

contribuir a que las expectativas mutuas sean más ajustadas y se eviten confusiones innecesarias que, en ocasiones, acaban complicando el ya difícil trabajo de ambos.

El libro termina con tres casos de escritura académica. Lucía, Martín y Esther desvelan sus problemas, decisiones y angustias, y con ello nos ayudan a ilustrar muchos de los conceptos presentados en los capítulos anteriores. Esperamos que el lector se sienta en alguna medida reflejado en las narraciones de estos estudiantes y que algunos de los comentarios le sirvan también para reflexionar y optimizar sus recursos para comunicarse en contextos académicos y científicos. Si eso sucede, nos daremos por satisfechas.

El texto en su conjunto, como tantos otros, admite varias lecturas y, posiblemente, incluso alguna relectura. Es posible, y entendemos que útil, una lectura ordenada que empiece por el primer capítulo y acabe con los casos del epílogo. Pero también puede ser que el lector decida leer primero lo que les sucede a los protagonistas de los casos y, a partir de aquí, recorra los capítulos en función de aquellas cuestiones que más susciten su interés. O tal vez, que quien se encuentre en pleno proceso de preparación de una exposición formal, decida que éste es el capítulo que en este momento más necesita. Depende de los intereses, la formación y la situación personal de quién se acerque a la lectura.

No queremos dar a entender con ello que cada capítulo sea independiente de los demás. El libro se concibió como una unidad y está planificado y escrito desde una perspectiva teórica y una intencionalidad comunicativa compartidas. La lectura de todos los capítulos nos parece necesaria y recomendable para comprender a fondo lo que se dice en cada uno de ellos. Además, las relaciones que se establecen entre algunos contenidos sólo se perciben cuando se completa la lectura del texto en su conjunto. Sin embargo, las circunstancias, intereses, conocimientos y necesidades de cada lector pueden aconsejar itinerarios de lectura diversos. Escribimos el libro teniendo en cuenta la posibilidad de estos itinerarios múltiples, porque, en último término, nos gustaría que fuese un producto lo suficientemente versátil como para admitir diferentes lecturas. Esperamos haberlo conseguido.

Por último, es importante recordar que, tal como repetimos en casi todos los capítulos, los textos escritos se producen en unas coordenadas sociohistóricas específicas y en respuesta a otros textos de los que se nutren y a los que responden. Obviamente, esta perspectiva interactiva impregna nuestro trabajo; un trabajo que le debe mucho a otros textos que, con objetivos similares, nos han ayudado a construir nuestro conocimiento y que, por supuesto, aspira a ser respondido en este diálogo permanente que caracteriza la comunicación académica. Por eso, hasta aquí nuestra voz; a los lectores les corresponde ahora interpretarla y, a su vez, hacer oír la suya.

Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

El texto académico

Anna Teberosky

Departamento de Psicología Educativa y de la Educación
Universidad de Barcelona

Introducción

1. En el siglo XIII, san Buenaventura enumeraba y categorizaba las actividades de escritura de la siguiente manera (referido por Castro, 1994):
Un hombre puede escribir los libros de otros, sin agregar ni cambiar nada, caso en el que se llama simplemente «escriba». Otro hombre escribe obras ajenas con adiciones que no son suyas, siendo llamado «compilador». Otro escribe obras tanto suyas como ajenas y juntando las suyas a título de explicación, se le llama «comentador». Otro escribe tanto su obra como la de otros, pero da lugar principal a la suya, juntando las restantes con el propósito de confirmación; ese hombre sería llamado «escritor».
2. En el siglo XX, el escritor Augusto Monterroso (1987) reflexionaba sobre la actividad de escritor:
Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno). A veces de los dos no se hace uno. Y es mejor todavía ser tres, si el tercero es el que tacha sin siquiera corregir. ¿Y si además hay un cuarto que lee y al que los tres primeros han de convencer de que sí o de que no, o que debe convencerlos a ellos en igual sentido? No es esto lo que quería decir Walt Whitman con su «soy una multitud» pero se parece bastante.

Los dos epígrafes citados tienen el objetivo de hacernos reflexionar sobre la actividad de escribir textos académicos: es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios. Cada una de estas posiciones se debería combinar con otra posición: al menos dos, mejor tres, e idealmente cuatro, como sugiere Monterroso.

Esta reflexión nos permite introducirnos en el tema de producir textos académicos como una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, en una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre escritor y lector. Se trata de un diálogo histórico por un lado, como resultado de la influencia del proceso de producción en el producto, es decir, de la incorporación en el texto de los rastros de las actividades del lector a lo largo del tiempo. Y se trata de un diálogo actual, resultado de las prácticas académicas que influyen sobre la conciencia del escritor y que lo inscriben en el contexto retórico definido por esas mismas prácticas. Ambos aspectos, el diálogo que el lector histórico ha tenido con el texto y las maneras en que se alinea el propio texto en relación con otros textos, dejan marcas en el producto.

Los actos de comunicación académica se realizan, fundamentalmente, a través de textos escritos. A partir de esta presentación definitoria, explicamos cuáles son los *actos de comunicación académica*, qué se entiende por *textos* y cómo se caracterizan los *discursos escritos*. Vamos a considerar que el texto es una construcción de construcciones que tiene textura y finitud, producto de un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos a través de la modalidad *escrita* y publicada.

En las últimas décadas se han propuesto análisis que consideran los aspectos generales del discurso (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1994), así como los aspectos retóricos de los textos (*Rhetorical Structure Theory*, Mann y Thompson, 1992); las descripciones sobre los diferentes géneros (Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998), sobre los textos con objetivos específicos (Hyland, 1999, 2001, 2002; Montolio, 2000; White, 2004). También hay diversos estudios sobre el aspecto gráfico de los textos (Nunberg, 1990; Parkes, 1991; Morrison, 1995). En este capítulo hemos integrado estos dos tipos de estudios sobre el texto y su disposición gráfica, asumiendo una perspectiva propia con el objetivo de ayudar a los estudiantes a conocer las características del texto académico y a asumir las particularidades de la actividad de escribir dichos textos (Péry-Woodley, 2000; Garcia-Debanç y Grady, 2000)¹.

Vamos a presentar en primer lugar una descripción de las propiedades generales del texto académico, como el resultado de un acto comunicativo que ha dado lugar a un tipo particular de texto, y luego una descripción de

las propiedades específicas del texto académico tomando como modelo un artículo científico: sus diferentes secciones, la conexión del texto académico con otros textos, las relaciones internas de cohesión y de coherencia, y las relaciones entre las funciones discursivas y las formas de señalamiento gráfico.

Descripción de las propiedades generales de los textos académicos

Como acto de comunicación académica, tenemos que considerar, en primer término, los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto, y de la finalidad y del medio de comunicación para ver cómo estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto. Luego, presentaremos las características discursivas del texto, para finalmente analizar el efecto que la modalidad escrita ha tenido sobre los textos académicos.

El acto de comunicación y su concreción en un texto académico

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica; el lector son los otros miembros que lo juzgan y evalúan; el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado y qué inapropiado; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir; el medio de comunicación es fundamentalmente escrito, y el discurso toma posición respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento (Loureda, 2003; Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998). Aplicando esta caracterización a los tipos de objetos textuales que tales rasgos comunicativos crean, obtenemos la descripción presentada en el cuadro 1, que ejemplificaremos más adelante.

Cuadro 1. El texto académico en función de la comunicación académica

CONTENIDO EXPRESADO

- ♦ En cuanto al *contenido*, es de tipo proposicional: un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación, una revisión teórica, etc. Aunque el término «proposición» es poco preciso, generalmente es usado para referirse a todo lo que concierne a pensamientos, actores o estados de cosas en el mundo fuera del texto. Para expresar este contenido se usan la *argumentación* y la *explicación* del porqué de un hecho, de la causa o motivo de algo.
- ♦ En cuanto a la *forma* de expresión del contenido: se hace una exposición en público por algún medio de difusión.
- ♦ En cuanto a la *finalidad* del contenido: se da a conocer para convencer a la audiencia.

1. En relación con la noción de texto, consultamos autores que presentan una perspectiva funcional (Halliday, 1993, 1994; Yagüello, 2003). Para caracterizar el acto de comunicación académica que da lugar a los géneros, nos servimos de la teoría semántica de tipos de texto y de la lingüística del corpus (Loureda, 2003; Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998). La modalidad escrita fue interpretada a la luz de la historia de la escritura y según la orientación de arquitectura textual (Nunberg, 1990; Parkes, 1991; Morrison, 1995; Virbel, 1989). Las propuestas y los análisis de los otros autores consultados se incorporaron a este esquema básico y general.

SOBRE UN TEMA O MATERIA

- Se trata de una exposición sobre un tema. Si la finalidad es «para que se comprenda», el tipo es una explicación de detalles o datos.

CARACTERÍSTICAS GLOBALES DEL DISCURSO

- En cuanto al número de *locutores*: se trata de un escritor (individual o grupal), con un registro formal, no cotidiano ni coloquial.
- En cuanto a la forma *material*: es un texto escrito que tiene una «temporalidad» en el proceso de preparación (guión, borrador, revisión).
- Puede tener también un *antes* del texto mismo, de presentación de lo que sigue. Esa presentación puede dar lugar a un texto (prefacio, prólogo), con componente metalingüístico porque habla del resto del texto.
- Puede tener un *después* de lo dicho que se puede agregar al final, epílogo, posdata o apostilla, también con componente metalingüístico porque habla del texto anterior.
- Tiene *partes materiales*: línea, párrafo, epítome, epígrafe, figuras, notas al pie, diagramas, tablas, listas punteadas, etc., que segmentan el texto.
- Tiene tipografía, disposición, normas y convenciones más o menos establecidas por la comunidad académica.
- Presenta, además, un *metadiscurso* para referirse a todas estas formas materiales antes citadas (guión, borrador, revisión; prefacio, prólogo; epílogo, posdata, apostilla; línea, párrafo, epítome, epígrafe, etc.).

REACCIÓN DE VARIOS LECTORES

Hay varios lectores del texto:

- Un «lector histórico» que subsume todas las maneras y prácticas de la lectura a lo largo de la historia (Morrison, 1995).
- Un «lector externo» que es la comunidad académica, a quien se dirige para dar a conocer la información nueva y un punto de vista a fin de que sean aceptados.
- Un «lector ideal», o mejor un «lector en el texto» (Thompson y Thetela, 1995), que está presente en el discurso a través de la conciencia del escritor y de las marcas discursivas que deja dicha conciencia en el texto.
- Un «escritor-lector» de otros textos que interpreta lo dicho por otros con anterioridad, lector que tiende puentes de intertextualidad porque toma las palabras dichas por otros como referencia, a través de la cita, la paráfrasis, la traducción o la transcripción, o bien para dar una respuesta, hacer una réplica o una refutación y discusión.
- Hay un «revisor» que asume la posición enunciativa de lector cuando se autoevalúa, comenta o revisa su propio texto.

Por tanto, el contexto que caracteriza la comunicación científica influye sobre el contenido, la forma y la finalidad de expresión, así como sobre el tema y el aspecto material. Pero se diferencia de otros tipos de texto por la audiencia a quien se dirige y el hecho de que se exprese en un medio escrito y publicado.

- La *audiencia* es la comunidad científica, una comunidad social específica. Conocer los cánones y saber cuáles son los efectos del discurso sobre la audiencia y sobre el propio texto, son temas de la conciencia del escritor, de su competencia y de las prácticas discursivas de su comunidad. Las elecciones del escritor para producir determinados efectos sobre el lector es lo que estudia la retórica. Un escritor experto destaca por su habilidad para explotar los recursos retóricos.
- La modalidad es *escrita*: en general, los textos académicos se presentan por escrito o tienen un origen escrito (véase el cuarto capítulo de este mismo volumen). El medio escrito influye en cómo el texto está organizado y cómo esa organización está señalada gráficamente por medio de recursos de separación, de disposición, tipográficos, de ilustración, etc.

Las características discursivas del texto académico

La descripción de un tipo cualquiera de texto requiere ir más allá de la descripción de los enunciados que lo componen, porque el significado del texto no puede ser derivado simplemente del significado de los enunciados individuales. Al contrario, sólo considerando las coincidencias sistemáticas de los recursos gramaticales y semánticos a nivel del discurso se puede derivar el significado de un texto. Un conjunto de enunciados puede ser sólo un conjunto o puede constituir un texto. Comparar un listín telefónico y una novela es ilustrativo de una de las dos propiedades de la novela, ausentes en el listín. Esa primera propiedad es la *textura*, que sólo se puede estudiar en los rasgos de coincidencia y de concurrencia que se perciben en los discursos amplios. La textura implica relaciones de construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global, que tienen que ver con la cohesión y la coherencia del texto.

La segunda propiedad del texto es la *finitud*, que implica que todo texto tiene límites (aunque los hipertextos sean abiertos), a diferencia del lenguaje como sistema, que es de extensión indefinida. De allí viene nuestra tendencia a pensar el texto, sobre todo el texto escrito, como producto más que como proceso (como afirma Halliday, 1994).

Las relaciones semánticas del texto responden a las funciones que se le atribuyen. En el caso de los textos académicos, se dan relaciones de tipo semántico que se desarrollan alrededor de ciertas funciones; la función de expresar un contenido –lo que Halliday (1994) denomina función *ideacional*–, la función de comunicarlo teniendo en cuenta al interlocutor –lo que Halliday (1994) denomina función *interpersonal*– y la función de expresar el contenido en un texto –resultado de la fusión de las dos funciones anteriores y que Halliday (1994) denomina función *textual*–. La función ideacional comprende dos subfunciones: la ligada a la experiencia y que está

Cuadro 13. Operadores discursivos

DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	DE CONCRECIÓN
de hecho	por ejemplo
en rigor	en especial
en efecto	en particular
la verdad	en concreto
por supuesto	

Cuadro 14. Conectores y resultado en el texto

VARIABLES	OPCIONES	RESULTADO
Conexión según las unidades.	Oraciones o párrafos.	Mayor o menor textura y conexión.
Según la semántica.	Aditiva.	Organización de la información.
	Argumentativos.	Relaciones de oposición, contraste, comparación, objeción.
	Causales y consecutivos.	Relaciones de causa y de consecuencia, de demostración, conclusión.
	Reformuladores.	Explicaciones, rectificaciones, recapitulación.
	Discursivos.	Argumentativos, de concreción o ejemplificación.

Las citas en los textos académicos

Parte del éxito de un texto académico reside en la negociación entre escritor y lector: específicamente lo que hemos definido como «escritor-lector» de otros textos que tiende puentes de intertextualidad citando los trabajos de otros investigadores (véase el tercer capítulo). La intertextualidad es la referencia a investigaciones anteriores publicadas en otros textos. Generalmente, se relaciona la citación con la atribución de contenido proposicional

a otras fuentes dentro de la función ideacional descrita por Halliday (1994). Sin embargo, las citas también son centrales en el contexto de la persuasión social, pueden proveer justificación para los argumentos y demostrar la novedad de la posición propia. El escritor también puede proponer una orientación particular y establecer una confianza en el lector al respecto. Es decir, la cita también está en relación con la función interpersonal descrita por Halliday (1994). En efecto, en la literatura sobre escritura académica, por ejemplo Hyland (1999), se reconoce la importancia retórica de la citación, pero se acepta que todavía conocemos poco sobre la función en las diferentes disciplinas. Para conocer más es necesario explorar las convenciones de la cita en varios campos académicos a través de un análisis de diversos corpus.

Citación, intertextualidad y construcción del conocimiento

Los académicos tienden a ver investigación y actividad retórica como algo separado. Sin embargo, la referencia a la literatura previa no es sólo una cuestión retórica, es algo fundamental para la demostración de que el texto está en relación con el conocimiento contextual y que el trabajo que se presenta puede aportar una colaboración al conocimiento (Hyland, 1999). Al mismo tiempo, la actividad de investigación no se puede separar de la actividad retórica de escritura. Como ya hemos señalado, a este proceso se le llama *intertextualidad*. La referencia intertextual ha devenido un cuerpo central en la introducción, que debe ser pertinente y estar integrada en el argumento, respondiendo al hecho de que una teoría común da una fuerza muy grande en la estructuración de los textos académicos. Las citas ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo es una contribución. El nuevo trabajo tiene que incorporarse en el seno de la comunidad científica para demostrar su relevancia. La forma de esa demostración se realiza por medio de las citas. Según Hyland (1999), las citas han aumentado en los textos publicados (de 1,5 en 1910 a 25 en 1980 como media), indicación de que las referencias han devenido una parte integrada y pertinente del argumento, respondiendo al hecho de que la teoría ha comenzado a tener una gran fuerza. Las citas ayudan a definir el contexto específico o el problema que se quiere trabajar, y más referencias son ahora discutidas con más detalle.

Ahora bien, los textos que pretenden incorporarse a la literatura de la comunidad científica y ser, a su vez, también citados deben acomodarse a ciertas convenciones. Por ejemplo, respecto al contenido de las citas, representan elecciones científicas no sólo de autores, sino también de posiciones teóricas y de problemas más específicos. La forma de citación también es una elección del escritor, así como el tiempo y la voz sobre la información reportada: el uso del presente o pasado, voz activa o pasiva representan mayor o menor distancia respecto a los resultados reportados. Además, el uso de los verbos de citación puede matizar mucho el valor de las citas.

Analizando las convenciones de los textos académicos, que responden a prácticas de cada disciplina, Swales (1990, citado en Thompson y Tribble, 2001) vio que había dos procedimientos de las citas: uno de integración y otro de no integración. Las citas *integradas* son aquellas en las que el nombre del autor ocurre en el enunciado citado y tienen un papel sintáctico dentro del mismo. En cambio, las citas *no integradas* están fuera del enunciado y no tienen una relación sintáctica con él. Desde el punto de vista gráfico, en el caso de las citas *no integradas* se hace referencia al autor y año entre paréntesis. El uso de una u otra forma parece reflejar una decisión de dar énfasis al autor o al mensaje.

El uso del verbo declarativo para introducir el trabajo de otro investigador también tiene una significación retórica. La importancia de estos verbos se relaciona con el hecho de que permiten al escritor convenir el tipo de actividad reportada y precisar una actitud respecto a la información, señalando si se la acepta o no. Respecto a la evaluación sobre el contenido citado, también puede ser diferente. El escritor puede reportar una información como verdad (se reconoce, está establecido, se acepta), como falsa (falla, exagera, ignora) o como no factible. Puede adscribir su punto de vista al autor, reportando como positivo (argumenta, aboga, vio, mantiene), neutral (se dirige, cita, comenta, mira), tentativo (alude, cree, hipotetiza, sugiere) o crítico (ataca, condena, objeta, refuta).

La inclusión de referencias explícitas al trabajo de otros autores es vista, pues, como una característica central en la escritura académica, que ayuda a los escritores a establecer una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos. Las diferentes disciplinas, épocas, contextos, etc., lo indican de forma diferente. Asimismo, los fallos en el uso de las referencias a otros trabajos y autores se considera un problema, puede llevar a sospechas de plagio, de inexperiencia en parafraseo de afirmaciones reportadas, de confusión y de errores de indicaciones sobre trabajo de otros autores. Por tanto, es conveniente tener en cuenta las convenciones para incorporar la retórica propia de los textos académicos, así como el trabajo proposicional sobre el contenido del mensaje de otros autores.

Análisis de las citaciones

Como hemos visto, Swales (1990, citado en Thompson y Tribble, 2001) analiza las citaciones desde la perspectiva de la lingüística aplicada, creando una distinción de formas entre citas no integradas y citas integradas: las no integradas están fuera de los enunciados, generalmente entre comillas; las integradas desempeñan un papel gramatical en el enunciado. También se denomina a las primeras «directas» y a las segundas «indirectas», haciendo referencia a la forma del verbo de cita: en un caso discurso directo y en el otro discurso indirecto.

Thompson (Thompson y Tribble, 2001), a partir de la distinción de Swales, desarrolla un conjunto de categorizaciones que tiene en cuenta las referencias al autor, al mensaje y los usos de verbos de cita. En el cuadro 15

presentamos la categorización de Thompson de citaciones no integradas (en relación con la fuente, la identificación, la referencia explícita y el origen); y de citaciones integradas (función del verbo, del nombre o la ausencia de cita explícita).

Cuadro 15. Citaciones no integradas y citaciones integradas

NO INTEGRADAS
<p>Fuente. La primera función es atribuir una proposición a otro <i>autor</i>. La proposición debe ser una afirmación de lo que es conocido como verdad, tales como hechos o resultados de investigación o ideas atribuidas a otro autor. La citación cumple con la función de apelar a una autoridad académica, e indica de dónde vienen las ideas o los resultados. Por ejemplo: «Los aspectos fonológicos estudiados, tal como conciencia de la rima (Bryant y Bardley, 1998), conciencia segmental (Morais, 1994), analogía (Goswami, 1998)....»</p>
<p>Identificación. Identifica un <i>agente</i> en la oración que refiere. Por ejemplo: «El modelo de simulación ha sido desarrollado para incorporar todos los rasgos importantes de... (Potts, 1980)». En lugar de decir «Potts ha desarrollado...» o de decir «El modelo de simulación desarrollado por Potts (1989)....» El escritor prefiere focalizar la atención sobre la información, diferenciando entre autor e información más prominente en la cita.</p>
<p>Referencia. Este tipo de cita está generalmente señalada por la inclusión de la directiva de «mirar» o «ver»: «El tradicional concepto de cooperación en la conversación (de Grice, 1975) puede recuperarse para...»</p>
<p>Origen. Indica el origen del concepto o producto: «La función ideacional (Halliday, 1994)»</p>
INTEGRADAS
<p>Controladas por el verbo. El acto de cita, cuando es agente, está controlado por el verbo, en voz activa o en voz pasiva: «D. Olson (1985) <i>define</i> el conocimiento letrado como...» o «En su <i>Filosofía del lenguaje natural</i>, Austin (1962) <i>diferencia</i> entre significado de las expresiones y fuerza ilocucionaria»</p>
<p>Nominalizadas. La cita es una frase nominal o parte de una frase nominal. La distinción es básicamente gramatical, pero también puede implicar un proceso de objetivación propio de la nominalización, cuando una frase nominal significa un texto más que un agente humano: «El precio típico de la demanda para los productos en Canadá, como lo muestra Scout (1987)....», «El trabajo de Olson (1985) demuestra que la variación...», «En su <i>Filosofía del lenguaje natural</i>, Austin (1962) <i>diferencia</i> entre significado de las expresiones y fuerza ilocucionaria»</p>
<p>No citación. Cuando el escrito no da ningún nombre de referencia porque ya ha sido mencionado: «El "clásico" concepto sobre el complejo de Edipo de Freud, se puede aplicar...»</p>

En los datos

La mayor proporción de citas son de tipo *fuentes* y de tipo *controladas por el verbo*, le sigue *identificación y nominalizadas*, según Thompson (Thompson y Tribble, 2001). Los diferentes tipos se usan de forma distinta en las secciones. Por ejemplo, como ya hemos comentado, en los cuatro tipos de secciones retóricas de una tesis IMRD hay una amplia variación. Son mucho más frecuentes en introducción y discusión que en métodos y resultados; además, son usados desde una perspectiva más amplia, y en métodos y resultados se usan generalmente los de tipo identificación o fuente.

Hay diferencias según las disciplinas, pero también hay diferencias funcionales. Por ejemplo, cuando se usan las nominalizaciones, la razón es que se quiere localizar la frase nominal para dar relevancia al tema. Esta razón también explica la elección de voz activa o pasiva: la voz pasiva permite incidir sobre el tema más que sobre el autor. En cambio, la elección controlada por el verbo quiere dar importancia al autor. La elección de fuente no integrada en el texto no enfatiza al autor, sino los resultados o las ideas, porque se evalúa que el factor humano no es tan relevante.

En el cuadro 15 se presentaron ejemplos de integración (de acuerdo con Kara, 2003) que son opciones del escritor para recurrir a las teorías o estudios de otros autores. En relación con las variables del texto, el escritor tiene determinadas opciones que dan lugar a ciertos resultados, algunos de los cuales se resumen en el cuadro 16.

Cuadro 16. Ejemplos de integración de tipo sintáctico-tipográfico

Una citación con cursiva puede presentar tres características: los recursos introductorios, la presentación antepuesta a la izquierda de la cita y la proposición pospuesta a la derecha. El verbo de citación prototípico es *decir*, pero en francés se ha legado a contar hasta 800 verbos diferentes (Mourad y Desclés, citado por Kara, 2003).

1. Respecto los *recursos introductorios*, se pueden resumir en tres categorías diferentes: «según X», «la afirmación de X es» y «dice X». Por ejemplo: «Ampliando la división de las formas de citación de Swales (1990) en citas integradas y no integradas, Thompson (2001) presenta un esquema de clasificación...».

2. En la introducción de la cita puede haber un *comentario antepuesto*, puede preceder de un comentario o glosa sobre el tema. La elección del tipo de glosa tiene efectos argumentativos y de cohesión en el texto. Según el estilo argumentativo, se pueden proponer diversas actividades de contextualización, como por ejemplo una paráfrasis de elucidación, una recuperación conceptual sobre lo dicho o sobre el decir, una cuestión heurística para dar lugar a expansiones del pasaje en cuestión.

Los recursos discursivos antepuestos pueden ser de anuncio temático, de anticipación del tema y de predisposición para retomarlos luego a través de un comentario confirmando el propósito del locutor citante. Por ejemplo: «La

importancia de la noción de “palabra” había sido establecida por investigaciones previas que habían mostrado la relación entre entender el término “palabra” y la habilidad de leer (Bowey y otros, 1984; Ehri, 1979; Henderson, 1980; Lomax y McGee, 1987; Morris, 1980)».

3. La *proposición pospuesta* también puede ser explotada a través de diversos recursos:

- ♦ Reformulación imitativa, fundada sobre la redundancia y fidelidad al texto fuente.
- ♦ Reformulación explicativa, que puede dar lugar a una paráfrasis.
- ♦ Reformulación argumentativa, que implica el comienzo de una discusión.
- ♦ Paráfrasis a través de diverso tipo de relaciones:
 - Con relación denominativa: «Se llama deducción a la capacidad de abstracción».
 - Con relación de elucidación, que se expresa a través de «el autor entiende por», «quiere decir», «postulando esto el autor sugiere», «remarca X lo que presupone», «esta manera de poner el problema implica que», etc.
 - Con relación de equivalencia: «dicho de otra manera», «es decir», «se notará que equivale a», etc.
- ♦ Extracción que pone de relieve una discusión a través de «esto nos interesa a título de», «bajo el ángulo de», «en la medida en que», «es en este sentido que», etc.
- ♦ Calificación de lo citado: «esta toma de posición», «esta postulación», etc., así como formas de aprobación, de reserva, de duda, de confrontación, etc.
- ♦ Diálogos entre autores por comparación de afirmaciones entre varios.
- ♦ Interrogación heurística destinada a abrir una discusión o una interrogación: «uno se puede preguntar hasta qué punto», etc.

Cuadro 17. Opciones de citas: resultado en el texto

VARIABLES	OPCIONES	RESULTADO
Citaciones.	No integradas.	Énfasis en el mensaje.
	Integradas.	Énfasis en el autor y en el mensaje.
	Tiempo y voz de la información reportada.	Mayor o menor distancia con los resultados reportados.
	Cantidad de citas.	Mayor o menor intertextualidad.

Conclusión

En este capítulo hemos realizado una descripción del texto académico desde diferentes puntos de vista: desde el punto de vista interactivo, como acto de comunicación de un autor en relación con la comunidad académi-

ca, y como acto de lectura de un lector histórico que ha dejado sus huellas en el texto (en sus partes, en su nomenclatura). Hemos analizado el texto como una construcción de discurso con las elecciones propias del género, que responden a las funciones ideacionales, de interacción y textuales, y a las características lingüísticas de finitud y textura. Hemos presentado también el desarrollo de los elementos más particulares de las relaciones entre la finitud del texto y su expresión en partes diferenciadas discursiva y gráficamente y en las formas de presentación de tema e información para hacer progresar el texto. Finalmente, hemos presentado las formas de conexión del texto como una unidad cerrada y la abertura de la obra a otros textos expresada en su intertextualidad.

Nuestra intención ha sido hacer una descripción general del producto, el texto académico, para luego poder avanzar hacia la descripción de los procesos de producción, como lectores y escritores, que se presentan en los capítulos siguientes. El lector de nuestro libro ha de tener en cuenta que cada una de las características y de los elementos del texto académico aquí descritos son aspectos a su disposición en la lengua, en la cultura y en las prácticas culturales de la comunidad científica para presentar su tema, para argumentar sobre la perspectiva adoptada, para persuadir sobre su validez y para convencer sobre el estatuto de los resultados presentados. Si bien el objetivo de la investigación es hacer un buen estudio, será mejor comprendido y recibido si es comunicado a través de un buen texto.

El proceso de composición de textos académicos

Montserrat Castelló
 FPCEE Blanquerna
 Universidad Ramon Llull

Introducción

Después de exponer, en el capítulo anterior, las características de los textos académicos, en este capítulo nos ocuparemos de desmenuzar el intrincado y complejo proceso que hay que seguir para conseguir componer un texto académico. Antes de entrar en materia, sugerimos al lector —que suponemos en situación de escribir un texto académico de forma más o menos inmediata— que compruebe a través del ejemplo siguiente las similitudes y diferencias de su situación con la de Sara y Manuel:

Sara y Manuel son dos estudiantes de doctorado con un pasado parecido, un presente desigual y un futuro previsiblemente diferente. Los dos terminaron sus estudios de grado con buenas calificaciones y llevaron a cabo un posgrado. Se encuentran ahora en pleno proceso de desarrollo de su proyecto de tesis doctoral. Sara ha rehecho su proyecto varias veces y tiene la sensación de estar totalmente bloqueada. O eso, o no tiene tema..., o tal vez peor ¡no sirve para un doctorado! Manuel está algo más satisfecho. A pesar de que tiene la sensación de que avanza lentamente, cuenta ya con un proyecto bastante definido y confía en que sea aprobado en unos pocos meses.

Sin embargo, ésas no son las únicas diferencias que les separan. Manuel ha tenido la suerte de integrarse en un equipo de investigación. Sara siempre se lo recuerda, porque, a menudo, ella se siente sola con sus dudas y experimenta cierta envidia cuando Manuel le cuenta que estuvo discutiendo unas lecturas con algunos de sus compañeros o cuando le explica los trabajos de alguno de los miembros de su grupo que están a punto de defender su tesis doctoral.

¡Qué suerte! Piensa ella... Con lo que le gustaría charlar con alguien más avezado sobre algunos de sus problemas..., a lo mejor no se enfrentaría a tantas dudas y tendría el camino más fácil.

De hecho, Manuel le contó que él se encontró con varios problemas de investigación ya definidos. Sólo tuvo que escoger el que le parecía más interesante y