

---

# Escribir textos académicos y de investigación

---

PID\_00260199

Montserrat Castelló  
Anna Sala

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 3 horas

---



**Montserrat Castelló**

Catedrática de Psicología / Senior Professor of Psychology. Director of the Research Institute in Psychology, Learning and Development (Re-Psy). FPCEE. Blanquerna. Universidad Ramon Llull.

**Anna Sala**

Doctora en Psicología de la Educación. Profesora asociada de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (URL) y de la Universidad de Vic.

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por el profesor: Antoni Badia (2019)

Primera edición: febrero 2019  
© Montserrat Castelló, Anna Sala  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Diseño: Manel Andreu  
Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Escribir textos científicos y académicos: ¿qué, cuándo y cómo?</b> .....	7
<b>2. Escribir (y leer) a lo largo del proceso de composición</b> .....	10
2.1. Planificar, textualizar y revisar: un proceso recursivo .....	10
2.2. Diferentes tipos de escritura (y lectura): exploratoria, de elaboración y comunicativa .....	12
2.2.1. Escritura y lectura exploratorias .....	12
2.2.2. Escritura y lectura de elaboración .....	13
2.2.3. Escritura y lectura comunicativas .....	15
<b>3. Recursos y mecanismos para garantizar la presencia del autor y el diálogo con el lector</b> .....	20
3.1. Posicionamiento: ¿cómo se manifiesta la voz del autor a la hora de escribir el informe o el artículo de investigación? .....	20
3.1.1. El concepto de voz .....	21
3.1.2. Recursos para hacer visible la voz del autor en los textos .....	22
3.2. Implicar a los lectores en el texto que escribimos .....	26
3.2.1. El concepto de lector .....	26
3.2.2. Recursos para implicar al lector en nuestro texto .....	27
3.3. Citas y referencias como recursos para dialogar con otras voces y textos .....	29
3.3.1. Tipos y usos de los diferentes sistemas de citación .....	30
<b>Bibliografía</b> .....	35



## Introducción

«To understand what scientific language is and does, we need to look at what kind of tool it is. We need to see when, how, and to what purpose it is employed in the concrete settings of human history».

«Skill in scientific writing, as with most human arts, is knowing what you are doing and making intelligent choices».

Bazerman, 1988, págs. 315-323

Como profesionales de la educación, tenemos que ser capaces no solo de interpretar la investigación que han llevado a cabo otros investigadores, sino también de llevar a cabo investigaciones propias que nos permitan entender y mejorar nuestra práctica educativa y a la vez generar conocimiento útil para otros profesionales de la educación.

Este conocimiento generado a partir de la investigación solo resulta útil a la comunidad educativa cuando se comunica de manera efectiva, utilizando los canales oportunos, mayoritariamente escritos. Sin embargo, la escritura de textos académicos y de investigación es una actividad compleja que a menudo genera problemas y tensiones a los escritores, especialmente a los que se inician en esta actividad. Conocer y entender las características de este tipo de escritura tiene que ver con conocer y regular los procesos de composición, para decidir cuándo, cómo y por qué es bueno utilizar determinados mecanismos discursivos y, en definitiva, para tomar decisiones estratégicas como escritores.

Este módulo quiere introducir a los futuros profesionales de la educación en la escritura de textos académicos y de investigación para que se puedan apropiarse de ella y la puedan utilizar en la práctica profesional para difundir los resultados de su investigación y dialogar con otros compañeros y comunidades profesionales. Con este objetivo, el material está dividido en tres secciones. En la sección introductoria, definimos qué entendemos por «escritura académica y de investigación», y cuáles son sus características y los aspectos clave que tenemos que dominar. En la segunda sección, nos centramos en la caracterización del proceso de composición, las diferentes fases y el tipo de escritura y de lectura que implica, y proporcionamos algunas estrategias para gestionarlos de manera efectiva. Finalmente, en la tercera sección, profundizamos en las características del género de investigación en el ámbito educativo y ofrecemos guías, recursos y ejemplos de su uso.



## 1. Escribir textos científicos y académicos: ¿qué, cuándo y cómo?

Los que hemos abordado alguna vez la tarea de escribir textos académicos y científicos sabemos de primera mano que se trata de una actividad compleja, que a menudo resulta frustrante y que exige mucho esfuerzo, dedicación y tiempo. Esta complejidad es intrínseca al proceso de composición (tanto para escritores noveles como para expertos) y se debe a la propia naturaleza de la escritura científica.

Definimos la escritura científica como una actividad situada, híbrida, dialógica y epistémica que requiere poner en marcha procesos recursivos de planificación, composición y revisión.

A continuación profundizaremos en cada una de estas características.

Es **situada**, en cuanto que los procesos de escritura y sus productos son altamente dependientes del contexto y las condiciones en las que se escribe, es decir, de la situación comunicativa particular. Aspectos como el área de conocimiento y el tema, los objetivos de la tarea, el tipo de género que escribimos, la audiencia a la cual nos dirigimos, el apoyo y asesoramiento que recibimos de nuestro tutor, el conocimiento que tenemos del tema y el tiempo del que disponemos para escribir, entre otros, tienen un gran impacto en qué y cómo escribimos (Barton, Hamilton e Ivanič, 2000). La combinación de todos estos aspectos provoca que cada proceso de escritura y cada texto sean únicos. Así, por ejemplo, nuestro proceso de escritura y el texto que producimos serán muy diferentes si queremos escribir un artículo de investigación, un cuento o una receta de cocina, como también variará mucho en función de si la receta la escribimos para estudiantes de primaria o para un chef. Cuando hablamos de artículos de investigación o tesis, el proceso también variará en función de la experiencia que tengamos con estos textos y de las posibilidades de publicación que divisemos durante su elaboración.

Por otro lado, la escritura también es una actividad **dialógica**. Es decir, tanto los textos como los procesos de composición implican un diálogo constante que el escritor establece con el texto y con otras personas, principalmente los lectores potenciales de nuestro texto (por ejemplo, el tutor del TFM, el tribunal o los maestros interesados en el tema) y otros autores que han escrito sobre el mismo tema (Bakhtin, 1982; Dysthe, 2012). Este diálogo está presente durante el proceso de composición (e incluso antes de empezar), en la lectura de textos relevantes sobre el tema y en las conversaciones que el escritor tiene con otras personas, como el tutor y sus compañeros; y también se evidencia en el texto,

en la conversación que se establece con los diferentes autores citados y con los futuros lectores del trabajo. En el apartado 3 analizaremos este aspecto y proporcionaremos algunos recursos para aprender a establecer estos diálogos de manera efectiva en el propio texto.

En tercer lugar, decimos que la escritura es una actividad **híbrida**, puesto que nunca se da sola, sino que siempre va acompañada de grandes cantidades de lectura. Las dos actividades, leer y escribir, son necesariamente interdependientes y se van intercalando durante el proceso de composición (Solé y otros, 2005). Así, por ejemplo, al inicio del proceso leemos mucho para profundizar en un tema pero en paralelo tomamos notas de las ideas interesantes de las lecturas, hacemos resúmenes, hacemos anotaciones, etc. Lo mismo sucede en momentos más avanzados del proceso en los que estamos inmersos en la escritura, puesto que a menudo necesitaremos releer fragmentos de lecturas que ya hemos hecho o partes de nuestro propio texto. La relación entre lectura y escritura, como el peso y el rol que toma cada una, evoluciona y cambia a lo largo del proceso de composición. En el apartado siguiente nos centraremos en estos aspectos.

Finalmente, la escritura también es una actividad **epistémica**, puesto que es una herramienta que nos permite aprender y construir nuevos conocimientos. Esta característica es especialmente importante en los textos científicos, ya que el objetivo de estos textos es aportar nuevos conocimientos a la comunidad científica de referencia. Por medio de la escritura, reelaboramos las ideas y las hacemos más complejas, tomamos conciencia de lo que no sabemos, pensamos sobre el contenido y somos capaces de construir nuevos aprendizajes (Bazerman y Prior, 2003).

Tabla 1. Principales características de la escritura académica y científica

<b>Características</b>	<b>Definición</b>
Situada	El proceso de escritura toma una forma única en función de las características de cada contexto, situación comunicativa y escritor particulares.
Dialógica	La escritura implica un diálogo constante del autor con los lectores potenciales, otros autores del ámbito y sus textos.
Híbrida	La escritura de textos académicos y científicos siempre se da junto con procesos de lectura de otras fuentes y del propio texto.
Epistémica	La escritura es una herramienta que nos permite aprender y construir nuevos conocimientos.

Para poder gestionar de manera efectiva la complejidad intrínseca de estos procesos, no basta con un buen dominio del contenido específico y del tema sobre el cual queremos escribir, si bien este conocimiento es obviamente necesario. Se requiere también, por un lado, que seamos conscientes de las características que acabamos de describir y que aprendamos a utilizarlas de manera eficaz para lograr nuestros objetivos. Es decir, hace falta que desarrollemos estrategias para gestionar el proceso de composición. Por otro lado, también



es necesario que conozcamos las características de los textos científicos, las convenciones de nuestra disciplina con relación a estos textos; es decir, hemos de conocer el género discursivo. En las páginas siguientes nos centraremos en estos últimos puntos, el proceso de composición y el género discursivo, profundizaremos en sus características y presentaremos algunas estrategias que la investigación en este ámbito ha identificado como efectivas para resolver con éxito tareas de escritura científica.

## 2. Escribir (y leer) a lo largo del proceso de composición

Como ya avanzábamos, cada proceso de composición es único y particular y, por lo tanto, resulta imposible definir el proceso de composición ideal que todos los escritores tendrían que seguir. Sin embargo, los resultados de la investigación han permitido establecer cuáles son las estrategias que hemos de aprender si nos queremos convertir en escritores más eficaces. Concretamente, parece que la investigación indica que los escritores más efectivos gestionan el proceso de composición de manera diferente de como lo hacen los escritores menos efectivos o noveles en relación con varios aspectos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Iñesta y Castelló, 2012). Por un lado, los escritores eficaces entienden que escribir los ayuda a desarrollar su pensamiento y conocimiento sobre la materia sobre la que escriben, es decir, no escriben solo al final para explicar lo que han aprendido. Esto quiere decir que escriben desde que inician la investigación y ponen en marcha procesos dinámicos, flexibles y recursivos de planificación, textualización y revisión; alternan diferentes tipos de escritura a lo largo del proceso, y lo hacen de manera intencional, tomando decisiones ajustadas en función de los objetivos y necesidades que detectan en cada momento (Bergh, Rijlaarsdam y Steendam, 2016).

Por el contrario, los escritores que no están avezados en escribir textos científicos y la mayoría de los estudiantes entienden la escritura como un proceso rígido y lineal que se inicia con la planificación del texto, continúa con la textualización de las ideas (una textualización también lineal) y finaliza con la revisión del texto, normalmente circunscrita a aspectos superficiales, como la ortografía. En estos casos, escriben para plasmar las ideas, más que para transformarlas.

Veamos con más detalle qué implica la gestión del proceso de composición entendido desde una perspectiva más cercana a la de los escritores más efectivos, que consideran la escritura como una herramienta de aprendizaje: la caracterización del proceso de composición como un proceso recursivo y los diferentes tipos de escritura (y de lectura).

### 2.1. Planificar, textualizar y revisar: un proceso recursivo

Escribir implica una actividad cognitiva compleja que requiere poner en marcha procesos de planificación, composición y revisión. ¿Siempre? ¿Cómo y cuándo se da cada una de estas actividades? La respuesta no es sencilla dado que depende, en gran medida, de factores como por ejemplo nuestro conocimiento del tema y del género, y la representación que nos hayamos hecho de la tarea o de las necesidades que detectemos en cada momento. Sin embargo, la investigación indica que la mayoría de los estudiantes y de los escritores

que se inician en la escritura de artículos de investigación y textos científicos siguen un proceso bastante lineal (Castelló, 2000). Esto quiere decir planificar solo antes de empezar, de manera muy general, identificando el tema y los apartados que deberá tener el texto; seguidamente, escribir sin modificar la estructura definida y finalmente revisar el texto, de manera bastante superficial, fijándose principalmente en aspectos gramaticales. Aun así, la escritura de un texto complejo como un artículo de investigación o el trabajo de final de máster difícilmente se podrá resolver con éxito siguiendo un proceso como este; tendremos que aprender a planificar, escribir y revisar de manera bastante más flexible y estratégica para ajustarnos a las necesidades de cada momento y resolver de manera efectiva los problemas que nos encontramos a lo largo del proceso.

Se trata, pues, de un proceso de escritura recursivo en el que estos procesos – planificar, escribir o textualizar y revisar– se alternan continuamente y en diferentes niveles (Bergh y Rijlaarsdam, 2001). Mientras escribimos vamos revisando el propio texto; detectar algún problema o aspecto que nos parece que se puede mejorar nos permite ajustar la planificación. Cuando esto ocurre, reescribimos el texto para adaptarlo a la nueva planificación y seguidamente lo volvemos a revisar para valorar si los cambios nos parecen adecuados. Esta revisión se suele dar de manera bastante implícita en el nivel de frases y palabras, pero se tiene que hacer también de manera intencional y planificada en niveles más globales del texto, para revisar los apartados que tendrá, cómo los enlazamos o el texto entero. También en este nivel, los procesos de planificación, textualización y revisión se tienen que dar de manera recursiva. Así, por ejemplo, podemos planificar antes de empezar a escribir pero también planificamos cuando, después de revisar una versión del texto, decidimos que hay que modificar la estructura de un apartado. A la vez, esta revisión tiene que ser diferente de la que hagamos mientras escribimos cada una de las ideas. El nivel de detalle y el alcance de la planificación y la revisión también varían a lo largo del proceso. Podemos planificar el enfoque general del texto o la estructura del método, como también revisar la coherencia de nuestro escrito o solo focalizarnos en aspectos gramaticales.

Este hecho implica que durante el proceso de composición se producen un gran número de borradores (textos intermedios) antes de llegar al texto final listo para enviar a una revista científica o a un comité de evaluación. Hay que tener claro que los borradores no son productos incompletos o defectuosos, sino herramientas imprescindibles del proceso de escritura que nos permiten repensar lo que sabemos, pulir las ideas iniciales, pensar sobre el texto y el proceso de investigación, pensar sobre los resultados obtenidos y su contribución, destacar las dudas y las preguntas que surjan, y abrir nuevos interrogantes sobre el contenido y la forma del texto en su estado actual y del futuro texto final. Así, el objetivo de los borradores es principalmente ayudarnos a gestionar los procesos de composición de manera más efectiva y construir conocimiento (Bereiter y Scardamalila, 1987).

Entendidos así, los borradores son los instrumentos para hacer posible la planificación y la revisión. Trabajar sobre una versión previa, aunque nos parezca muy mala, es la mejor manera de construir el texto final y a la vez de planificar (y repensar) lo que queremos comunicar y cómo queremos hacerlo. Desconfiad de la planificación que solo existe en vuestra mente y evitad también desestimar lo que ya tenéis y empezar de nuevo. Trabajar sobre un borrador es la mejor garantía de que hemos entrado en este círculo virtuoso que implica planificar, escribir o textualizar y revisar y, por lo tanto, la mejor garantía de que como autores conseguiremos nuestros objetivos (en el apartado 3 detallaremos los recursos específicos para hacerlo posible).

## **2.2. Diferentes tipos de escritura (y lectura): exploratoria, de elaboración y comunicativa**

Como ya hemos avanzado, los escritores más eficaces escriben y leen de manera diferente en función del momento del proceso de composición y de las necesidades que detectan en el texto. La investigación en este ámbito define tres tipos de escritura: la exploratoria, la de elaboración y la comunicativa (Miras y Solé, 2012). Como norma general, al inicio del proceso predomina una escritura (y lectura) exploratoria, mientras que la escritura de elaboración está más presente en las fases centrales del proceso de composición, y hacia el final la mayor parte de la escritura será de tipo comunicativo. Hay que remarcar, no obstante, que los tres tipos de escritura y lectura se pueden dar en cualquier momento del proceso y en paralelo. Por lo tanto, cuando nos disponemos a escribir un artículo o un informe de investigación, es clave conocer las características y tomar conciencia para tomar decisiones, de manera intencional y estratégica, sobre qué acciones hay que emprender en función de los objetivos y las necesidades de cada momento.

### **2.2.1. Escritura y lectura exploratorias**

El propósito de los textos científicos es aportar nuevos conocimientos a la comunidad científica y disciplinar de referencia, mediante la formulación de nuevos principios, teorías y conceptos o matizando y cuestionando conocimientos previos (Hyland y Guinda, 2012). Para poder generar nuevos conocimientos, no obstante, es necesario saber qué se ha hecho dentro del ámbito en el que nos proponemos contribuir. Es decir, hay que saber qué preguntas se han planteado otros autores, qué resultados han obtenido, qué conclusiones y teorías se han extraído de ellos y también qué preguntas y líneas de investigación quedan por explorar. Para todo esto, como es evidente, hace falta que dediquemos un tiempo importante a la lectura de textos (artículos, libros, capítulos) que se hayan publicado en nuestro ámbito.

Por lo tanto, el primer paso para poder escribir un texto científico es identificar a los autores, artículos y teorías que resultan más relevantes para nuestro tema de investigación. Esta tarea será más o menos compleja en función del conocimiento y la experiencia que tengamos del tema y del apoyo que recibamos por parte de nuestro tutor u otros compañeros más expertos.

La lectura y escritura exploratorias son actividades orientadas a identificar los textos más relevantes para nuestro estudio –y que leeremos más adelante–, identificar posibles preguntas de investigación y áreas poco exploradas que nos permitan concretar nuestros objetivos y tomar notas que guíen la planificación del texto (Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia, 2008). Como es evidente, en la fase exploratoria, la lectura es la actividad predominante y fundamental, puesto que nos permite tomar contacto con el tema de investigación, las diferentes teorías educativas, los autores más relevantes y, en definitiva, obtener una visión panorámica de la investigación en nuestro ámbito. Sin embargo, la escritura también tiene un papel muy relevante en esta fase; es un apoyo indispensable para fijar los aprendizajes de las lecturas e ir construyendo ideas sobre el texto que aún no empezamos a escribir.

La escritura exploratoria, que podríamos denominar «pre-texto», puede tomar diferentes formas (notas personales, fichas de lectura, pequeños resúmenes, actas o notas de las tutorías con nuestro/a tutor/a, anotaciones y valoraciones de las lecturas, etc.) y nos tiene que permitir mantener un registro del proceso de investigación, de las decisiones que hemos ido tomando durante la lectura exploratoria, durante las reuniones con nuestro tutor; en definitiva, de todas las actividades que hacemos en torno a la investigación y de nuestro futuro texto. A pesar de que estas actividades de escritura y lectura suelen ser poco sistemáticas y pueden llegar a parecer poco productivas, hay que tomar conciencia de su importancia, puesto que son la base de la escritura y lectura de elaboración y tienen que guiar la planificación de nuestro texto (Castelló, 2002).

A medida que avanzamos en la exploración del ámbito, empezaremos a conectar las notas que tomamos, a hacer esquemas del contenido de nuestro texto o incluso a desarrollar algunas ideas. Estas acciones son de una naturaleza diferente, puesto que implican una elaboración más cuidadosa del conocimiento adquirido con las lecturas, y son características del tipo siguiente de lectura y escritura.

### **2.2.2. Escritura y lectura de elaboración**

La lectura y escritura de elaboración tienen por objetivo desarrollar el propio pensamiento y tomar posición respecto al tema sobre el que escribimos, a diferencia de las actividades de lectura y escritura exploratorias, que son necesariamente más reproductivas. En esta fase, las actividades de lectura y escritura están guiadas por los objetivos personales del autor con la intención de ir más allá de las aportaciones de otros autores y aportar conocimiento nuevo

a nuestro ámbito disciplinar (Miras y Solé, 2012). Se trata, pues, de desarrollar nuestras ideas e ir construyendo el contenido y la estructura del texto de manera progresiva y en paralelo, nuevamente, a la lectura de textos. En esta fase, la lectura ya no va encaminada a identificar los textos más relevantes, sino que tiene como objetivo leer de manera profunda y estratégica las fuentes seleccionadas en la fase anterior, analizando lo que resulta más interesante o útil para nuestros objetivos. Es una lectura que va más allá de saber qué dice el autor y se centra en aquello que nos aporta como escritores (Castelló, 2002).

La escritura de elaboración puede adoptar una gran diversidad de formas en función del momento del proceso y de las preferencias de cada escritor: desde esquemas hasta borradores completos, pasando por gráficos y mapas de conceptos. Sea cual sea el formato elegido, este tipo de escritura se caracteriza por ser personal, es decir, que no tiene como objetivo ser leído ni comprendido por otras personas. Las convenciones típicas de los textos científicos y las exigencias de legibilidad no se tienen en cuenta todavía a la hora de elaborar el texto, de modo que el escritor tiene menos restricciones para plasmar las ideas en el texto y desarrollarlas y reelaborarlas para hacerlas más complejas y ajustadas a sus objetivos.

Durante esta fase, los borradores pueden tomar formas diferentes en función del escritor y del momento del proceso. Para algunos escritores, los borradores iniciales son esquemas que contienen la estructura del texto y que van desarrollando punto por punto en versiones posteriores, mientras que para otros, los primeros borradores consisten en frases y párrafos inconexos que contienen ideas clave del texto y que van conectando y reordenando a medida que evoluciona el texto. Inicialmente, los textos suelen contener una gran cantidad de imprecisiones, implícitos y términos o ideas que habrá que desarrollar y definir más adelante, como también de anotaciones, códigos y símbolos personales que nos ayudan a hacernos preguntas sobre el propio texto y a guiar y dejar un registro sobre el proceso de toma de decisiones que vamos siguiendo mientras escribimos.

Sin embargo, en todos los casos el texto se aproximará progresivamente a la forma de texto final mediante la revisión y el desarrollo de las ideas. A medida que avanzamos en la elaboración del contenido y la estructura del texto, tendríamos que resolver las ambigüedades e imprecisiones, lo cual nos permitirá no solamente hacer el texto más inteligible para los lectores, sino también ampliar nuestro conocimiento y aprendizaje sobre el tema (Vygotsky, 1978).

En esta fase del proceso será necesario ir alternando procesos de planificación, composición y revisión de nuestro texto de manera continua; es una de las fases más recursivas de todo el proceso de composición. Así, por ejemplo, cuando tengamos un primer esquema de la introducción, hará falta que lo revisemos para añadir nuevas ideas (lo cual implica a la vez planificación). Este esquema lo desarrollaremos progresivamente, textualizando cada uno de los puntos y, probablemente, al hacerlo nos daremos cuenta de la necesidad de hacer mo-

dificaciones en la estructura que inicialmente habíamos pensado. Por lo tanto, pasar de un esquema inicial a un borrador completo es una tarea compleja que requiere mucho tiempo, recursos y estrategias que nos permitan ir reelaborando el texto y nuestro conocimiento sobre el tema de manera progresiva.

Si bien el tiempo dedicado a esta fase y la complejidad que represente dependerá de cada escritor y de su conocimiento sobre el tema y el género, los estudios previos indican que los escritores expertos suelen percibir esta fase del proceso como la más importante y necesaria, y le dedican una gran cantidad de tiempo. Por el contrario, si no estamos avezados en escribir textos científicos solemos dedicar poco tiempo a este tipo de escritura. Esto se debe, por un lado, al hecho de que pensamos que se trata de la fase final de la investigación, que sirve solo para comunicar lo que hemos aprendido y la investigación que hemos desarrollado; no nos damos cuenta de que escribir también sirve para desarrollar el pensamiento; y, por otro lado, sabemos muy poco de cómo se enfoca este proceso, cómo se escribe el TFM, cuándo se planifica, cómo y para qué se utilizan los borradores, cómo se revisa, etc. Cuando el texto no nos sale bien al primero o al segundo intento, es habitual desanimarse, y la mayoría de los estudiantes tanto de grado como de máster y de doctorado no saben que todos los escritores científicos necesitan muchas versiones durante esta fase, escriben de manera muy recursiva hasta que pueden pasar a la fase siguiente. Cuando esto sucede, el resultado suele ser un texto poco elaborado, excesivamente descriptivo, con una estructura poco clara y con falta de cohesión y coherencia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013).

### **2.2.3. Escritura y lectura comunicativas**

Pese a la importancia evidente de poner en marcha procesos de escritura que nos permitan generar conocimiento y plantear nuestros objetivos respecto al tema de estudio, nuestro texto no logrará los objetivos comunicativos si no lo ajustamos a los lectores potenciales y a las convenciones y reglas de la comunidad disciplinaria de referencia (Barton y otros, 2000). Por este motivo, hemos de poner en marcha un tercer tipo de escritura (y lectura), que tiene por objetivo comunicar de manera eficiente, es decir, ajustar el texto a los lectores reduciendo las ambigüedades, utilizando recursos discursivos para involucrarlos en el texto, anticipándonos a sus preguntas y dudas y resolviéndolas en el texto y adaptándonos a las normas y convenciones específicas de la comunidad y disciplinaria (por ejemplo, utilizando una terminología determinada o un sistema de citación concreto).

Este tipo de escritura, a pesar de que será el más dominante en fases finales del proceso de composición, no está limitado a ellas. Por el contrario, la intención comunicativa del texto a la que hacíamos referencia puede ir dirigida a diferentes tipos de lectores, como por ejemplo nuestro tutor de TFM o compañeros a los cuales queramos solicitar un *feedback*. Como hemos ido remarcando a lo largo de estas páginas, la escritura es una actividad social y es importante que durante el proceso de composición podamos hablar sobre lo que estamos

escribiendo y socializarlo, es decir, compartir el texto (o los borradores) con otras personas, recibir *feedback*, hablar sobre lo que escribimos y sobre el propio proceso de escritura.

Evidentemente, el proceso de escritura comunicativa que llevaremos a cabo si nuestro objetivo es compartir el texto con el tutor será muy diferente del que llevaremos a cabo en la versión final del texto, cuando lo que buscamos será comunicarnos con los miembros del tribunal del TFM y, en algunos casos, con la comunidad científica si escribimos un artículo que pueda ser enviado a una revista para ser publicado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en esta fase, cuando escribimos para comunicar, de lo que se trata es, por un lado, de ajustar nuestro texto a los lectores potenciales para evitar incomprensiones y así obtener un *feedback* de mayor calidad y utilidad. Por otro lado, también es útil y recomendable hacer evidentes las dudas y preguntas que tengamos sobre el propio texto a medida que lo escribimos, por ejemplo mediante la inserción de comentarios al margen, para poder identificarlos y resolverlos más adelante.

La escritura comunicativa también será muy diferente en función del proceso que se haya seguido durante la fase anterior de elaboración y, en muchos casos, puede que estos dos tipos de escritura se den en paralelo. En cualquier caso, hay que remarcar que la escritura comunicativa no consiste en pasar a limpio el texto elaborado en la fase anterior, sino que nuevamente implica el desarrollo de aspectos específicos del contenido mediante diferentes borradores y, nuevamente también, de procesos recursivos de planificación, textualización y revisión. También en esta fase, la escritura es una herramienta para construir conocimientos y profundizar en el tema sobre el que escribimos (Bazerman y Prior, 2003). Así, por ejemplo, cuando intentamos explicar a los lectores la definición y delimitación de los conceptos clave de nuestro estudio, podemos descubrir relaciones con otros conceptos o trabajos que no habíamos advertido hasta entonces que pueden suponer cambios sustanciales en el texto y en nuestra manera de entender el tema.

El rol de la lectura en esta fase suele estar centrado en leer y releer nuestro propio texto para irlo ajustando, como decíamos, a los futuros lectores. Esta tiene que ser una lectura estratégica, guiada por objetivos específicos que nos permitan construir nuestro texto de manera progresiva. Así, por ejemplo, en una primera ronda de revisión podemos leer nuestro texto para valorar si la estructura es la adecuada y, por lo tanto, tendremos que prestar poca atención a las faltas ortográficas o gramaticales. En una segunda ronda de revisión, ya podremos centrarnos en la conexión entre los párrafos, la claridad de las frases y las cuestiones gramaticales que nos ayuden a mejorarlas (sintaxis, cohesión, precisión, etc.). Finalmente, en una última fase, la revisión se tiene que dirigir a todas las cuestiones ortográficas, formales y de edición que nos ayuden a evitar errores y a aumentar la claridad y coherencia del texto. Respecto a la lectura de otros autores y otros textos, en esta fase su peso suele ser bastante menor, e implica principalmente la busca focalizada de aspectos concretos de



los textos de referencia, por ejemplo, para identificar los recursos discursivos utilizados por otros autores, para describir las limitaciones de un estudio, para reforzar las referencias aportadas en aspectos concretos de nuestro trabajo o para concretar alguno de los conceptos utilizados.

Las tablas siguientes presentan un resumen de las funciones y las características de los tres tipos de lectura y escritura que hemos descrito en este apartado (tabla 2) y de la relación entre estos tipos y los procesos de planificación, textualización y revisión introducidos anteriormente (tabla 3).

Tabla 2. Tipos de lectura y escritura, funciones y textos

	<b>Funciones</b>	<b>Texto</b>
Lectura y escritura exploratorias	Identificar autores, temas y teorías relevantes. Registrar el proceso de lectura y de toma de decisiones.	Organización de la información, notas personales, notas sobre las tutorías, anotaciones sobre las lecturas, resúmenes.
Lectura y escritura de elaboración	Organizar y reorganizar ideas, para empezar a elaborarlas, establecer conexiones, desarrollar la estructura, los argumentos, etc.	Esquemas, borradores sucesivos con anotaciones, dudas y texto en proceso.
Lectura y escritura comunicativas	Ajustar el texto a las necesidades y características de la situación comunicativa.	Revisiones de diferentes aspectos hasta disponer del texto final.

Tabla 3. Relación entre los procesos de planificación, textualización y revisión y los tres tipos de escritura y lectura

	<b>Planificación</b>	<b>Textualización</b>	<b>Revisión</b>
Exploratoria	Enfocada a identificar futuras lecturas, a producir ideas iniciales y empezar a definir los objetivos.	Poca producción. Notas personales y anotaciones en las lecturas.	Valoración de las notas, del interés de las lecturas y de las ideas iniciales.
De elaboración	Enfocada a definir la estructura y el contenido del texto.	Mucha producción. Elaboración y desarrollo de las ideas.	Valoración del contenido y la estructura del texto.
Comunicativa	Enfocada a mejorar la claridad y la comprensión.	Producción variable/media. Reescritura para aportar claridad.	Valoración del texto desde el punto de vista de los lectores.

Además de conocer los tres tipos de lectura y de escritura y los procesos implicados en la composición de los textos científicos, sus características y la función que pueden tener en este proceso, es importante que los utilicemos de manera estratégica. Es decir, hemos de tomar decisiones conscientes e intencionales sobre qué, cuándo y cómo leemos y escribimos en cada momento en función de los objetivos que hayamos establecido y de las necesidades que detectemos en nuestro texto.

El cuadro siguiente muestra algunos ejemplos de preguntas que nos permitirán reflexionar sobre el proceso de composición, identificar los problemas y carencias de nuestro texto y de nosotros como escritores y guiar la toma de decisiones estratégica:

Tabla 4. Preguntas para guiar la toma de decisiones durante el proceso de escritura

**Sobre la lectura:**

## a) Objetivo de búsqueda:

- ¿Para qué necesitamos buscar información? Por ejemplo, ¿para ampliar o profundizar en un tema? ¿Para precisar la definición de un concepto? ¿Para encontrar investigación que apoye nuestros resultados?

## b) Recursos:

- ¿Qué tipos de fuentes son más adecuadas para lo que necesitamos? ¿Qué autores?

## c) Objetivo de lectura:

- ¿Qué información esperamos obtener de esta fuente?
- ¿Por qué la hemos seleccionado?
- ¿Es necesario que leamos el texto entero o podemos seleccionar solo algunas partes?
- ¿Hace falta que lo leamos ahora en profundidad?

**Sobre la escritura:**

## a) Valoración del texto escrito hasta ahora:

- ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles del texto en este momento? ¿Cómo los podemos determinar?
- ¿Qué aspectos podemos trabajar ahora y para cuáles necesito más información/recursos, etc.?

## b) Objetivos de la sesión de escritura:

- ¿Qué objetivo tenemos para esta sesión de escritura?
- ¿Desarrollar un apartado del artículo o solo escribir una primera versión?
- ¿Revisar si el texto en su versión actual se ajusta a la estructura que habíamos planificado?

## c) Recursos:

- ¿De qué recursos disponemos para esta sesión de escritura (tiempo, espacios, materiales, etc.)?
- ¿Son los adecuados para nuestros objetivos o hace falta que modifiquemos los objetivos o intentemos mejorar los recursos de los que disponemos? Por ejemplo, puede que nuestro objetivo sea hacer una revisión en profundidad de nuestro artículo pero que solo dispongamos de una hora para hacerlo.
- ¿Cómo podemos obtener los recursos o la información que nos faltan?

## d) Planificación:

- ¿Cuál es nuestra tesis principal?
- ¿Qué conceptos y estudios son clave para contextualizar nuestro estudio?
- ¿Cuál es el orden más apropiado para desarrollar nuestra tesis?
- ¿Cuál ha de ser el orden de presentación de los resultados?
- ¿Qué apartados debe contener el texto y cada sección?
- ¿Qué cambios hemos de introducir en la estructura para que sea más clara?

## e) Revisión:

- ¿La estructura actual del texto es clara?
- ¿Sigue una secuencia lógica y comprensible? ¿Permite comprender los antecedentes y la contextualización de nuestra investigación?
- ¿La estructura de los resultados es clara y responde a los objetivos planteados al inicio?
- ¿La estructura de la discusión es coherente con la forma en que he presentado los resultados en el apartado anterior?
- ¿Es clara y coherente la relación con los objetivos del estudio?
- ¿Qué aspectos requieren más atención en este momento? Por ejemplo, priorizar aspectos globales como la coherencia y la estructura o, por el contrario, enfocarse a revisar la ortografía y la gramática de manera exclusiva.
- ¿Revisar este aspecto es una prioridad en este momento o es mejor que lo pospongamos para más adelante (por ejemplo, cuando tengamos una idea más clara del texto o cuando dediquemos una sesión exclusiva a revisar este aspecto en todos los apartados)?
- ¿Es necesario que revisemos el texto entero ahora o nos podemos centrar solo en un apartado?
- ¿Qué aspectos deberemos revisar más adelante?

## f) Socializar dudas y texto:

- ¿Qué dudas y preguntas nos surgen que no podemos resolver por nosotros mismos?
  - ¿Con quién podríamos hablar? Por ejemplo, un tutor, la profesora de una asignatura específica, una compañera de clase, etc.
-

### **3. Recursos y mecanismos para garantizar la presencia del autor y el diálogo con el lector**

El contenido de este apartado hace referencia a los aspectos y recursos que conviene conocer y saber utilizar a la hora de escribir un texto académico complejo como el proyecto de investigación. En concreto, nos dedicaremos a analizar los recursos que se han demostrado más útiles para conseguir textos interesantes en los que el autor está presente y consigue implicar al lector.

En los últimos años, la investigación en este ámbito ha sido abundante y los resultados de los estudios ponen de manifiesto que, si bien no se puede generalizar y hay diferencias importantes en función de los contextos y las disciplinas, hay una serie de recursos que los autores suelen utilizar de manera recurrente con diferentes finalidades: a) hacerse visibles, dejar clara la propia posición y a la vez evitar que el texto, a pesar de ser académico, resulte cargante o impersonal; b) implicar a los lectores y conseguir que no solamente entiendan sino que compartan tanto el significado como el sentido del texto; y c) dialogar con otros autores y con la comunidad científica de referencia mediante fundamentalmente el uso de las citas y referencias estratégicas a trabajos anteriores.

Los comentarios y las sugerencias que ofrecemos provienen de la investigación, pero precisamente por eso no se tienen que interpretar como verdades inalterables ni se tiene que hacer una lectura excesivamente normativa de ellos; tal como la propia investigación demuestra, el uso de los recursos y la manera como se comunica el trabajo científico evolucionan en paralelo a la propia consideración de lo que es y lo que implica hacer investigación a lo largo de los años y dependen de las disciplinas, los contextos e incluso de la orientación epistemológica y metodológica elegida. Así, no es lo mismo si se trata de escribir un artículo en inglés para una revista internacional que se dirige a otros investigadores en régimen de igualdad que si se trata del TFM que tiene que leer y valorar un comité de expertos para acreditar que el estudiante tiene las competencias requeridas. Tampoco se escribe del mismo modo si se desarrolla una investigación desde una perspectiva etnográfica en la que el autor tiene un rol participante e interpretativo mucho más elevado que en un trabajo de tipo experimental.

#### **3.1. Posicionamiento: ¿cómo se manifiesta la voz del autor a la hora de escribir el informe o el artículo de investigación?**

Cualquier texto científico es fruto de las decisiones de uno –o más– autores con una identidad determinada que optan por explicar su investigación mediante un conjunto de recursos lingüísticos y retóricos que los posicionan en su ámbito de conocimiento (Matsuda y Tardy, 2007). En este apartado nos

ocuparemos de los recursos que permiten al autor comunicar su posición en el texto y, consiguientemente, estar presente en él. Son recursos que sirven para distinguir la voz del autor de la de otros investigadores con los cuales los textos científicos interactúan de manera indirecta (por medio de citas o de comentarios) o de manera más directa, como por ejemplo cuando se discuten investigaciones y resultados anteriores.

### **3.1.1. El concepto de voz**

Para aclarar la noción de voz, puede resultar útil equiparar los textos científicos o de investigación a una edificación. Cuando contemplamos una construcción emblemática solemos darnos cuenta solo del aspecto global exterior, es decir, de la fachada. Frecuentemente, sobre todo si no comparamos nuestra mirada con la de un arquitecto, no somos sensibles a determinados materiales y elementos que la configuran y sostienen. Concretamente, las edificaciones están formadas por elementos particulares (hormigón, cemento, vigas, vidrio, aluminio, cerámica...) que se sostienen gracias al diálogo de fuerzas que se establece entre estos elementos, que, además, conforman espacios específicos (entrada, escaleras, rellano, salón, terraza, etc.) que ejercen funciones igualmente específicas y que, en última instancia, configuran una única fachada coherente. Además, estos espacios y, por lo tanto, toda la edificación, muestran una serie de características especiales según la línea arquitectónica (barroco, modernismo, bauhaus...) y los objetivos del arquitecto (más o menos funcionales o artísticos).

Si trasladamos estas reflexiones a los textos académicos, los espacios podrían equipararse a las secciones (por ejemplo, en un artículo o trabajo de investigación: introducción, método, resultados, discusión y conclusiones), que muestran características especiales según el ámbito de conocimiento en el que se inscribe el artículo (física, psicología, historia).

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

En primer lugar, hay que tener claro que la voz del autor es lo que configura el diálogo de fuerzas entre las diferentes secciones del texto. En este sentido, la voz es un constructo que utilizamos para referirnos a las elecciones discursivas del autor, cuya gestión estratégica implica la posibilidad de posicionarse de manera diversa e intencional en un texto determinado. Si no lo hacemos, el texto será impersonal y no será fácil adivinar la contribución o la intención del autor.

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

Desde esta perspectiva, pues, el escritor ejerce la función de autoría mediante la selección intencional de estrategias y recursos discursivos que, una vez implementados, ponen de manifiesto una versión situada (es decir, circunscrita a las particularidades del contexto y de su intencionalidad) de su voz. Hace falta, pues, decidir de manera estratégica qué recursos utilizaremos para estar presentes como autores en el texto.

La elección intencional de estos recursos resultará visible a los ojos de los lectores, que utilizarán las diferentes señales presentes en el texto para ubicar al escritor en una u otra línea de pensamiento. Por eso decimos que la voz del autor es a la vez individual y social, y que puede considerarse siempre situada cultural e históricamente. Esto es así porque la elección de unos determinados recursos o estrategias (según valores, intereses, creencias, prácticas y posición en la comunidad) indica que el escritor se alinea con unos determinados discursos sociales y culturales y, en último término, pone de manifiesto su identidad como autor (Gee, 2005; Ivanič, 1998; 2005).

En resumen, estar presente en los textos a través de los mecanismos que hacen visible nuestra voz como autores nos permite plasmar nuestra identidad como científicos o investigadores.

### **3.1.2. Recursos para hacer visible la voz del autor en los textos**

La investigación destaca tres grandes grupos de recursos útiles y necesarios para que el autor haga visible su voz en los textos científicos o de investigación, respetando las normas y convenciones que rigen este tipo de textos: el primero hace referencia a la manera de posicionarse de los autores, es decir, a la manera como los autores nos mostramos en el texto; el segundo grupo de recursos tiene que ver con cómo los escritores conseguimos la implicación de los lectores en el texto, y el tercero sirve para dialogar con otros autores y básicamente incluye los recursos de citación y usos de referencias (Ivanič y Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005).

Los recursos pertenecientes a los tres grupos –posicionamiento, implicación y diálogo– son imprescindibles para que el autor pueda construir y mantener un punto de vista personal además de conseguir la implicación y conexión con el lector. Así, a la hora de escribir un artículo o trabajo de investigación, nos hemos de situar con relación a las investigaciones previas y los conceptos que estamos analizando y, manteniendo el diálogo con los trabajos anteriores,

tenemos que encontrar una manera satisfactoria de expresar nuestros puntos de vista, contribuciones, matices y argumentos para convencer e implicar al lector (Cadman, 1997).

### El posicionamiento del autor en los textos científicos o de investigación

Entre los mecanismos discursivos útiles para posicionarnos como autores encontramos, en primer lugar, las expresiones que sirven para matizar lo que decimos, también denominadas de elusión de compromiso (*hedges* en inglés). Estas expresiones señalan el valor que el lector tiene que dar a una afirmación, considerando el grado de precisión o fiabilidad que le corresponde. Cuando un autor utiliza una de estas expresiones está indicando a los lectores que sus afirmaciones se basan en un razonamiento plausible más que en la certeza del conocimiento e indican el grado de confianza que se le puede atribuir (Hyland, 2005, pág. 52). Es decir, se utilizan no cuando se mencionan hechos o resultados, sino interpretaciones, vacíos de la investigación, inferencias o deducciones a partir de los datos y de los resultados.

Dado que todos los enunciados son evaluados e interpretados a través del prisma de las suposiciones disciplinarias, en cuanto que autores tenemos que calcular cómo podemos presentar una afirmación, tanto para darle más o menos fiabilidad como para protegernos en caso de su eventual refutación.

Así, por ejemplo, cuando queremos discutir las implicaciones de investigaciones previas, en lugar de afirmar «los resultados de los trabajos realizados por estos autores confirman que...», es mejor escribir: «los resultados de los trabajos realizados por estos autores sugieren que...». Este tipo de comentarios son frecuentes en la introducción o en el marco conceptual cuando queremos explicar los vacíos de la investigación, justificar nuestra propia investigación o plantear hipótesis que todavía no han sido resueltas.

Estas expresiones también son frecuentes en la discusión cuando se trata de explicar los propios resultados. Para hacerlo, a menudo hemos de recurrir a interpretaciones que tienen que ser plausibles en función de los resultados de trabajos previos, pero que pueden ser discutidas por los lectores y otros autores. Así, en vez de escribir «estos resultados se explican por...», es mejor escribir «estos resultados se podrían explicar por...», o bien «estos resultados probablemente se explican por...».

Tabla 5. Recursos discursivos para hacer visible el posicionamiento del autor en los textos científicos o de investigación

Recursos discursivos	Función	Ejemplos
Expresiones que sirven para matizar lo que decimos	Las afirmaciones se basan en un razonamiento plausible más que en la certeza del conocimiento.	En vez de afirmar en la discusión que «estos resultados se explican por...», es mejor escribir «estos resultados se podrían explicar por...».

Recursos discursivos	Función	Ejemplos
<b>Potenciadores / enfatizadores</b>	Ayudan al autor a expresar seguridad en sus afirmaciones.	Sustituir «el estudio sería una de las actividades...» por la siguiente: «el estudio es, sin duda, una de las actividades...». Otro ejemplo sería: «los estudios revisados presentan, a nuestro entender, una clara insuficiencia...».
<b>Marcadores de actitud</b>	Denotan una relación afectiva del autor con sus afirmaciones.	Así, por ejemplo, en lugar de decir «sabemos que el éxito del tratamiento no depende...», podríamos decir: «el éxito del tratamiento desgraciadamente no depende...».
<b>Autorreferencia</b>	Hacer visible la voz del autor (nosotros).	En lugar de decir «Este estudio es un intento de...», podemos decir «Nuestro estudio es un intento de...».

En segundo lugar, los recursos llamados «potenciadores» o «enfatizadores» (*boosters* en inglés) ayudan al autor a expresar seguridad en sus afirmaciones, a la vez que marcan su grado de implicación en la temática que aborda. Cuando un escritor hace uso de estos recursos, y por lo tanto pone énfasis en algunas afirmaciones, pone de manifiesto la información que considera compartida con el lector, como también su posición de pertenencia a un colectivo o una comunidad que comparte esta afirmación. Esto se ve claro en el ejemplo siguiente, en el que en vez de afirmar que «el estudio sería una de las actividades...», se opta por una expresión más enfática: «el estudio es, sin duda, una de las actividades...». Cuando añadimos la expresión *sin duda*, lo que estamos demostrando al lector es que nosotros, en cuanto que miembros de la comunidad de investigadores en el ámbito educativo (en este caso), sabemos que no hay dudas a la hora de valorar una actividad como el estudio de una determinada manera. La frase podría seguir con valoraciones variadas, como por ejemplo «más relevante», «más difícil», etc.; en cualquier caso, lo que el autor afirma es que su valoración es compartida por la comunidad de lectores a la cual se dirige.

En los ejemplos siguientes, los adverbios y adjetivos que se utilizan –*claramente, precisamente, clara, fundamental*– también tienen esta función de potenciar o enfatizar lo que se afirma: «nuestros resultados sugieren claramente...», «este es precisamente el aspecto menos estudiado...», «los estudios revisados presentan, a nuestro entender, una clara insuficiencia...», «esta cuestión nos parece fundamental, dado que...».

Estas expresiones son frecuentes a lo largo de todas las secciones del texto, pero de manera especial al inicio de la introducción cuando hacemos afirmaciones generales que sabemos que pueden ser compartidas por todos los lectores y cuando nos referimos a aspectos que nos interesa destacar porque están vinculados a nuestras aportaciones. Esto sucede, por ejemplo, cuando queremos mostrar aquello que la investigación todavía no ha resuelto y que preci-



samente será lo que queremos abordar con nuestro estudio; o bien cuando en la discusión queremos hacer patente las implicaciones y contribuciones de nuestros resultados.

El equilibrio entre matizadores y enfatizadores (*hedges* y *boosters*) en un artículo científico o texto de investigación permite saber hasta qué punto el autor se compromete con el contenido y también su posición en una determinada comunidad disciplinaria. Esto explica que el uso de enfatizadores sea más frecuente cuando un autor resulta reconocido, tanto para referirse al propio trabajo como a estudios anteriores y, en la medida en que este autor tenga otras publicaciones o artículos sobre la temática que avalen algunas de sus afirmaciones, también puede ser que obvie algunas matizaciones.

En tercer lugar, en los artículos científicos o textos de investigación también es frecuente que los autores aclaren su posicionamiento mediante marcadores de actitud (que se traducen en expresiones como por ejemplo *de acuerdo con*, *preferentemente*, *desgraciadamente* y *afortunadamente*), que indican la relación afectiva, más que epistémica, de los escritores con sus propias afirmaciones. Contrariamente a lo que piensan muchos autores noveles o estudiantes, los autores ya reconocidos o expertos no suelen mostrarse neutrales con relación al tema que investigan y es habitual que manifiesten su relación afectiva con la situación actual de la investigación, las implicaciones de los resultados o incluso con algunos de los resultados. Estas manifestaciones se hacen habitualmente al inicio de la introducción o del marco conceptual, cuando se introduce el tema, cuando, por ejemplo, en lugar de hacer afirmaciones como «La investigación ha demostrado que para cambiar las prácticas del profesorado no es suficiente...» o «sabemos que el éxito del tratamiento no depende...», se escribe «Por desgracia, la investigación ha demostrado reiteradamente que para cambiar las prácticas del profesorado no es suficiente...», o bien «Desgraciadamente, sabemos que el éxito del tratamiento no depende...». También se pueden utilizar en la discusión, de manera particular, cuando se mencionen algunas limitaciones, como en la afirmación siguiente: «Somos conscientes de que una muestra más amplia habría evitado algunos de los problemas mencionados; desgraciadamente esto no ha sido posible dado que queríamos preservar su validez».

Finalmente, el autor puede hacer visible su voz en el texto científico mediante la autorreferencia, es decir, mediante el grado de presencia explícita que muestre en el texto. Esta presencia se pone de manifiesto utilizando la primera persona del singular o del plural (en función de si el texto se escribe en coautoría) y de los adjetivos posesivos. Por ejemplo, en lugar de decir «Este estudio es un intento de...», podemos decir «Nuestro estudio es un intento de...». La ausencia o presencia de autorreferencias explícitas es generalmente una elección consciente de los escritores expertos para adoptar una «identidad situada disciplinaria» (Hyland, 2005, pág. 181). Evidentemente, este recurso solo tiene sentido cuando lo utilizamos para hacer referencia a nuestros datos, elecciones, instrumentos o resultados. No tiene sentido, por ejemplo, decir que nues-

tra aproximación teórica es el constructivismo porque esta es una perspectiva que propusieron unos autores determinados a los cuales nos referiremos y que citaremos. Más bien se trata de afirmar que «nuestro estudio se adscribe a la perspectiva constructivista» o que «nuestra opción por el uso de un diseño longitudinal se debe al interés por...».

### **3.2. Implicar a los lectores en el texto que escribimos**

#### **3.2.1. El concepto de lector**

En los artículos científicos y textos de investigación como proyectos o informes, los lectores son otros investigadores, a menudo compañeros más o menos expertos y miembros de la misma comunidad o comunidades que el escritor. Se trata de textos profesionales, escritos para ser leídos por otros profesionales que los valorarán en función de los criterios que cada comunidad establece como válidos para hacer avanzar el conocimiento en un ámbito de investigación particular y en un contexto sociohistórico determinado. Aun así, los miembros de las comunidades de investigación tienen diferentes niveles de pericia o de familiaridad con la investigación y la escritura o la publicación de textos científicos. Además, dentro de cada disciplina (y especialmente en las ciencias sociales y humanidades) puede haber diferentes orientaciones teóricas y metodológicas que valoran unas formas de expresión determinadas y que priorizan unos formatos y canales particulares. Esto complica la manera de entender y de representarse al lector como una figura unitaria, puesto que los intereses, perfiles y características de los lectores potenciales pueden variar en función de los parámetros mencionados. Por eso resulta necesario conocer bien la comunidad a la que nos dirigimos, sus canales y formatos de comunicación y las formas que se valoran en ella para saber a qué tipo de lector nos dirigimos.

En el caso de la tesis o el trabajo de investigación –tanto de grado como de máster y, en cierta medida, también de doctorado– la situación de comunicación es ciertamente particular, como también lo son las figuras del escritor y del lector. Esta particularidad se debe a diferentes factores; en primer lugar, se trata de una situación académica en la que el escritor, a pesar de que tiene que desarrollar una investigación y se tiene que expresar como un investigador, es todavía un estudiante, con poca experiencia en el ámbito de la investigación y todavía menos en el de la publicación científica (especialmente en el caso del trabajo de grado). Por lo tanto, se trata de una simulación en la que el autor es todavía un estudiante pero tiene que actuar como un investigador y tiene que escribir un texto –el TFM– eminentemente académico, que a menudo adopta el formato de artículo, propio de la comunidad investigadora; no obstante, los primeros destinatarios del texto serán profesores que lo evaluarán con criterios no exclusivamente profesionales y científicos, sino académicos (Castelló e Iñesta, 2012; Russell, 2012).

Esta situación a medio camino entre el trabajo académico de un estudiante y el de un investigador profesional hace difícil representarse al lector cuando escribimos un trabajo de investigación. ¿Escribimos para el tribunal o para la comunidad científica? ¿Es un trabajo más de los estudios o se trata de hacer una investigación y un texto que se pueda publicar y ser accesible a otros investigadores? En la mayoría de los casos, la respuesta no es unitaria dado que hay que hacer las dos cosas a la vez: escribir para un tribunal y para obtener los créditos necesarios para graduarnos, pero para hacerlo habrá que acercarse al máximo posible a los estándares de la comunidad científica y esto a menudo puede implicar la posibilidad de publicar nuestro trabajo. Por lo tanto, la recomendación es escribir para un lector imaginario, miembro experto y cualificado de la comunidad de investigación a la que nos dirigimos y, por consiguiente, investigador experimentado; este será también, con bastantes probabilidades, el perfil de los miembros del tribunal que tendrá que juzgar nuestro trabajo.

### 3.2.2. Recursos para implicar al lector en nuestro texto

El segundo grupo de recursos, llamados «marcadores de implicación», son mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, para focalizar su atención o para incluirlo en el discurso. A partir de sus experiencias previas, los escritores podemos predecir las reacciones de los lectores y anticipar las objeciones, o las dificultades de comprensión, y utilizar recursos para guiar la interpretación y responder anticipadamente a las objeciones. Entre los mecanismos que permiten conseguir estos objetivos se encuentra, en primer lugar, el uso de los pronombres del lector, que reciben este nombre porque su objetivo es precisamente incluir al lector en el razonamiento que se presenta en el texto. En los artículos científicos y los textos de investigación, la primera persona del plural es el pronombre del lector más usado. Así, por ejemplo, en lugar de decir «Si se analiza esta pregunta se ve cómo...», diríamos «Si analizamos esta pregunta vemos cómo...».

Tabla 6. Recursos para implicar al lector

Recursos discursivos	Función	Ejemplos
<b>Uso de pronombres del lector</b>	Incluir al lector en el razonamiento que se presenta en el texto (nosotros).	Es mejor escribir «Si <b>analizamos</b> esta pregunta <b>vemos</b> cómo...», en vez de «Si <b>se analiza</b> esta pregunta se ve cómo».
<b>Comentarios y aclaraciones</b>	Añadir comentarios (entre paréntesis, comas o guiones) después de algunas afirmaciones para asegurar la comprensión del lector.	En vez de «...han establecido dos enfoques opuestos», podemos decir: «...han establecido dos enfoques opuestos –nos referimos a los enfoques <b>superficial y profundo</b> –...». Otro ejemplo sería: «Wong y LeMare (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia ( <b>entendida como rendimiento escolar</b> ) y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...», en vez de «Wong y LeMare (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...».
<b>Hacer referencias al conocimiento compartido</b>	Facilitar que el lector reconozca una afirmación como familiar o aceptada.	En vez de « <b>la motivación se considera</b> ...», es preferible « <b>Existe un común acuerdo</b> en considerar que la motivación...».

Recursos discursivos	Función	Ejemplos
Expresiones directivas	Invitar al lector a hacer una acción o a considerar una cuestión desde un prisma determinado.	En vez de «la situación tiene una incidencia...», se trata de escribir « <b>Veamos</b> más concretamente cómo incide esta situación...». Otro ejemplo sería « <b>Es importante tener presente</b> que este enfoque no tiene en cuenta las variables contextuales...», en vez de escribir «Este enfoque no tiene en cuenta las variables contextuales...».
Preguntas directas al lector	Hacer una pregunta para invitar al lector a compartir el punto de vista.	«¿ <b>Cómo</b> podemos identificar los efectos “negativos”...?», en vez de «Los efectos negativos se pueden identificar...».

En segundo lugar, como en cualquier otro tipo de textos, en los artículos científicos o artículos de investigación, es frecuente interrumpir brevemente el argumento y ofrecer un comentario para asegurar la comprensión del lector. Estos comentarios, que suelen ir entre comas, guiones o paréntesis, tienen que servir para evitar ambigüedades o interpretaciones erróneas, sin dar información que es innecesaria, dado que suponemos que el lector ya sabe dónde puede ir a buscarla. Así, por ejemplo, en lugar de decir «Wong y Lemar (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...», diríamos «Wong y Lemar (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia (entendida como rendimiento escolar) y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...». Estos comentarios que facilitan la precisión y guían el tipo de interpretaciones del lector son adecuados en las diferentes secciones del texto y especialmente en los apartados de introducción y método cuando se introducen conceptos o instrumentos y herramientas de investigación.

En tercer lugar, también podemos implicar al lector apelando al conocimiento compartido, a lo que suponemos que nuestro lector conoce por el hecho de ser miembro de la misma comunidad de investigadores. Este recurso tiene por objetivo que el lector reconozca una afirmación como familiar o aceptada, pero también sirve para pedir y construir la solidaridad del lector. Un ejemplo del uso de este recurso sería cuando en la introducción, a la hora de introducir el tema de investigación, en vez de escribir «La motivación se considera....», cambiamos la frase por la siguiente: «Hay un amplio acuerdo entre los investigadores a la hora de considerar que la motivación es...».

En cuarto lugar, podemos utilizar expresiones directivas para invitar al lector a hacer una acción o considerar una cuestión desde un prisma determinado. Este tipo de recursos se suele utilizar en primera persona del plural e incluye los imperativos (como, por ejemplo, *consideramos*, *recordamos*), las formas que implican una obligación dirigida en la audiencia (*deberíamos*, *podríamos*) y los adjetivos predicativos que expresan los juicios del escritor sobre la importancia o necesidad (*es importante entender*, *es necesario remarcar*...). Un ejemplo de su uso sería escribir «**Veamos** más concretamente cómo incide esta situación en...» en lugar de «La situación tiene una incidencia en...». Estos son recursos que hay que utilizar con cautela y que a menudo tienen la razón de ser en

la sección de resultados, cuando el escritor indica al lector los aspectos en los que hay que fijarse o las cuestiones que quiere destacar de las tablas, cuadros o gráficos. También son frecuentes en el apartado de discusión cuando se analizan los resultados y se discuten con relación a los estudios previos y lo que aportan de nuevo al ámbito de investigación. En estos casos, el escritor guía al lector a lo largo de la discusión utilizando estas expresiones directivas que priorizan lo que se quiere hacer resaltar o mostrar en cada caso.

Finalmente, en algunas ocasiones, los escritores de textos científicos y de investigación también pueden utilizar el recurso de implicación por excelencia, las preguntas que sirven para centrar la atención e invitar al lector a compartir el punto de vista del escritor. Así, en lugar de «Los efectos negativos de esta aproximación se pueden identificar mediante...», podemos decir «¿Cómo podemos identificar los efectos negativos de esta aproximación?».

Todos estos recursos hay que utilizarlos con medida y siempre teniendo presente cuándo y para qué los usamos. Así, por ejemplo, en oraciones como «La tecnología nos facilita muchas actividades cotidianas...», en vez de usar como recurso la autorreferencia («nos»), es más oportuno apelar al conocimiento compartido con el lector, con una alternativa más eficiente como la que sigue: «Es innegable que la tecnología facilita muchas de las actividades cotidianas...». Lo más importante es darse cuenta de que existen estos recursos y de que los escritores los utilizan con finalidades diversas, dado que de su uso se deriva la posición que adoptan en el texto y la voz que los lectores les otorgarán.

### **3.3. Citas y referencias como recursos para dialogar con otras voces y textos**

Los textos científicos y de investigación tienen una clara función dialógica dado que, siguiendo la definición bakhtiniana, siempre se escriben en respuesta a textos anteriores y a la vez esperan ser leídos y contestados por otros (Bakhtin, 1982). Esto se hace patente de manera explícita tanto en los apartados introductorios de un artículo o un proyecto de investigación, en los cuales se lleva a cabo la revisión de la investigación previa y el posicionamiento teórico, como también en el apartado de la discusión o las implicaciones futuras. No obstante, de manera quizá más implícita, la dimensión dialógica impregna todas las secciones del texto, dado que tanto en el establecimiento de los objetivos como en el apartado del método o en la presentación de los resultados, se espera que las decisiones y afirmaciones se hagan teniendo presente lo que los estudios previos han establecido como conocido y válido, para corroborarlo o refutarlo.

Conviene recordar que escribir un texto científico o de investigación siempre exige situar nuestra voz en los diálogos y conversaciones que se establecen en el seno de una comunidad, a menudo disciplinaria, aportando, discutiendo,

synetizando, parafraseando o reformulando, entre otras finalidades, aquello que otras personas han escrito anteriormente a lo largo de la historia (Prior, 2001; Bakhtin, 1986).

Una manera sencilla, a pesar de que quizá un poco simplificada, de analizar las características del diálogo en los textos científicos y de investigación puede consistir en relacionar la intertextualidad con lo que sucede cuando llegamos a una fiesta y queremos interactuar con los asistentes que están repartidos por la sala en varios grupos, con diferentes temas de conversación comenzados que están más o menos avanzados. Para entrar en alguna de estas conversaciones y ser tenidos en cuenta por los otros participantes, primero tendríamos que conocer el tema del que se está hablando, qué es lo que ya se ha dicho, y hacernos una idea de cuál es el tono de la conversación. De este modo, podríamos intervenir dando nuestra opinión para complementar o añadir información relevante, para manifestar nuestro acuerdo o desacuerdo con lo que alguien más ha dicho o para plantear la posibilidad de abordar otro aspecto del tema complementario que nadie haya mencionado todavía y, una vez que nuestra voz haya sido aceptada por el resto de los participantes, quizá podremos plantear un giro o introducir un tema diferente sobre el cual nos interese saber su opinión.

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

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

### **3.3.1. Tipos y usos de los diferentes sistemas de citación**

Los mecanismos discursivos más destacados para hacer efectivo el diálogo con otras voces y textos son, sin ningún tipo de duda, las citas y las referencias. En los textos científicos, los escritores no suelen utilizar las citas para demostrar que han leído a un determinado autor, ni siquiera para reconocerle la autoridad que le corresponde al atribuirle un determinado concepto o resultado. La

función primordial de las citas es la de establecer un diálogo, una conversación con los autores que nos han precedido, la de reconocer las opciones teóricas o metodológicas y avalarlas o discutir las con los matices necesarios, desde el propio posicionamiento y en función de las decisiones relativas a nuestra investigación. El diálogo se extiende también a los resultados de estos estudios previos, marcando las similitudes pero también de manera muy especial lo que nuestro estudio aporta de nuevo a la conversación, justificando por qué y de qué manera modifica el tono o el contenido de esta y lo enriquece, complementa o amplía. Así pues, cuando se citan o se referencian otros estudios y aportaciones desde esta perspectiva dialógica, hay que seleccionar cuidadosa y estratégicamente a quién se cita, cuándo y por qué, dado que solo dialogamos con quien nos podemos entender, hablamos un lenguaje similar o nos interesa incorporar a nuestro discurso. No tiene sentido, pues, citar todo lo que hemos leído de manera indiscriminada y menos aún juntar referencias de autores o trabajos que son contradictorios o tienen poco en común. Los lectores de los textos científicos y de investigación también conocen el ámbito de estudio y leen la elección de referencias como una manera más que tiene el autor de posicionarse en su contexto de investigación.

Complementariamente, las citas y las referencias constituyen herramientas discursivas muy importantes para persuadir, discutir o justificar los argumentos y puntos de vista propios y de otros. Además, las citas también ayudan a situar el texto en coordenadas espaciotemporales, socioculturales, epistemológicas y disciplinarias y, en el caso de los textos científicos, ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo o el propio texto es una contribución (Teberosky, 2007, pág. 41).

Tabla 7. Recursos para dialogar con otras voces en los textos científicos y de investigación

Tipo de cita		Definición	Ejemplo
Cita directa		Copiar literalmente el comentario de otro autor.	«El abstract es una versión precisa y abreviada de los contenidos más importantes del artículo» (Duque, 2000, pág. 85).
Cita indirecta	Integrada	Utilizar el trabajo de otro en el propio texto incorporando el nombre del autor <b>dentro de la frase</b> .	Los trabajos de Beal (1989) y de Beck y Robinson (2001) señalan la dificultad de los niños de edad preescolar para interpretar mensajes ambiguos.
	No integrada	Utilizar el trabajo de otro fuera del propio discurso, incorporando el nombre del autor <b>entre paréntesis</b> de tal manera que quede claro que las afirmaciones anteriores se basan en la cita o citas.	Para producir e interpretar diferentes sistemas de notación como la escritura, los niños pasan por un lento proceso constructivo que se inicia a los tres años (Adi-Japha y Freeman, 2001; Brenneman, Massey, Machado y Gelman, 1996).
Valoración sobre un enunciado		La cita indirecta puede ir acompañada de un comentario valorativo (más o menos positivo o negativo).	«Conviene mencionar otra función que también <b>tiene un papel muy importante</b> , tal como <b>acertadamente</b> nos recuerda Mercer (2000)...».

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

Así, podemos recurrir al uso de citas directas, que, como es conocido, consisten en transmitir las ideas de otros autores de manera literal, como ilustra el ejemplo siguiente: «Ordenar bibliotecas es ejercer, de un modo silencioso y modesto, el arte de la crítica. (Borges, 1974; pág. 998)». El uso de este tipo de citas permite invocar a otros autores sin que su voz se mezcle con la propia, dado que las dos aportaciones se mantienen siempre formalmente diferenciadas. Teniendo en cuenta lo que hemos ido repitiendo a lo largo de este apartado sobre la necesidad de hacer notar nuestra voz, este tipo de citas son poco habituales en los textos científicos y su uso tendría que estar muy justificado (por ejemplo, en la introducción o al final del trabajo de investigación, o cuando se trate de citas muy conocidas o especiales que tienen un sentido particular).

En cambio, cuando se recurre a las citas indirectas se produce un grado variable de interpretación y paráfrasis, puesto que el escritor ya no utiliza la formulación literal, sino que incorpora a otros autores en su discurso, es decir, es el escritor quien explica, comenta o incorpora a su texto las palabras de otro. Esta incorporación de la voz de otros se hace con finalidades diversas, como, por ejemplo, indicar de quién es deudor, desde qué perspectiva se entiende un concepto determinado, con quién se alinea, a quién reconoce como interlocutor e incluso a quién discute.

Las convenciones respecto al uso de este tipo de citas indirectas en el texto académico y científico son diversas, según se trate de citas integradas o de citas no integradas en el propio discurso del autor. En el caso de las integradas, como el lector puede observar en los ejemplos de la tabla 7, aunque no utilizamos la formulación literal del autor al que citamos, parafraseamos su contenido. Es decir, decimos lo mismo que el autor al que citamos pero con nuestras palabras. Además, ponemos al autor en el cuerpo del texto (no dentro del paréntesis); por este motivo, se denomina «citación integrada», porque el autor se integra en nuestro texto. De este modo, lo que conseguimos es dar mucha relevancia a la voz de otro autor en el propio texto, mientras que la propia voz queda en un segundo plano del discurso, limitándose a parafrasear otras aportaciones. Esto es particularmente evidente cuando utilizamos varias citas de este tipo, una tras otra. El efecto final de estos textos es que el escritor no tiene mucho que decir y habla por boca de otros autores, tal como ilustra el ejemplo siguiente:

«Richard (2017) argumenta que la disociación es un proceso en el cual las experiencias y las interpretaciones psicológicas no están relacionadas y se modifican los significados. Explica cómo se distorsionan de manera sutil las experiencias y las interpretaciones de las experiencias personales que resultan profundamente alteradas.



Además, Steinberg y Schnall (2012) sugieren que la disociación es un comportamiento adaptativo para afrontar tensiones o traumas. Por otro lado, Bernstein y Putnam (1996) argumentan que diferentes niveles de disociación implican pérdida de memoria y desconexión del contexto».

En el caso de las citas no integradas, el autor se aleja bastante más de la formulación literal, dado que las ideas que cita o la información a la que se refiere forman parte inseparable de su discurso, es decir, el texto refleja la voz del autor que, en un aparte, dentro de un paréntesis<sup>1</sup>, nos recuerda las fuentes con las cuales interactúa y a las que nos remite. Un ejemplo característico de este tipo de citas se observa en el párrafo siguiente: «Sin embargo, aunque el maestro haga a las familias partícipes del análisis de la situación, el entendimiento puede ser difícil precisamente porque no se comparten los significados respecto a lo que representan las reglas básicas de la relación educativa (Yaser, 2001)». En este caso, la cita remite a un determinado significado del concepto («relación educativa») e indica a los lectores que así tienen que interpretarlo, a pesar de que quien habla es el escritor en todo el párrafo.

<sup>(1)</sup>A lo largo de todo el apartado hemos utilizado la normativa establecida por la APA y, consiguientemente, los comentarios relativos a las citas siguen esta normativa y sus convenciones. Algunos comentarios serían ligeramente diferentes si nos refiriéramos a otros formatos de citación y uso de referencias.

Otro elemento que se debe tener en cuenta es el grado de proximidad o distancia, acuerdo o desacuerdo del autor respecto a la cita. Estos niveles son variables y se hacen evidentes cuando los escritores optan por valorar o discutir algunas de las ideas de los autores a los que citan, tanto si lo hacen mediante el uso de citas indirectas integradas como no integradas. Un ejemplo de una cita indirecta no integrada en la cual se valora el trabajo de otros autores podría ser: «Algunos autores han desarrollado propuestas interesantes en la enseñanza primaria y secundaria relacionando el aprendizaje de la autorregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora (Allal, 2000; Sanmarti, 1993)». Mientras que las siguientes ejemplificarían el uso de citas indirectas integradas también de tipo valorativo: «El interesante trabajo de Allal (2000) muestra que es posible el aprendizaje de la autorregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora», «la metodología utilizada por Castro (2006) no permite dar cuenta de aspectos esenciales como los motivos o los procesos implícitos».

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

Como hemos visto a lo largo del módulo/texto, escribir un texto científico como un artículo o el trabajo de investigación exige tener muchos roles y hacer trabajos muy diversos, todos relevantes. Por encima de todo se requiere un autor que decide qué hace, cuándo y por qué, y que sabe que aunque a veces el camino parezca confuso, tener las herramientas y caminar es siempre la mejor

manera de llegar. La cita de Augusto Monterroso capta de manera sintética y elocuente lo más importante de lo que hemos ido explicando a lo largo de estas páginas:

«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».

Augusto Monterroso, 1986

## Bibliografía

- Bakhtin, M.** (1982). «El problema de los géneros discursivos». En: *Estética de la creación verbal* (págs. 248-293). (Ed. original en ruso 1979). Madrid: Siglo XXI.
- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanič, R.** (eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Bazerman, C.; Prior, P.** (eds.) (2003). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Londres: Routledge.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M.** (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bergh, H. van den; Rijlaarsdam, G.** (2001). «Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality». *Educational Psychology* (vol. 21, núm. 4, págs. 373-385). Doi: <https://doi.org/10.1080/01443410120090777>
- Bergh, H. van den; Rijlaarsdam, G.; Steendam, E. van** (2016). «Writing process theory: A functional dynamic approach». En: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (2.ª ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Borges, J. L.** (1974). *Obras completas, 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- Castelló, M.** (2000). «Students' conceptions on academic writing». En: A. Camps; M. Milián (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (págs. 49-78). Ámsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M.** (2002). «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura». *Revista Signos* (vol. 35, núm. 51-52, págs. 149-162).
- Castelló, M.; Iñesta, A.; Corcelles, M.** (2013). «Learning to write a research article: Ph. D. students' transitions toward disciplinary writing regulation». *Research in the Teaching of English* (vol. 47, núm. 4, págs. 442-477).
- Dysthe, O.** (2012). «Multivoiced classrooms in higher education academic writing». En: M. Castelló; C. Donahue (eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited (Studies in Writing, vol. 24, págs. 201-216).
- Gee, J. P.** (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Nueva York: Routledge.
- Greene, S.** (1991). *Writing from Sources: Authority in Text and Task. Technical Report N.º 55* [informe en línea]. National Center for the Study of Writing and Literacy. [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2007]. <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/677>
- Hyland, K.** (2005). «Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse». *Discourse Studies* (vol. 7, núm. 2, págs. 173-192).
- Hyland, K.; Guinda, C. S.** (eds.) (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Houndmills. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Iñesta, A.; Castelló, M.** (2012). «Towards an integrative unit of analysis: Regulation episodes in expert research article writing». En: C. Bazerman; C. Dean; J. Early; K. Lunsford; S. Null; P. Rogers; A. Stansell (eds.). *International advances in writing research: Cultures, places, measures* (cap. 24, págs. 421-448). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Ivanič, R.** (1998). *Writing and Identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R.** (2005). «The discursive construction of writer identity». En: R. Beach; J. Green; M. Kamil; T. Shanahan (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (págs. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ivanič, R.; Roach, D.** (1990). «Academic writing, power and disguise». En: R. Clark; N. Fairclough; R. Ivanič; N. McLeod; J. Thomas; P. Meara (eds.). *Language and power* (págs. 103-121). Clevedon, Avon: British Association for Applied Linguistics / Centre for Information on English Language Teaching and Research.

**Matsuda, P. K.; Tardy, C. M.** (2007). «Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review». *English for Specific Purposes* (vol. 26, núm. 2, págs. 235-249).

**Miras, M.; Solé, I.** (2007). «La elaboración del conocimiento científico y académico». En: M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (págs. 83-112). Barcelona: Graó.

**Miras, M.; Solé, I.; Castells, N.; Espino, S.; Gràcia, M.** (2008). «La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos». En: A. Camps; M. Millan (coord.). *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (págs. 91-102). Barcelona: Graó.

**Monterroso, A.** (1986). *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Secretaría de Educación Pública, Lecturas Mexicanas (segunda serie, núm. 32).

**Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Cuevas, I.; Castells, N.; Gràcia, M.** (2005). «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria». *Infancia y Aprendizaje* (vol. 28, núm. 3, págs. 329-347).

**Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.