



## Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto

MANRIQUE URDANETA, Beatriz M.

*Universidad del Zulia*  
*beatrizmanrique@cantv.net*

### Resumen

La comprensión del género académico es central para la producción escrita, puesto que éste modela el producto final. En este trabajo descriptivo, comparativo, analítico se estudia el género artículo académico a partir del pre-texto y tres textos intermedios obtenidos durante el proceso de producción de un artículo para una revista académica específica. Se describen y analizan las notas del trabajo o el pre-texto y su relación con el texto final; se efectúa la descripción y comparación de los 3 textos producidos a partir del número de párrafos por secciones, número de referencias bibliográficas de cada sección y número de citas directas; de igual manera, se comparan el resumen, la introducción y la conclusión de cada producto. Entre las conclusiones más relevantes surgen: un considerable aumento en el número de referencias bibliográficas, el uso de rasgos discursivos específicos para el artículo académico, el aumento en el número de libros consultados y, en consecuencia, la inserción de una mayor cantidad de información sobre el tema y su argumentación. Esto permite inferir que el género determina el producto final; además, el proceso de creación se ve influido al intentar adaptar el texto al género al que pertenece el discurso.

**Palabras clave:** Artículo académico, género académico, notas de trabajo, cantidad de información, producto final.

*Study of the academic article as a text genre.  
The step from pre-text to text*

**Abstract**

Understanding the academic genre is central to written production because this model is the final product. In this descriptive, comparative, analytic paper, the academic article genre is studied using a pre-text and three intermediate texts obtained during the process of producing an article for a specific academic journal. The working notes or pre-text and its relation to the final text are described and analyzed; the three texts produced are described and compared based on the number of paragraphs by sections, the number of bibliographical references in each section and the number of direct quotations; likewise, the summary, introduction and conclusion of each product are compared. Among the most relevant conclusions is a considerable increase in the number of bibliographical references, the use of specific discursive features for academic articles, an increase in the number of books consulted and consequently, the insertion of a greater amount of information on the topic and its arguments. This makes it possible to infer that the genre determines the end product; also, the creation process is influenced when trying to adapt a text to the genre to which the product belongs.

**Key words:** Academic article, academic genre, working notes, amount of information, final product.

*Las condiciones menos favorecedoras para el reflejo de la individualidad en el lenguaje existen en aquellos géneros discursivos que requieren formas estandarizadas.*  
(Bajtin, M. 1979; en Martínez, 2004:158)

**Introducción**

No es común en la literatura encontrar publicaciones sobre los procesos personales que un autor/investigador ejecuta durante la completación de la producción académica escrita, por el contrario, se publican hallazgos o resultados a partir de estudios o análisis de grupos que puedan generar una teoría sustentada en múltiples datos, pues la estadística señala que mientras más amplia sea la muestra, mayor posibilidad de generalización se obtiene. Sin embargo, los *insights* que un autor/investigador realiza durante el trabajo de pro-

ducción escrita son de suma importancia, puesto que ellos actúan como detonantes invisibles que pueden dar origen a macro-trabajos de investigación, cuyos resultados enriquecen ese campo de investigación. Por esta razón, en este trabajo se plantea el análisis de un producto académico generado para la evaluación final de un curso de postgrado, el cual, al final, se plasmó en formato de artículo académico para su consideración como publicación.

Para este trabajo y a partir de la bibliografía, se definen una serie de términos necesarios para el análisis de los productos textuales, como por ejemplo: texto, discurso, géneros discursivos y artículos académicos; además, se presenta información sobre el proceso de producción de un artículo académico para contrastarla con el proceso de producción escrita en general; de igual manera, se estudian los componentes del artículo académico como género y se contrastan con los productos analizados.

El objetivo central de este trabajo es reencontrar el proceso de textualización del discurso del autor en el producto final, en otras palabras, encontrar el paso de discurso a texto. Para ello, se realizaron las siguientes actividades: el análisis de los 3 textos y las notas iniciales para determinar cómo el proceso de producción escrita se ajustó al género de artículo académico. Segundo, la detección de la posición del lector/autor en las correcciones realizadas en los textos; las correcciones o cambios fueron por ¿ajustes del texto al género?, ¿ajustes del texto al discurso?, ¿ajustes personales, lingüísticos? Por último, el análisis de los textos para determinar como el proceso de discurso a montaje de texto es una guía para ayudar al lector final a regresar de ese texto al discurso inicial.

## **Marco Teórico**

Como se anticipó en la introducción, en este aparte se realizará la definición de texto, discurso y género, conceptos centrales para el análisis de los textos producidos; además, se definirá y caracterizará el proceso de la producción académica; por último, se presentará la definición de artículo académico y la explicación de su estructura, en general.

### **Texto, discurso y género**

En la literatura especializada se observa la utilización de los términos *texto* y *discurso* de manera intercambiable, pero para este trabajo haremos una diferenciación entre ambos. Se considerará el texto como una unidad semántica, una unidad de sentido, es decir, el texto es la realización concreta del discurso; es su expresión física en cualquier formato, ya sea libro, pintura, música, artículo académico, etc. En oposición, al hablar de discurso se hará referencia, ante todo, a una práctica social, a una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social (Calsamiglia, 1999). En otras palabras, el discurso es lo abstracto, lo inmaterial, lo que no puede verse, sino inferirse en el texto, puesto que en éste se deben plasmar, de manera clara, las ideas, las intenciones, las circunstancias que rodean al emisor/escritor y que conforman el discurso.<sup>1</sup>

Desde este punto de vista, el discurso como práctica social es *complejo y heterogéneo*, pero no caótico. En relación con la complejidad, veremos que puede manifestarse en diversos modos de organización y en diversos niveles de construcción (desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos o históricos culturales); de igual manera, su complejidad se expresa según las modalidades en las que se concreta: oral, escrita o íconoverbal. En relación con la homogeneidad, el discurso está regido por una serie de normas, reglas, principios o máximas de carácter textual y sociocultural (Calsamiglia, 1999).

Esta serie de normas es específica para cada uno de los géneros cómo se manifiesta el discurso. El término *género* se define en palabras de Bassols y Torrent (1997:17):

1 Por ejemplo: el discurso es la voluntad, el deseo, el capricho, el gusto, la necesidad, etc.... de que se realice una acción, verbigracia, "lograr que alguien cierre una ventana"; el texto – en este caso oral - es lo dicho en concreto para conseguir ese fin, y puede concretarse de muy distintas formas: una orden, una petición, un ruego, una pregunta, una sugerencia.... ¡Cierra la ventana! ¿Por qué no se cierra esa ventana? ¡Qué hace esa ventana abierta! ¿No tienes frío? Parece que hay una corriente de aire....

“las diferentes maneras que el hombre dispone para expresarse. Se convierten en tipos relativamente estables de enunciados que para el individuo no dejan de tener un valor normativo: no es él quien los crea; él los recibe. Cuando escoge este género o aquél, está escogiendo una manera de actuar sobre alguien con un efecto determinado: quiere explicar; quiere narra; quiere convencer...”

De esta definición, se puede inferir que existen comunidades en las que hay géneros discursivos que no suceden en otras; por ejemplo, el género denominado científico no es de uso común en aquellas comunidades que dependen del relato cotidiano o la narración para guardar su historia. De igual manera, han existido géneros que tienden a desaparecer; Martínez (2005) presenta como ejemplos el marconi, la crónica y la carta personal que han sido desplazados por las comunicaciones electrónicas.

En conclusión, se infiere que estos tres términos están íntimamente relacionados. El lenguaje se origina en una sociedad específica en la cual se mueven un número limitado de hablantes, los cuales poseen discursos que se hacen realidad en el ejercicio de los diferentes roles o espacios donde los hablantes se desarrollan. Es obvio que si los espacios son diferentes, las normas que regirán para cada uno serán, de igual manera, diferentes; estos espacios, por tanto, exigen el uso de un género específico; las ideas que los hablantes desean transmitir en estos diferentes géneros se plasman en textos de un género específico que maneja un discurso específico. El siguiente esquema ejemplifica la relación:

Lenguaje → discurso → (géneros) → textos

### **El proceso de producción escrita**

Cuando un lector accede a un producto escrito final, no está abiertamente conciente del proceso que se ha llevado a cabo en el escritor para ofrecer ese producto con esas ideas, esos términos, esa gramática y esa organización específica. Algunas de las investigaciones sobre el proceso de escritura (Beach y Bridwell, 1984;

en Brookes y Grundy, 1991) mencionan categorías tales como la reformulación, el detenerse, la reflexión y los cambios. Todos estos actos -más acentuadas en la escritura académica- ocurren de manera paralela a la producción y, por supuesto, son de ayuda para la eliminación de la idea de linealidad en la producción escrita.

Es bueno recordar que al momento de la producción, el autor no posee de manera clara todas las ideas que aparecen, luego, en el producto final, es decir, que detenerse y reflexionar permiten el surgimiento de nuevas ideas y conexiones que ayudan al escritor a darle forma a su producto. Este proceso puede generar una serie de productos intermedios, mejor conocidos por borradores.

Por lo general, el término *borrador*, como un producto intermedio del proceso de escritura, se refiere a una versión inacabada de un texto futuro que el autor debe o desea mejorar. Es por ello que durante las correcciones de este producto intermedio surgen nuevas ideas las cuales el autor incorporará al mismo tiempo que mantiene el hilo coherente del producto, que ha sido el resultado del trabajo de revisión, nueva redacción y, a veces, reestructuración del orden lógico o de la estructura gramatical escogida (Brookes y Grundy, 1991).

Este proceso, oculto al lector final, puede estudiarse, abiertamente, si se tiene acceso a los borradores o los productos intermedios que se han producido durante el proceso de escritura, es decir, cuando se analizan los productos intermedios para detectar algunas de las acciones que se realizaron durante el nacimiento del producto final.

Según Macker (1998:49), durante el proceso de producción escrita se “distingue entre pre-texto, texto 1 y texto 2”. El primero, se refiere al bosquejo o anteproyecto de texto en elaboración; representa la etapa de gestación y así, quien intenta comunicar algo organiza en su mente o anota en sus archivos personales un material todavía no autorizado, que servirá de guía para plasmar en el papel este primer discurso que ocurre de manera analógica en el autor. La intención del pre-texto es servir de parámetro para ayudar a centrar al autor en el tema.

Como Texto 1, Macker (1998) entiende el constructo verbal impreso, es decir, el texto escrito, que la tradición ha considerado como tal, enfatizando sus rasgos externos, secundarios, pero valiosos en la medida en que favorecen la propuesta o el descubrimiento de los sentidos potenciados en él. Este Texto 1 conforma la carga semántica asignada por el autor que ha de ser capturada por los intérpretes.

Por último, en esta propuesta, el Texto 2 corresponde a otra etapa de textualización personal del mismo proceso comunicativo, ahora en la interioridad del lector/comprendedor, quien, con recursos propios, ha de actualizar el sentido del texto 1, reconstituyendo su coherencia semántica. Se trata de una instancia asequible solo al lector/comprendedor, quien deberá, a su vez, reelaborarla, si desea o está obligado a divulgarla entre otros interlocutores.

Sin embargo, no puede hablarse de un sólo texto 1, producido sin cambios o reescrituras, puesto que para lograr ese producto el autor necesitó, casi con seguridad, una serie de versiones - *texton* - para lograr el producto final publicado. De igual manera, el Texto 2 requeriría de una serie de lecturas que cada una arrojaría una nueva comprensión o implicaría una nueva mirada al producto que Macker (1998) determina como Texto 1.

Si se analizan los participantes en cada uno de estos productos, se observa que en el pre-texto y en el texto 1, y al momento de ambas producciones, se encuentran resumidos en uno: el autor/lector; es decir, el autor expresa sus saberes, competencias e intenciones comunicativas; y, luego, en su rol de autor/lector - intérprete y colaborador - pretende decodificar los sentidos que ha textualizado. Si se reformulan las ideas anteriores, se podría decir que, durante el montaje de cualquier producción escrita, es el autor quien juega ambos roles hasta la culminación del proceso, por esto, parafraseando las palabras de Macker (1998), estos dos participantes en uno no han cumplido sus respectivos oficios comunicativos, sino cuando el autor/lector logra asumir el hecho de que el interlocutor final será, definitivamente, otra persona. Esto se logra, de manera completa, al final del proceso, cuando el autor/lector entre-

ga el trabajo para su consideración, puesto que considera su producto como acabado.

Ahora bien, para Macker (1998) en el Texto 2 debe manifestarse la relación que se efectúa entre un lector real y el texto final, es decir, equivale a la lectura del texto para desmontar el discurso del autor. En este trabajo, las tres copias/productos generadas durante el proceso son diferentes frutos de un mismo discurso sobre las cuales el autor ha realizado cambios para adaptarse a un formato: el autor ha generado un texto, lo ha guardado y al releerlo, le ha producido un nuevo efecto el cual se concretiza en un nuevo producto, un nuevo texto, el cual a su vez, puede dar origen a nuevos productos, luego de ser revisado por los árbitros finales. Este proceso corrobora lo que afirma Bajtin (1929, en Martínez, 2005:73) para quien todos los enunciados<sup>2</sup> son dialógicos, “pues cada enunciación – un discurso político, una conferencia - está dirigida a un oyente (*lector*), es decir a su comprensión y a su respuesta.”

Esta propuesta de Macker (1998) - sobre producciones escritas - coincide con el proceso de la producción escritura, en general.

### **El artículo académico**

El lenguaje utilizado en la escritura científico-técnica, o el lenguaje de la ciencia, es un conjunto de lenguas especializadas utilizadas para la comunicación en cualquier ámbito de la ciencia y la tecnología. Dicha comunicación puede ser efectuada entre especialistas o con el público en general, según la situación comunicativa y el canal elegido. El lenguaje de la ciencia presenta características particulares. Así, por ejemplo, posee una función representativa o referencial; se emplea de forma oral (diálogo, charlas, clases) o escrita (informes, publicaciones científicas, textos de divulgación, textos académicos, ponencias, tesis de grado); puede combinarse con otros códigos como el icónico (dibujos, gráficos, fotos, redes semánticas), el simbólico (símbolos químicos, matemáticos,

2 Un enunciado es una unidad lingüística independiente, pronunciada con una entonación propia y que posee un sentido completo.

físicos) o signos procedentes de alfabetos de otras lenguas (letras griegas) (Delgado, A. 2007).

Como todo lenguaje, se concretiza por medio del discurso y se operacionaliza en forma de texto, ya sea oral o escrito; por lo tanto, el lenguaje científico se concreta en un discurso científico y éste a su vez en textos que han sido clasificados en dos grandes grupos: texto científico y el texto de divulgación. Todo esta información permite afirmar que la escritura científica se manifiesta en el texto científico, el cual es “un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas estrictas de construcción, que contiene información científico-técnica y tiene la intención de transmitir información especializada” (Delgado, 2007:43).

Por otra parte el texto académico (TA) es aquél que se genera dentro de un ámbito académico, con la intención de transmitir y difundir el conocimiento. Según Montolío (2002):

Por medio del texto se busca aproximar los conocimientos del emisor al receptor, de modo que se acabe estableciendo un equilibrio entre los datos enciclopédicos de uno y de otro. Para conseguir este equilibrio el emisor se ve obligado a seleccionar cuidadosamente la información y a utilizar un estilo claro, objetivo y preciso: debe conseguir hacer inteligible al lector la materia que está exponiendo (Montolío, 2002:39).

Otro enfoque en relación con el texto académico es el de López (2002; en Delgado, A. 2007) quien establece un doble criterio para definir el TA: su pertenencia o producción dentro de un marco académico amplio y el ser producto de actividades cognoscitivas, de instrucción, indagación y de ampliación:

[...] un producto comunicativo de índole discursiva diversa, que producen, reproducen e intercambian los miembros (estudiantes y profesores) de una institución educativa y/o de investigación, que tiene una estructura semántica determinada y responde a una función social y pragmática específica dentro de ese entorno (López, 2002:148; en Delgado, A., 2007:45).

Según Padrón (1996), se puede llamar *texto académico* a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, cuya intención básica es producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social; estos textos están destinados a los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional.

Estas tres posiciones permiten inferir que los TA se producen en un espacio específico, para lectores específicos, con información científica específica y con superestructuras específicas.

Si se comparan los TA con los TC, puede observarse que ambos tipos de texto pueden definirse como un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas estrictas de construcción, que contiene información científico-técnica y la intención de transmitir información especializada. Ambos tienden a la neutralidad que se manifiesta por: un escaso uso de la primera persona, ausencia de la segunda persona, predominio de la tercera persona especialmente en la forma del reflexivo impersonal, nominalizaciones de adjetivos; además, son textos generalmente expositivos con organización del discurso de modo descriptivo, argumentativo, causa-efecto y problema-solución; el léxico es especializado con predominio de sustantivos y construcciones a partir de términos grecolatinos (Delgado, 2007).

La información anterior permitirá, entonces, denominar también *texto académico* al TC que se produzca en un espacio académico, para lectores académicos, con información científica específica y con superestructuras específicas.

En relación con el término *artículo académico*, en la literatura sobre el tema de este aparte, es posible encontrar diferentes definiciones sobre este género. Así, por ejemplo, se entiende por artículo académico “un tipo especial de documento que contiene ciertas clases determinadas de información en un orden establecido” (Day, R. 1996:10). Otra instancia podría ser la información suministrada en “*El manual de publicación APA al alcance de todos*” (Marín, Rincón y Morales, 2003: 345) en la cual se afirma que:

“En el ámbito de la ciencia, una investigación no termina hasta tanto los resultados no sean divulgados a la comunidad científica. La publicación es, en ese sentido, parte importante del proceso de producción de conocimientos, por lo que debe tener una organización coherente y lógica.”

De lo anterior, se infiere que un artículo académico es un texto que responde a la intención de difundir las conclusiones generadas de una investigación, producido para ser publicado en una revista académica especializada en un área del conocimiento, el cual responde a una superestructura determinada.

Este género puede clasificarse según su función, su finalidad y su formalidad. Según su función, pueden ser de tres tipos: comunicativos, si acentúan los datos sin interpretarlos; examinadores, si exponen e interpretan; y, analíticos, si enfatizan conclusiones y recomendaciones. De acuerdo con la finalidad, se clasifican en operativos, si se relacionan con la dirección, la coordinación y el control de una organización; y promotores de cambio, si tienen un carácter innovador y promocionan modificaciones importantes. Por último, según su formalidad, se clasifican en formales, si cumplen con la totalidad de los requisitos exigidos; e informales, si cumplen con sólo parte de los requisitos (Salazar, 1998; en Londoño, 2006).

El material analizado en este trabajo tendría, entonces, una función examinadora y analítica; con la finalidad de promover cambios, puesto que argumentan y analizan las ideas de los autores y agregan nuevas con la intención de convencer; y será clasificado como formal, ya que cumple con los requisitos que se exigen en los artículos académicos.

Es pertinente recordar que la estructura esquemática, a la cual el texto se adapta, se puede llamar superestructura. Ésta le provee al receptor información sobre el tipo de género al cual pertenece el texto; en palabras de van Dijk:

“Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos res-

pectos parecida a la “forma” sintáctica de una oración, se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*...Las reglas determinan el orden en que las categorías aparecen (van Dijk, 2005:53).”

Como género que son, los artículos académicos poseen una superestructura que depende del tipo de investigación de la cual son producto, pero como norma general, las partes de este tipo de género son las siguientes: el título que describe el contenido; el resumen que sintetiza las ideas centrales - este debe estar en dos o tres idiomas, según lo exija la revista arbitrada de publicación; la introducción que presenta las razones del estudio, los objetivos y las hipótesis; la metodología que incluye el procedimiento que se utilizó para la recolección de datos, la muestra, los materiales, el tipo de estadística o análisis estadístico que se realizará; los resultados dónde se especifican los números, los porcentajes, los productos obtenidos; la discusión donde se analizan los resultados, las razones de éstos; y, por último, las referencia o la bibliografía que es un listado de fuentes consultadas.

Esta superestructura, a su vez, posee una estructura propia para cada sección; por ejemplo, el resumen es una versión sintética del trabajo; es decir, debe incluirse uno o dos enunciados para introducir el tema, los objetivos de la investigación, el método de investigación, el resultado final y las principales conclusiones.

En relación con la introducción, se sugiere iniciar o presentar el tema, los objetivos y la hipótesis; luego, se relacionarán los resultados más pertinentes de otras investigaciones que son básicas para el autor y punto de partida para detectar el punto que no ha sido investigado; inmediatamente, se presenta el objetivo de investigación que se deriva de la información anterior; algunas veces puede incluirse la importancia o la relevancia de la investigación.

En relación con los apartes que siguen a la introducción: la metodología, la presentación de resultados, la discusión, las conclusiones y la bibliografía, la información que se incluye en cada una es obvia y, por supuesto, la organización interna dependerá del

autor, pero la información que se incluye en cada sección sólo se relaciona con esa sección.

Marín, Rincón y Morales (2003) presentan las características de algunos tipos de artículos académicos a partir de las normas APA. Así mencionan: los reportes de investigación, los cuales presentan resultados de investigación organizados en cuatro secciones: introducción, metodología, resultados y conclusiones; el artículo de revisión, el cual se considera una evaluación crítica de textos que ya han sido publicados; el artículo teórico, el cual presenta una teoría o se analizan las existentes; el artículo metodológico, el cual presenta nuevos modelos de investigación, modificaciones o discusiones sobre la existentes; y la monografía, donde se presenta un tema determinado, de manera analítica y crítica, cuya información proviene de diversas fuentes. En relación con la superestructura del resto de los artículos, todos presentan una introducción, los antecedentes, el desarrollo y la conclusión.

Por otra parte, aunque la intención de las normas APA es estandarizar las publicaciones académicas, algunas revistas especializadas, por ejemplo la revista AGRI (página Web) poseen su propia clasificación sobre los tipos de artículos que la revista acepta. Así, por ejemplo, en la revista AGRI se clasifican los artículos que se publican en ella según artículos de investigación, artículos de revisión, artículos que presentan la posición de un autor ante un tema específico, revisiones de libros e información como noticias, cursos, conclusiones de eventos, entre otras.

De igual manera, incluyen la definición para cada tipo de producto. Así, definen el artículo de investigación como la publicación de resultados sobre el uso, la conservación y la caracterización de los recursos genéticos animales en el campo, efectuados en ambientes bien descritos de producción animal. Este tipo de artículo entra en la definición que se encuentra en la literatura sobre artículo científico, ejemplo ya mencionado en este aparte.

Asimismo, para esta revista, los artículos de revisión son los que examinan o investigan sobre aspectos del área, incluyendo el estado del arte de un campo en específico; el tercer tipo de artículo

incluye aquellos que la revista pide de manera directa a un investigador del área sobre un tema específico. Puede inferirse de la definición que estos dos tipos de artículos no poseen la superestructura del artículo científico.

La información presentada permite inferir que los artículos académicos pueden ser de al menos dos tipos: científicos y de revisión; los primeros poseen la superestructura que los define como tal y los segundos tendrán una superestructura variable aunque puedan poseer aspectos del artículo científico.

## Metodología

Como se mencionó en la introducción, en este trabajo se analiza el género artículo académico a partir del estudio de tres versiones de un producto que se intenta someter a arbitraje para su publicación en una revista académica específica. Así, se comparan y analizan las notas obtenidas, dos textos intermedios un texto final; todos generados durante el proceso de producción del artículo **“Relación entre cerebro, lenguaje y enseñanza de lenguas: una visión cognitiva”**.

Las notas del pre-texto y el primer producto intermedio tuvieron como primer fin cumplir con el trabajo de investigación final para el Módulo de Psicolingüística del doctorado conjunto entre la Universidad del Zulia (Venezuela) y la Universidad de Córdoba (España). Como compromiso con el doctorado, los participantes deben publicar al menos un artículo por año, se decidió cambiar ese primer objetivo y se planteó la producción de un artículo académico para cumplir con ambos requisitos a la vez. Es así como se generan los tres textos intermedios, que al analizarlos, se podrá observar que no cumplen de manera completa, con la superestructura propuesta por la literatura para el artículo científico, más si podrán considerarse como ejemplos de artículos de revisión como se definen en la literatura consultada para el presente trabajo.

En la comparación realizada de las notas y los tres productos intermedios, se consideran, en todos los productos, el número de párrafos para cada sección, el número de citas directas, presencia

de referencias bibliográficas y la secuencia textual más común. Además, se incluye una comparación de la información y la organización de los resúmenes de las versiones, así como un análisis de la introducción y la conclusión de cada producto intermedio. Es obvio que estos aspectos forman parte de la superestructura de un producto académico, ya sea artículo o trabajo de investigación.

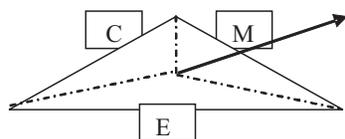
### **Resultados y discusión**

Como ya se mencionó, de la información suministrada en el aparte sobre *artículo académico*, se pueden clasificar las tres versiones del material analizado como productos intermedios de un artículo de revisión. Por lo tanto, su estructura no será similar a la estructura inherente a los artículos científicos. Sólo coinciden en la inclusión de la introducción, la conclusión y, en las dos últimas versiones, la inclusión de un resumen.

A continuación, se realizará una descripción de cada producto por separado, así como su comparación a partir de varias tablas, resumen de los aspectos que se han tomado como referencias para la comparación.

#### **Características de las notas o del pre-texto**

Las notas están conformadas por cuatro preguntas escritas a mano en una hoja del programa de la materia, que surgieron durante la discusión con el profesor; las palabras se transcriben tal y como aparecen en las notas: ¿cómo se relaciona leng y cerebro?, ¿cómo se representa el conoc?, ¿esquemas, imágenes?, ¿cuál es la base de la materialización del conc ling?, ¿si C.L. L1 es igual a C.L. L2? Además, hay una frase dentro de un círculo que dice: relación entre mente y cerebro; de igual manera, se incluye un triángulo con las letras C M E y una flecha que sale del centro donde se unen tres líneas hacia arriba.



Asimismo, se guardan dos archivos en la computadora con notas resúmenes que se tomaron de uno de los libros consultados; los nombres de los archivos arrojan información teórica

sobre aspectos que se incluyen en las versiones intermedias: notas sobre Pinker, modelo de Pinker. Ambos productos se consideran el pre-texto de todas versiones y su relación con el producto final se desarrolla en los puntos que siguen. Por ser pertinente en este punto, en este trabajo se entiende como pre-texto aquella información que, por primera vez, el autor plasma en forma escrita sobre el tema que se pretende desarrollar. Este pre-texto puede tener cualquier formato: mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes de libros ya leídos, dibujos, esquemas, notas específicas provenientes de las conversaciones con un tutor, entre otros.

### Características del texto intermedio 1

Este texto intermedio 1 presenta los siguientes apartes: introducción, bases teóricas, cerebro y lenguaje, definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo, la adquisición del lenguaje y la enseñanza de otros lenguas, conclusiones y bibliografía, la cual presenta catorce libros consultados.

Hay que hacer notar varios aspectos importantes para la comparación y el análisis: el primero se encuentra en una nota al final del aparte sobre cerebro y lenguaje escrita en rojo que reza “Falta información sobre las áreas para los otros cerebros, ver Damasio”; esta nota implica que el autor no está abiertamente satisfecho con la información recopilada hasta el momento sobre ese tópico y que se espera recopilar o acceder a la bibliografía mencionada que provea la información faltante. Aunque menciona un autor en específico, se deduce al final que no se tuvo acceso a esta información puesto que no aparece en la lista final de referencias utilizadas.

Como segundo aspecto, es importante resaltar que no aparece ningún título para la identificación del trabajo ni información

académica sobre éste: quién lo hizo, para quién se hizo y dónde se hizo; la ausencia de este tipo de información -excepto la autoría- podría implicar dos cosas: la primera, que el autor está conciente de que éste es un producto para un curso en específico, el cual no requiere de esa información y, obviamente, no la incluye; la segunda, no es tiempo para dedicarse a ese aspecto, por no ser relevante hasta el momento.

Otro punto que debe mencionarse es el siguiente: en el quinto aparte del trabajo -*la adquisición del lenguaje*- aparece un resumen sobre las características que debe presentar cualquier definición sobre lenguaje sin incluir la información de donde proviene.

Como cuarto aspecto resalta el resumen de este producto, el cual consta de 139 palabras. Como se mencionó en el marco teórico todo resumen posee una superestructura específica que refleja la superestructura del artículo científico (Londoño, 2006). Este resumen se inicia con el objetivo del trabajo,

Este trabajo tiene como objetivo presentar una visión general de la relación entre cerebro y lenguaje.

A continuación, se describen dos de los temas que se desarrollan en el trabajo, aunque en éste se desarrollan tres apartes definidos como temas:

Se presenta una definición expandida del lenguaje desde el punto de vista cognitivo a partir de la definición postulada por Fernández Sánchez (2007); de igual manera se realiza una breve revisión para estipular la base de la materialización del conocimiento lingüístico y si este conocimiento es igual tanto en L1 como en L2

Y finaliza con las conclusiones:

Se concluye que, en la actualidad, unir la visión cognitiva a la metodología comunicativa es la respuesta más idónea para lograr el aprendizaje de otra lengua, puesto que ambas se complementan; por ejemplo: la metodología comunicativa aporta los conceptos inherentes al lenguaje y comunicación, mientras que la lingüística cognitiva aporta la consideración

MANRIQUE URDANETA, Beatriz M.

del aspecto sobre el conocimiento lingüístico que ya posee el aprehendiente de otras lenguas.

Al analizar la introducción en esta primera versión, se observa que presenta tres párrafos con la siguiente información: el primero es un bosquejo general sobre el tema central que es la psicolingüística; el segundo profundiza sobre lo que estudia la psicolingüística; y el tercero relaciona la psicolingüística con el cerbero y la educación los otros dos temas del trabajo; además, presenta el objetivo del trabajo en este mismo párrafo (Ver Anexo 1, Introducción versión 1). Se espera al menos una reestructuración de este último párrafo.

En relación con las conclusiones, éstas se redactan, al igual que la introducción, en tres párrafos: el primero está conformado por un solo enunciado, es decir, que se espera una reescritura o cambio de esta información en el próximo borrador; el segundo es igualmente otro enunciado sobre uno de los apartes del artículo en gestación; y el tercer párrafo está conformado por tres enunciados y en el tercero, se encuentra una cita directa sin número de página. Obviamente, estas conclusiones no reflejan toda la información y las ideas que se argumentaron en el trabajo en general (ver Anexo 2, Conclusiones versión 1).

A partir de esta primera versión, se observa que la organización lógica del texto muestra las nociones generales que se encuentran en las notas del pre-texto.

Los números de párrafos dedicados a cada sección, arrojan luz sobre la importancia de las secciones. Las bases teóricas son las más amplias, puesto que en esta sección se presenta información conceptual sobre el trabajo. La siguiente sección es la relación entre L1 y L2; luego, le sigue la relación cerebro y lenguaje y, por último, en relación con la longitud se encuentra la presentación de una definición de lenguaje con una visión cognitiva.

A continuación se presenta una tabla con información pertinente a cada parte:

ESTUDIO DEL ARTÍCULO ACADÉMICO COMO UN GÉNERO DE TEXTO:  
EL PASO DE PRE-TEXTO A TEXTO

**Tabla 1**

	Introducción	Bases Teóricas	Cerebro y lenguaje	definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo	adquisición del lenguaje y la enseñanza de otras lenguas	Conclusiones
Número de párrafos	3	21	9	7	17	3
Referencias bibliográficas	2	7	4	5	12	1
Número de citas directas	1	4	1	4	5	1
Secuencia textual más comunes	Expositiva	Expositiva	Expositiva	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva

Este primer texto se envió al profesor para una corrección preliminar y constatar que se estaba en un camino adecuado para la entrega del trabajo final. No se recibió corrección por escrito sobre el texto, sino comentarios que confirmaban que el trabajo presentaba las primeras características de lo que se esperaba como entrega final y que la autora estaba bien encaminada en su exposición.

### Características del texto intermedio 2

Con este texto se inicia el paso de trabajo de investigación monográfico a artículo de investigación. Al igual que el texto intermedio 1, este texto presenta las siguientes partes: introducción, constructos teóricos como respuesta, cerebro y lenguaje, definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo, la adquisición del lenguaje y la enseñanza de otras lenguas, conclusiones y bibliografía; en este texto aparece un nuevo libro consultado, es decir, hay ahora quince libros en la lista. La nota escrita en rojo en el aparte sobre cerebro y lenguaje ha desaparecido. Como ya se mencionó en el aparte anterior, el autor no tuvo acceso a la bibliografía mencionada en letras rojas, y en su defecto utilizó otra bibliografía. Además, se observa que el punto de *Bases Teóricas* ha cambiado su título a *Constructos teóricos como respuesta*.

En esta versión, se ha incluido el título del trabajo centrado en la parte superior de la segunda hoja con la identificación del autor y una primera hoja con información relevante sobre el curso, el profesor, la universidad y la fecha, lo cual implica que se está conciente que este artículo será además un producto para la evaluación de un curso; en otras palabras, el autor ya está conciente de que éste es un producto académico que será utilizado con otro objetivo que requiere cierto tipo de información. Sin embargo, aun está ausente la información bibliográfica sobre la autoría o fuente de resumen sobre las características que debe presentar cualquier definición que se haga del lenguaje.

Con relación al resumen de este segundo producto, se observa un aumento en el número de palabras, 197, casi 60 palabras si se compara con el primer resumen. Se inicia con el objetivo del trabajo, pero en comparación con el anterior es mucho más amplio:

El objetivo central de este corto trabajo es presentar una serie de ideas para esbozar: la relación entre el lenguaje y el cerebro, la representación del conocimiento, la base de la materialización del conocimiento lingüístico tanto en L1 como en L2.

Sigue con la metodología, la cual en comparación es mucho más exacta más no se presenta en el orden lógico en el que aparecen en el artículo:

Para ello se presenta una definición expandida del lenguaje desde el punto de vista cognitivo a partir de la definición postulada por Fernández Sánchez (2007); de igual manera se realiza una breve revisión para estipular la base de la materialización del conocimiento lingüístico y si este conocimiento es igual tanto en L1 como en L2.; se introduce la visión de tres cerebros con manejos específicos de información lingüística, imágenes, sensaciones o afectos y conductas que son parte del lenguaje, y que además deben ser consideradas en el aula de clase.

En las conclusiones del resumen no se observan cambios:

Se concluye que, en la actualidad, unir la visión cognitiva a la metodología comunicativa es la respuesta más idónea para

lograr el aprendizaje de otra lengua, puesto que ambas se complementan; por ejemplo: la metodología comunicativa aporta los conceptos inherentes al lenguaje y comunicación, mientras que la lingüística cognitiva aporta la consideración del aspecto sobre el conocimiento lingüístico que ya posee el apprehendiente de otras lenguas.

La revisión de la introducción muestra que se mantuvo igual. No presenta ningún tipo de cambios, mientras que en relación con las conclusiones, se observa un aumento en el número de párrafos de tres se pasa a seis; el primero es una introducción al trabajo que se intentó hacer; el resto de los párrafos son conclusiones relacionadas con los apartes del trabajo. El párrafo número seis es un comentario final que la autora realiza como cierre del trabajo con la intención de regresar al tema que da lugar al artículo, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras (Ver Anexos 1 y 2, Introducción y Conclusiones versión 2).

A continuación se presenta una tabla sobre cada sección:

**Tabla 2**

	Introducción	Constructos teóricos como respuesta	cerebro y lenguaje	definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo	adquisición del lenguaje y la enseñanza de otras lenguas	Conclusiones
Número de párrafos	3	22	11	7	18	6
Citas directas	1	5	1	4	5	1
Referencias bibliográficas	2	8	4	6	10	2
Secuencia textual más comunes	Expositiva	Expositiva	Expositiva	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva

### Características del texto intermedio 3

Este texto fue la versión enviada al profesor para su corrección final. Aunque esta versión presenta las correcciones para su sometimiento a arbitraje en una revista humanística, se está a la espera de las correcciones que el profesor considere pertinentes para realizar las correcciones que amerite y efectuar la entrega pertinente.

Los apartes de este último texto son iguales a las versiones anteriores: introducción, constructos teóricos como respuesta, cerebro y lenguaje, definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo, la adquisición del lenguaje y la enseñanza de otros lenguas, conclusiones y bibliografía. La longitud de cada uno de ellos se encuentra en la Tabla 3.

En esta versión, la bibliografía presenta una lista con 23 libros de consulta y se ha cambiado el título del aparte a *Referencias* para cumplir con lo que la revista escogida posee como norma propia. En otras palabras, la lista incluye sólo los autores que se mencionan en el trabajo. Asimismo, se encuentran en ella correcciones sobre el formato de presentación y la organización de la información sobre cada referencia; por ejemplo, el uso de cursivas en los títulos de las obras y una puntuación específica después de cada pieza de información bibliográfica, para conformarla a las normas de la revista. Ejemplo:

Skinner, B. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Con relación al uso de la información de la bibliografía, en esta tercera versión, se ha incluido la información bibliográfica pertinente en el quinto aparte del trabajo en el resumen sobre las características que debe presentar cualquier definición sobre lenguaje (Ver Anexo 3). De igual manera, se incluyen después de términos relacionados con corrientes lingüísticas, psico-lingüísticas, psicológicas, la inserción de los nombre de autores o investigadores reconocidos en esas áreas del conocimiento. Ejemplo:

“En la segunda corriente, los funcionalistas (Halliday, Thompson) propusieron que el individuo durante el curso de su aprendizaje...” (Manrique, 2008:19).

Otro contraste con las versiones anteriores aparece al inicio del trabajo: una cita en inglés relacionada con el lenguaje: “El lenguaje es el hilo que conecta las experiencias de nuestra vida”<sup>3</sup>.

Además, como expansión de información argumentativa, se presenta un modelo como respuesta a la existencia de un instinto

biológico del lenguaje que no aparece en las versiones anteriores y que posee una llamada que indica que es una traducción del original en inglés. Este tipo de información -llamadas para informar sobre la fuente bibliográfica- no aparece en ninguna de las versiones anteriores, pero si aparece este tipo de corrección en esta última versión (Ver anexo 4).

Con relación al resumen, este consta de 187 palabras. Al igual que los anteriores el primer enunciado es el objetivo del trabajo:

El objetivo central de trabajo es presentar una serie de ideas para esbozar la relación entre el lenguaje y el cerebro, la representación del conocimiento, y la base de la materialización del conocimiento lingüístico tanto en L1 como en L2.

Se observan dos diferencia importantes con el anterior: la eliminación del adjetivo “*corto*”, lo cual coincide con el mantenimiento de la objetividad de un artículo científico al no calificar la longitud del trabajo; y, la revisión de la puntuación.

Los enunciados siguientes muestran la metodología:

Para ello, se realizó una revisión bibliográfica y se articuló el resultado en tres secciones: en la primera se presenta información lingüística teórica y su relación con la lingüística cognitiva; en la siguiente sección, se presenta información sobre cerebro y lenguaje y se incluye una definición expandida del lenguaje desde el punto de vista cognitivo a partir de la definición postulada por Fernández Sánchez (2007); en la última sección se relaciona la adquisición del lenguaje con la enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con la información anterior, se deduce que en esta sección se han realizado mucho más cambios; primero, se manifiesta el tipo de investigación “*revisión bibliográfica*”; luego, se utilizan conectores textuales para dirigir al lector en cuanto a la organización de la información; y, por último, se elimina informa-

3 Language is the thread that connects the experiences of our lives (Berko y Bernstein, 1993:2).

ción innecesaria “*con manejos específicos de información lingüística, imágenes, sensaciones o afectos y conductas que son parte del lenguaje, y que además deben ser consideradas en el aula de clase.*”, lo cual ayuda a mantener el número de palabras por debajo de 200, número exigido por la revista.

La conclusión del resumen se mantiene, lo cual implica que desde el comienzo el autor poseía claridad en cuanto a la conclusión más resaltante del trabajo:

Se concluye que, en la actualidad, unir la visión cognitiva a la metodología comunicativa es la respuesta más idónea para lograr el aprendizaje de otra lengua, puesto que ambas se complementan; por ejemplo: la metodología comunicativa aporta los conceptos inherentes al lenguaje y comunicación, mientras que la lingüística cognitiva aporta la consideración del aspecto sobre el conocimiento lingüístico que ya posee el aprehendiente de otra lengua.

La introducción presenta dos cambios importantes en esta tercera versión: se reescribe el párrafo tres con la intención de mejorar la redacción y se separa el objetivo del artículo creando un cuarto párrafo. Sin embargo, al revisar esta versión para verificar información pertinente para la presente investigación se detectó la necesidad de reescribir el segundo párrafo, es decir, comenzar el párrafo en el segundo enunciado y mover la información presente en el primer enunciado al primer párrafo (Ver Anexo 1, introducción versión 3).

El siguiente punto que se analizará es el relacionado con las conclusiones; en esta versión, hay un aumento de un párrafo y una reorganización lógica de las ideas presentadas. Esta reorganización refleja la organización de la información manejada en todo el artículo, es decir, la reorganización del orden se efectúa para adecuarse al género artículo académico. Así, el primer párrafo se refiere al objetivo del trabajo, el segundo, maneja información sobre cerebro y lenguaje; el siguiente, presenta las conclusiones sobre lenguaje y pensamiento; el cuarto y quinto, concluye acerca de la enseñanza de lenguas; el sexto, muestra la conclusión sobre lin-

güística cognitiva en relación con al enseñanza; y, el último, concluye con información sobre el profesor de lenguas extranjeras (Ver Anexo, Conclusiones versión 3).

A continuación, se inserta la Tabla 3, la cual detalla información pertinente a cada aparte en específico:

**Tabla 3**

	Introducción	Constructos teóricos como respuesta	cerebro y lenguaje	Definición del lenguaje desde el punto de vista cognitivo	Adquisición del lenguaje y la enseñanza de otras lenguas	Conclusiones
Número de párrafos	4	24	12	7	23	7
Referencias bibliográficas	3	21	13	7	21	4
Citas directas	0	7	1	3	6	1
Secuencia textual común	Expositiva	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva

Al comparar los temas desarrollados en las distintas versiones con las notas del pre-texto, se observa que se han incluido las ideas presentes en éste y cada una posee su propia sección: cerebro y lenguaje, definición del lenguaje desde un punto de vista cognitivo, la adquisición del lenguaje y la enseñanza aprendizaje de otras lenguas. El triángulo con las letras y la flecha, que representa la fusión entre cerebro, mente y educación, es obviamente el tema central del artículo al cual se le agregó la visión cognitiva, desarrollada en uno de las secciones del artículo. Uno de los autores más importantes citado en el artículo que se analiza, es Pinker (2000; en Manrique, 2008) para el cual se abrió un archivo especial para resumir los aspectos más importantes de la lectura y montar el modelo que éste propone.

En resumen, se observa que la macroestructura de los textos analizados refleja el uso de esta información: cómo se relacionan los aspectos de cerebro, lenguaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

A continuación, se muestra una Tabla resumen de los aspectos considerados en la comparación general.

**Tabla 4**

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Número de párrafos	62	67	77
Referencias bibliográficas	31	32	69
Secuencia textual más comunes	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa	Expositiva argumentativa
Número de textos consultados	13	15	23
Número de citas directas	16	17	18

La tabla resumen 4 muestra que luego de decidir el cambio de trabajo de investigación como requisito de aprobación de un curso a artículo de investigación académica, el número de párrafos, el número de referencias bibliográficas y el número de textos consultados aumentaron considerablemente; mientras que las citas directas sólo presentaron una mínima diferencia, si se considera que el aumento de textos consultados fue casi el doble. Es de hacer notar que de este análisis se desprende que el aumento en el uso de la bibliografía se puso de manifiesto a través de citas de parafraseo y de la amalgama de las ideas de otros con las ideas del autor, puesto que el aumento en la bibliografía consultada si se puso de manifiesto en el número de referencias bibliográficas, el cual fue más del doble al compararlo con las versiones anteriores; puede inferirse, entonces, que el resultado lo anterior se manifiesta al intentar darle vida a tantas voces de autoridad como sea posible -característica central del artículo académico- para sustentar las ideas que el escritor expone en su trabajo.

Por pertenecer todas las versiones al género global de escritura académica, se mantuvo el tipo de secuencia textual.

## Conclusiones

El objetivo planteado en este trabajo fue analizar el género artículo académico a partir del estudio de un producto o texto final

producido para una revista académica específica, para intentar determinar el paso de discurso a texto.

Es información compartida con los lectores que la escritura académica es un proceso que se caracteriza por necesitar de un tiempo de decantación del material que se discute. Este tiempo también se reflejará en la precisión y claridad de las ideas expuestas o argumentadas; estas últimas reflejan, igualmente, el uso reflexivo de la bibliografía utilizada. Además, el producto en sí debe poseer una serie de características internas, por ejemplo, una organización específica, un uso de términos científicos y un soporte académico suministrado por las múltiples voces que se manejan en este tipo de escritura. Todas éstas se observan en los textos intermedios analizados.

De igual manera, de la comparación y el análisis realizado en este artículo se desprende que a medida que se avanzó en la reescritura, nuevas características aparecían en los productos - inclusión de fuentes bibliográficas, nombres de figuras reconocidas en el área de la investigación, inclusión del resumen en dos idiomas como parte de la superestructura - para lograr, al final, que el último texto producido presentase las características pertinentes al género artículo académico.

Como parte del proceso de escritura, la bibliografía consultada presenta como primer paso la creación de un pre - texto que sentará las bases para la macroestructura del texto final. En este caso, se observó que el pre-texto, realmente, se cristalizó en la macroestructura de cada una de los textos intermedios: cómo se relaciona el cerebro, el lenguaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

A medida que se avanzó en la adecuación del discurso a la producción de un texto perteneciente al género discursivo *artículo académico*, sucedieron cambios para ajustar el discurso al género entre los cuales resaltan el uso de citas, el uso de múltiples voces y el uso de una organización lógica que dirigiese al lector.

Debe resaltarse que el crecimiento en relación con la información presentada no es notable, puesto que el crecimiento en el número de párrafos en cada versión es relativamente bajo en cada

aparte en los tres textos intermedios. La cita de Bajtin (1979; en Martínez, 2004) que se encuentra al inicio de este trabajo, sustenta las ideas anteriores y, de igual manera, refleja el sentir de la autora del presente trabajo: a mayores límites, menores probabilidades de explicación.

A lo largo del trabajo, se evidenció como el discurso se conforma poco a poco a través de las diferentes correcciones realizadas al género que cobijará al texto final. Se observó en la comparación como la elección de género determina el montaje de texto para ayudar al lector a apropiarse a partir del texto del discurso inicial. Un próximo paso, en la investigación de este tipo de género, podría ser determinar cómo un lector descubre al autor de un texto, es decir, cómo el lector se apropia del discurso presente en el texto.

### Referencias Bibliográficas

- AGRICULTURE AND CONSUMER PROTECTION, abril 11, 2008; Boletín de información sobre recursos genéticos animales; <http://www.fao.org/docrep/007/y5303t/y5303t0e.htm>
- BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna (1997). *Modelos Textuales: teoría y práctica* Ediciones Octaedro: Barcelona.
- BEAUGRANDE, Robert y DRESSLER, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística: Barcelona.
- BROOKES, Arthur y GRUNDY, Peter (1991). *Writing for Study Purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- DAY, Robert (1996). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Segunda Edición. Publicación científica No. 558. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- DELGADO JIMÉNEZ, Ángel (2007). *Diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico*. Tesis de grado. Universidad del Zulia.

- LONDOÑO PALACIOS, Olga (2006). *Cómo escribir artículos científicos*. Colección libros de textos; EDUCC, Editorial Universidad Cooperativa de Colombia; Bogotá.
- MANRIQUE, Beatriz (2008). *Relación entre cerebro, lenguaje y enseñanza de lenguas: una visión cognitiva*. Trabajo presentado para la cátedra de Psicolingüística y Adquisición de Lenguas; Doctorado LUZ – Córdoba.
- MARÍN, Ernesto; RINCÓN, Ángel y MORALES, Oscar (2003). *El Manual de publicación APA al alcance de todos*. EDUCERE; Año 7, No. 23. Octubre, noviembre y diciembre; pp. 343 - 352.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura; Universidad del Valle: Cali.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad del Valle: Cali.
- MONTOLÍO, Estrella (2002). *Manual práctico de escritura académica. Volumen II*. Ariel: Barcelona.
- PADRÓN, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario*. Caracas: USR.
- PERONARD, M.; GÓMEZ, L.; PARODI, G.; NÚÑEZ, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- van DIJK, Teun A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

## ANEXO 1

### INTRODUCCIÓN VERSIÓN 1

Las diferentes posiciones sobre la relación entre cerebro, cognición y lenguaje en el área de la investigación lingüística han dado lugar a la emergencia de una corriente que trata de explicar como estos tres elementos se interrelacionan. El nacimiento de la Lingüística Cognitiva (LC) ocurre como una respuesta obvia a los postulados generativistas transformacionistas que no incluían al individuo y lo que éste aporta a la lengua en funcionamiento.

Esta rama de la lingüística se ha ocupado de comprender la naturaleza de diversas operaciones mentales relacionadas con el razonamiento, la memoria, la organización del conocimiento y el procesamiento y la producción lingüística, entre otras. Por estas razones las investigaciones cognitivas se han centrado en la categorización conceptual, en la organización y el almacenamiento de información, en la conexión entre la conceptualización, el razonamiento y las categorías conceptuales enraizadas en nuestra experiencia sensorial y motora respecto al entorno (Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2001:1). Obviamente, la psicolingüística toma estos nuevos conocimientos para expandirse, puesto que las áreas tratadas por la LC son centrales para ella.

Aunque esta respuesta -la psicolingüística cognitiva- cubre los aspectos psicológicos, lingüísticos y cognitivos, centrales en la enseñanza de lenguas, básicos para la investigación psicolingüística, y con un asentamiento en el órgano humano de la información -el cerebro- desde mi perspectiva y muy pronto, los descubrimientos científicos sobre el cerebro y las nuevas ideas de los investigadores sobre la relación lenguaje, pensamiento y cerebro expandirán la concepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, puesto que en estos procesos están a cargo de lograr el aprendizaje de aspectos no lingüísticos que son centrales en el uso de las lenguas. Por ejemplo, la propuesta de McLean (1990), por una parte, de la existencia de cerebros específicos que coinciden con la evolución de la especie humana, con espacios específicos para almacenar, manipular y organizar la información pertinente; la pro-

puesta de Beauport, por otra, de la existencia de una multiplicidad de inteligencias, harán posible la interrelación entre aprendizaje y adquisición del lenguaje con la expansión lingüística al aprender una segunda lengua. Este corto artículo tendrá como objetivo presentar una serie de ideas para esbozar lo siguiente: cómo se relacionan el lenguaje y el cerebro, cómo se representa el conocimiento, cuál es la base de la materialización del conocimiento lingüístico y si este conocimiento es igual tanto en L1 como en L2.

## INTRODUCCIÓN VERSIÓN 2

Las diferentes posiciones sobre la relación entre cerebro, cognición y lenguaje en el área de la investigación lingüística han dado lugar a la emergencia de una corriente que trata de explicar como estos tres elementos se interrelacionan. El nacimiento de la Lingüística Cognitiva (LC) ocurre como una respuesta obvia a los postulados generativistas transformacionistas que no incluían al individuo y lo que éste aporta a la lengua en funcionamiento.

Esta rama de la lingüística se ha ocupado de comprender la naturaleza de diversas operaciones mentales relacionadas con el razonamiento, la memoria, la organización del conocimiento y el procesamiento y la producción lingüística, entre otras. Por estas razones las investigaciones cognitivas se han centrado en la categorización conceptual, en la organización y el almacenamiento de información, en la conexión entre la conceptualización, el razonamiento y las categorías conceptuales enraizadas en nuestra experiencia sensorial y motora respecto al entorno (Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2001:1). Obviamente, la psicolingüística toma estos nuevos conocimientos para expandirse, puesto que las áreas tratadas por la LC son centrales para ella.

Aunque esta respuesta -la psicolingüística cognitiva- cubre los aspectos psicológicos, lingüísticos y cognitivos, centrales en la enseñanza de lenguas, básicos para la investigación psicolingüística, y con un asentamiento en el órgano humano de la información - el cerebro - desde mi perspectiva y muy pronto, los descubrimientos científicos sobre el cerebro y las nuevas ideas de los investigadores sobre la rela-

ción lenguaje, pensamiento y cerebro expandirán la concepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, puesto que en estos procesos están a cargo de lograr el aprendizaje de aspectos no lingüísticos que son centrales en el uso de las lenguas. Por ejemplo, la propuesta de McLean (1990), por una parte, de la existencia de cerebros específicos que coinciden con la evolución de la especie humana, con espacios específicos para almacenar, manipular y organizar la información pertinente; y, por otra, las propuestas sobre la existencia de una multiplicidad de inteligencias tanto por Beauport como por otros investigadores en esta área, harán posible la interrelación entre aprendizaje y adquisición del lenguaje con la expansión lingüística al aprender una segunda lengua. Este corto artículo tendrá como objetivo presentar una serie de ideas para esbozar lo siguiente: cómo se relacionan el lenguaje y el cerebro, cómo se representa el conocimiento, cuál es la base de la materialización del conocimiento lingüístico y si este conocimiento es igual tanto en L1 como en L2.

## INTRODUCCIÓN VERSIÓN 2

Las diferentes posiciones sobre la relación entre cerebro, cognición y lenguaje en el área de la investigación lingüística han dado lugar a la emergencia de una corriente que trata de explicar cómo estos tres elementos se interrelacionan. El nacimiento de la Lingüística Cognitiva (LC) ocurre como una respuesta obvia a los postulados generativistas transformacionalistas que no incluían al individuo y lo que éste aporta a la lengua en funcionamiento.

Esta rama de la lingüística se ha ocupado de comprender la naturaleza de diversas operaciones mentales relacionadas con el razonamiento, la memoria, la organización del conocimiento y el procesamiento y la producción lingüística, entre otras. Por estas razones las investigaciones cognitivas se han centrado en la categorización conceptual, en la organización y el almacenamiento de información, en la conexión entre la conceptualización, el razonamiento y las categorías conceptuales enraizadas en nuestra experiencia sensorial y motora respecto al entorno (Ruiz de Mendoza

Ibáñez, 2001. Obviamente, la psicolingüística toma estos nuevos conocimientos para expandirse, puesto que las áreas tratadas por la LC son centrales para ella.

Aunque esta respuesta - la psicolingüística cognitiva - cubre los aspectos psicológicos, lingüísticos y cognitivos, centrales en la enseñanza de lenguas, básicos para la investigación psicolingüística, y con un asentamiento en el cerebro, desde mi perspectiva, los descubrimientos científicos sobre éste y las nuevas ideas de los investigadores acerca de la relación entre lenguaje, pensamiento y cerebro expandirán la concepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua; estos procesos son los encargados de lograr el aprendizaje de aspectos no lingüísticos centrales en el uso de las lenguas. Por ejemplo, la propuesta de McLean (1990), por una parte, de la existencia de cerebros específicos que coinciden con la evolución de la especie humana, con espacios específicos para almacenar, manipular y organizar la información pertinente; y, por otra, de las propuestas sobre la existencia de una multiplicidad de inteligencias, tanto por Beauport como por otros investigadores en esta área, harán posible la interrelación entre aprendizaje y adquisición del lenguaje con la expansión lingüística al aprender una segunda lengua. Este artículo tendrá como objetivo presentar una serie de ideas para esbozar cómo se relacionan el lenguaje y el cerebro, cómo se representa el conocimiento y cuál es la base de la materialización del conocimiento lingüístico, y si éste es igual tanto en L1 como en L2.

## **ANEXO 2**

### **CONCLUSIONES PRODUCTO INTERMEDIO 1**

Para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, utilizar la teoría propuesta por la lingüística cognitiva es un camino para sustentar muchas de los comportamientos que ya son comunes en las aulas de lenguas: el uso de la primera lengua en los niveles principiantes, falsos principiantes y bajos intermedios, para hacer explícita las nociones que se utilizan para hacer realidad las diferentes funciones comunicativas.

En el resumen sobre cerebro y lenguaje, este artículo introdujo la visión de tres cerebros con manejos específicos de información, imágenes, sensaciones o afectos y conductas que son parte del lenguaje, y que además deben ser incluidas en el aula de clases.

*Para una enseñanza de lenguas efectiva, Beaugrande resume a Halliday quien afirma que:* ‘the teacher’s own model of language’ should ‘encompass all that the child knows language to be’ and take account of the child’s own linguistic experience’ in its ‘richest potential. The model should also be ‘relevant’ to ‘later experiences’ and ‘to the linguistic demands of society’ — where we are ‘surrounded’ not by ‘grammars and dictionaries or randomly chosen words and sentences’, but by “text” or language in use’ in a ‘situation’ (Halliday, 1973; citado en Beaugrande, 2004). Aunque estos comentarios de Halliday, de tradición funcionalista, se refieren a L1, sus ideas son útiles para sustentar el hecho de que un aprendiz de L2 posee una experiencia lingüística en L1 que influirá en sus inferencias y conclusiones sobre L2.

## CONCLUSIONES PRODUCTO INTERMEDIO 2

El objetivo central de este corto esbozo fue presentar una serie de ideas para presentar: la relación entre el lenguaje y el cerebro, la representación del conocimiento, la base de la materialización del conocimiento lingüístico tanto en L1 como en L2.

En el aparte sobre cerebro y lenguaje, se introdujo la visión de tres cerebros con manejos específicos de información, imágenes, sensaciones o afectos y conductas que son parte del lenguaje, y que además deben ser incluidas en el aula de clases. Este órgano regula, controla y almacena la información conocida, la cual, como ya se mencionó, es central para los nuevos aprendizajes; es una realidad confirmada que sólo cuando hay daño en las áreas específicas que manejan el lenguaje -Broca, Wernicke- se presentan los problemas relacionadas con el lenguaje.

*Para una enseñanza de lenguas efectiva, Beaugrande (2004) resume a Halliday quien afirma que:* ‘the teacher’s own model of language’ should ‘encompass all that the child knows language to

be' and take account of the child's own linguistic experience' in its 'richest potential. The model should also be 'relevant' to 'later experiences' and 'to the linguistic demands of society' — where we are 'surrounded' not by 'grammars and dictionaries or randomly chosen words and sentences', but by "'text" or language in use' in a 'situation' (Halliday, 1973; citado en Beuagrande, 2004:2). Aunque estos comentarios de Halliday, de tradición funcionalista, se refieren a L1, sus ideas son útiles para sustentar el hecho de que un aprendiz de L2 posee una experiencia lingüística en L1 que influirá en sus inferencias y conclusiones *sobre L2*.

En otro orden de ideas, con relación al lenguaje del pensamiento, el hombre no puede asumir ni el conocimiento lingüístico ni el general en su primera lengua, puesto que, como se detalló en el artículo, el desarrollo cognitivo está separado del desarrollo lingüístico; en consecuencia, debe existir un lenguaje lógico/analógico que permita el pensamiento en micro segundos. Pinker llama a este lenguaje mentalesé. Este lenguaje ayudará tanto a la expresión del conocimiento como a la comprensión y creación de nuevo conocimiento.

De la lectura de este artículo puede concluirse que la lingüística cognitiva es el camino que, en estos momentos, presenta la posibilidad más precisa para que el individuo alcance los objetivos de aprendizaje de una segunda lengua. Para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, utilizar la teoría propuesta por la lingüística cognitiva permitirá sustentar muchas de los comportamientos que ya son comunes en las aulas de lenguas: el uso de la primera lengua en los niveles principiantes, falsos principiantes y bajos intermedios, para hacer explícita las nociones que se utilizan, para hacer realidad las diferentes funciones comunicativas. Este uso de L1 en aula contribuye a recordar el hecho de que el estudiante de lenguas no es un receptor de conocimientos: es el actor principal de esta acción, y su conocimiento previo debe ser punto de partida para la presentación de la nueva información.

A pesar de la afirmación anterior, quisiera concluir este artículo recordando que el profesor de lenguas no puede cerrarse a una

sola visión. Lo importante es determinar que funciona en cada caso particular y como explica Delmastro (2006), el profesor de lenguas no puede encerrarse en una única visión; lo más adecuado es escoger una posición ecléctica que le permita tomar lo mejor de todas las visiones y lograr un método “ecléctico informado”, al cual define como el ejercicio de una amplitud de criterios cimentados en el conocimiento y la experiencia personal para analizar, escoger y decidir el mejor camino. Esta posición le permitirá enfrentar los diferentes contextos y procesos involucrados en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua.

### **CONCLUSIONES PRODUCTO INTERMEDIO 3**

El objetivo central de este esbozo fue presentar una serie de ideas para analizar la relación entre el lenguaje y el cerebro, la representación del conocimiento, y la base de la materialización del conocimiento lingüístico tanto en L1 como en L2.

En el aparte sobre cerebro y lenguaje, se introdujo la visión de tres cerebros con manejos específicos de información, imágenes, sensaciones o afectos y conductas que son parte del lenguaje, y que además deben ser incluidas en el aula de clases. Este órgano regula, controla y almacena la información conocida, la cual, como ya se mencionó, es central para los nuevos aprendizajes; es una realidad confirmada que sólo cuando hay daño en las áreas específicas que manejan el lenguaje -Broca, Wernicke - se presentan los problemas relacionadas con el lenguaje.

Con relación al lenguaje del pensamiento, el hombre no puede asumir ni el conocimiento lingüístico ni el general en su primera lengua, puesto que, como se detalló en el artículo, el desarrollo cognitivo está separado del desarrollo lingüístico; en consecuencia, debe existir un lenguaje lógico/analógico que permita el pensamiento en micro segundos. Pinker llama a este lenguaje mentalesse. Este lenguaje ayudará tanto a la expresión del conocimiento como a la comprensión y creación de nuevo conocimiento.

Para una enseñanza de lenguas efectiva, Beaugrande (2004) resume a Halliday quien afirma que:

‘the teacher’s own model of language’ should ‘encompass all that the child knows language to be’ and take account of the child’s own linguistic experience’ in its ‘richest potential. The model should also be ‘relevant’ to ‘later experiences’ and ‘to the linguistic demands of society’ — where we are ‘surrounded’ not by ‘grammars and dictionaries or randomly chosen words and sentences’, but by “‘text” or language in use’ in a ‘situation’ (Halliday, 1973; citado en Beuagrande, 2004:2).

Aunque estos comentarios de Halliday, de tradición funcionalista, se refieren a L1, sus ideas son útiles para sustentar el hecho de que un aprendiz de L2 posee una experiencia lingüística en L1 que influirá en sus inferencias y conclusiones sobre L2.

De la lectura del presente este artículo puede concluirse que la lingüística cognitiva es el camino que, en estos momentos, presenta la posibilidad más precisa para que el individuo alcance los objetivos de aprendizaje de una segunda lengua. Para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, la utilización de la teoría propuesta por la lingüística cognitiva permitirá sustentar muchas de los comportamientos que ya son comunes en las aulas de lenguas: el uso de la primera lengua en los niveles principiantes, falsos principiantes y bajos intermedios, para hacer explícita las nociones que se utilizan, para hacer realidad las diferentes funciones comunicativas. Este uso de L1 en aula contribuye a recordar el hecho de que el estudiante de lenguas no es un receptor de conocimientos: es el actor principal de esta acción, y su conocimiento previo debe ser punto de partida para la presentación de la nueva información.

Quisiera concluir este artículo enfatizando que el profesor de lenguas no puede cerrarse a una sola visión. Lo importante es determinar que funciona en cada caso particular y recordar que, como explica Delmastro (2006), el profesor de lenguas no puede aceptar como respuesta contundente una única visión; lo más pertinente es escoger una posición ecléctica que le permita tomar lo mejor de todas las visiones y lograr un enfoque “ecléctico informado”, al cual Delmastro (2006) define como el ejercicio de una amplitud de criterios cimentados en el conocimiento y la experiencia

MANRIQUE URDANETA, Beatriz M.

personal para analizar, escoger y decidir el mejor camino. Esta posición, siempre abierta a los cambios, le permitirá adaptarse a los diferentes contextos, considerar de manera clara los procesos involucrados en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua y, estar a la vanguardia de los avances y los cambios, tanto psicológicos como pedagógicos, que puedan acontecer a futuro en el área.

### ANEXO 3

	Definición	Función	Correlato psicológico	Adquisición
<b>Formal</b>	sistema autónomo compuesto por oraciones	Expresión de pensamientos	Competencia	Propiedades innatas; datos lingüísticos restringidos
<b>Funcional</b>	instrumento de interacción social	Comunicación	Competencia comunicativa	Descubrimiento del sistema lingüístico y su uso; input extenso y datos lingüísticos bien estructurados
<b>Cognitivo</b>	Sistema de comunicación de un conocimiento convencional	Comunicación	Competencia lingüística	Uso de un dispositivo neuronal innato

\* Cuadro adaptado de Fernández Sánchez, 2007 (información insertada).

### ANEXO 4

\*Traducido de Pinker, 2000:423 (información nueva).

