizar los datos y las observaciones en patrones significativos para los lectores, de modo que parte de la competencia académica involucra la familiaridad con las prácticas discursivas convencionales de una comunidad disciplinar particular”.¹⁵

En este libro de escritura, que es un texto académico, nos encontramos con amplios segmentos de metatexto (ver el párrafo inicial de § La modalidad): por ejemplo, cuando decimos en esta misma oración *ver el párrafo inicial de § La modalidad*.

Reformulando a Bunton (1999: S48), clasificaremos los segmentos metatextuales según pueda definirse la localización de su alcance: puntuales o globales. Hablaremos de segmentos locales cuando el metatexto señala hacia un lugar bien definido en el texto: un gráfico o una tabla, una afirmación o una cita. Hablaremos de segmentos globales cuando el metatexto apunta a una sección amplia, ofreciendo al lector “un cuadro general de eso de lo que se trata el texto y de cómo esta parte específica se relaciona con el texto como un todo” (Bunton, 1999: S47).¹⁶

Veamos en primer lugar casos de metatexto que hemos definido como local.

[159] *Como puede observarse en la cita de Coutinho (1980), se considera necesaria no sólo la socialización de la producción sino también la de los órganos de gobierno en forma progresiva.*

[160] *Al comienzo del experimento, las plantas de lugares secos mostraron biomasa aérea semejante, menor número de macollos vivos, mayor altura y mayor ángulo de macollos que las plantas de lugares húmedos (Tabla 2).*

[161] *En las figuras 5 y 6, se presentan los modelos de las ecuaciones y sus R^2 en E1 ($n=51$; $p=0,0000$; $R^2=95,87\%$) y en E2 ($n=51$; $p=0,0000$; $R^2=95,58\%$).*

[162] *Del cuadro N° 1 se desprende claramente que los apartados que contienen como referentes conceptuales a las tres (3) categorías de análisis investigadas se encuentran mayoritariamente en las obras publicadas a partir del año 1976.*

[163] *Aunque se repite lo que sucede con los estudios arqueológicos que presentamos como Bloque 2, hay casos en los que se fecharon los sitios a partir de elementos de adscripción temporal indiscutible.*

En cada uno de los casos precedentes, el fragmento destacado exige la relectura de alguna otra sección bien identificada del propio texto: la cita textual en [159], la tabla en [160], las figuras en [161], el cuadro en [162] o el que fue llamado Bloque 2 (probablemente, bien destacado) en [163]. Como puede constatar, todos estos señalamientos pretenden orientar al lector para que sin dificultades encuentre el antecedente (o consecuente) al que se hace referencia.

No ocurre lo mismo con los casos de metatexto que hemos llamado global.

[164] *En el párrafo dos, nos referiremos a la actualidad entendida en términos de modo de acción; en el tres, hablaremos de la correferencia y en particular de la correferencia inclusiva; en el párrafo cuatro, presentaremos nuestra experiencia con treinta y ocho informantes; y en el párrafo cinco, analizaremos los resultados de esa experiencia para llegar finalmente a las conclusiones y a un planteo temático plausible de discusión.*

[165] *Como se mencionó anteriormente, el CBT se refiere a relaciones y prácticas comunales respecto al entorno vegetal.*

[166] *Si en cada uno de los casos analizados se compara el contenido de fumonisina observada vs. la predicha, se puede calcular el porcentaje de casos correctamente clasificados (v. infra).*

[167] *El presente trabajo evalúa el efecto que la aridez, como fuerza selectiva, ha tenido sobre la capacidad de responder a la sequía en *Trichloris crinita*, una especie nativa de pasto del Chaco Árido.*

En primer término, deben señalarse los casos de metatexto organizativo que suelen ocurrir en la introducción de los artículos de investigación. Sin ser exclusivo de los artículos —como se sabe, suele aparecer en los prólogos de los textos científico-académicos, en las tesis y, muchas veces, en las ponencias y disertaciones e incluso en los resúmenes—, este tipo de metatexto está llamado a ofrecer al lector una especie de índice de lo que va a encontrar en los distintos apartados del trabajo. Este tipo de metatexto es el que muestra [164].

En [165] y [166] hay una referencia inespecífica a otro segmento del texto, representada por una alusión a lo mencionado y una indicación en latín respectivamente.

Finalmente, [167] apunta al texto en su totalidad con el objetivo de etiquetar su sentido completo, ofreciendo una visión global del conjunto.

Para terminar, es importante destacar que también algunos marcadores funcionan, aunque de manera más velada, como metatexto. En efecto, cuando hablamos de los estructuradores de la información en el Capítulo 1, dijimos que “ofrecen pistas al lector para que se vaya elaborando el ‘cuadro sinóptico’ correspondiente al texto”, lo que se constituye en una forma de señalamiento del texto en general. Lo mismo ocurre con los reformuladores, que obligan en distintos sentidos a releer lo que ya había sido expresado.

3.4. LA CITA DE LA VOZ AJENA

Es bien sabido que el discurso académico exige el recurso a los textos previos para fundar el razonamiento actual. Por su parte, desde un punto de vista legal, distintas regulaciones locales admiten solo un cierto monto de repetición literal de un texto ajeno en el propio. En consecuencia, todo texto académico-científico debe descubrir el modo de conciliar ambas condiciones para construir un aparato epistémico y retórico apropiado, sostenido por el discurso precedente y respetuoso de las normas vigentes.

Por supuesto, la cita textual —esto es, la cita literal del discurso ajeno— no es el único modo de citar. Como veremos en el capítulo 4 (§ La citación), la cita puede hacerse de modo directo, pero también de modo indirecto o incluso de manera ecoica (Reyes, 1994). Eso sí, en todos los casos es imprescindible citar, indicar la autoría del segmento o incluso de la idea general, de la orientación del razonamiento, de la voz con la que se dialoga aunque no se la escuche directamente.

En este punto, no se puede soslayar el problema del plagio como uno de los más serios entre los que presenta el discurso académico, entendiendo que el plagio es la copia de una obra, teoría, idea ajena que se da como propia (cf. *DRAE* en línea), o sea, sin indicar la fuente. Sin dudas, es dable pensar que muchos autores no citan, esto es, no nombran al autor del que sacan una idea, simplemente, porque creen que solo deben citar cuando se trata de una cita textual. Hay que reflexionar seriamente acerca de esta situación porque, de hecho, también las ideas tienen autores.

La cita de la voz ajena funciona en el discurso académico con una doble dirección. Por un lado, cumple con el requisito ético insoslayable de identificar la autoría. Por el otro lado, muestra la erudición del autor, actúa persuasivamente en torno a la construcción de ese aparato erudito que legitima a quien está produciendo el texto actual y que se muestra como familiarizado con la bibliografía disponible, con las voces de aquellos que lo precedieron en la mirada del objeto que lo ocupa.

Es por ello que no parece ocioso afirmar, en un libro de escritura académico-científica, que cuanto más cita se haga, más erudición o conocimiento sobre la materia se evidencia. Y al mismo tiempo es necesario recordar, claro está, que el texto actual nunca puede reducirse a la reproducción de la palabra ajena: simplemente, ha de asentarse con solidez en ella para construir un producto original, esto es, procurar un aporte.

3.5. LA POLÉMICA

Ahora bien, no siempre la cita de la voz ajena tiene que ver con el acuerdo. En muchos casos, el discurso ajeno aparece citado para dar lugar al discurso actual a distanciarse de él. En esos casos de desacuerdo es cuando hablamos de polémica.

Según todo lo que venimos planteando, cuando el autor del discurso científico-académico polemiza con un trabajo previo de otro autor, parece necesario que se muestre como no impositivo, que brinde de sí una imagen discursiva mesurada para resultar convincente. De hecho, como ya fue demostrado (García Negroni y Ramírez Gelbes 2004, 2005a y 2005b), la polémica en el discurso científico-académico se dará siempre de manera no impositiva.

Lo que puede decirse, inicialmente, es que el antagonista —esto es, aquel autor con quien se polemiza— puede aparecer “nombrado de diversas formas”,¹⁷ según se ve en los siguientes ejemplos.

[168] *Shephard et al. (1990) han sostenido que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3.*

[169] *Según Shephard et al. (1990), las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3.*

[170] *Se ha afirmado que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3 (Shephard et al., 1990).*

Pero es claro que la polémica se evidencia por medio de otras señales que refieren al discurso con el cual se polemiza. En efecto, suele aparecer el adverbio *no* —como se ve en [171]—, y también tienden a aparecer los marcadores contraargumentativos —como en [172]—. Finalmente, conviene señalar que se pueden incluir palabras que representan la polémica, como los verbos *discutir*, *refutar* o *criticar* —cf. [173]—, los sustantivos *problema* o *inconveniente* —cf. [174]— o los adjetivos *erróneo* o *inexacto* —cf. [175]—.

[171] *No creemos que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3 como afirman Shephard et al. (1990).*

[172] *Shephard et al. (1990) han sostenido que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3. Sin embargo, la evidencia da muestras en contrario.*

[173] *En este momento, la evidencia nos obliga a discutir la afirmación de Shephard et al. (1990) acerca de que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3 como afirman.*

[174] *Dada la evidencia de la que disponemos, seguir afirmando, en línea con Shephard et al. (1990), que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3 significa un inconveniente.*

[175] *De acuerdo con estos resultados, la afirmación de Shephard et al. (1990) sobre el hecho de que las principales toxinas producidas por F. verticillioides en maíz son las fumonisinas FB1, FB2 y FB3 resulta errónea.*

En cada uno de estos casos, lo que hace el término destacado es indicar la discrepancia del enunciador en relación con lo dicho por el otro o los otros autores. Puede verse, eso sí, que esa discrepancia convive siempre con alguna forma de atenuación. En [171], el uso de la primera plural (para un autor individual) y el verbo *creemos* (que contiene semánticamente la idea de falta de demostración) actúan como atenuadores. En [172], la atribución a los hechos (la evidencia) permite al enunciador tomar distancia de lo que se enuncia. En [173], hay “algo” que “obliga” al enunciador a discutir lo dicho por otros, no es su deseo hacerlo. Los inconvenientes como el de [174], por su parte, siempre pueden salvarse (son un obstáculo, claro, pero no imposibilitan nada). Finalmente, la calificación de *errónea* para la afirmación en [175] —que, convengamos, es bastante fuerte— solo se refiere a la afirmación de estos autores previos y nunca, esperablemente, a su trabajo o a sus personas.

En definitiva, las marcas de polémica se dan:

- a. cuando se presentan el autor y el antagonista
- b. cuando se muestra el disenso
- c. cuando se muestra el error del antagonista

En algunas culturas, sin embargo, la polémica académica no existe: en ellas, aquellos autores de los que se disiente ni siquiera son nombrados en el artículo (Fakhri, 2004). En el español, tal como muestra la investigación (García Negroni y Ramírez, 2005a), la polémica aparece y ni siquiera es infrecuente en el discurso científico-académico (en contra de lo que afirma Laca, 2001). Eso sí, suele presentarse con marcas de atenuación.

De hecho, hay trabajos referidos a lenguas no occidentales que muestran claramente que los autores en esas lenguas nunca presentan una oposición ostensible a otros autores, es decir, nunca plantean de manera abierta que hay algo que todavía no fue dicho por nadie y, menos aún, que lo que otros autores dijeron es erróneo, porque esa sería una clara falta de cortesía que no se permite en sus culturas; por ejemplo, en chino, hay muy poca mención de los autores antagonistas o de aquellos con los que se polemiza. En tailandés, por su parte, hay además muy poca autopromoción, desde el momento en que esa actitud es mal vista culturalmente. O incluso puede ocurrir que la autopromoción no se vea como necesaria, desde el momento en que no hay competencia en el ámbito académico, es decir, no es necesario “pelear” para hacerse un lugar en el universo de la academia (cf. Fakhri, 2004, ya mencionado).

3.6. EL PROBLEMA DISCURSIVO DE LOS CONECTORES Y LA ABDUCCIÓN

Aunque este tema lo hemos tocado tangencialmente en el capítulo 2, creemos necesario profundizar en esta cuestión que puede provocar malentendidos discursivos. Y si calificamos aquí la abducción como un problema, no lo hacemos en términos del tipo de razonamiento. De hecho, algunos autores —como el filósofo y semiólogo Charles Sanders Peirce— lo toman como la forma necesaria de razonamiento para su tarea. Nos referimos más vale al problema discursivo de la abducción simplemente porque, en términos del tipo de relación discursiva que establece por medio de los conectores, puede confundirse con la causalidad.

Veamos como claro ejemplo el caso de los conectores del tipo de *por lo tanto*. Cuando ellos son empleados, es necesario destacar que la causa suele interpretarse como anterior (cronológicamente) a la consecuencia: dada una situación *s*, puede entenderse que una situación *s'* relacionada por distintos motivos con *s* por medio del conector *por lo tanto* es provocada por *s*, o sea, es consecuencia de *s*. Dicho en otros términos, estos conectores ponen siempre en relación las dos nociones que encuadramos bajo el rótulo general de causa y de consecuencia, presentando lo dicho en un segmento como una consecuencia de lo dicho en el otro. En términos generales, diremos que la causa y la consecuencia se ubican a uno y otro lado del conector y, según sea el orden, promueven una lectura consecutiva o una lectura abductiva, como veremos en lo que sigue.

[176] *Pablo ha trabajado bien, por lo tanto ha pasado el examen.*

En [176], como parece claro, el segundo segmento —o segmento a la derecha del conector— es presentado como una consecuencia de lo que plantea el primer segmento: el conector introduce efectivamente la consecuencia de lo que se ha presentado en primer término, o, para decirlo de otro modo, la causa de que Pablo haya pasado el examen es el hecho de que trabajó bien. Sin embargo —y es este el problema que queremos traer a la discusión— el orden inverso también es posible:

[177] *Pablo ha pasado su examen, por lo tanto trabajó bien.*

Sin dudas, la ocurrencia de [177] solo puede ser aceptable en el caso de que se realice una lectura abductiva, lo que significa que la consecuencia está a la izquierda y la causa a la derecha. O sea, se trata de una lectura en la que el conector actúa orientando el segmento de la izquierda a una interpretación de evidencia de lo propuesto a la derecha: el hecho de que Pablo haya pasado su examen autoriza (u orienta) a pensar que ha trabajado bien.

Debe hacerse notar, de todas maneras, que la posición a la izquierda de la causa en [176] permite interpretar que esa causa se da como un hecho concreto en tanto que, en [177], la posición a la derecha de la causa obliga a interpretarla como una abducción, esto es, como solamente probable. En palabras de Rossari et Jayez (2000), la abducción es una relación de consecuencia que pone en juego los juicios. Se trata, en efecto, de una causalidad epistémica, que esos autores llaman causalidad invertida, una distribución que obliga a ver la conclusión como una creencia del enunciador.

La abducción constituye una forma de interpretación que pasa de la observación de los hechos a una hipótesis que los explica,¹⁸ razón por la cual se la puede describir como un encadenamiento en el que los eventos no siguen el orden temporal de los hechos extralingüísticos (Rossari, 2000). Desde este punto de vista, la conclusión no es tomada como obligatoria o como cierta sino, más bien, como plausible y depende, además, del estado de conocimiento de quien produce el enunciado —esto es, de las evidencias con las que cuenta hasta el momento—, razón por la cual todo cambio relativo a ese estado de conocimiento provoca un cambio en el grado de plausibilidad de la conclusión. En términos de Rossari (2000: 52), “Toda conclusión obtenida gracias a la aplicación de una regla abductiva será siempre el fruto de una construcción mental del locutor”.¹⁹

Claramente, los encadenamientos basados en una relación abductiva no pueden tomarse como necesarios y tampoco como producto de una observación directa de la realidad, lo que se representaría sin dudas por medio de la exposición de los eventos en un orden temporal. Así, un enunciado como [178] es entendido como que la causa de que Juan traiga el paraguas mojado es el hecho de que llueva.

[178] *Llueve, en consecuencia, Juan viene con el paraguas mojado.*

Por el contrario, [179] no puede interpretarse nunca como que la causa de que llueva es que Juan traiga el paraguas mojado.

[179] *Juan viene con el paraguas mojado, en consecuencia, llueve.*

[179] propone que, dado que Juan trae el paraguas mojado, es dable inferir que llueve, es decir, se plantea una creencia de que llueve, se presenta la hipótesis de la lluvia a partir de la evidencia de que Juan trae un paraguas mojado, si bien otras hipótesis también podrían ser aceptables (por ejemplo, le tiraron un baldazo de agua en el paraguas).

En cualquier caso, el problema de la abducción en el discurso académico-científico se centra en que los conectores causales/consecutivos suelen relacionar nociones de las cuales no se tiene conocimiento previo o acerca de las cuales no se puede juzgar la condición de certeza o creencia. Por ello, y aunque es una materia discutible, creemos necesario advertir que, de emplearse la abducción, debería señalársela explícitamente, con el objetivo de evitar cualquier ambigüedad o malentendido.

NOTAS

1. Algunos autores afirmarían que esta intención es utópica, porque la lengua es inherentemente plurívoca.
2. "...a status, a position, a social place is not a material thing to be possessed and then displayed; it is a pattern of appropriate conduct, coherent, embellished and well articulated. Performed with ease or clumsiness, awareness or not, guile or good faith, it is nonetheless something that must be enacted and portrayed, something that must be realized". (La traducción es nuestra.)
3. Es interesante señalar que esas tablillas podían volver a ser usadas porque se calentaba un poco la cera y se "borraba" lo que se había escrito.
4. Pretendemos aquí ser claros y no entrar en una discusión lingüística. La verdad es que nosotros no estamos tan seguros de que la lengua sea básicamente referencial. Pero no vamos a adentrarnos en teorías: esta postura que adoptamos en este momento parece, al menos en principio, bastante comprensible si no se está familiarizado con teorías lingüísticas no referencialistas. Digamos, de todos modos, para ampliar un poco la cuestión y no dejar la nota como una simple "insinuación", que Oswald Ducrot (1988) explica que la lengua no sirve realmente para describir la realidad sino, antes bien, para debatir sobre ella (para profundizar, ver García Negroni, 1998).
5. Un dato etimológico: *marida* no existe porque *marido* viene del latín *mas, maris*, que significa "macho, varón".
6. O pronombres átonos, como *la, me o les*.
7. Son las oraciones pasivas que se construyen con el verbo *ser* y el participio del verbo principal concordado con el sujeto.
8. Son aquí los sustantivos abstractos que provienen de los verbos.
9. Para ampliar, ver, por ejemplo, Ramírez Gelbes (2005) o García Negroni *et al* (2005).
10. Elegimos esta denominación general, aunque algunos autores establecen diferencias entre modalización y matización (cf. Vázquez, 2001).
11. Algunos autores sostienen que las formas del indicativo presente son ya de por sí intensificadoras (cf., por ejemplo, Reyes, 1994; y ver aquí a continuación).
12. Resulta interesante registrar aquí una investigación que llevamos a cabo para cotejar los rasgos de la modalización en expertos y semiexpertos en el área de la lingüística (Ramírez Gelbes, 2011b). Como conclusión, observamos que mientras los expertos en esta área tienden a hacer un uso marcado de la atenuación, los semiexpertos (o estudiantes) tienden claramente al uso de la intensificación.
13. Es decir *cónfer*, del latín *confer* y que significa *compara*.
14. Del latín *videre*.
15. "Writers must organise data and observations into meaningful patterns for readers, so part of an academic's competence involves familiarity with the conventional discursive practices of a particular disciplinary community" (la traducción es nuestra).
16. "...the metatextual reference adds to the readers overall picture of what the text is about and how the current part of the text relates to the text as a whole" (la traducción es nuestra).
17. Volveremos sobre estas formas de mencionar otros autores en el capítulo 4.
18. Como sostiene Bermúdez (2005: 9): "... la diferencia entre "razonamiento" e "inferencia" estriba en que el razonamiento refiere una conclusión sacada a partir de juicios (constructos cognitivos), mientras que en la inferencia la conclusión es extraída de la evidencia (sensorial) disponible".
19. "Toute conclusion obtenue suite à l'application d'une règle abductive sera ainsi toujours le fruit d'une construction mentale du locuteur" (la traducción es nuestra).

EJERCITACIÓN

Ejercicio 1. Transforme en desagentivadas las oraciones siguientes:

- a. En sus investigaciones, Martin (1967) utilizó señales visuales como estrategia para mejorar el movimiento.

.....
.....

- b. Los investigadores diseñaron el sistema para permitir el conocimiento de los tiempos de contacto, los tiempos entre contactos y el desfase respecto a señal sonora.

.....
.....

- c. Para realizar la evaluación motora, llevamos a cabo una serie de pruebas de golpeo con el dedo índice.

.....
.....

Ejercicio 2. Transforme en oraciones con nominalización:

- a. El profesor Martínez Albertos identifica en el periodismo de opinión al legítimo heredero de la retórica clásica y eso es importante.

.....
.....

- b. En 1997, un grupo de investigadores alemanes estudiaron el tratamiento de la imagen y llegaron a algunos resultados positivos.

.....
.....

c. Los guionistas utilizan el sensacionalismo en las piezas informativas, entendiendo sensacionalismo como la capacidad de despertar emociones en el espectador o de provocar una reacción en el sistema sensorial de la persona (Uribe, 2007), y eso está directamente ligado a los niveles de audiencia.

.....
.....
.....
.....

Ejercicio 3. Dado el siguiente texto, agregue atenuadores (puede hacer cambios si lo considera necesario; destaque su intervención en negrita):

En una comunicación anterior, presentamos los efectos de un programa de intervención basado en la imposición de ritmos sonoros sobre las capacidades motoras de una población de Enfermos de Parkinson (EP). En esta comunicación y con los datos obtenidos en una muestra seleccionada de cinco pacientes del grupo anterior, demostramos, mediante Tomografía por Emisión de Positrones (PET) utilizando FDG, que se producen cambios obtenidos.

Hemos comparado los registros PET obtenidos antes y después de la intervención rítmica que se describe en la comunicación anterior. Los registros fueron obtenidos con cinco meses de diferencia y durante ese período los pacientes realizaron su vida normal y no sufrieron modificaciones en su medicación. Se han constatado cambios en el metabolismo cerebral a nivel de corteza pre-frontal, tálamo, ganglios basales, cerebelo y corteza órbito-frontal. Todas ellas estructuras implicadas en el control del movimiento. Estas modificaciones se relacionan con mejorías clínicas, tanto en la marcha como con la capacidad de ejecución de tareas manuales (p.ej., golpeo con el dedo).

Estos datos demuestran que la participación de los Enfermos de Parkinson en programas de rehabilitación motriz mediante ritmos impuestos externamente resulta beneficiosa para la actividad de los pacientes.

Ejercicio 4. Elimine los subjetivismos afectivos y los evaluativos axiológicos en el siguiente texto:

Contar con una lengua estándar beneficia a traductores y escritores en cuanto a la posibilidad de contar con un imprescindible parámetro fijo de escritura. La gramática prescriptiva ilumina el proceso de escritura y consiente que los hablantes tengan un código compartido que regula el uso en el texto escrito.

Sin embargo, el carácter vivo y fluctuante de la lengua nos obliga a pensar a la unificación de la lengua como una aberrante hazaña utópica, en donde hablar de un "uso correcto" del español presupone la idea de que hay hablantes del español que, por tener distintos dialectos o sociolectos, hablan un español "incorrecto".

En suma, existe una ambigüedad, una brutal puja constante entre intereses y realidades, entre lengua y sociedad. El lenguaje está en constante cambio como una fuerza "incontrolable" e impía que se resiste a ser capturada y prensada en los manuales. Y, a su vez, necesita de la normativa para poder establecer un código escrito que beneficie a los usuarios que buscan desesperadamente escribir de manera correcta.

Ejercicio 5. Dado el siguiente esquema, elabore el segmento metatextual de organización del artículo que suele incluirse en la introducción:

Las Fuerzas Armadas Argentinas ante la Revolución Sandinista (1978-1983)

- 1. Presentación del tema; límites geográficos y temporales.
- 2. La cuestión nicaragüense y el contexto internacional.
- 3. Repercusión de la Revolución Sandinista en la Argentina.
- 4. El proceso de reorganización militar: lógica, tensiones y perspectivas en Centroamérica.

Los problemas concretos

4.1. “ENSAMBLAJES” DISCURSIVOS

4.1.1. La puntuación

Los signos de puntuación en el texto escrito funcionan como una especie de guía de lectura que va organizando el camino, como si fueran señales de tránsito para orientar al que lee. Muchas veces se ha dicho que actúan en reemplazo de la entonación y, si bien esto fue así probablemente en un principio y lo es todavía en algunos casos, no debería generalizarse. De hecho, la existencia de usos obligatorios y usos prohibidos de la coma muestra que no necesariamente la ocurrencia de una coma remeda una pausa en la cadena oral.

Es cierto, eso sí, que casi siempre el uso de los signos de puntuación depende de un juicio personal del escribiente. Pero lo que no se puede negar es que, una vez puesto el signo, la lectura estará orientada en determinada dirección. Veamos un ejemplo. El siguiente texto, que se propone sin signos,

la aspectualidad es el modo de acción propio de la situación denotada por el predicado el carácter la naturaleza la índole o la cualidad de la acción o del proceso

admite distintas puntuaciones, como por ejemplo:

[180] *La aspectualidad es el modo de acción propio de la situación denotada por el predicado, el carácter, la naturaleza, la índole o la cualidad de la acción o del proceso.*

[181] *La aspectualidad es el modo de acción propio de la situación denotada por el predicado; el carácter, la naturaleza, la índole, o la cualidad de la acción o del proceso.*

[182] *La aspectualidad es el modo de acción propio de la situación denotada por el predicado, el carácter, la naturaleza; la índole o la cualidad de la acción o del proceso.*

En [180], todas las predicaciones de aspectualidad —el modo de acción, el carácter, la naturaleza, la índole, la cualidad— están al mismo nivel y hasta pueden ser intercambiables en su colocación. En [181], en cambio, la verdadera predicación es el modo de acción, las demás funcionan más vale como aclaraciones explicativas. Para [182], el carácter y la naturaleza son predicaciones de aspectualidad en el mismo nivel, en tanto la índole y la cualidad funcionan más como simples aclaraciones.

En cualquier caso, lo que buscamos mostrar con este ejemplo tan simple es que, aun sutiles, hay diferencias que pueden reconocerse entre textos que están constituidos por “las mismas palabras en el mismo orden”, pero presentan puntuaciones diferentes.

4.1.2. Los usos de la coma

La coma tiene usos obligatorios que pueden listarse muy rápidamente. Se emplea para

a. separar el vocativo o invocación del resto del enunciado;

[183] *Este libro, estimada lectora o caro lector, está dedicado a usted.*

b. separar los miembros de una enumeración; como vimos en el capítulo 1, § La adición, cuando la enumeración es completa, el penúltimo miembro y el último no se separan con coma sino con la conjunción *y* (como en [184]); cuando la enumeración es incompleta, todos los miembros se separan entre sí con comas (como en [185]); cuando los miembros de la enumeración no forman una clase, cada miembro mantiene la preposición —de haberla—, tal cual ocurre en [186];

[184] *Su exposición produce leucoencefalomalacia en ganado porcino, además de efectos tóxicos en el sistema nervioso central, el hígado, el páncreas, los riñones y los pulmones.*

[185] *Su exposición produce leucoencefalomalacia en ganado porcino, además de efectos tóxicos en el sistema nervioso central, el hígado, el páncreas, los riñones, los pulmones.*

[186] *Su exposición produce leucoencefalomalacia en ganado porcino, además de efectos tóxicos en el sistema nervioso central, en el hígado, en el páncreas.*

c. indicar quién es el autor de un enunciado, como ocurre en [187];

[187] *“Las sociedades contemporáneas dedican parte de sus recursos en la promoción, desarrollo y obtención de productos alrededor de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación”, afirma De Mauro (2011: 54).*

d. separar conectores del tipo *no obstante, sin embargo, o sea, por ejemplo, es decir, etc.*, como en [188] y [189];

[188] *Sin embargo, el éxito de este control está restringido por la resistencia de estos dípteros a los productos químicos.*

[189] *El propio Aristóteles consideró esta distinción como verbos de kinesis (movimiento) y de energeia (actividad y eficacia, es decir, resultado).*

e. separar las explicaciones del resto del enunciado, como en [190];

[190] *La aspectualidad es el modo de acción propio de la situación denotada por el predicado, la cualidad de la acción o del proceso.*

f. indicar que el orden ‘natural’ o frecuente de la oración (sujeto-verbo-objeto/resto del predicado) ha sido quebrado, como en [191];

[191] *En este marco, explicamos la confrontación entre las dos agrupaciones representantes de los “nuevos movimientos sociales”.*

Y un empleo incorrecto puede estropear el mejor de los escritos y conducir a lecturas equivocadas. Obsérvense [192] y [193], que, por la presencia o no de la coma, resultan opuestos:

[192] *No, está bien.*

[193] *No está bien.*

De todos estos, el caso más complejo parece ser, entre los escribientes de texto académico, el e. En efecto, la existencia de dos tipos de oraciones que se distinguen entre sí por la presencia o ausencia de la coma merece un apartado, el que presentamos a continuación.

4.1.2.1. Explicativas y especificativas

Como planteamos en el punto e. del párrafo anterior, la coma se usa —entre otras cosas— para separar las explicaciones del resto del enunciado.

Veamos los siguientes casos:

[194] *La estructura hidráulica, que está formada por puntuaciones laterales, determina esta tasa (Tyree y Ewers, 1991).*

[195] *La estructura hidráulica que está formada por puntuaciones laterales determina esta tasa (Tyree y Ewers, 1991).*

Si bien [194] y [195] son enunciados que están constituidos por “las mismas palabras”, la presencia o ausencia de las comas estipula sentidos diferentes. En efecto, en [194], el segmento que se encuentra entre comas —tal cual fue previsto en el punto e. del párrafo anterior— no es otra cosa que una explicación. Como tal, podría excluirse, y eso nos autoriza a decir que la información central brindada por [194] coincide con la provista por [196].

[196] *La estructura hidráulica determina esta tasa (Tyree y Ewers, 1991).*

Por el contrario, la frase *que está formada por puntuaciones laterales* en [195] no puede elidirse porque es la que define cuál de las distintas estructuras hidráulicas existentes es la que se toma en consideración aquí. Para decirlo de otro modo, mientras en [194] —enunciado en el que la frase *que está formada por puntuaciones laterales* constituye una explicación— se habla de un individuo único (la estructura hidráulica), en [195] —enunciado en el que la frase *que está formada por puntuaciones laterales* constituye una especificación— se habla de un individuo (la estructura hidráulica que está constituida por puntuaciones laterales) que se opone a otros individuos (las estructuras hidráulicas que NO están constituidas por puntuaciones laterales). Es por ello que llamamos explicativa a la proposición que empieza con *que* en [194] y llamamos especificativa a la proposición que empieza con *que* en [195]: la frase entre comas agrega un inciso explicativo al núcleo *estructura hidráulica* en [194], la frase que empieza con *que* en [195] recorta o restringe los alcances del núcleo *estructura hidráulica*.

Obsérvense asimismo los siguientes casos:

[197] *Un filósofo alemán, Martín Heidegger, es el principal exponente en el intento de destronar a la metafísica.*

[198] ⊗ *Un filósofo alemán Martín Heidegger es el principal exponente en el intento de destronar a la metafísica.*

[199] *El filósofo alemán Martín Heidegger es el principal exponente en el intento de destronar a la metafísica.*

[200] ???*El filósofo alemán, Martín Heidegger, es el principal exponente en el intento de destronar a la metafísica.*

Como puede constatarse, la frase *Martín Heidegger* puede ser elidida en [197] sin que se pierda el sentido, porque el segmento entre comas es simplemente aclaratorio o explicativo: este es un filósofo alemán, pero —claro— existen otros filósofos alemanes. En cuanto a [198], aceptar la especificativa aquí sería como reconocer que existen otros filósofos alemanes que son Martín Heidegger, lo cual resulta evidentemente inapropiado.¹

En [199], por su parte, la frase es especificativa y no puede ser elidida porque recorta el universo de los filósofos alemanes a un individuo para definir luego la predicación. Con respecto a [200], la ocurrencia de la explicativa sería aceptable si el conjunto de los filósofos alemanes estuviera constituido por un único individuo (algo que, lo sabemos, no ocurre). Conviene señalar, de todos modos, que [200] sería admisible si se estuviera hablando concretamente de Martín Heidegger en el contexto inmediato previo: aun así, la frase *Martín Heidegger* tendería claramente a ser elidida, tal como sucede en [201].

[201] *Martín Heidegger constituye el punto de partida de una nueva perspectiva filosófica. El filósofo alemán es el principal exponente en el intento de destronar a la metafísica.*

Desde luego, en muchos casos, solo el escribiente sabe cuál de las dos opciones es la correcta. Esa es la razón por la que resulta tan importante ser consciente de este uso de la coma: porque el lector solo captura uno u otro sentido a partir de la presencia o la ausencia de la coma en la frase.

4.1.3. La citación

Como hemos previsto ya en otros segmentos de este libro (ver, por ejemplo, § Las citas, en el capítulo 2 o § La polémica, en el capítulo 3), la cita de la voz ajena se puede realizar de distintas maneras. De acuerdo con García Negróni (2010), esa voz puede representarse por medio de referencias parcialmente integradas, referencias semi-integradas, citas destacadas y citas integradas.

Las referencias, sean estas parcialmente integradas o semi-integradas, presentan el discurso ajeno de manera indirecta o velada.

[202] *Los fractales son aquellos objetos en los que determinadas porciones a escala son semejantes al objeto original (West & Goldberger, 1987; Rodríguez-Iturbe y Rinaldo, 1997: 27).*

Las referencias parcialmente integradas —al modo de las que aparecen destacadas en [202]— permiten dar muestra de los trabajos previos que sustentan el trabajo actual, es decir, de aquellos trabajos sobre el tema que el autor ha leído y en los que se funda para producir su argumentación. Con la forma habitual de inclusión en el cuerpo del texto entre paréntesis y el sistema autor-fecha, colabora en la construcción de ese aparato erudito del que hemos hablado en otros lugares. Obsérvese, además, que, mientras la primera cita (West & Golderberg) remite a toda la obra —como señalando que este concepto se extrae del texto de West y Golderberg en general—, la segunda cita remite a un lugar específico —la página 27— que es exactamente donde se encuentra este concepto. Para decirlo de otro modo, la referencia o la cita (en cualquiera de sus formas) puede de hecho remitir a un segmento identificable del texto previo: en ese caso, se señalará también la página o páginas en las que puede ubicarse la idea o concepto que se reformula o resume, a continuación del año de publicación de la obra ajena y precedida por dos puntos.

[203] *De igual forma, se retoma la noción de adecuación a la circunstancia de Correa (2005: 26), quien señala que la derecha conserva una cierta conversación entre la tradición y la modernidad en el desarrollo de sus instituciones e ideas.*

[204] *Existe un complejo entramado de circuitos de transculturación que define la relación dominador-dominado como una pareja dínamo en constante retroalimentación e influencia (Ticio Escobar, 1993).*

[205] *Según Grossman (2007: 321), los medios de comunicación son espacios clave para materializar el ejercicio de la libertad de expresión.*

[206] *Marengo (2008: 68) afirma que en esta ciudad existen zonas segregadas por el nivel socioeconómico de la población.*

Las referencias semi-integradas —como las de [203] a [206]— parafrasean en algún sentido la propuesta de otros autores. Dado que aluden a los conceptos, nociones o ideas generales de otros autores, suelen funcionar a modo de resumen interpretativo de la voz ajena.

Además, conviene señalar que las referencias semi-integradas también pueden hacerse por mención de los autores dentro del cuerpo del texto y no entre paréntesis. Eso es lo que ocurre con [203], donde la mención del autor aparece incluida en la estructura de la frase, y lo mismo sucede en [205] y [206], en que la voz ajena parece “escucharse” más directamente.

Las citas, por su parte, ya sean destacadas o integradas, reproducen de manera literal el texto previo.

[207] *En esta línea de pensamiento, Ángel Rivière (2000: 65) afirma:*

La observación del uso del lenguaje presupone y requiere el empleo de procesos mentales que no sólo versan sobre lenguaje mismo sino también sobre los objetos a los que se refiere y a las personas a las que se dirige nos sitúa en una perspectiva que nos acerca a su estudio funcional. Del mismo modo que las

funciones de un instrumento no residen en el instrumento mismo, sino que se hacen patentes a través de su uso para algo, así también las funciones del lenguaje no pueden residir en el lenguaje mismo, definido como código puramente formal de relación entre significados y sonidos, sino precisamente en las relaciones, que pueden ser muy complejas e indirectas, entre ese código y el contexto en el que el lenguaje adquiere significado y sentido. De este modo, la noción de contexto debe ocupar un lugar central en cualquier indagación funcional del lenguaje.

[208] *Schutz y Pekrun (2007) consideran que “[si bien las emociones] tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos, su investigación en contextos educativos ha emergido lentamente”.*

El caso de [207], que se corresponde con una cita destacada, es el de una cita textual que excede las tres líneas. Es por ello que el texto citado se baja, se sangra (esto es, se escribe con un margen más amplio) y se coloca en un cuerpo menor.

[208], en cambio, es una cita integrada, de menos de tres líneas, que se incluye en el cuerpo y aparece señalizada por medio del empleo de las comillas. En muchas ocasiones, tal cual ocurre en este mismo ejemplo, es necesario insertar alguna palabra o frase entre corchetes para indicar que, a pesar de que esa expresión no forma parte del texto original, se la añade con el fin de clarificar el sentido de la cita.

4.1.4. El gerundio

El gerundio ha sido definido como un derivado verbal (Bello, 1945) que, aunque incluye en su descripción la categoría de aspecto, no presenta rasgos de tiempo o modo ni tampoco género, persona o número. Por este motivo, muchas veces se caracteriza por su ambigüedad, la que se constata en [209].

[209] *Nuestro lugar y función en el proceso de la convocatoria fueron interpretados por los participantes, ubicándonos alternadamente en diferentes posiciones construidas desde visiones parciales.*

¿Cuál es aquí el agente de ubicándonos? Es decir, ¿quién nos ubica? ¿Nosotros mismos?, ¿nuestro lugar y función en el proceso?, ¿los participantes? Como decimos, el hecho de que no tenga rasgos (terminación) de persona, por ejemplo, no nos permite reconocer cuál de estas opciones es la correcta.

Pero no es ese el único problema que presenta el gerundio. Con dos realizaciones, la simple y la compleja (con el auxiliar *haber*), expresa simultaneidad o anterioridad en relación con la acción denotada por el verbo conjugado que lo domina. Así, en [210], el gerundio expresa anterioridad en relación con el verbo conjugado (que está subrayado) y en [211] expresa simultaneidad. De hecho, parece claro que, para [210], la acción de organizar el consejo es posterior a la acción de reforzar la ciudad, mientras que, para [211], la acción de matar al monstruo y la de liberar a Hésione parecen simultáneas (o, si se quiere, la de liberar a Hésione es posterior).

[210] *Habiendo reforzado la ciudad más de lo que estaba antes, Príamo organizó un consejo para decidir la mejor manera de recuperar a su hermana Héxione.*

[211] *Matando al monstruo, Heracles liberó a Héxione.*

La normativa rechaza el empleo del gerundio para expresar posterioridad, como en [212].

[212] ⊗ *Heracles volvió, saqueó Troya y se llevó a la princesa entregándola luego en matrimonio a su amigo Telamón.*

Más allá de lo que recomienda o no la normativa, debe hacerse notar que el gerundio provee una interpretación como la que se vio en [210] y en [211] y tiende a repeler la que intenta proponer [212]. Dicho de otro modo, el gerundio suele ser interpretado con un sentido temporal simultáneo e incluso anterior al que promueve el verbo conjugado y no con un sentido posterior: es esa la razón por la cual no conviene emplearlos en casos como el de [212].²

Por otra parte, algunos gerundios actúan en la oración como una especie de oración reducida (cf. Hernanz y Suñer, 1999) que, por no presentar los rasgos propios de la flexión de un verbo conjugado, funcionan de manera parasitaria en relación con el verbo principal del que dependen. Estos gerundios tienen la característica de que son interpretados con distintos matices: causal —como en [213]—, modal —como en [214]—, temporal —como en [215]—, concesivo —como en [216]— y condicional —como en [217]—.

[213] *Matando al rey de Sidón, consiguió una vasta cantidad de tesoros.*

[214] *Dándole la manzana a Helena, Paris "decretó" la Guerra de Troya.*

[215] *Lamiéndoles las serpientes las orejas, pudieron escuchar la voz de los dioses.*

[216] *Habiendo recibido la advertencia de Casandra, Príamo no le prestó atención.*

[217] *Hablando los dioses, los mortales no pueden más que escuchar.*

Así, el sintagma de gerundio en [213] podría ser leído como *Puesto que mató al rey de Sidón*; el de [214], como *Por medio de darle la manzana a Helena*; el de [215], como *Cuando las serpientes les lamieron las orejas*; el de [216], como *Aunque recibió la advertencia de Casandra*; [217], finalmente, puede ser leído como *Si los dioses hablan*. La dificultad fundamental aquí es que no necesariamente ese matiz es tan claro ni tan calculable: de hecho, en [216] también se podría leer *Luego de recibir la advertencia de Casandra*, es decir, podría interpretarse un matiz temporal en lugar de uno concesivo. Esto suma densidad a la carga semántica que de por sí traen los gerundios.

No intentamos insinuar que deben evitarse los gerundios. Simplemente buscamos atraer la atención a las dificultades que pueden llegar a involucrar. En todo caso y como siempre, conviene oponerse a su uso abusivo.

4.1.5. La terminología

Como plantea Cabré (2000: 6),

Una de las características lingüísticas más destacables de los textos científico-técnicos es la presencia de unidades específicas de un ámbito especializado. El grado de especialización de dichos textos hace variar la densidad terminológica de los mismos: a mayor nivel de especialización, mayor espesor terminológico.

Para decirlo de otro modo, el lenguaje técnico constituye el sello del discurso científico-académico, desde el momento en que construye el edificio del conocimiento específico del que trata el texto de marras.

En su conferencia para el *III Coloquio sobre Lenguaje y Comunicación* (2002), Gómez Font elabora una reflexión que nos parece más que oportuna para este libro. Siguiéndolo, diremos que, el lenguaje especializado de la ciencia no está dirigido a todo el mundo sino, más vale, a los iniciados —esto es, los científicos y académicos—. No puede decirse de este lenguaje, entonces, que pueda ser más o menos comprendido: o se entiende acabadamente o no se entiende, porque la definición de los términos técnicos es sumamente estricta.

Es ese el motivo por el cual los términos técnicos no tienen sinónimos. En efecto, la palabra específica no puede ser reemplazada por otra de ninguna manera, y hacerlo podría significar confundir al lector científico-académico, que quizá entendería que se está, con el sinónimo, hablando de algo distinto. Por ello suele decirse que el lenguaje técnico se orienta (como ideal) a la univocidad.

Es más, puede ocurrir que un mismo término tenga distintas definiciones en distintas teorías, incluso de la misma disciplina: ese caso muestra a las claras que el uso de la terminología especializada, además de la pertenencia a determinada disciplina, marca la adscripción a una cierta teoría científica.

Debe señalarse, eso sí, que el lenguaje técnico, a veces, toma palabras del lenguaje cotidiano y las resignifica dentro de la disciplina. De hecho, existen diccionarios de especialidad que no empalman ni se repiten —al menos, en sus definiciones— con el diccionario general. Será necesario entonces cuidar especialmente que no haya errores de uso, es decir, que no se use el mismo término con el sentido coloquial y con el sentido específico de manera equívoca.

Más aún, en el capítulo 1 (§ Coherencia léxica), hablamos de una clase de palabras —conocidas como semitérminos— que suelen resultar bastante vacías de significado y, por eso mismo, tienden a ser empleadas con cierto descuido. Y el discurso académico, en algunos casos, pareciera tendiente a usarlas de este modo. Veamos [218].

[218] *El tipo de discusiones por revisar será de dos tipos.*

Desde un punto de vista conceptual, es claro que “un tipo” no puede ser “de dos tipos”: el primer uso de “tipo” es más vale un semitémino, mientras el segundo uso parece más específico. Probablemente, convendría reescribir esta frase como [219] o como [220], por ejemplo, casos en los cuales se evita hablar del “tipo” de discusiones.

[219] *Las discusiones por revisar serán agrupadas en dos tipos.*

[220] *Para revisarlas, agruparemos las discusiones en dos tipos.*

Sea como fuere, es importante que el escribiente esté atento a este “tipo” de dificultades.

La última indicación que parece pertinente aquí es la que corresponde a las siglas. Es frecuente que los investigadores usen siglas para referirse al fenómeno central del que tratará su trabajo. CMV (Citomegalovirus), FE (funciones ejecutivas), CAP (Centros Académicos Privados), ECNT (enfermedades crónicas no transmisibles), ENC (estilo neocolonial) e infinitas posibilidades más son fórmulas creadas ya sea por la disciplina, ya sea por el propio investigador en este texto particular para no tener que repetir frases o expresiones recurrentes.

Es necesario señalar que, en estos casos, la expresión tendrá que estar explicitada en el cuerpo la primera vez que se la nombra y la sigla quedará indicada entre paréntesis para luego ser usada en forma exclusiva, tal como ocurre en [222] y [223]. Nunca se debe usar la sigla por primera vez sin que quede claramente definida, como sucede en [221].

[221] Control biológico de nematodos gastrointestinales. *El advenimiento de resistencia antihelmíntica en los bovinos, sumada a la preocupación por consumir alimentos inocuos para la salud humana, han estimulado el desarrollo de nuevos métodos de control parasitario no químico, tales como la resistencia genética, el empleo de vegetales con propiedades antihelmínticas y el CB. Entre los agentes seleccionados para el control biológico de nematodos gastrointestinales se encuentra el hongo nematófago Fungus flagrans.*

[222] Control biológico de nematodos gastrointestinales. *El advenimiento de resistencia antihelmíntica en los bovinos, sumada a la preocupación por consumir alimentos inocuos para la salud humana, han estimulado el desarrollo de nuevos métodos de control parasitario no químico, tales como la resistencia genética, el empleo de vegetales con propiedades antihelmínticas y el control biológico (CB). Entre los agentes seleccionados para el CB de nematodos gastrointestinales se encuentra el hongo nematófago Fungus flagrans.*

[223] **Control biológico (CB)** de nematodos gastrointestinales. *El advenimiento de resistencia antihelmíntica en los bovinos, sumada a la preocupación por consumir alimentos inocuos para la salud humana, han estimulado el desarrollo de nuevos métodos de control parasitario no químico, tales como la resistencia genética, el empleo de vegetales con propiedades antihelmínticas y el CB. Entre los agentes seleccionados para el CB de nematodos gastrointestinales se encuentra el hongo nematófago Fungus flagrans.*

El defecto de [221], como puede constatarse, es la dificultad de interpretación que encierra la sigla cuando aparece, porque su descripción por extensión ocurre en la oración siguiente. Y esa dificultad existe incluso cuando el título revela esa descripción. Por ese mismo motivo puede decirse que [222] y [223] constituyen opciones correctas: en [222], en el cuerpo del texto, se nombra por primera vez la expresión que quedará abreviada en la sigla y, a continuación, se incluye la sigla entre paréntesis; en [223], se indica la sigla entre paréntesis en el propio título y, a partir de allí, se usa sin más.

4.2. EL “MONTAJE” TEXTUAL

4.2.1. La oración

En general, el orden natural —no obligatorio— de la oración en español es el de sujeto-verbo-objeto/resto del predicado. Ese orden puede ser variado, como dicen muchos tratadistas de retórica (cf. Cassany, 2006: 107), sobre todo en busca de quebrar la monotonía. Pero ha de tenerse en cuenta que la ruptura constante de ese orden y la profusa inclusión de incisos entre comas genera más confusión (por pérdida del hilo discursivo) que variedad.

Por otra parte, tal como afirma Gutiérrez Ordóñez (1997: 28), el hecho de que una lengua como el español permita cierta libertad para ordenar las palabras no significa que el orden sea arbitrario. En efecto, el orden de las palabras responde al modo en que se presenta la información.

De acuerdo con distintos estudiosos (Mathesius, apud Firbas, 1992; Firbas, 1992; Danes, 1974; entre otros) puede hablarse de informaciones que tienen distinto estatuto comunicativo en la oración y que vienen representadas por los distintos segmentos. En general, se sostiene que el segmento que está colocado más a la izquierda es el que funciona como soporte o información conocida mientras que el segmento que está más a la derecha funciona como aporte o información nueva.

Dicho así, no parece muy sencillo comprenderlo, pero algunos de los autores que afirman la existencia de una cierta distribución informativa diferenciada a lo largo de la oración lo explican a partir del hecho de que cada orden oracional, aun manteniendo las mismas palabras, responde a preguntas diferentes. Veamos los siguientes ejemplos:

[224] *Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política.*

[225] *Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber.*

[226] *En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder.*

Si pensásemos que cada una de las oraciones precedentes es respuesta a una pregunta, tendríamos que decir que, en orden respectivo, las preguntas son las que siguen (marcamos con numeral las oraciones que no pueden funcionar como respuesta a la pregunta correspondiente):

a. ¿Dónde sostiene Weber que el que hace política ambiciona el poder?

[224] *Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política.*

#Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber.

#En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder.

b. ¿Quién sostiene que el que hace política ambiciona el poder?

#Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política.

[225] *Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber.*

#En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder.

c. ¿Qué sostiene Weber en su libro Ciencia y política?

#Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política.

#Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber.

[226] *En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder.*

Como es de esperar, la respuesta a la pregunta es la información nueva o aporte, mientras que lo que ya aparece en la pregunta y, si se quiere, se repite en la respuesta corresponde a la información conocida o soporte. De esa manera, el modo en que se van distribuyendo el soporte y el aporte determinan la manera en que avanza la información.

De hecho, el tipo de continuaciones que parecen proyectar cada uno de los casos anteriores también puede diferenciarse claramente. Así, parecen admisibles continuaciones como las que proponemos en lo que sigue:

[224a] *Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política. Pero en Economía y sociedad había afirmado...*

[225a] *Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber. Otros autores, por el contrario, no acuerdan...*

[226a] *En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder. Y que el poder es un medio para lograr...*

Pero veamos que esas continuaciones no resultan cómodamente intercambiables.

[224a] *Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política. Pero en Economía y sociedad había afirmado...*

[224b] *???Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política. Otros autores, por el contrario, no acuerdan...*

[224c] *??Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder, en su libro Ciencia y política. Y que el poder es un medio para lograr...*

[225a] *Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber. Otros autores, por el contrario, no acuerdan...*

[225b] *#Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber. Pero en Economía y sociedad había afirmado...*

[225c] *????Que el que hace política ambiciona el poder lo sostiene Weber. Y que el poder es un medio para lograr...*

[226a] *En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder. Y que el poder es un medio para lograr...*

[226b] *??En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder. Otros autores, por el contrario, no acuerdan...*

[226c] *?En su libro Ciencia y política, Weber sostiene que el que hace política ambiciona el poder. Pero en Economía y sociedad había afirmado...*

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar aquí es el modo en que el orden ofrece un recurso para realzar determinada información. [225] y [226] son un buen ejemplo para empezar. Pero no el único.

Así, podríamos afirmar que hay distintos modos de "imponer" oracionalmente un tema (cf. Pinuer, 2000)

a) Dislocaciones a la izquierda, como en [226].

b) Declarar el tema, como en [227].

[227] *En relación con la política, Weber sostiene que el poder es esencialmente lucha.*

Y que, además, hay distintos modos de producir énfasis: por medio de estructuras como las ecuacionales o las ecuandicionales y por medio del uso de focalizadores presuposicionales (cf. Gutiérrez Ordóñez, 1997).

- a) Empleo de estructuras ecuacionales, como en [228] y [229].

[228] *Weber es quien ha dicho que quien quiere el poder puede quererlo por el poder mismo.*

[229] *En su libro Ciencia y política es donde Weber afirmó que quien quiere el poder puede quererlo por el poder mismo.*

En estos últimos casos, ejemplos de estructuras ecuacionales, la oración parte del segmento que se quiere destacar —Weber en [228] y *En su libro Ciencia y política* en [229]—, continúa con el verbo *ser* conjugado y termina con un relativo (*que, quien, donde, cuando, etc.*) seguido del resto de la construcción.

- b) Empleo de estructuras ecuandicionales, como en [230] y [231].

[230] *Si alguien ha dicho que quien quiere el poder puede quererlo por el poder mismo, es Weber.*

[231] *Si en algún lugar Weber afirmó que quien quiere el poder puede quererlo por el poder mismo, es en Ciencia y política.*

En estos dos últimos ejemplos —que contienen estructuras ecuandicionales—, la oración se estructura sobre la base de una condicional que ubica lo que quiere destacarse como información nueva a la derecha.

- c) Empleo de focalizadores presuposicionales (cf. Gutiérrez Ordóñez, 1997), del tipo de *incluso, ni siquiera* o *hasta* (con el sentido de *incluso*), como en [232] y [233].

[232] *Incluso Weber concibe la existencia de medios pacíficos de lucha.*

[233] *Ni siquiera los politólogos más radicalizados conciben la lucha como el único modo de imponer una idea.*

Como se ve, es siempre el segmento que sigue a *incluso* o a *ni siquiera* —esto es, Weber en [232] y los politólogos más radicalizados en [233]— lo que resulta realzado.

Por otra parte, conviene señalar que las oraciones deberían estar constituidas, en términos generales, por un sujeto y un predicado. Sin intentar hacer análisis sintácticos ni nada que se le parezca, digamos en general que las oraciones no deberían ser ni una mera construcción subordinada (iniciada con *que, donde, cuando, mientras, lo cual, las que* o con un gerundio, participio o infinitivo) ni una construcción de preposición y nada más.

[234] [⊗] *El estudio de las relaciones sociales cotidianas ha sido un problema recurrente en los últimos años. El cual ha generado mucho debate.*

[235] [⊗] *Se preparó una suspensión de las cepas equivalente al 1 de la escala de MacFarland. Manteniendo el inóculo constante.*

[236] [⊗] *Este trabajo tiene como objetivo caracterizar la vegetación en función de la variación altitudinal en una pequeña cuenca del río Paraná. Para, de esta manera, contribuir con conocimientos que sirvan de base a futuros trabajos de investigación.*

En [234], la segunda oración está constituida exclusivamente por lo que se conoce como proposición subordinada adjetiva. Típicamente, este tipo de construcciones aparece ligado a un sustantivo y depende de él, por lo que [234] podría solucionarse en [237], esto es, incluyendo la frase en la oración inicial como una especificativa y reemplazando el *cual* por *que*.

[237] *El estudio de las relaciones sociales cotidianas ha sido un problema recurrente en los últimos años que ha generado mucho debate.*

En [235], por su parte, la segunda oración está constituida solo por una construcción de gerundio que queda despegada de su núcleo efectivo, la oración previa. Por esa razón, [238] constituiría una solución natural a la incorrección de [235], por medio de unir esa construcción a la primera oración.

[238] *Se preparó una suspensión de las cepas equivalente al 1 de la escala de MacFarland, manteniendo el inóculo constante.*

La segunda oración de [236], finalmente, presenta una construcción preposicional que se aísla del segmento del cual depende. La anomalía de [236] podría solucionarse eliminando la construcción preposicional como oración independiente e incluyéndola en la oración precedente, como se ve en [239].

[239] *Este trabajo tiene como objetivo caracterizar la vegetación en función de la variación altitudinal en una pequeña cuenca del río Paraná para, de esta manera, contribuir con conocimientos que sirvan de base a futuros trabajos de investigación.*

Desde luego, las soluciones que proponemos en [237] a [239] no son las únicas posibles. Por ejemplo, [234] podría ser reescrito correctamente como [240], que es un segmento que ofrece dos oraciones.

[240] *El estudio de las relaciones sociales cotidianas ha sido un problema recurrente en los últimos años. Y ese problema ha generado mucho debate.*

En [240], como puede constatarse, se retoma parte de la primera oración para construir la segunda como una oración completa. Y lo mismo podría hacerse con los otros dos casos.

En suma, cada oración merece ser revisada también en términos de la manera en que expresa una idea, entendiendo que la idea se expresa por medio de un tema básico y lo que se dice de ese tema, pero no por medio de una construcción claramente subordinada a la oración previa aunque provista de forma independiente.

4.2.1.1. La paráfrasis

La palabra paráfrasis proviene del griego παράφρασις y se refiere a la “traducción” de un texto de sentido complejo a otro que, con otros términos, permitirá una interpretación más directa y clara. En este párrafo, hablaremos de paráfrasis para referirnos a la reescritura de un segmento o una oración con otras palabras y/o con otras estructuras, manteniendo en general el mismo sentido.³

El primer tipo de paráfrasis que puede pensarse es el que queda configurado por la existencia de antónimos. El uso de un antónimo, claro está, obliga a cambiar el segmento, tal como se ve en el contraste entre [241] y [242].

[241] *La certeza de la muerte y el tiempo individual —siempre escaso— para resolver las contradicciones generan angustia que se expresa de distintas formas en la relación con los otros o con las cosas.*

[242] *La certeza de la muerte y el tiempo individual —nunca abundante— para resolver las contradicciones generan angustia que se expresa de distintas formas en la relación con los otros o con las cosas.*

O bien el caso de [244], que, por el empleo del antónimo, reorienta el enunciado de [243], desde el momento en que establece el cambio de posición de los segmentos.

[243] *La globalización es consecuencia de las decisiones políticas de los grupos más poderosos.*

[244] *Las decisiones políticas de los grupos más poderosos constituyen la causa de la globalización.*

En segundo lugar, puede hablarse de los cambios en los marcadores. Así, el empleo de *aunque* en lugar de *sin embargo* obliga al cambio general de la estructura, tal como se ve en [245] y [246].

[245] *Aunque se desconoce el potencial genético de dichas poblaciones, se presume que podría alcanzar valores altos.*

[246] *Se desconoce el potencial genético de dichas poblaciones, sin embargo, se presume que podría alcanzar valores altos.*

Como se ve, el empleo de *sin embargo* solo acepta preceder el segmento que se sostiene, lo que no ocurre con *aunque*, que aparece en el segmento que presenta el enunciado que se rechaza.

De todos modos, hay casos en los cuales los cambios se dan de manera más drástica, como ocurre al pasar de [247] a [248].

[247] *En general, la opinión de los padres tiene menos efecto en los hijos a medida que estos crecen.*

[248] *A medida que crecen, los hijos tienden a ser menos afectados por las opiniones de los padres.*

En efecto, la idea expresada por *en general* en [247] aparece representada por *tienden* en [248], la idea expresada por *tiene menos efectos* en [247] se transforma en *ser menos afectados* en [248] y *los hijos* pasa de ser un complemento en [247] a sujeto en [248].

En resumen, la práctica de la paráfrasis no solo deberá estar orientada a impedir la monotonía en el desarrollo discursivo, sino también y sobre todo a lograr la redacción más satisfactoria en vistas del sentido que se busca materializar.

4.2.2. El párrafo

No hay un acuerdo absoluto sobre el asunto, pero podemos conjeturar que lo primero que se ve de una página es algo así como la vista preliminar que ofrecen algunos procesadores de texto como el Word.

Se sabe que la lengua de la ciencia tiene la intención de resultar unívoca y por ello se ubicaría en el polo opuesto.
Al que le corresponde a la lengua de la literatura específica en su plurivocidad. En este sentido que suele hablarse de la teoría. La lengua o lecto propio de cada disciplina tiene un vocabulario específico, generalmente bien delimitado según sea la cosa u opinión consagrada en la disciplina de la que se trate, y eso se relaciona con lo que los sociolingüistas llaman campo. El campo (del que nos ocuparemos un poco más en el § El registro del capítulo 4) no solo está provisto por el vocabulario.
El discurso técnico, otro también por el tipo de estructuras como las oraciones relativas o los requisitos enunciativos como la citación. Además, las lecturas técnicas son más coherentes en un sentido endotéxico; hay alta interacción de referencias que suenan más normales por eso.
Y ese es también el motivo por el cual una conferencia que es un género del discurso científico-académico parece más un texto escrito que un texto oral. Como queda claro, el tipo de lengua y el tipo de discurso varían para el uso de los casos descriptivos. Será diferente el proceso de producción del texto y, asimismo, el de recepción, será distinto el contexto.
Serán distintas las expectativas. Por ello, construir un texto científico también significa ser competente en la respuesta a esos distintos aspectos y a esas variadas expectativas.
Pero eso no es todo. No puede soslayarse el hecho de que la escritura del artículo científico-académico se encuentra en tensión entre dos aspectos: el cognitivo y el social. En efecto y a la luz del adagio Publish or perish (“publicar o perecer”), conocido en los ambientes académicos, el discurso científico-académico se verá ironeado por dos presiones que, sin ser estrictamente opuestas, no conllevan necesariamente los mismos recursos. Así, si con el propósito de ofrecer una imagen objetiva y neutral.
Relativa al aspecto cognitivo el discurso científico-académico tenderá a usar formas desagentivadas (como veremos más adelante), con el propósito de brindar una imagen modesta relativa al aspecto social tenderá a utilizar las aserivaciones. Como queda claro, el tipo de lengua y el tipo de discurso varían para cada uno de los casos descriptivos. Será diferente el proceso de producción del texto y, asimismo, el de recepción, será distinto el contexto, serán distintas las expectativas.
Por ello, construir un texto científico también significa ser competente en la respuesta a esos distintos aspectos y a esas variadas expectativas. Pero eso no es todo. No puede soslayarse el hecho de que la escritura del artículo científico-académico se encuentra en tensión entre dos aspectos: el cognitivo y el social. En efecto y a la luz del adagio Publish or perish, conocido en los ambientes académicos, el discurso científico-académico.

Desde esa perspectiva, puede pensarse que una página con párrafos demasiado largos será capturada por la vista con agobio y una página con párrafos de una sola oración será tomada como una lectura “a los saltos”. Para decirlo de otro modo, y sin proponer una receta de determinada cantidad de palabras o de oraciones por párrafo, parece razonable pensar que los párrafos —que, sin dudas, tienden a ser más largos en el discurso académico que en otros discursos— deberán tener una extensión que podría llegar a ocupar un cuarto o un tercio de la página, pero probablemente no más que eso.

En relación con la construcción de los párrafos, aunque no existen fórmulas definitivas para hacerlo, debe tenerse en claro que poner un punto y seguido o un punto y aparte determina una diferencia en cuanto a cómo se va a continuar el texto. Como ejemplo, valga el contraste entre [249] y [250].

Según puede verse, aunque las palabras y las construcciones sean las mismas, no puede decirse que [249] y [250] sean idénticos. [249] sugiere la presencia exclusiva de dos enfoques —el de Reyes y el de López Ferrero— y de ninguno más. Si no fuera así, no se entiende por qué habrían de juntarse estos dos y separárselos de otros, sobre todo cuando estos no aparecen aunados en una sola descripción. [250], en cambio, parece prometer más enfoques: el hecho de dedicar un párrafo a cada uno habla, más vale, de una multiplicidad.

[249] *Para Reyes (1994), el evidencial es un tipo de significado transmitido por ciertas formas del verbo y por algunas construcciones adverbiales que se producen cuando el hablante busca expresar que el conocimiento de lo que se dice no procede de la experiencia directa del hablante sino, antes bien, de una experiencia indirecta. López Ferrero (2005), por su parte, sostiene que la evidencialidad en sentido estricto consiste en la expresión de la forma como el conocimiento ha sido adquirido, es decir, una forma lingüística específica cuyo significado es una referencia a la fuente de la información.*

[250] *Para Reyes (1994), el evidencial es un tipo de significado transmitido por ciertas formas del verbo y por algunas construcciones adverbiales que se producen cuando el hablante busca expresar que el conocimiento de lo que se dice no procede de la experiencia directa del hablante sino, antes bien, de una experiencia indirecta.*

López Ferrero (2005), por su parte, sostiene que la evidencialidad en sentido estricto consiste en la expresión de la forma como el conocimiento ha sido adquirido, es decir, una forma lingüística específica cuyo significado es una referencia a la fuente de la información.

Algunos cognitivistas y especialistas en escritura sostienen que la primera oración del párrafo es la más importante, porque además de ocupar una posición saliente y de ser lo primero que se lee en el párrafo, dispara de alguna manera la idea que sostendrá el párrafo completo (cf. Cassany, 2006: 84 y 85). Las oraciones centrales constituyen una especie de desarrollo de la idea. En muchos casos, finalmente, los párrafos se cierran con una oración de conclusión de esa idea.

En cuanto a la estructuración de los párrafos en sí, una recomendación que suele orientar bastante acerca de su apropiado despliegue y encadenamiento —no somos originales: ya la propone Cassany (2006: 87)— es el agregado (imaginario, temporario) de títulos temáticos a cada párrafo. En efecto, añadir al margen y en lápiz un “titulito” a cada párrafo después de haberlos escrito —esto es, cuando se está corrigiendo el texto y solo entonces— puede contribuir a una visión global que permita juzgar el desarrollo apropiado del segmento.

Luego de leer [251], agregaremos en negrita un título a cada párrafo en [252].

[251] *En el interior del grupo de los verbos estativos, existe al menos una subclasificación: los puros de base —como ser, saber y gustar— y los delimitados correspondientes —como estar, conocer y querer— (Ramírez Gelbes, 2008a, 2008b, en prensa).*

*Si nos restringimos a los predicados epistémicos, observamos la existencia de sustantivos que se concretan a partir del infinitivo de los puros —los saberes— pero no de los delimitados —los *conocer—.*

*Entre las características que distinguen a puros de delimitados, se encuentra la posibilidad de funcionar como sustantivos que tienen algunos participios, lo que se constata en los participios delimitados, que admiten lexicalizarse como sustantivos, pero no en los participios puros. En efecto, puede hablarse tanto de “conversando con unos conocidos” o de “ese personaje tiene una querida” como, incluso, de “el estado de bienestar” (entendiendo que conocido, querida y estado son, inicialmente, participios) pero no puede hablarse de “*unos sabidos” o “*una gustada” ni de “*un sido”.*

[252] **Clasificación de los estativos en puros y delimitados.** *En el interior del grupo de los verbos estativos, existe al menos una subclasificación: los puros de base —como ser, saber y gustar— y los delimitados correspondientes —como estar, conocer y querer— (Ramírez Gelbes 2008a, 2008b, en prensa).*

Predicados epistémicos. *Si nos restringimos a los predicados epistémicos, observamos la existencia de sustantivos que se concretan a partir del infinitivo de los puros —los saberes— pero no de los delimitados —los *conocer—.*

Características diferenciales de puros y delimitados. *Entre las características que distinguen a puros de delimitados, se encuentra la posibilidad de funcionar como sustantivos que tienen algunos participios, lo que se constata en los participios delimitados, que admiten lexicalizarse como sustantivos, pero no en los participios puros. En efecto, puede hablarse tanto de “conversando con unos conocidos” o de “ese personaje tiene una querida” como, incluso, de “el estado de bienestar” (entendiendo que conocido, querida y estado son, inicialmente, participios), pero no puede hablarse de “*unos sabidos” o “*una gustada” ni de “*un sido”.*

Como puede verse fácilmente en [251], parece haber una discordancia continuativa en ese hilo desenrollado o esa columna vertebral del texto que van proponiendo estos títulos provisionarios. En efecto, el orden

Clasificación de los estativos en puros y delimitados - Predicados epistémicos - Características diferenciales de puros y delimitados

no parece el más adecuado, dado que *Clasificación de los estativos en puros y delimitados* y *Características diferenciales de puros y delimitados* aparecen separados cuando, más vale, tendrían que estar el segundo a continuación del primero. Ciertamente es que, así como este orden

Clasificación de los estativos en puros y delimitados - Características diferenciales de puros y delimitados - Predicados epistémicos

resulta más satisfactorio, también lo es el nuevo ordenamiento de los párrafos, según se ve en [253].

[253] **Clasificación de los estativos en puros y delimitados.** En el interior del grupo de los verbos estativos, existe al menos una subclasificación: los puros de base —como ser, saber y gustar— y los delimitados correspondientes —como estar, conocer y querer— (Ramírez Gelbes 2008a, 2008b, en prensa).

Características diferenciales de puros y delimitados. Entre las características que distinguen a puros de delimitados, se encuentra la posibilidad de funcionar como sustantivos que tienen algunos participios, lo que se constata en los participios delimitados, que admiten lexicalizarse como sustantivos, pero no en los participios puros. En efecto, puede hablarse tanto de “conversando con unos conocidos” o de “ese personaje tiene una querida” como, incluso, de “el estado de bienestar” (entendiendo que conocido, querida y estado son, inicialmente, participios), pero no puede hablarse de “*unos sabidos” o “*una gustada” ni de “*un sido”.

Predicados epistémicos. Si nos restringimos a los predicados epistémicos, observamos la existencia de sustantivos que se concretan a partir del infinitivo de los puros —los saberes— pero no de los delimitados —los *conoceres—.

Es más, a partir de esta modificación, el autor incluso deberá ponderar el beneficio de convertir el segundo párrafo en parte del primero (ver [254]) o si es mejor dejarlo así [253].

[254] **Clasificación de los estativos en puros y delimitados.** En el interior del grupo de los verbos estativos, existe al menos una subclasificación: los puros de base —como ser, saber y gustar— y los delimitados correspondientes —como estar, conocer y querer— (Ramírez Gelbes 2008a, 2008b, en prensa). Entre las características que los distinguen, se encuentra la posibilidad de funcionar como sustantivos que tienen algunos participios, lo que se constata en los participios delimitados, que admiten lexicalizarse como sustantivos, pero no en los participios puros. En efecto, puede hablarse tanto de “conversando con unos conocidos” o de “ese personaje tiene una querida” como, incluso, de “el estado de bienestar” (entendiendo que conocido, querida y estado son, inicialmente, participios), pero no puede hablarse de “*unos sabidos” o “*una gustada” ni de “*un sido”.

Predicados epistémicos. Si nos restringimos a los predicados epistémicos, observamos la existencia de sustantivos que se concretan a partir del infinitivo de los puros —los saberes— pero no de los delimitados —los *conoceres—.

En cualquier caso, debe recordarse que esta inclusión de títulos es, como decimos, provisional y, por tanto, los títulos deberán borrarse apenas se hayan tomado las decisiones pertinentes, como en [255].

[255] *En el interior del grupo de los verbos estativos, existe al menos una subclasificación: los puros de base —como ser, saber y gustar— y los delimitados correspondientes —como estar, conocer y querer— (Ramírez Gelbes 2008a, 2008b, en prensa).*

*Entre las características que distinguen a puros de delimitados, se encuentra la posibilidad de funcionar como sustantivos que tienen algunos participios, lo que se constata en los participios delimitados, que admiten lexicalizarse como sustantivos, pero no en los participios puros. En efecto, puede hablarse tanto de “conversando con unos conocidos” o de “ese personaje tiene una querida” como, incluso, de “el estado de bienestar” (entendiendo que conocido, querida y estado son, inicialmente, participios), pero no puede hablarse de “*unos sabidos” o “*una gustada” ni de “*un sido”.*

*Si nos restringimos a los predicados epistémicos, observamos la existencia de sustantivos que se concretan a partir del infinitivo de los puros —los saberes— pero no de los delimitados —los *conoceres—.*

Sea como fuere, parece razonable la hipótesis de que esta reorganización de los párrafos tenderá a configurar un esquema más aprehensible desde el punto de vista cognitivo por lo que, en definitiva, el texto resultará más fácil de recordar.

Por otra parte, debe observarse que no es conveniente, incluso cuando los párrafos tratan ideas distintas, que dos párrafos comiencen exactamente igual.

[256] **La sífilis es una de las ITS con mayor penetración en la población joven de estos países.** Aunque se conocen algunos tratamientos antibióticos muy efectivos desde la década del 40, su impacto es alto en las comunidades más vulnerables.

La sífilis es una enfermedad crónica producida por la bacteria espiroqueta *Treponema pallidum*, subespecie *pallidum*, que es una bacteria móvil espiroforme, perteneciente al orden Spirochaetales de la familia Spirochaetaceae.

Como se puede ver en [256], los dos párrafos consecutivos empiezan exactamente igual: en busca de la ruptura de la monotonía, convendría, más vale, producir alguna modificación. Por ejemplo, puede proponerse una modificación como la de [257], que, desde luego, no resulta ser la única posibilidad.

[257] **La sífilis es una de las ITS con mayor penetración en la población joven de estos países.** Aunque se conocen algunos tratamientos antibióticos muy efectivos desde la década del 40, su impacto es alto en las comunidades más vulnerables.

Enfermedad crónica, la sífilis es producida por la bacteria espiroqueta *Treponema pallidum*, subespecie *pallidum*, que es una bacteria móvil espiroforme, perteneciente al orden Spirochaetales de la familia Spirochaetaceae.

Para seguir con la imagen de la columna vertebral que propusimos más arriba, así como no debe haber dos vértebras idénticas, los párrafos deberían tener identidades reconocibles, incluso, por el modo en que comienzan y la manera en que estructuran la frase.

4.2.3. El paratexto

4.2.3.1. Los títulos⁴

Los títulos de los artículos académico-científicos —como los de todos los textos— pretenden excitar la curiosidad sin saturarla, ofreciendo una pista —al menos, en algún sentido— sobre el contenido de lo que se expondrá.

Alvarado (1994: 48) afirma que los títulos tienen tres funciones:

- a. identificar el texto,
- b. designar su contenido,
- c. atraer el interés del destinatario.⁵

Desde luego, no puede decirse que estén siempre presentes las tres funciones al mismo tiempo en cada uno de los títulos, pero sí es posible afirmar que la primera de estas funciones parece obligatoria; de hecho, la ocurrencia de dos artículos con el mismo título obligaría a los editores de la revista a solicitar un cambio de título a los autores. Es más: las otras dos funciones pueden aparecer incluso contradichas —el título puede no designar en nada el contenido y también puede no ser atractivo en absoluto—, pero, aun así, el título identificará el artículo.

Por otra parte, es interesante señalar que las tradiciones de cada cultura impactan en su elección. Como plantea la propia Alvarado (1994: nota 15), el título *How to do things with words* (conocida obra del filósofo británico John Austin) fue traducido al español primero como *Palabras y acciones* y luego como *Cómo hacer cosas con palabras* (esto es, de modo plenamente literal), al francés como *Quand dire c'est faire* ("Cuando decir es hacer") y al alemán como *Theorie des Sprechakte* ("Teoría de los actos de habla"), lo que verifica la afirmación previa: el inglés, el español y el francés toleran un título más coloquial para un texto científico-filosófico, mientras que el alemán exige un título más descriptivo y formal.

Desde un punto de vista estructural, existen tres tipos de organizaciones para el título: la oración completa, el sintagma nominal (u otros sintagmas) y la construcción compuesta (cf. Haggan, 2004).

Como puede constatar, en [258], la presencia del verbo conjugado *impide* evidencia que es esta una oración bimembre, es decir, completa.

[258] *La clausura por falta de activo no impide el cese de inhabilitación con plazo cumplido.*

En el caso de títulos contruidos como un solo sintagma, el sintagma elegido suele ser el nominal, esto es, una construcción normalmente nucleada por un sustantivo. Eso se ve en [259], construcción formada por un sustantivo que, aunque no está especificado por un determinativo, lleva un adjetivo como complemento.

[259] *Quiestes óseos*

Pero también existen los títulos que seleccionan la forma de un sintagma preposicional, como en [260], en el que la frase prepositiva *en torno a* nuclea su complemento —que es, a su vez, un sintagma nominal de nominalización (ver el capítulo 3)—.

[260] *En torno a la caracterización del APE*

Finalmente, los títulos estructurados como una construcción compuesta (Haggan, 2004) son aquellos en los cuales un sintagma inicial (que suele ser llamado propiamente título) es seguido por un segundo sintagma (generalmente llamado subtítulo o título secundario, como apunta Genette [2001: 52]), ambos yuxtapuestos por medio de un signo de puntuación: punto, dos puntos, punto y coma o raya. Esto se verifica, respectivamente, en [261] a [264]. En efecto, en [261], los dos segmentos separados por punto son, cada uno, un sintagma nominal y el segundo funciona como una explicación o desarrollo del primero, al modo de una ecuación. En [262], en cambio, el segundo segmento —que, dicho sea de paso, es un sintagma preposicional—, separado del primero por dos puntos, define las condiciones en que se encuentran los sujetos aludidos en el sintagma a la izquierda. En [263], en que ambos segmentos aparecen separados por punto y coma, el primer sintagma declara la especialidad general de la que se trata y el segundo presenta el tema propiamente dicho. Finalmente, en [264], el segundo segmento, separado del primero por una raya media, señala uno de los ítems que cabe interpretar como desarrollos del título que aparece a la izquierda.

[261] *El futuro perifrástico. Una nueva forma de mirar el mundo*

[262] *Patólogos y oncólogos: ante un objetivo común*

[263] *Patología molecular; la integración de las alteraciones moleculares en la morfología*

[264] *Acciones de responsabilidad del director de S.A. – Falta de contabilidad como conducta agravante*

Ahora bien, desde el punto de vista del contenido y siguiendo a Genette (2001), los títulos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los que etiquetan el tema del texto y los que indican el género. Entre los primeros, que Genette denomina temáticos (2001: 70), encontramos algunos que se refieren al contenido temático propio del artículo, como [265], donde el tema aparece definido atendiendo a los contenidos propios de la disciplina.

[265] *Lesiones pigmentarias cutáneas*

Pero también podemos encontrar otros que emplean recursos más literarios, como [266], donde se utiliza la metáfora de las avenidas de luz.

[266] *Avenidas de luz para la Patología española*

O bien, algunos con alusiones intertextuales como [267], en el que la reproducción de una frase famosa invita a recuperar otro contexto para interpretar el actual.

[267] "Siamo fuori". Oportunidad para requerir la exclusión del voto del acreedor verificado⁶

Entre los títulos que hacen referencia al género —o formales, como los nombra Genette (2001:70)—,⁷ hallamos [268], donde la nominalización aporta designa, de modo más o menos libre, el tipo de género que va a leerse.

[268] *Aportes para la formación de alfabetizadores de adultos*

Como se planteó más arriba, además, muchos títulos están compuestos por dos segmentos. En ese caso, no es necesario que ambos segmentos respondan a la misma clasificación: uno de los segmentos puede ser temático y el otro puede ser genérico, como se ve en [269], donde el subtítulo (o título secundario) rotula, desde un punto de vista genérico (análisis), el evento llevado a cabo en relación con el objeto denotado por el título.

[269] *La escritura de textos de opinión en el ingreso a la universidad. Análisis de los efectos de una intervención didáctica*

En la elección de los títulos se observan predilecciones disciplinares. De hecho, los títulos de los artículos académico-científicos en las ciencias humanas tienden a emplear más frecuentemente recursos retóricos (juegos de palabras, metáforas, alusiones a otros textos) que los propios de ciencias experimentales. Pero, sea como fuere, todos presentan de una u otra forma el contenido temático: esto es lo que guiará al lector para determinar si lee el artículo completo o no lo lee.

Desde un punto de vista cognitivo, el título activa ciertos conocimientos que han de estar disponibles para la lectura del texto que etiqueta. Por eso y con respecto a los intertítulos o títulos de los distintos apartados del artículo, ha de considerarse la conveniencia de que estos también identifiquen claramente el tema del segmento que se encuentra a continuación.

Como recomendación general y en vistas del envío del artículo a una revista para su evaluación, deberá cuidarse que ningún título o subtítulo quede suelto en una página y el texto que corresponde vaya a la siguiente: de ser así, es preferible dejar más espacio entre el párrafo anterior y el fin de la página y que el texto se desarrolle en la página siguiente precedido por su título.

Para finalizar, y en términos normativos, conviene señalar que los títulos nunca van cerrados por un punto. Además, aunque no haya una regla específica, resulta recomendable escribirlos con mayúscula inicial en la primera palabra y luego en minúscula (salvo para los nombres propios, que llevan mayúscula inicial).

[270] ⊗ *Huelga médica: un derecho poco reconocido.*

[271] *Potencial de germoplasma nativo de maíz como donante*

[272] ⊗ *Las Relaciones Sociales Transcordilleranas en el Período Precolombino*

[273] *Nematodos entomopatógenos de los géneros Steinernema y Heterorhabditis*

Como se ve, decimos que [270] es incorrecto porque tiene un punto final: los títulos no llevan punto final tal cual sucede en [271]. Finalmente, en los títulos solo llevan mayúscula la palabra inicial y aquellas que constituyen nombres propios, como en [273], y no todas las palabras de contenido, como ocurre, incorrectamente, en [272].

4.2.3.2. Notas y referencias bibliográficas⁸

Las notas ofrecen información de complemento a lo que se expone en el cuerpo del texto. Quedan pedidas por medio de llamadas.

En términos generales, las llamadas son números arábigos o romanos⁹ volados que se colocan, habitualmente, después del signo de puntuación, como muestran respectivamente [274] y [275].

[274] *Entre los títulos que hacen referencia al género —o formales, como los nombra Genette (2001:70)—,⁷ hallamos (290).*

[275] *Entre los títulos que hacen referencia al género —o formales, como los nombra Genette (2001:70)—,^{vii} hallamos (290).*

Y las notas correspondientes, que aparecen precedidas por el mismo número (como ocurre en [276] y [277]), van en fuente más pequeña, para permitir su reconocimiento inmediato.

[276] ⁷ *Genette (2001) termina proponiendo una clasificación más ajena a la especificidad de su temática, apelando a terminología gramatical: llama temáticos a los títulos que aluden al contenido y remáticos a los que aluden a la forma. Preferimos, de todos modos, mantener la designación más transparente de temáticos y formales.*

[277] ^{VII} Genette (2001) termina proponiendo una clasificación más ajena a la especificidad de su temática, apelando a terminología gramatical: llama temáticos a los títulos que aluden al contenido y remáticos a los que aluden a la forma. Preferimos, de todos modos, mantener la designación más transparente de temáticos y formales.

Es necesario observar que las notas pueden aparecer tanto al pie de la página como al final del texto completo, según se defina en las pautas editoriales de la publicación.¹⁰ En línea con lo propuesto en [274] y [275], algunos autores proponen que la llamada aparezca luego del signo de puntuación que la sigue, como en [278], aunque otros autores proponen que esté integrada al segmento, como en [279].

[278] ...y también el método en sí;⁵

[279] ...y también el método en sí;⁵

Deberá seguirse, en todos los casos, la pauta propia de la editorial a la que pertenezca la revista académico-científica o las normas establecidas para los autores colaboradores. Desde luego, si la editorial no ofrece pautas, convendrá o bien discutir las con el editor o bien seleccionar la primera opción (llamada a continuación del signo), que parece ser la más generalizada.

Como indicación general, suele decirse que las notas no deben ser ni muchas ni muy extensas. De hecho, la inclusión de muchas notas parece indicar que se están dejando fuera del cuerpo del texto demasiados datos. La inclusión de notas muy extensas, por su parte, da la sensación de que hay dos textos en tensión luchando por ganar en importancia.¹¹

Estas notas que acabamos de considerar son las que García Negrón (2010: 787) llama de contenido. Pero existen también otras notas, de remisión o de referencia bibliográfica, que, en algunas disciplinas, vienen pedidas incluso por números arábigos entre paréntesis o entre corchetes.

En efecto, mientras algunas revistas exigen remisiones —a pie de página o al final del documento— como la que muestra [280], otras incorporan esas remisiones con el sistema autor-año en el propio texto (ver, más arriba, § La citación), reenviando a las referencias que van al final del artículo.

[280] Encaramos este proceso de conocimiento entablando un diálogo teórico fluido con el campo de la historia reciente.¹

¹ Franco, M. y Levín, F. (2007). Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo de construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Pero otras revistas, sobre todo de disciplinas duras o experimentales, exigen el modo de referencia que destacamos en [281] o [282].

[281] En un país en el que la asistencia alimentaria comprende a un tercio de la población (3), estas intervenciones...

(3) Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS) 2007- Documento Resultados. Ministerio de Salud de la Nación. Argentina.

[282] En concordancia con la OMS, el Ministerio de Salud de la Nación confecciona el programa de Municipios Saludables [7].

[7] Documento producido por la Coordinación del Programa Nacional Municipios y Comunidades Saludables. Ministerio de Salud de la Nación. Noviembre de 2008.

No debe dejar de considerarse, en estos casos, la funcionalidad de este sistema de llamadas —que, dicho sea de paso, suelen ubicarse antes del signo de puntuación—, dado que los números volados pueden representar —en algunas materias— un superíndice significativo conceptualmente.

En definitiva, las referencias corresponden al dato concreto del texto previo al que se hace mención. A pie de página o al final del documento, el modo de registrarlas suele depender de la publicación de marras. Concretamente, las distintas revistas proponen pautas específicas para la consignación de la bibliografía, porque no existe un sistema universalmente aceptado.

De todos modos, creemos que el llamado sistema de citas y referencias bibliográficas Harvard-APA (Asociación [Norte] Americana de Psicología) por un lado y el sistema latino por el otro son los más difundidos en nuestro medio, por lo que —a continuación— damos ejemplos en ambos sistemas, señalándolos con [H] y [L] (que no forman parte de la notación) respectivamente.

Libros

(Modelo general)

AUTOR, N. N. (año). *Título en cursiva y sin mayúsculas completas*. Lugar/es de edición, separados por comas si son varios: Editorial.

BOSQUE, I. (2002). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis. [H]

BOSQUE, Ignacio, *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis, 2002. [L]

Capítulos

(Modelo general)

AUTOR, N. (año). "Título entre comillas y sin mayúsculas completas", en N. Apellido y N. N. Apellido sin mayúsculas completas (eds.). *Título en cursiva y sin mayúsculas completas*. Lugar/es de edición, separados por comas si son varios: Editorial; 65-90 [páginas].

MIGUEL APARICIO, E. de (1999). El aspecto léxico. En Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060. [H]

MIGUEL APARICIO, Elena de, El aspecto léxico. En Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, pp. 2977-3060. [L]

Artículos

(Modelo general)

AUTOR, N. N. (año). "Título entre comillas y sin mayúsculas completas", *Nombre de la Revista en cursiva y con mayúsculas iniciales* 35, N° 2: 34-89. [Luego del nombre de la revista, identificar número del volumen sin mencionar esta referencia, número de serie: páginas].

CRESPO, N. y P. CÁCERES (2006). "La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje", en *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2), II Sem., pp. 77-90. [H]

CRESPO, Nina y Pablo CÁCERES, "La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje", en *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2), II Sem., 2006, pp. 77-90. [L]

(Modelo general)

AUTOR, N. N. (año). "Título entre comillas y sin mayúsculas completas" en <<Dirección de la web>> [fecha de consulta].

NAVARRO ZAMORA, L. (2010). "Contenidos y retórica del periodismo digital", en *Revista Question* 28 (disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/question/files/eje_10_-_trabajo_3_-_navarrozamora.pdf, visitado el 30 de septiembre de 2011). [H]

NAVARRO ZAMORA, Lizy. "Contenidos y retórica del periodismo digital", en *Revista Question*, 28, 2010 (disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/question/files/eje_10_-_trabajo_3_-_navarrozamora.pdf, visitado el 30 de septiembre de 2011). [L]

Tesis

(Modelo general)

AUTOR, N. N. (año). *Título en cursiva y sin mayúsculas completas*. Tesis, Universidad, Ciudad.

HINRICHS, E. (1986). *A compositional semantics for Aktionsarten and NP-reference in English*. Tesis doctoral, Ohio State University, Columbus (citado por Filip, 2005). [H]

HINRICHS, E. (1986). *A compositional semantics for Aktionsarten and NP-reference in English*. Tesis doctoral, Ohio State University, Columbus (citado por Filip, Hana, "On accumulating and having it all", *Perspectives on Aspect*, Prague, 2005). [L]

(Adviértase que el escribiente no leyó el texto de Hinrichs, sino otro que lo citaba.)

Ponencias

(Modelo general)

AUTOR, N. (año). "Título entre comillas y sin mayúsculas completas", en *Actas del Nombre del Evento en cursiva y sin mayúsculas completas*. N. Apellido y N. N. Apellido sin mayúsculas completas (ed./eds.). Nombre de la Institución organizadora del evento científico. Ciudad, País sin mayúsculas completas: 23-44 [páginas].

AMARÉ, M. (2008). "Lecturas de la convocatoria partidaria hecha por el Partido Justicialista para las elecciones de noviembre de 1951". Ponencia presentada en el *Congreso "El peronismo. Políticas culturales (1946-2006)"*. Instituto Superior Octubre. (En línea: <http://www.unsam.edu.ar/home/material/cabildo.pdf>, consultado el 29 de agosto de 2011). [H]

AMARÉ, Mónica. "Lecturas de la convocatoria partidaria hecha por el Partido Justicialista para las elecciones de noviembre de 1951". Ponencia presentada en el *Congreso "El peronismo. Políticas culturales (1946-2006)"*, Instituto Superior Octubre, 2008. (En línea: <http://www.unsam.edu.ar/home/material/cabildo.pdf>, consultado el 29 de agosto de 2011). [L]

Artículos periodísticos

(Modelo general)

AUTOR, N. N. (año). "Título entre comillas y sin mayúsculas completas". En *Nombre del periódico en cursiva con mayúsculas iniciales*, 32 [página].

FRIERA, S. (2011, 29 de agosto). "La enfermedad y sus metáforas". En *Página12*, p. 4. [H]

FRIERA, Susana. "La enfermedad y sus metáforas", *Página12*, Buenos Aires, 29 de agosto de 2011, p. 4. [L]
La Vanguardia.es. (2007, 7 de julio). "Cristina Kirchner se refleja en el mito de Evita". (En: <http://www.lavanguardia.com/internacional/20070727/53380155882/cristina-kirchner-se-refleja-en-el-mito-de-evita.html>) [H]

La Vanguardia.es, "Cristina Kirchner se refleja en el mito de Evita", Madrid, 7 de julio de 2007. (En: <http://www.lavanguardia.com/internacional/20070727/53380155882/cristina-kirchner-se-refleja-en-el-mito-de-evita.html>) [L]

En función de la exhaustividad, puede recordarse que hay otros sistemas posibles (como las normas ISO 690 de referencias bibliográficas) o incluso pautas bastante individuales de ciertas revistas científicas. En todos los casos, huelga repetirlo, es necesario que el autor se remita a la pauta editorial específica.

4.2.3.3. La inclusión de gráficos e imágenes

Con respecto a la inclusión de ilustraciones, debe quedar claro que ellas —como todo en el texto— tienen que cumplir una función necesaria y no simplemente decorativa. En alguna medida, el elemento icónico (diagramas, mapas, gráficos, cuadros, tablas, imágenes) sirve, por un lado, para ordenar, redundando y a la vez agregando información; y, por el otro, para testificar lo que se está presentando como aporte. De modo que también este elemento tiene el doble objetivo de explicar y argumentar o, según hemos planteado (ver capítulo 2), persuadir sobre la verdad y sobre la validez.

Los diagramas son dibujos geométricos que sirven para demostrar una proposición, resolver un problema o representar de modo gráfico la ley de variación de un fenómeno.¹² Los mapas son representaciones geográficas —literales o abstractas— en una superficie plana. El gráfico constituye la representación de datos numéricos por medio de una o varias líneas que muestran la relación de esos datos entre sí. El cuadro es una representación gráfica de la relación entre los distintos elementos de un determinado conjunto. Se llama tabla a una lista o catálogo de materias que tienen algún tipo de relación entre sí. Imagen es toda representación de un objeto, sea pictórica o fotográfica.

Debe cuidarse que el gráfico o la tabla constituyan el mejor medio para ordenar determinada información (una estadística, una comparación). Por su parte, conviene que las imágenes (dibujos, fotografías) sean de buena calidad para que le resulten claras al lector.

Como afirma Alvarado (1994: 43),

La imagen visual se crea en tres dimensiones: las dos dimensiones del plano (*x* e *y*) y una variación de color (del blanco al negro). El objeto de la gráfica es utilizar lógicamente ese poder de la visión de captar en un mismo instante las relaciones entre tres variables. El tratamiento gráfico consiste en transcribir cada componente de la información mediante una variable visual, de tal modo que la construcción sea conforme a la imagen natural.

Es cierto que hay artículos que admiten con más comodidad las fotografías o los dibujos que otros, tal como hay algunos que parecen exigir la presencia de gráficos, mapas, cuadros o diagramas. En todos los casos, debe entenderse que la imagen o el gráfico colaboran en la explicitación del discurso que se viene desarrollando pero, aun así, no deberían reemplazarlo. Dicho de otro modo, siempre resulta conveniente explicar el cuadro, gráfico o imagen por medio del discurso y no dejarlo “hablar por sí mismo”. El discurso, en cualquier caso, orienta la interpretación.

Los gráficos, cuadros, imágenes, diagramas o mapas deben estar nombrados correlativamente y discriminados por tipo. Por ejemplo,

	+/- CAMBIO	+/- LÍMITE
Estado	-	-
Situación dinámica	+	+/-
Situación télica	+	+
Situación atélica	+/-	-

Tabla 1. Las clases aspectuales

o bien



Imagen 4. La noche estrellada de Vincent Van Gogh

Obsérvese que los epígrafes no llevan punto final. En el cuerpo del texto, se harán remisiones al gráfico o imagen (o diagrama, mapa o cuadro), a veces entre paréntesis, como se ve en [283], a veces dentro del propio cuerpo, como en [284].

[283] *Por ello se dice que el estado no presenta ni cambio ni límite, mientras que el logro sí lo presenta (ver tabla 1).*

[284] *En la imagen 4, que muestra “La noche estrellada” de Van Gogh, se aprecian los colores identificatorios...*

Como recomendación general, puede decirse que conviene incluir el gráfico, cuadro o diagrama completo en una página porque, de lo contrario, es muy probable que no se entienda lo que queda en la segunda página. Ahora bien, si el cuadro es demasiado extenso y no entra en una sola página, corresponderá repetir los títulos de las columnas para que el lector no quede perdido o deba estar volviendo a la página anterior para hacer una lectura apropiada.

4.3. LA ADECUACIÓN

4.3.1. El dialecto estándar

Si se trata de considerar el modo en que cada individuo produce discurso, parece haber una relación muy constante y muy firme entre la manera en que uno habla y la situación en que uno se encuentra. O, como sugieren Halliday (1982) o Gregory y Carrol (1986), entre las características de la lengua que uno usa y algunas de las características de esa situación.¹³ Pero no solo eso: más allá de cada situación particular, cada individuo evidencia en su modo de hablar ciertos rasgos que le son propios y constituyen, en definitiva, lo que en otro lugar (ver § El estilo, en el capítulo 3) hemos denominado estilo.¹⁴ En este segmento, llamaremos dialectos a los rasgos relativamente permanentes de la lengua del hablante en las diversas situaciones. Y llamaremos registros a los rasgos recurrentes de la lengua del hablante en situaciones dadas.

En términos generales, se espera del discurso de la ciencia que utilice lo que se conoce como dialecto estándar. El estándar es algo así como el área de confluencia de todas las variaciones dialectales de una lengua. En el caso del español, el estándar, más allá de lo que determine la Real Academia Española y las 22 Academias de la Lengua de los distintos países hispanohablantes, no tiene una única forma (no hay que olvidarse de que el español es hablado como lengua materna por cerca de 450 millones de personas). Sin embargo, debe reconocerse que, al menos en el caso del discurso científico, hay bastante unificación. En efecto, hemos dicho en otro lugar (ver § El ethos, en el capítulo 3) que usar un tipo de discurso también es una forma de comunicar cómo se reproduce o se rechaza un cierto modo de ser ratificado socialmente por la comunidad específica. Y, lo que es más interesante, esto suele ocurrir más allá de las intenciones voluntarias de los individuos, es decir, sin que el propio escribiente (en nuestro caso) tenga conciencia de cómo está “realizando esta acción”.

Por otra parte, queremos también señalar que el dialecto estándar no debería equipararse a lo que se da en llamar español neutro. Se dice que el español neutro es una variedad de español válida para todos los países de habla hispana, distinta de la variedad local y común para todos los hispanohablantes (cf. Petrella, 1997). Como sostuvimos en el párrafo anterior, si bien hay que hablar de una alta unificación dialectal en el discurso académico, lo cierto es que no existe un solo estándar, ni gramatical ni léxico, para toda el área de uso del español.

[285] *La tecnología realiza verdaderas aportaciones específicas en el campo de la evaluación de los aprendizajes.*

[286] *Es necesario entonces comprender el proceso interdisciplinar mediante el cual evoluciona la ciencia y cuáles son los verdaderos aportes provenientes de otras disciplinas.*

Como muestran palmariamente [285] y [286], que son artículos escritos por autores que hablan distintos dialectos del español, tanto el término *aportes* como el término *aportaciones* (definidos idénticamente en el diccionario, cf. *DRAE* en línea) resultan igualmente adecuados. Esto es también evidencia de que el dialecto estándar no es equiparable al neutro: el neutro no toleraría dos versiones diferentes.

En suma, si el uso del estándar está justificado por la hipótesis de que la lengua más convergente es la mejor comprendida por mayor cantidad de hablantes, no parece necesario desactivar los estándares locales al servicio de un estándar global que no es hablado por nadie.

4.3.2. El registro

Suelen considerarse tres parámetros para determinar lo que aquí llamaremos registro, esto es, el tipo de lengua usado en cada situación particular: el modo, el campo y el tenor (Halliday, 1982; Gregory y Carroll, 1986).

El modo se refiere, inicialmente, a los rasgos que presenta el discurso según sea el medio por el cual se expresa: escrito u oral. En este libro nos ocupamos específicamente del discurso escrito. Desde esa perspectiva, han de tenerse en cuenta, como rasgos salientes y a los fines de la escritura de un artículo de investigación, los aspectos que hemos considerado en el presente capítulo y que hemos desarrollado bajo los títulos de “ensamblajes discursivos” y “montaje textual”.

En cuanto al campo, aunque los especialistas hacen discriminaciones importantes si se trata de discurso oral, baste decir aquí que, en el caso del escrito, el campo tiende a centrarse en el tema e incluye asimismo el tópico específico y un cierto objetivo reconocible. Desde esta perspectiva, puede decirse que los temas científicos y académicos exigen la presencia, por un lado, de la terminología específica y, por el otro, de ciertas construcciones —como las desagentivadas en general o las nominalizaciones— de las que ya nos hemos ocupado en este libro (ver el capítulo 3).

Finalmente y en relación con el tenor, haremos aquí un par de distinciones. Antes que nada, debemos decir que el tenor es la dimensión que se ocupa de las relaciones que se establecen entre emisor y destinatario, esto es, el tipo de interacción que se estipula entre el enunciadore y el lector que aparece prefigurado idealmente por el texto. Una interacción determinada—entre otros factores— por el papel que le toca jugar en el intercambio social al emisor.

Puesto que se trata de la escritura de un artículo académico-científico, hablamos de una comunicación entre profesionales, sean estos miembros de la misma comunidad disciplinar o no (ver, al respecto, § Los participantes, en el capítulo 3). Esa condición estipula muchas de las características de este texto escrito: la conformidad de ciertas propiedades organizacionales del género, el empleo de estructuras no coloquiales, la alta densidad informativa, el uso de terminología específica. O, como propone Bazerman (1998: 17) en relación con las distintas líneas teóricas dentro de una disciplina —y que podemos extender aquí al caso del discurso académico-científico en general—, el uso de la terminología técnica —y de los demás recursos retóricos— es también “una cuestión de construir alianzas y de representar los papeles que mantienen la posición política”.¹⁵

Por eso mismo, la traducción de un texto publicado en una revista académico-científica a una publicación de alcance más general o de divulgación determinaría que, por cambiarse el estatus de los participantes del intercambio (ya no se trataría de comunicación de-experto-a-experto sino de-experto-a-lego), la mayoría de esos rasgos que acabamos de enumerar deberían ser trocados por otros más cercanos al discurso cotidiano e incluso familiar.

En resumen, puede decirse que, cuanto más estereotipada resulta una situación, más restricciones relativas al registro ha de presentar. En nuestro caso particular, sostenemos como hipótesis que un respeto apropiado a los rasgos medianamente establecidos por cada cultura específica en los distintos géneros colabora con la construcción de un producto escrito lecturable. Ese respeto es lo que técnicamente —y de modo llano— se denomina adecuación.

Pero hay algo más. Según propusimos en el capítulo 3 (cf. § El ethos discursivo), no solo el decoro en los temas que trate el discurso del artículo de investigación permitirá que el contenido sea creíble: tal vez más importante que eso es que el modo de transmitir esos temas sea el que conviene. En palabras de Bazerman (1998: 17), “la retórica entra tanto en las representaciones que compiten y pasan como conocimiento, cuanto en el modo en que los actores se posicionan a sí mismos con respecto a los potenciales aliados en la red”.¹⁶

Por ello, si ser competente en la escritura del discurso académico-científico puede significarle al escribiente ser incluido dentro de un grupo que comparte ciertas prácticas delimitadas por ciertos valores, ciertas creencias y ciertos intereses —esto es, el grupo de los académicos o los científicos—, estar incluido en el grupo de los académicos o los científicos puede redundar en la valorización de un aporte valioso.

NOTAS

1. Aunque suele explicárselo desde otra perspectiva, podría relacionarse con estos casos el uso del indefinido con una fecha. En efecto, solo puede funcionar como explicativa la frase *un 28 de septiembre, el de 2011*, pero es inadmisibles la forma especificativa *un 28 de septiembre de 2011* porque solo hay un 28 de septiembre de 2011 y la ocurrencia del indefinido *un* alude a la existencia de otros “veintiochos de septiembre de 2011”: corresponde, entonces, *el 28 de septiembre de 2011*.
2. Obsérvese que, cuando hablamos de sentido temporal, no nos referimos a la colocación en la oración: igual de inconveniente resulta el enunciado *Entregando a la princesa luego en matrimonio a su amigo Telamón, Heracles se la llevó de Troya*.
3. Plantear lo que estamos planteando aquí de este modo es, en realidad, una contradicción con lo que hemos sostenido en otros lugares. No creemos que sea cierto que dos segmentos distintos tengan el mismo sentido: habrá diferencias de matiz, de estilo, de orientación argumentativa, de foco. Sin embargo, queremos proponer en este segmento que, por medio de la variación de las palabras o las estructuras, es posible encontrar la mejor manera de decir algo, esto es, con el matiz, el estilo, la orientación argumentativa o el foco más apropiados para ese enunciado particular.
4. En este segmento, reproducimos parcialmente y modificamos el texto que fue publicado en García Negroni (2011), pp. 67-99.
5. Esta caracterización se corresponde, además, con la definición de título que ofrece Hoek (1981: 169-170): “Conjunto de signos lingüísticos (...) que pueden figurar al frente de un texto para designarlo, para indicar el contenido global y para atraer al público”.
6. La frase italiana “Siamo fuori” es bastante conocida para los argentinos y se relaciona con la historia del fútbol. En el Campeonato Mundial de Italia, realizado en el año 1990, la Argentina e Italia se enfrentaron en semifinales y la Argentina ganó por penales. En el momento en que se terminó el partido —esto fue cuando Italia erró el segundo penal de cinco que había pateado—, el relator italiano expresó, con la voz quebrada: “Siamo fuori. Siamo fuori della copa” (“Estamos fuera. Estamos fuera de la copa”).
7. Genette (2001) termina proponiendo una clasificación más ajena a la especificidad de su temática, apelando a terminología gramatical: llama temáticos a los títulos que aluden al contenido y remáticos a los que aluden a la forma. Preferimos, de todos modos, mantener la designación más transparente de temáticos y formales.
8. Para profundizar todos los temas relacionados con la presentación de trabajos académico-científicos, recomendamos García Negroni (2010).
9. Las llamadas que se hacen detrás de los títulos para agradecer o para indicar en qué proyecto o subsidio se inscribe el trabajo suelen hacerse con asteriscos.
10. Como sostiene Koval (2011: 24), al fin y al cabo, un trabajo científico también es “un esfuerzo intelectual destinado a adecuar ideas propias a moldes ajenos”.
11. Como apéndice anecdótico, recomendamos la lectura del cuento “Nota al pie” de Rodolfo Walsh, accesible, por ejemplo, en <http://ninsleter.com.ar/biblioteca/RodolfoWalshNotaalpie.pdf>.
12. En todos los casos, partimos de las definiciones del DRAE (www.rae.es).
13. Algunos sociolingüistas critican esta perspectiva porque sostienen que restringe la visión de conjunto. Desde luego, podríamos haber elegido otro enfoque teórico, pero creemos que este, tradicional, es suficiente para el análisis que se hace aquí (para ampliar en otras líneas teóricas, ver Serrano, 2011).
14. Coupland (2007) sostiene que el estilo es algo así como la ropa que uno tiene en su placard. Día tras día, se elige una cierta combinación de acuerdo con las situaciones que sea necesario enfrentar, pero elegir una combinación no significa no tener otras disponibles. Como con la imagen del vestuario, el escribiente dispone de muchas opciones, pero en cada oportunidad solo elige una.
15. “...a matter of building alliances and then enacting the roles that maintain the political position.” (La traducción es nuestra.)
16. “The rhetoric enters both into the representations that contend and pass for knowledge, and in the way that actants position themselves with respect to potential allies in the network.” (La traducción es nuestra.)

EJERCITACIÓN

Ejercicio 1. Seleccione la forma correcta:

- a. 1. Las dificultades del Imperio Bizantino, que finalmente caería con la toma por los turcos de Constantinopla en 1453, obligaron a los europeos occidentales a buscar rutas alternativas a Asia.
2. Las dificultades del Imperio Bizantino que finalmente caería con la toma por los turcos de Constantinopla en 1453 obligaron a los europeos occidentales a buscar rutas alternativas a Asia.
- b. 1. A finales del siglo XV los portugueses se habían adelantado a los castellanos en la conquista de la ruta de las especias.
2. A finales del siglo XV, los portugueses se habían adelantado a los castellanos en la conquista de la ruta de las especias.
- c. 1. Los Reyes Católicos Fernando e Isabel convinieron con Colón el inicio del viaje.
2. Los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, convinieron con Colón el inicio del viaje.
- d. 1. Aunque hubo otros factores, el hecho, que condicionó la evolución política y económica de los siglos siguientes, fue el descubrimiento de América.
2. Aunque hubo otros factores, el hecho que condicionó la evolución política y económica de los siglos siguientes fue el descubrimiento de América.
- e. 1. La partición de las zonas de expansión y navegación entre Castilla y Portugal se acordó por el Tratado de Tordesillas (1494).
2. La partición de las zonas de expansión y navegación entre Castilla y Portugal, se acordó por el Tratado de Tordesillas (1494).

Ejercicio 2. Reconozca la pregunta a la cual cada una de estas oraciones puede ser respuesta:

- a. El control de la calidad de la prescripción médica debe considerar la pertinencia y la adecuación de la prescripción en relación con el problema del paciente.
- b. En la composición taxonómica de la comunidad de las dos estaciones exploradas en el Bajo Paraná predominaron larvas de especies fcticas de pequeño porte.
- c. El interés es justamente la realización de las actividades, el reconocimiento de jerarquías internas y la cohesión de la organización frente a los otros miembros de la comunidad.

Ejercicio 3. Ordene los siguientes fragmentos en una gradación que vaya desde las formas más directas y detalladas de citar hasta las referencias más abstractas; justifique por qué ha elegido ese ordenamiento:

- a. En repetidas ocasiones, se ha calificado a la micropropagación in Vitro como una herramienta menos popular pero no menos ventajosa.
- b. Entrocasso (1987: 352) sostiene que las pérdidas en la producción de carne y su control en la región por efecto de los nematodos se estiman entre los 350 y 400 millones de dólares por año.
- c. Con los procesos de democratización iniciados en Latinoamérica, "...la libertad de expresión empezó a ser vista como componente clave para su vigencia efectiva [de la democracia], ya que alienta el pluralismo, al permitir escuchar las voces, incluso, de los disidentes incómodos, groseros y nada elegantes" (Carbonell, 2006: 31).
- d. El estudio de Fernández García (1999) sobre el proceso contable presenta importantes defectos y no pretendo examinarlo aquí con detalle.
- e. Para algunos tratadistas actuales, la forma privilegiada de la política se constituyó en el dispositivo de la denuncia.
- f. Por entonces, la iglesia se hallaba en una etapa avanzada de su proyecto de re-cristianización, por medio del fortalecimiento de la fe. (Ghio, 2007: 65).
- g. Si bien concordamos con Mato (2001: 14) en que Latinoamérica constituye básicamente una idea que contiene en sí una multiplicidad de conceptos, es necesario pensar desde una nueva perspectiva para generar otras teorías.

Ejercicio 4. Reescriba las siguientes oraciones parafraseándolas:

- a. Es sencillo dirigir la publicidad hacia los niños.
.....
- b. En los últimos tres años, cada vez menos consumidores compran este producto.
.....
- c. Los trabajadores independientes pueden no sobrevivir a nuevas legislaciones en ese sentido.
.....
- d. Tratar temas de nuestra región presenta diversos problemas debido a que, tradicionalmente, han existido teorías que han observado lo latinoamericano como subsidiario de lo europeo.
.....
.....
- e. Cuando los pacientes inmunosuprimidos son tratados con inmunofluorescencia, habitualmente se presentan reacciones indeseadas.
.....
.....

Ejercicio 5. Agregue un título a cada párrafo y decida si el ordenamiento de los párrafos es correcto. Si cree que no lo es, modifíquelo:

1. A comienzos del siglo XX, la Eugenesia tuvo una amplia difusión en el mundo occidental, con un éxito fundado en su capacidad de permitir la canalización de los más profundos prejuicios fermentados en sociedades conflictivas, cuando la modernidad irrumpió en ellas trastrocando órdenes y jerarquías anteriores.
2. En la Argentina, el aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX y comienzos del XX desató reacciones de fuerte contenido eugénico que confluyeron en un campo biopolítico, trascendente en el tiempo, articulado ineludiblemente con una inmanente conflictividad política y social que nunca pudo atenuar la hegemónica autorrepresentación construida del país «crisol de razas». En efecto, la biopolítica experimentó

un ininterrumpido desarrollo en este país durante todo el siglo XX y evidenció la verdadera cuestión de Estado instalada en torno a los usos de teorías biológicas para exaltar los beneficios de la exclusión social.

3. Al respecto, conviene tener presente que la Eugenesia, como el darwinismo social en general, a menudo trajo implícita una seria reversión de valores, al despejar la lucha por la vida de toda carga axiológica y crear, a partir de esta nueva cosmovisión, una particular ética legitimadora de sus propósitos. Una ética que dejó de ser tal cuando, signada por el afán sectorial de unos pocos de controlar el azar para satisfacer su posición ventajosa dentro de las leyes del mercado, evidenció la ausencia de límites en su propensión a sustraer las libertades más esenciales al resto de los individuos.
4. En este marco de ideas, la amplia difusión que tuvo en la Argentina el evolucionismo spenceriano y los anhelos de autopreservación de elites dirigentes amenazadas por la inmigración masiva facilitaron la receptividad de la disciplina creada por Francis Galton para la «mejora de la raza», atrayendo tanto a profesionales —autoproclamados científicos— interesados en alcanzar espacios de poder, como a políticos deseosos de obtener nuevos fundamentos para preservar intereses sectoriales; todos ellos vinculados a través de sólidas redes de relaciones sociales.¹

Ejercicio 6. Reordene los siguientes componentes para elaborar las referencias bibliográficas correspondientes:

- a. *Rev Esp Cardiol*, 57(5) - "Bases y evidencias clínicas de los efectos de los nuevos tratamientos farmacológicos en la insuficiencia cardíaca. Avances en el tratamiento de la insuficiencia cardíaca" - pp.447-64 - 2004 - Tamargo J. y J. López-Sendón -
- b. 1993 - *El régimen hemisferio sobre situaciones de emergencia* - IIDH - Grossman, C. - San José, Costa Rica
- c. Ponencia - Santa Fe, Argentina - 2002 - Universidad Nacional del Litoral - "Acción promotora de hidrolizados caseínicos sobre el crecimiento y propiedades de bacterias del ácido láctico" - *VI Encuentro de Jóvenes Investigadores* - Rey, M.

NOTA

1. Texto tomado de <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/547/614>.

Consideraciones finales

La última etapa de la escritura, como previmos en el capítulo 1 (v. § Revisión o reescritura), es la que corresponde a la corrección. Desde luego que el escribiente va corrigiendo el texto a medida que escribe, tal como prevé el modelo de las etapas. Pero lo cierto es que todo texto necesita de una revisión final completa.

En condiciones ideales, lo mejor que se puede hacer es releer el texto cuando se lo ha terminado —de manera de hacer una revisión final inicial— y, después, “dejarlo dormir” un poco. De hecho, retomar el texto unos días después, cuando se han leído e incluso escrito otras cosas, otorga una perspectiva distinta, más cercana a la que podría tener un lector natural.

Muchos profesores recomiendan leer el texto en voz alta para reconocer las dificultades que plantea. En cualquier caso, lo importante es leerlo “con la entonación provista por la propia estructura del texto” —sea que se lee en voz alta o en la mente— y “no con la entonación que el escribiente cree que debe tener”. Ese es el motivo por el cual conviene retomar el texto unos días después: dado que el propio escribiente ha olvidado —al menos, en parte— el modo en que lo había escrito originalmente, se va a acercar a esa lectura con menos preconceptos.

Es más, como ejercicio final, recomendamos leer muy atentamente el propio artículo y representarlo por medio de un cuadro sinóptico, como si se tratara del texto de otro autor que debe estudiarse.¹ Si el cuadro sinóptico orienta a establecer cambios, conviene escribir —sí, escribir en un borrador— cuáles son esos cambios necesarios. Este ejercicio —que los especialistas en educación probablemente nombrarían como metacognición— contribuye a esa toma de distancia que venimos proponiendo, una toma de distancia que permite disponer decisiones más ajustadas en cuanto a la corrección.

Acerca de eso, parece pertinente observar algo. No puede negarse que la escritura se liga con algo muy íntimo, muy identitario. Esto nos mueve a reconocer —empíricamente— que hay dos extremos de los que conviene alejarse.

El primer extremo es el de la subestimación del texto. Desde luego, todo texto es perfectible y siempre se podría corregir otro poco. Es más, extenderlo en el tiempo puede significar mejorarlo porque mejorará el estado de conocimiento del propio escribiente. Sin embargo, el texto debe ser entregado en algún momento y parece justo cerrar el ciclo del esfuerzo puesto en su elaboración enviándolo a una revista especializada.

El otro extremo es el de la sobreestimación del texto. A veces se produce una especie de enamoramiento del propio texto que impide observarlo críticamente e incluso tomar la decisión de suprimir lo

que resulta disfuncional. No es inhabitual que el escribiente haya escrito un párrafo que no se liga con lo demás y, sin embargo, se sienta impedido de sacarlo. Suprimir algo de este texto no significa desecharlo para siempre: ese segmento, ese párrafo, esa frase podrán ser usados en un texto ulterior, pero mantenerlos aquí sería poco razonable. Solo un texto corregido a conciencia es el que debemos enviar a una revista especializada.

Como fuere, el ciclo no termina allí. El artículo enviado a una revista tiene que superar, muchas veces, una evaluación de pares. Y esos pares deben emitir un dictamen que puede tener tres consecuencias: la aceptación del artículo tal cual se presentó, el rechazo del artículo y la aceptación del artículo siempre y cuando se le hagan algunas correcciones.

Para este último caso y, si bien, claro está, cada escribiente decidirá cómo reaccionar, creemos conveniente observar que, en términos generales, el proceso de corrección de un artículo según las indicaciones hechas por los pares suele ser una instancia ampliamente enriquecedora: enriquecedora en términos de escritura, de desarrollo del razonamiento y de mejora de este texto y también de los futuros textos del propio escribiente.

En suma, alcanzar la meta de que el propio trabajo sea publicado en una revista con la expectativa de contribuir, en alguna medida, al desarrollo de la disciplina no parece un objetivo nimio y conlleva, seguramente, un monto de satisfacción nada desdeñable.

Ese es el objetivo hacia el cual está orientado *Cómo redactar un paper*: colaborar con la escritura de artículos de investigación en español, para cualquier ciencia, para cualquier disciplina. Con ese horizonte, todo este libro ha intentado ofrecer una clara descripción de distintas opciones disponibles en cada uno de los aspectos de la escritura académico-científica que han sido contemplados. Solo queda desear, a partir de ahora, que su lectura incentive a los investigadores que lo lean a escribir más y mejores artículos.

¿Por qué no?

NOTA

- 1. En nuestras clases de escritura científica, este era probablemente el ejercicio más eficaz en términos de aprendizaje autónomo.

Claves de los ejercicios

CAPÍTULO I

Ejercicio 1. Libre.

Ejercicio 2. (Una versión posible.)

Sistema tributario argentino

1. Antecedentes de las reformas del sistema.
2. Características del régimen.
3. Potestades tributarias y organismos fiscales.
4. Constitución del sistema – tributos.
5. Normativa que reglamenta el sistema.

Ejercicio 3. (La resolución no es exhaustiva.)

Cohesión gramatical

- Referencia
- (?) Elipsis

La Revolución francesa fue la transformación política más significativa de Europa a fines del siglo XVIII. (?) No fue solo importante para Francia: sirvió de modelo para otros países en los que se desataron conflictos sociales similares, en contra de ese régimen anacrónico y opresor que era la monarquía. En definitiva, esta revolución representó el triunfo de un pueblo abusado y hastiado sobre los privilegios de la nobleza feudal y del estado absolutista.

Cohesión léxica

La Revolución francesa fue la transformación política [hiperónimo] más significativa de Europa a fines del siglo XVIII. No fue solo importante para Francia [hipónimo]: sirvió de modelo para otros países [hiperónimo] en los que se desataron conflictos sociales [hiperónimo] similares, en contra de ese régimen [hiperónimo] anacrónico y opresor que era la monarquía. En definitiva, esta revolución [repetición] representó el triunfo de un pueblo abusado y hastiado sobre los privilegios de la nobleza feudal y del estado absolutista [sinónimo].

Ejercicio 4. (Una versión posible. Hay muchas.)

Esta introducción es una primera aproximación sobre el estado del arte de la ciencia política en el continente. Se argumenta que el reforzamiento institucional de la ciencia política latinoamericana debe pasar por la construcción de instituciones universitarias que funcionen a través de reglas claras que fomenten la meritocracia. **Es decir**, deben existir criterios claros y definidos de cómo ponderar la productividad de la investigación y la docencia. **De hecho**, el establecimiento de estos criterios es fundamental a la hora de las evaluaciones. **Sin embargo**, el escenario continental ofrece enormes variaciones en los ámbitos mínimamente necesarios para la institucionalización de la disciplina. **Por una parte**, no se puede conseguir un título de pre o posgrado en ciencia política en algunos países. **Por la otra**, existe menos de una decena de doctores en ciencia política trabajando en el ámbito universitario en otros. **En definitiva**, la imperiosa necesidad de la profesionalización continúa siendo un tema importante a considerar.

CAPÍTULO 2**Ejercicio 1.**

- A. Mientras la Asamblea deliberaba, la hambrienta población de París, irritada justamente por los rumores de conspiraciones monárquicas, reclamaba alimentos y soluciones. Entonces, el 5 y el 6 de octubre, la población parisina marchó hacia Versalles y sitió el palacio real.

Narración. Existe una secuencia temporal de los hechos en la que se pueden identificar los elementos de la narración: una situación inicial con la asamblea deliberando y el pueblo reclamando, una transformación producto de la irritación en la marcha hacia Versalles y una situación final consecuente *sitió el palacio*. *Mientras* y *entonces* indican la sucesión temporal de los hechos así como la frase *irritada justamente*, que crea la sensación de que los rumores son anteriores al hecho narrado.

- B. Como la servidumbre, los derechos feudales y los diezmos fueron eliminados, puede decirse que una consecuencia directa de la Revolución fue la abolición de la monarquía absoluta en Francia, proceso que puso fin a los privilegios de la aristocracia y el clero y promovió la igualdad; por ejemplo, se promovió una redistribución de las tierras.

Explicación. Se explica por qué la abolición de la monarquía es una consecuencia de la revolución a partir del empleo del adverbio *como*. Hay una definición que se repite como paráfrasis en *puso fin a*. Se utiliza un ejemplo, incluso hay una reformulación de la primera definición en *promovió la igualdad*.

- C. Luis XVI fue un hombre de buenas intenciones pero débil de carácter, poco interesado en los asuntos públicos, se dejó influir constantemente por la reina y por una camarilla de cortesanos.

Descripción. Se hace un retrato de una persona con el procedimiento de actualización y el uso de varios adjetivos.

- D. Antiguo Régimen: denominación aplicada en la época de la Revolución francesa para referirse a la situación anterior que habían derrocado por la vía de la revolución.

Descripción. Es una definición.

- E. Este sistema perverso, que se había desarrollado en Europa desde el Renacimiento, comenzó a ser cuestionado —con razón— durante el siglo XVIII por las ideas de la Ilustración, que se difundieron entre la nobleza y sobre todo entre la burguesía.

Argumentación. El uso del adjetivo *perverso* y la inclusión del enunciador con su opinión en un inciso, *con razón*, muestran que el segmento está orientado a presentar los hechos subjetivamente.

F. El Estado llano, también llamado Común y Tercer Estado, en oposición al primero (clero) y al segundo (nobleza), es tal porque encuadra a todos los individuos que no pertenecen a los estamentos privilegiados.

Explicación. Define qué constituye el *estado llano* explicando las causas de su ser así, tal como manifiesta la presencia de la conjunción *porque*.

Descripción	Narración	Explicación	Argumentación
C - D	A	B - F	E

Ejercicio 2.

A. Imágenes satelitales y evaluación económica del daño

Introducción. Fenómenos meteorológicos como granizo, sequía, heladas, entre otros, tienen gran incidencia en los resultados productivos y económicos de la actividad agropecuaria. En Uruguay, el 50% del capital agrícola asegurado corresponde a seguros de granizo y de granizo con adicionales, y es importante para el sector que se establezca con justeza la extensión de estos daños.

La estimación de las áreas afectadas por granizo se efectúa mediante inspecciones a campo, lo que constituye un marcado esfuerzo económico para las aseguradoras. Sin embargo, los mismos estudios podrían llevarse a cabo por medio de sensores remotos, que permiten generar información en forma muy económica.

Objetivo. El objetivo de este trabajo es analizar la aplicación de diferentes técnicas de extracción de información para identificar y realizar un seguimiento de los daños provocados por tormentas de granizo, mediante imágenes satelitales *Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer (MODIS)*. Los datos MODIS son obtenidos en forma gratuita, tienen una cobertura de 2330 km de ancho, están compuestos por 28 bandas espectrales, con una resolución radiométrica de 15 bits y una resolución temporal diaria.

Algunos autores (Giens, 2006; Ferrán *et ál.*, 2008; Spiegelstein, 2010) han utilizado distintas técnicas con imágenes satelitales para observar las pérdidas causadas por tormentas en amplias regiones.

Metodología. En el presente estudio, se analiza el alcance de las imágenes MODIS tomadas luego de eventos de granizo, mediante el uso del análisis multitemporal, para una zona de cultivos en la región cuyana.

Resultados. Los datos que se obtienen permiten evaluar la intensidad y la extensión de los daños provocados por el granizo.

Conclusiones. A partir de los resultados se comprueba que las metodologías aplicadas son útiles para detectar y verificar cambios en la vegetación, producidos por el fenómeno asociado a tormentas severas que abarcan gran superficie, y se recomienda su uso en eventos a escala regional.

B. El problema de la verdad en los escritos tempranos de Walter Benjamin

Diego Fernández H.

Introducción. Es posible decir que el problema benjaminiano de la verdad ocupa una posición intermedia entre la teología y la filosofía, y aparece íntimamente vinculado a la idea de revelación.

Dentro de los así llamados "textos tempranos" es el prólogo al *Origen del drama barroco alemán* el que pone en el centro el problema de la verdad, y lo hace a partir de una distinción enfática respecto de la noción de conocimiento. El prólogo retoma una vieja discusión, cuya "escena originara" tiene lugar en la querrela de los escépticos sobre los dogmáticos (Cf. Esbozos Pirrónicos). La distinción entre verdad y conocimiento tiene lugar a propósito de la posibilidad de "salvar los fenómenos" en su singularidad irreducible –esto es, en su manifestación en cuanto tal– y no en que estos sean representados por una conciencia –"sea ésta trascendental o no" agrega Benjamin. A partir de esta distinción Benjamin intenta "superar" una cierta vocación sistemática todavía presente en sus primeros textos –el más ejemplar resulta El programa de filosofía venidera, expresamente orientado desde la filosofía crítica de Kant. Precisamente el sello más característico con el cual Benjamin va a pensar la verdad es lo que denomina su carácter "previamente dado", y es por esto que a la "muerte de la intención" se afirma como la correspondiente disposición para acoger la verdad de los fenómenos en su libre y espontánea manifestación.

Sin embargo, si la noción de verdad es una "unidad libre de mediaciones y directa" (mientras el conocimiento, precisamente, conoce a través de la mediación de conceptos), no resulta fácil distinguir el sentido positivo de la noción de verdad. En el mismo prólogo se sugiere que de tal aprehensión resulta justamente una traición a ella y la figura del secreto con la cual se intenta caracterizarla, no hace sino aumentar la dificultad por determinar su sentido.

Objetivo. Si la verdad es revelación, manifestación libre y directa, ¿qué es lo que la verdad revela?, ¿qué es lo que la verdad manifiesta? En suma, ¿en qué consiste la "esencia" de la verdad (son los términos de Benjamin)?

Resultado. La verdad, afirma Benjamin, no es más que la propia fuerza [Gewalt] de (su) manifestación. No otra cosa (no "algo"), pero tampoco nada (o "la" nada), sino su manifestación manifestándose.

Conclusión. Tal es el índice de la verdad, con el que Benjamin pretende introducir una ruptura filosófica que afecta a su propia obra temprana. (Obsérvese que la metodología que se podría inferir en este resumen es el estudio del prólogo al *Origen del drama barroco alemán*, pero no aparece explicitado.)

Ejercicio 3. (Versión posible.)

Efectos de la estimulación auditiva rítmica sobre la marcha en enfermos de Parkinson

La Enfermedad de Parkinson es un proceso neurológico degenerativo en el que se destaca el deterioro al realizar movimientos repetitivos rítmicos. Entre los estudios orientados a su rehabilitación, sobresale el de Martin (1967), que utilizó señales visuales con el objeto de mejorar el movimiento.

El objetivo del presente trabajo es conocer el efecto de la utilización de la Estimulación Auditiva Rítmica (EAR) en la marcha en enfermos de Parkinson.

Se trabajó con un grupo experimental (GE) de 15 enfermos de párkinson (EP) y un grupo control (GC) de 15 sujetos sin afectación neurológica o traumatológica. La evaluación motora consistió en una serie de pruebas de marcha llevadas a cabo por ambos grupos a lo largo de un pasillo de 30m. a la velocidad preferida pero siempre manteniendo la misma cadencia. La reproducción y la sincronización se registraron con el Sistema Das-Dam.

Los EP mostraron una menor velocidad, menor amplitud de paso y peor estabilidad temporal caminando a la velocidad preferida en comparación con el GC.

En suma, se comprueba que la presencia de la señal sonora conduce a una disminución en los parámetros cinemáticos (velocidad y amplitud) en ambos grupos, y no mejora "in situ" la estabilidad temporal del patrón de marcha ni en el GE ni en el GC.

CAPÍTULO 3

Ejercicio 1. (Una versión posible.)

- Se utilizaron señales visuales como estrategia para mejorar el movimiento (Martin, 1967).
- El sistema fue diseñado para permitir el conocimiento de los tiempos de contacto, los tiempos entre contactos y el desfase respecto a señal sonora.
- Para realizar la evaluación motora, se llevó a cabo una serie de pruebas de golpeo con el dedo índice.

Ejercicio 2. (Una versión posible.)

- Es importante la identificación del legítimo heredero de la retórica clásica en el periodismo de opinión por parte del profesor Martínez Albertos.
- El estudio del tratamiento de la imagen, realizado por un grupo de investigadores alemanes en 1997, llegó a algunos resultados positivos.
- La utilización del sensacionalismo en las piezas informativas, entendiendo sensacionalismo como la capacidad de despertar emociones en el espectador o de provocar una reacción en el sistema sensorial de la persona (Uribe, 2007), está directamente ligada a los niveles de audiencia.

Ejercicio 3. (Una versión posible.)

En una comunicación anterior, presentamos los efectos de un programa de intervención basado en la imposición de ritmos sonoros sobre las capacidades motoras de una población de Enfermos de Parkinson (EP). En esta comunicación y con los datos obtenidos en una muestra seleccionada de cinco pacientes del grupo anterior, **intentamos mostrar**, mediante Tomografía por Emisión de Positrones (PET) utilizando FDG, que se producen cambios.

Hemos comparado los registros PET obtenidos antes y después de la intervención rítmica que se describe en la comunicación anterior. Los registros fueron obtenidos con cinco meses de diferencia y durante ese período los pacientes realizaron su vida normal y no

sufrieron modificaciones en su medicación. **Se observan** cambios en el metabolismo cerebral a nivel de corteza pre-frontal, tálamo, ganglios basales, cerebelo y corteza órbito-frontal. Estas modificaciones se **relacionarían** con mejorías clínicas, tanto en la marcha como con la capacidad de ejecución de tareas manuales (p.ej., golpeo con el dedo).

Estos datos **sugieren** que la participación de los Enfermos de Parkinson en programas de rehabilitación motriz mediante ritmos impuestos externamente resulta, **en general**, beneficiosa para la actividad de los pacientes.

Ejercicio 4. (Una versión posible.)

Contar con una lengua estándar beneficia a traductores y escritores en cuanto a la posibilidad de contar con un parámetro fijo de escritura. La gramática prescriptiva favorece al proceso de escritura y permite que los hablantes tengan un código compartido que regula el uso en el texto escrito.

Sin embargo, el carácter vivo y fluctuante de la lengua nos obliga a pensar a la unificación de la lengua como una hazaña utópica, en donde hablar de un "uso correcto" del español presupone la idea de que hay hablantes del español que, por tener distintos dialectos o sociolectos, hablan un español "incorrecto".

En suma, existe una ambigüedad, una puja constante entre intereses y realidades, entre lengua y sociedad. El lenguaje está en constante cambio como una fuerza "incontrolable" que se resiste a ser capturada y prensada en los manuales. Y, a su vez, necesita de la normativa para poder establecer un código escrito que beneficie a los usuarios que buscan escribir de manera correcta.

Ejercicio 5. (Una versión posible.)

En la primera parte de este trabajo, me ocuparé de delimitar geográfica y temporalmente el problema. A continuación, señalaré el contexto internacional en el que se inserta la cuestión nicaragüense. En la tercera parte, analizaré la repercusión de la revolución sandinista en la Argentina. Para terminar, me concentraré en la lógica, las tensiones y las perspectivas del proceso de reorganización militar en Centroamérica.

CAPÍTULO 4

Ejercicio 1.

- a. 1. Las dificultades del Imperio Bizantino, que finalmente caería con la toma por los turcos de Constantinopla en 1453, obligaron a los europeos occidentales a buscar rutas alternativas a Asia.
- b. 2. A finales del siglo XV, los portugueses se habían adelantado a los castellanos en la conquista de la ruta de las especias.
- c. 2. Los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, convinieron con Colón el inicio del viaje.
- d. 2. Aunque hubo otros factores, el hecho que condicionó la evolución política y económica de los siglos siguientes fue el descubrimiento de América.
- e. 1. La partición de las zonas de expansión y navegación entre Castilla y Portugal se acordó por el Tratado de Tordesillas (1494).

Ejercicio 2.

- a. ¿Qué debe hacer/considerar el control de la calidad de la prescripción médica?
- b. ¿Qué predominó en la composición taxonómica de la comunidad de las dos estaciones exploradas en el Bajo Paraná?
- c. ¿Cuál es el interés?

Ejercicio 3. (Versión posible. Los que parecen indiscutibles son los que están ubicados en los extremos.)

- c. Con los procesos de democratización iniciados en Latinoamérica, "...la libertad de expresión empezó a ser vista como componente clave para su vigencia efectiva [de la democracia], ya que alienta el pluralismo, al permitir escuchar las voces, incluso, de los disidentes incómodos, groseros y nada elegantes" (Carbonell, 2006: 31). **LA CITA ES TEXTUAL O DIRECTA**
- b. Entrocasso (1987: 352) sostiene que las pérdidas en la producción de carne y su control en la región por efecto de los nematodos se estiman entre los 350 y 400 millones de dólares por año. **LA CITA ES INDIRECTA**
- g. Si bien concordamos con Mato (2001: 14) en que Latinoamérica constituye básicamente una idea que contiene en sí una multiplicidad de conceptos, es necesario

pensar desde una nueva perspectiva para generar otras teorías. **EL AUTOR APARECE EN EL CUERPO DE LA FRASE POR MEDIO DE UNA ESPECIE DE PARÁFRASIS**

- d. El estudio de Fernández García (1999) sobre el proceso contable presenta importantes defectos y no pretendo examinarlo aquí con detalle. **EL TEXTO PREVIO APARECE SUBSUMIDO EN UNA NOMINALIZACIÓN, AUNQUE SE NOMBRA AL AUTOR DENTRO DEL CUERPO DE LA FRASE**
- f. Por entonces, la iglesia se hallaba en una etapa avanzada de su proyecto de re-cristianización, por medio del fortalecimiento de la fe. (Ghio, 2007: 65). **EL AUTOR APARECE NOMBRADO SOLO ENTRE PARÉNTESIS, NO EN EL CUERPO DE LA FRASE**
- e. Para algunos tratadistas actuales, la forma privilegiada de la política se constituyó en el dispositivo de la denuncia. **NO SE NOMBRAN ESOS TRATADISTAS AUNQUE SE LOS MENCIONA COMO UN COLECTIVO**
- a. En repetidas ocasiones, se ha calificado a la micropropagación in Vitro como una herramienta menos popular pero no menos ventajosa. **NO HAY AGENTES REVELADOS**

Ejercicio 4. (Versión posible.)

- a. Los chicos son un objetivo fácil para la publicidad.
- b. La venta de este producto ha venido decreciendo en los últimos tres años.
- c. Nuevas legislaciones en ese sentido amenazarían a los trabajadores independientes.
- d. Tradicionalmente, han existido teorías que han observado lo latinoamericano como subsidiario de lo europeo, por lo tanto, tratar temas de nuestra región presenta diversos problemas.
- e. Al ser tratados con inmunofluorescencia, los pacientes inmunodeprimidos suelen presentar reacciones indeseadas.

Ejercicio 5. (Versión posible.)

1. A comienzos del siglo XX, la Eugenesia tuvo una amplia difusión en el mundo occidental, con un éxito fundado en su capacidad de permitir la canalización de los más profundos prejuicios fermentados en sociedades conflictivas, cuando la modernidad irrumpió en ellas trastrocando órdenes y jerarquías anteriores. **LA EUGENESIA EN EL MUNDO**

2. En la Argentina, el aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX y comienzos del XX detonó reacciones de fuerte contenido eugénico que confluyeron en un campo biopolítico, trascendente en el tiempo, articulado ineludiblemente con una inmanente conflictividad política y social que nunca pudo atenuar la hegemónica autorrepresentación construida del país «crisol de razas». En efecto, la biopolítica experimentó un ininterrumpido desarrollo en este país durante todo el siglo XX y evidenció la verdadera cuestión de Estado instalada en torno a los usos de teorías biológicas para exaltar los beneficios de la exclusión social. **REACCIONES EUGÉNICAS EN LA ARGENTINA**

3. Al respecto, conviene tener presente que la Eugenesia, como el darwinismo social en general, a menudo trajo implícita una seria reversión de valores, al despejar la lucha por la vida de toda carga axiológica y crear, a partir de esta nueva cosmovisión, una particular ética legitimadora de sus propósitos. Una ética que dejó de ser tal cuando, signada por el afán sectorial de unos pocos de controlar el azar para satisfacer su posición ventajosa dentro de las leyes del mercado, evidenció la ausencia de límites en su propensión a sustraer las libertades más esenciales al resto de los individuos. **ÉTICA EUGÉNICA**

4. En este marco de ideas, la amplia difusión que tuvo en la Argentina el evolucionismo spenceriano y los anhelos de autopreservación de elites dirigentes amenazadas por la inmigración masiva facilitaron la receptividad de la disciplina creada por Francis Galton para la «mejora de la raza», atrayendo tanto a profesionales —autoproclamados científicos— interesados en alcanzar espacios de poder, como a políticos deseosos de obtener nuevos fundamentos para preservar intereses sectoriales; todos ellos vinculados a través de sólidas redes de relaciones sociales. **DEFENSORES DE LA EUGENESIA EN LA ARGENTINA**

Orden resultante:

1. **LA EUGENESIA EN EL MUNDO**
2. **REACCIONES EUGÉNICAS EN LA ARGENTINA**
3. **ÉTICA EUGÉNICA**
4. **DEFENSORES DE LA EUGENESIA EN LA ARGENTINA**

Orden preferido:

1. **LA EUGENESIA EN EL MUNDO**
3. **ÉTICA EUGÉNICA**
2. **REACCIONES EUGÉNICAS EN LA ARGENTINA**
4. **DEFENSORES DE LA EUGENESIA EN LA ARGENTINA**

Reordenamiento:

A comienzos del siglo XX, la Eugenesia tuvo una amplia difusión en el mundo occidental, con un éxito fundado en su capacidad de permitir la canalización de los más profundos prejuicios fermentados en sociedades conflictivas, cuando la modernidad irrumpió en ellas trastrocando órdenes y jerarquías anteriores.

Al respecto, conviene tener presente que la Eugenesia, como el darwinismo social en general, a menudo trajo implícita una seria reversión de valores, al despejar la lucha por la vida de toda carga axiológica y crear, a partir de esta nueva cosmovisión, una particular ética legitimadora de sus propósitos. Una ética que dejó de ser tal cuando, signada por el afán sectorial de unos pocos de controlar el azar para satisfacer su posición ventajosa dentro de las leyes del mercado, evidenció la ausencia de límites en su propensión a sustraer las libertades más esenciales al resto de los individuos.

En la Argentina, el aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX y comienzos del XX desató reacciones de fuerte contenido eugénico que confluyeron en un campo biopolítico, trascendente en el tiempo, articulado ineludiblemente con una inmanente conflictividad política y social que nunca pudo atenuar la hegemónica autorrepresentación construida del país «crisol de razas». En efecto, la biopolítica experimentó un ininterrumpido desarrollo en este país durante todo el siglo XX y evidenció la verdadera cuestión de Estado instalada en torno a los usos de teorías biológicas para exaltar los beneficios de la exclusión social.

En este marco de ideas, la amplia difusión que tuvo en la Argentina el evolucionismo spenceriano y los anhelos de autopreservación de elites dirigentes amenazadas por la inmigración masiva facilitaron la receptividad de la disciplina creada por Francis Galton para la «mejora de la raza», atrayendo tanto a profesionales —autoproclamados científicos— interesados en alcanzar espacios de poder, como a políticos deseosos de obtener nuevos fundamentos para preservar intereses sectoriales; todos ellos vinculados a través de sólidas redes de relaciones sociales.

Ejercicio 6.

- a. Tamargo J. y J. López-Sendón (2004). "Bases y evidencias clínicas de los efectos de los nuevos tratamientos farmacológicos en la insuficiencia cardíaca. Avances en el tratamiento de la insuficiencia cardíaca". *Rev Esp Cardiol*, 57(5):447-64.
- b. Grossman, C. (1993). *El régimen hemisferio sobre situaciones de emergencia*. San José, Costa Rica: IIDH.
- c. Rey, M. (2002). "Acción promotora de hidrolizados caseínicos sobre el crecimiento y propiedades de bacterias del ácido láctico". Ponencia presentada en el *VI Encuentro de Jóvenes Investigadores*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Bibliografía

- ADAM, J. M. (2001). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*. Paris: Nathan.
- ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: UBA.
- AMOSSY, R., (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- ARISTÓTELES, *Poética*.
- ARISTÓTELES (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.
- BAZERMAN, Ch. (1997). "Reporting the Experiment: The Changing Account of Scientific Doings in the Philosophical Transactions of the Royal Society, 1665-1800", en *Landmark Essays on Rhetoric of Science: Case Studies*. Mahwah: Hermagoras Press.
- BAZERMAN, Ch. (1998). "Emerging perspectives on the many dimensions of the scientific discourse" en Martín, J. R. y R. Veel (eds.). *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*, 15-30.
- BELLO, A. (1945). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Buenos Aires: Sopena.
- BERMÚDEZ, F. (2005). "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto" en *Estud. filol*, no.40: 165-188.
- BRÉMOND, C. (1973). *Logique du récit*, París: Seuil.
- BUNTON, D. (1999). "The use of higher level metatext in Ph.D theses", en *English for Specific Purposes* 18, S41±S56.
- CABRÉ, T. (2000). "La enseñanza de la terminología en España: problemas y propuestas", en *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* Núm. 2, pp. 1-39. (Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=199725&orden=0, visitado el 29/08/11).
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2006a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006b). "Teorías sobre el proceso de composición" en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- CHAROLLES, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", en *Langue Française*, N° 38. Paris.
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- COMRIE, B. (1986). "Reflections on subject and object control" en *Journal of Semantics*, 4: 47-65.
- COMRIE, B. (1988). "Coreference and conjunction reduction in Grammar and Discourse" en Hawkins, J. (comp.). *Explaining Language Universals*. Oxford: Basil Blackwell.
- COMRIE, B. (1994). "Towards a typology of reference-tracking devices" (mimeo).
- COMRIE, B. (1998). "Reference-tracking: description and explanation" en *STUF*, 51: 335-348.
- COMRIE, B. (2000). "Pragmatic binding: Demonstratives as anaphors in Dutch" en *General Session and Parasession on Pragmatics and Grammatical Structure*. Berkeley, Berkeley Linguistics Society.
- COUPLAND, N. (2007). *Style, language, variation and identity*. Cambridge: CUP (apud Serrano, 2011).
- CUBO DE SEVERINO, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- DANES, F. (1974). "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. Danes (ed.), *Papers on functional sentence perspective*. The Hague: Mouton.
- DAY, R. A. (1995). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge, University Press.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O. (1988). *Entrevista*. (Citado por Larroza Andersen, 2006.)
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FAKHRI, A. (2004). "Rhetorical properties of Arabic research article introductions", en *Journal of Pragmatics*, 36, 1119-1138.
- FIRBAS, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (1998). "Argumentación y dinámica discursiva" en *Signo y Seña*, 9:23-43.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. (2011). *Los discursos del saber*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y S. RAMÍREZ GELBES (2004). "Polémica y agente. El caso de *sin embargo* y *no obstante* en los abstracts científico-académicos", ponencia presentada en el *Congreso Internacional "Debates actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística"*. Buenos Aires.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y S. RAMÍREZ GELBES (2005a). "Conectores de contraargumentación y grados de polemicidad en el discurso académico" en *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*, Universidad Católica de Salta, Salta.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y S. RAMÍREZ GELBES (2005b). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades" en Rösing, Tania M. K.; Schons, Carme Regina (orgs.), *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, pp. 114-137.
- GARCÍA NEGRONI, M.M., M. MARÍN y B. HALL (2005). "Ambigüedad, abstracción y polifonía en el discurso académico: interpretación de las nominalizaciones" en *Revista Signos*, N° 57, pp. 49-60. (En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100004&script=sci_arttext).
- GECKELER, H. (1976). *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. París: Seuil.
- GENETTE, G. (2001). *Umbrals*. México, D.F.: Siglo XXI.
- GOETHALS, P. y N. DELBÉCQUE (2001). "Personas del discurso y despersonalización" en Vázquez, G. (coord.). *Guía didáctica del discurso científico-académico escrito*. Madrid: Endinumen.
- GOFFMAN, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- GÓMEZ FONT, A. (2002). "Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet". Ponencia presentada en el *III Coloquio sobre Lenguaje y Comunicación*. Caracas.
- GORDON, P. et al. (1999). "Processing of reference and the structure of language: an analysis of complex noun phrases" en *Language and Cognitive processes*, 14, 4: 353-379.
- GREGORY, M. y S. CARROL (1986). *Lenguaje y situación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- GUTIÉRREZ RODILLA, B. A. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- HAGGAN, M. (2004). "Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction". *Journal of Pragmatics*, 36, 293-317.
- HALL, B. (2011). "Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios", en García Negroni, M.M., *Los discursos del saber*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 133-150.
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HALLIDAY, M.A.K & R. HASSAN (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- HERNANZ, M. LL. y A. Suñer (1999). "La predicación: la predicación no copulativa. Las construcciones absolutas", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- HOEK, L. (1981). *La marque du titre*. Paris: Mouton (apud Genette, 2001).
- HOLMES, R. (1997). "Genre Analysis, and the Social Sciences: An Investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines". *English for Specific Purposes*, Vol. 16, No. 4, 321-337.
- HYLAND, K. & J. Milton (1997). "Qualification and Certainty in L1 and L2 Students' Writing". *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 183-205.
- HYLAND, K. (1998). "Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse", en *Journal of Pragmatics* 30, 437-455.
- HYLAND, K. (2000). "Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts". *Language Awareness* 9 (4), 179-197.

- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity: the discursual construction of identity in academia writing*. USA: John Benjamins.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- KOVAL, S. (2011). *Manual para la elaboración de trabajos académicos. Investigar y redactar en el ámbito universitario*. Buenos Aires: Temas.
- KREIMER, P. (2005). "Introducción", en D. Golombek (comp.), *Demoliendo papers*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LACA, B. (2001), "Otras instancias enunciativas", en Vázquez, G. (coord.), *Guía didáctica del discurso académico. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen, 81-94.
- LARROZA ANDERSEN, E. (2006). "Por un tratamiento polifónico-discursivo da segunda Pessoa" en Borges Barbisan (org.), *Cadernos de pesquisas em lingüística. A construção do sentido no discurso* 2, 1: 54-64.
- LYONS, J. (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.
- MARÍN, M. y B. HALL (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. y J. PORTOLÉS (1999). "Los marcadores del discurso" en Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTINEZ, I. A. (2003). "Aspects of theme in the method and discussion sections of biology journals in English". *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2), 103-123.
- MAURANEN, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Frankfurt: Peter Lang.
- MONTOLOÍO, E. (coord.) (2000). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2010). *Estrategias de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires: Biblos.
- PARODI, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PEACOCK, M. (2002). "Communicative moves in the discussion section of research articles", en *System* 30 (2002), 479-497.
- PERELMAN, Ch. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PETRELLA, L. (1997). "El español neutro de los doblajes: intenciones y realidades", en *I Congreso Internacional de la Lengua Española*, Zacatecas.
- PINUER, C. (2000). "Estructura informativa y atribución" en *Onomazein* 5: 153-166.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores de discurso*. Barcelona: Ariel.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2001). *Taller de escritura 2*. Buenos Aires, OPFyL.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2002). *Las secuencias: secuencias descriptiva, narrativa y explicativa*. Buenos Aires: OPFyL.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2005). "Los títulos en los artículos científicos: por dónde andan los agentes" en el *1º Congreso de Lecturas Múltiples*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. [Disponible en: <http://www.fcdu.uner.edu.ar/clm/gelbes.html>]
- RAMÍREZ GELBES, S. (2006). "La lectura del agente: pasivas con *se* e impersonales con *se*", en Flawiá de Fernández, N. y S. Israilev (comps.), *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán, FFyL-UNT, pp. 479-487.

- RAMÍREZ GELBES, S. (2007). "Titles and ethos: academic face and disciplines variety", ponencia presentada en la *10th International Pragmatics Conference*. Universidad de Göteborg: Suecia.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2011a). "Títulos, ethos y desagentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas", en M. M. García Negroni, *Los discursos del saber*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 67-99.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2011b). "Writing and Ethos: Assertive Students against Cautious Experts?" Ponencia presentada en la conferencia *Writing Research across Borders II*. George Mason University: Fairfax, Virginia.
- REYES, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- ROBERTS, J. (1997). "Switch-reference in Papua New Guinea. A preliminary survey", en *Papers in Papuan Linguistics*, 3:101-240.
- ROSSARI, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- ROSSARI, C. et J. JAYEZ (2000). "Du coup et les connecteurs de conséquence dans une perspective dynamique", en *Linguistica Investigationes* 23:2, pp. 303-326.
- RUIYING, Y. & D. ALLISON (2003). "Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions", en *English for Specific Purposes* 22, 365-385.
- SEARLE, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SERAFINI, M.T. (2003). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- SERRANO, M. (2011). *Sociolingüística*. Barcelona: La estrella polar.
- SPERBER, D. y D. Wilson (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- SWALES, J. & C.B. FEAK. (1994). *Academic writing for graduate students. A course for nonnative speakers of English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- TRIER, Jost (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes* (dissertation).
- VAN DIJK, T. (1972). *Some aspects of Text Grammar*. La Haya: Mouton.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso científico-académico escrito*. Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2003). *Guía didáctica del discurso académico. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- VILLODRE CAMPOS, R. y A. MORANT GIMENO (2006). *Intervención multidisciplinaria en afasias*, (disponible en <http://www.uv.es/perla/1%5B15%5D.VillodreyMorant.pdf>)
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fink (apud Ciapuscio, 1994).
- ZAMUDIO, B. y A. Atorresi (2000), *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

CÓMO REDACTAR UN PAPER

Este libro está destinado a profesionales y especialistas que necesitan escribir artículos científicos, pero también a estudiantes y graduados que deben conocer las particularidades del discurso académico. Los temas que trata teóricamente resultan ilustrados por una gran cantidad de ejemplos reales. Cada capítulo, además, ofrece una serie de ejercicios con su correspondiente clave de resolución.

Escribir un artículo de investigación no es solo transmitir ciencia. Un artículo de investigación es tanto un aparato erudito que pretende ofrecer un aporte a la disciplina científica en la que se inserta, cuanto un aparato retórico que busca persuadir al lector de la legitimidad de ese aporte. Y ese aparato retórico se edifica sobre la base de ciertas estrategias discursivas.

A la manera de un curso a distancia, **CÓMO REDACTAR UN PAPER** propone un desarrollo didáctico de los contenidos y augura producciones: comunicaciones más adecuadas y más eficaces. Ello redundará, seguramente, en el desarrollo y crecimiento de las propias disciplinas científicas.



SILVIA RAMÍREZ GELBES es Doctora en Lingüística y Profesora y Licenciada en Letras por la UBA, con un posgrado en la UNED. Directora de la orientación en Comunicación y Profesora de Cátedra en la Universidad de San Andrés, además de Adjunta en Filosofía y Letras de la UBA, coordina el Taller de escritura científica en el CAICYT. Ha publicado artículos científicos en revistas nacionales e internacionales como la *Romanische Forschungen*, *Estudios Filológicos*, *Analecta Malacitana* o *Espacios Nueva Serie*, entre otras, y es autora de *Ortografiemos* y del *Diccionario Argentino de Sinónimos, Ideas Afines, Antónimos, Parónimos y Locuciones*.

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-356-2



9 789875 383562