LA LITERACIDAD ACADÉMICA Y EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN COMO GÉNERO DISCURSIVO

AUTORA: GARCÍA DE DÍAZ, MIRIAM

RESUMEN

La literacidad académica es un concepto amplio que incluye las prácticas letradas que tienen lugar en torno al texto y el artículo de investigación es uno de los géneros más empleados en el ámbito de la academia. Este trabajo tiene como objetivo abordar teóricamente ambos conceptos para destacar la utilidad de conocer los rasgos que distinguen al artículo de investigación como género en el desarrollo de la literacidad académica. Primeramente, se define el término literacidad y su relación con la comprensión y composición escrita de textos académicos. Seguidamente se caracteriza el artículo de investigación en función de los movimientos y pasos que se contemplan en las secciones de la introducción y la conclusión. Finalmente, se plantea la potencialidad pedagógica que puede tener el conocimiento de los movimientos de la introducción y la conclusión en los procesos de comprensión, composición y edición del artículo de investigación.

Palabras clave: literacidad académica, artículo de investigación, género discursivo

ABSTRACT

Academic literacy is a broad concept that includes the literate practices that take place around the text, and the research article is one of the most widely used genres in academia. This paper aims to theoretically address both concepts in order to highlight the usefulness of knowing the features that distinguish the research article in the development of academic literacy. First, the term literacy and its relationship with the comprehension and written composition of academic texts are defined. Next, the research

article is characterized according to the movements and steps that are contemplated in the introduction and conclusion sections. Finally, the pedagogical potential that knowledge of the movements of the introduction and conclusion can have in the processes of comprehension, composition and editing of the research article is proposed

Keywords: academic literacy, research article, discursive genre

Introducción

El concepto de la literacidad académica data de aproximadamente tres décadas y designa el conjunto de prácticas letradas que se desarrollan en torno a textos del ámbito disciplinar y el artículo de investigación es uno de los géneros más empleados por las comunidades académicas. Este trabajo tiene como objetivo destacar la utilidad de conocer los rasgos que distinguen al artículo de investigación como género discursivo en el desarrollo de la literacidad académica. Primeramente, se define el término literacidad y su relación con la comprensión y composición escrita de textos académicos. Seguidamente se caracteriza el artículo de investigación como género, en función de los movimientos y pasos que se contemplan en las secciones de la introducción y la conclusión. Finalmente, se plantea la potencialidad pedagógica que puede tener el conocimiento de los movimientos de la introducción y la conclusión en los procesos de comprensión, composición y edición del artículo de investigación.

Marco teórico conceptual

La literacidad académica

El vocablo literacidad es un anglicismo de la palabra litteracy, el cual significa alfabetización o también cultura escrita. Desde finales del siglo XX este término entró en uso en el español sustituyendo al de alfabetización, más familiar hasta entonces. La sustitución obedece básicamente al sesgo peyorativo de este último, dada su cercanía al término analfabetismo; además pasa a marcar distancias conceptuales con respecto al proceso básico y conductista de pronunciar y escribir letras, sílabas o palabras, típico de la enseñanza inicial de la lectura (Hernández, 2016; Ferreiro, 2001, Cassany, 2006 y 2023). El significado de literacidad es más amplio, global, complejo y constructivo, ya que incluye todas las prácticas letradas que tienen cono centro el texto e involucran a la lectura y la escritura. Cuando tales textos son disciplinares o académicos, se habla de literacidad académica (Hernández, González y Escobar, 2001; Ferreiro, 2001; Cassany, 2006 y 2023).

La preocupación por el desarrollo de la literacidad o alfabetización académica es válida porque en

la vida de todo profesional de la academia se llevan a cabo múltiples tareas que implican tanto la lectura como la escritura, siendo una de ellas la investigación y la publicación de sus trabajos. Sin embargo, a muchos académicos les cuesta considerablemente escribir y publicar artículos de investigación, otros que sí llegan a hacerlo presentan propuestas que no se ciñen a los estándares esperados, por lo que deben editar sus propuestas o a veces llegan a desistir (Bolívar y Bolet, 2011; Carlino, 2005 y 2013). Por otra parte, el discurso académico suele ser altamente especializado, por lo que exhibe rasgos como la densidad léxica, la complejidad morfosintáctica y la complejidad y abstracción de los temas que en él se abordan, cuyo conjunto demanda un esfuerzo importante tanto para su comprensión como para su producción (Bhatia, 1993; Hyland, 2000; Parodi, 2005 y 2010). Es por estas razones que hoy en día se platea como necesaria la enseñanza de la literacidad académica a estudiantes y profesionales, para solventar carencias o vacíos que puedan sufrir con respecto al manejo de las convenciones académicas del artículo de investigación, para hacerles percibir y poner atención a rasgos que les pueden inducir a generar mejores producciones escritas y publicables (Swales y Feak, 2007; Bolívar y Beke, 2011; Díaz, 2023).

La literacidad académica implica los complejos procesos de la comprensión lectora y la composición escrita, el manejo estratégicos de los saberes requeridos para constituirse en miembro de las comunidades disciplinares y la capacidad para adoptar los modos de razonamiento disciplinar que se materializan mediante el discurso (Carlino, 2005; Bhatia, 1993). En el ámbito académico leer y escribir son procesos que se combinan recurrentemente: se lee para obtener, confirmar o actualizar información, para explorar modelos teóricos o retóricos, para autocorregirse; se escribe para guardar registro de lo que se va leyendo, para ir elaborando o dando forma a las ideas que se van concibiendo, para generar productos académicos comunicativos variados (Mirras y Solé, 2007; Hernández, González y Escobar, 2001; Carlino, 2013; Cassany, 2006 y 2023). Otro principio importante de la literacidad es la aceptación de que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que

nunca termina porque siempre habrá textos nuevos, más complejos o menos familiares que representarán un reto y, por tanto, requerirán de una nueva forma de leer o escribir (Ferreiro, 2001; Carlino, 2005).

La lectura de un texto académico especializado es un proceso altamente complejo que amerita de una lectura inferencial porque generalmente ha sido escrito por y para expertos, de quienes se espera que tengan suficientes conocimientos previos para leer entre líneas, para inferir la información implícita, para detectar la posición del autor, sus inclinaciones a favor o en contra de los temas que aborda (Alderson, 2000; Cassani, Luna y Sanz, 1994). En el discurso académico especializado como lo es el de los artículos de investigación esas posiciones se marcan mediante recursos sutiles como la modalidad (Granda, 2002; Shiro, 2007) o los diversos recursos mediante los cuales se hace referencia a los otros (Beke, 2011). Dado que la escuela tradicionalmente se ha dedicado a enseñar una lectura literal, esos niveles inferenciales y críticos quedan huérfanos y sólo son alcanzados incidentalmente por algunos lectores (Higuera, 2015; Sangroni, 2023).

En lo que respecta concretamente al proceso de composición escrita, el autor transita recurrentemente en un proceso cuatrifásico de planificación, textualización, revisión y edición, y la escritura de un artículo de investigación (AI) que se desea publicar no escapa a estos procesos. Aquí la lectura y la escritura se imbrican ineludiblemente porque la lectura de AIs editados y publicados fungen como modelos que favorecen el nacimiento y desarrollo de la competencia en la escritura académica. Su conformación retórica, una vez percibida, puede llegar a ser imitada y empleada como insumo en cada uno de los procesos de la composición escrita (Cassany, 1998 y 2000; Bhatia, 1993; Bakhtin, 1999; Castelló, 2007; Cushing, 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2001). Quiere decir esto que esos modelos se emplean consciente o inconscientemente en la planificación, se acude a ellos cuando se está textualizando lo planificado y se vuelven a usar para evaluar si el producto escrito se ajusta a lo planificado y a los cánones del ámbito académico; de allí la importancia de incluir

tales modelos en la formación de la literacidad académica.

Como se podrá ver a continuación, esos modelos son géneros discursivos y la literacidad busca llamar la atención de los usuarios de los mismos para que puedan hacer uso consciente de esa información al escribir. En el apartado siguiente se abordan las secciones de la introducción y la conclusión del AI como género, dado que son éstas las secciones que han recibido más atención teórica y empírica. Además, son las secciones que requieren de mayor esfuerzo retórico, las que abren y cierran en AI

El artículo de investigación como género discursivo

Los hablantes de una misma lengua constituyen una comunidad de habla que hereda un código lingüístico teñido de elementos socioculturales, pues la cultura se aprende y se transmite a través de procesos discursivos (Halliday, 1985; Hyland, 2000, van Dik, 2000). También los procesos cognitivos juegan en esto un papel importante porque "La cognición tiene una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en la interacción verbal y en otras formas de interacción." (van Dijk, 2000: 22). Ese lenguaje empleado en las diferentes prácticas de interacción sociocultural y cognitiva es lo que se conoce como el discurso (Brown y Yule, 1983, y Calsamiglia, y Tusón, 1999).

Dentro de esas comunidades de habla coexisten comunidades discursivas o esferas comunicativas más específicas, en las que grupos de individuos interactúan en un mismo ámbito (Swales, 1990 y 2004); por ejemplo, la comunidad religiosa, la militar o la académica. En esta última el discurso empleado es generalmente especializado según áreas disciplinares, especialización que impone considerables demandas cognitivas en quienes buscan comprender o redactar productos académicos (Bhatia, 1993; Hyland, 2000; Parodi, 2003, 2005 y 2010).

En su interactuar y para poder dar cumplimiento a sus roles propios, los miembros las comunidades académicas han ido creando diversos géneros discursivos tales como el libro de texto, la monografía o el artículo de investigación, cada uno de los cuales tiene su importancia y sus funciones particulares. Bakhtin (1999) define el género atendiendo a las regularidades que determinados segmentos o

enunciados discursivos llegan a tener en esferas comunicativas particulares. Tales características vienen a ser relativamente estables en cuanto a los contenidos que abordan, sus rasgos lexico-gramaticales y la estructura configuracional. Estas regularidades les hace reconocibles para los miembros de la esfera comunicativa en cuestión, quienes las van adquiriendo gracias a la exposición y el uso en una forma similar a como se adquiere la lengua materna. Similarmente, para Swales (1990 y 2004) y Bhatia (1993), el género constituye un evento comunicativo que comporta unos propósitos comunicativos particulares, está dirigido a una audiencia especificable y se caracteriza por una estructura retórica, estilos verbales y contenidos temáticos que les son típicos.

Aunque los géneros no deben ser considerados como construcciones rígidas sino más bien como objetos dinámicos, cambiantes y en constante evolución, son precisamente las regularidades que ellos exhiben las que facilitan en última instancia la identificación de un texto X como un ejemplar correspondiente a un género en particular (Hyland, 2000). Esas regularidades les confieren diversos grados de prototipicalidad y tienen una notable relevancia en su comprensión, su composición escrita (Calsamiglia y Tusón, 1999; Bolívar y Bolet, 2011; Orrego, 2022), así como implicaciones en la enseñanza, evaluación y edición de los mismos (Díaz Barriga, 2001; Díaz, 2023).

El AI se considera un género discursivo porque es un producto generado en el marco de una comunidad académica, con el propósito común de divulgar el saber y de someter el conocimiento al juicio de los miembros de esa comunidad o pares, porque versa sobre temas relacionados con determinadas disciplinas y exhiben un discurso académico especializado y una conformación estructural prototípicos (Hyland, 2000; Swales, 1990 y 2004; Acosta, 2006; Bolìvar y Bolet, 2011; Shiro y D´Avolio, 2011; García de Díaz, 2018; Díaz, 2023). Este género requiere del uso de un discurso altamente especializado, lo cual contribuye a la complejidad de su comprensión y redacción (Parodi, 2003 y 2005; Swales y Feak, 2007).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el artículo de

investigación no es de un único tipo sino que los hay experimentales, empíricos y de revisión teórica. En todo caso, la sección de la introducción de estos diferentes tipos exhibe una configuración retórica similar (Swales, 1990; Swales y Feak, 2007). La exposición que sigue se centra en el artículo que reporta una investigación prototípica, ciñéndose a la estructura IMRC (Introducción, Método, Resultado y Conclusión) requerida por la mayoría de las revistas académicas.

La estructura del AI está regida mediante normas establecidas por las instituciones o revistas de publicación periódica en las que cobran vida. Tales normas son tan específicas que determinan desde el número de páginas hasta el tipo de letra o el espaciado interlinear. Sin embargo, aunque incluyen un listado y breve descripción de las secciones que deben contener los AIs y de los subtítulos de cada una, no aportan suficiente información sobre la estructura retórica interna de cada sección. Dado que casi todas esas secciones pueden llegar a extenderse en varias páginas, es necesario que el investigador cuente con más información discursiva que le guíe en la conformación del contenido de cada una de ellas.

Esta carencia informativa ha abierto una nutrida línea de estudio que busca el abordaje teórico del género (Swales, 1990 y 2004) o la obtención de datos basados en corpus para identificar los rasgos discursivos que caracterizan diferentes secciones del AI (Hyland, 2000); en especial la introducción y la conclusión.

Swales (1990) describe cómo diferentes concepciones del término género van surgiendo según éste sea abordado en estudios sobre el folklore, la literatura, la lingüística o la retórica. En el campo del folklore le concebía como tipos de textos ideales y permanentes. Los enfoque funcionalistas más recientes reconocen que, aunque la forma de algunos géneros permanezca inalterada en el tiempo, como en el caso de los proverbios, su función social se va diversificando con el tiempo y el uso. Por el contrario, en los estudios literarios se ha adoptado generalmente un enfoque menos convencional, básicamente, porque en este ámbito la originalidad del autor cobra espacial preponderancia, aunque

se asume que es el reconocimiento de la existencia de una estructura lo que permite al público la comprensión y a los autores la composición, sin desconocer que tal estructura es flexible y está sujeta a una permanente evolución motivada por razones individuales o sociales.

En los estudios de naturaleza lingüística el género ha sido un concepto difícil de integrar, debido a la tendencia en este campo a tomar como unidades de análisis segmentos menores que el texto. Aquí los estudios han privilegiado el estudio del registro lingüístico por encima del género como producto sociocultural. Sin embargo, la lingüística sistémico-funcional ha establecido claramente la relación jerárquica y complementaria que se establece entre el género, creado con propósitos comunicativos específicos, el registro a través del cual tales propósitos se materializan y las formas lingüísticas que se incluyen en el registro (Swales, 1990).

Esta relación jerárquica y sistémica se percibe también en otros modelos. Entre ellos destaca el modelo psicolingüístico de procesamiento del discurso propuesto por van Dijk y Kintsch (1983), el cual postula la estrecha relación que existe entre la macroestructura o significado global de un texto, su superestructura organizativa y sus rasgos microestructurales o lexico-gramaticales. De manera similar, el modelo secuencial de Adam (1990) intenta interrelacionar los retazos narrativos, explicativos o argumentativos que conforman la trama de un texto con sus respectivos rasgos lingüísticos, aunque con menor éxito por estar más basados en rasgos locutivos que ilocutivos (García de Díaz, 2018).

Swales (1990) explica que en el campo de la retórica, el género se ha clasificado con base en los componentes de la comunicación: los géneros expresivos privilegian al emisor, los literarios al código, los persuasivos al receptor mientras que los referenciales se orientan hacia la descripción de la realidad. Este autor sugiere no pasar por alto la función social de los géneros, su evolución histórica y, por ende, su dependencia contextual y relativa inestabilidad. El género del AI, por ejemplo, sería clasificado meramente como referencial, sin tomar en cuenta uno de sus rasgos primarios, como lo es la función social que cumple el AI donde sus autores

interactúan con sus lectores, adoptando posiciones para persuadirlos de sus puntos de vista.

La estructura organizativa del AI es otro criterio clasificatorio y uno de los más valiosos por su versatilidad, su incidencia en la comprensión (Carrell, 1991; Alderson, 2000) y en la composición escrita (Cushing, 2002; Díaz, 2023). Por ejemplo, las partes o secciones que se incluyen en los AI, identificadas por sus respectivos subtítulos resultan de utilidad; no obstante, tal como señala Bolívar (1998), es necesario aún definir cuál es la estructura interna de esas secciones y su función en la conformación de una unidad estructural mayor, en este caso el género. Secciones como la introducción, los resultados o la conclusión son considerados como subgéneros que coexisten dentro del género del AI debido a las marcadas diferencias y relativa independencia que existen entre ellas por el rol discursivo que cumplen dentro del AI (Bolívar y Bolet, 2011). Entre esos subgéneros, es la introducción la que más atención teórica y empírica ha recibido porque es en ella donde el investigador se abre camino entre una comunidad de expertos y porque generalmente en ella se fusionan el planteamiento del problema y el marco teórico de la investigación que se reporta (Shiro y D´Avolio, 2011).

Un concepto pertinente para estudiar las secciones o subgéneros en los que se estructura el AI es el de movimiento. Bolívar (1998) define el movimiento como una unidad textual que puede ser identificada mediante indicios físicos tales como la ubicación y el tamaño, e indicios de orden semántico-funcional como su uso para conectar el texto con el mundo de lo real, de lo posible o de lo deseable. Este criterio también ha sido empleado por Swales (1990) y Swales y Feak (2007), aplicado empíricamente (Acosta, 2006) y recomendado para la docencia (Díaz, 2023).

En su ya bien conocido modelo Crear un Espacio de Investigación, denominado CARS por sus siglas en inglés (Create a Research Space), Swales (1990) propone la existencia de tres movimientos o giros retóricos identificables en la introducción de los artículos de investigación, contentivos de diversos pasos y marcados por recursos lingüísticos, que van orientando la exposición del autor de lo más general hacia lo particular. Dice poco acerca de

la metodología, pero vuelve a la noción de movimiento para explicar la constitución interna de la conclusión, cuya orientación informativa se invierte, yendo esta vez de lo particular (los resultados logrados) hacia lo general (su aplicación o implicación en las disciplinas involucradas). No todos los movimientos son obligatorios ni tienen la misma extensión pero el esfuerzo retórico y la explicitud de los mismos va aumentando a medida que se avanza en la introducción (Swales, 1990). Hay evidencias empíricas de su uso (Acosta, 2006) así como de la posible variación entre las disciplinas (Hyland, 2000). Otra fuente de variación importante proviene de si el paradigma investigativo adoptado por el autor es cualitativo o cuantitativo o mixto.

A continuación se exponen y comentan los movimientos que el modelo CARS propone al interior de la introducción de un artículo de investigación. Cada uno se ilustra con ejemplos extraídos de revistas venezolanas de publicación periódica publicadas en torno a temáticas del ámbito educativo. En los ejemplos se destaca en negritas los rasgos verbales que marcan los pasos correspondientes al movimiento que se esté ilustando.

El primer movimiento se denomina "establecimiento de un nicho" y se invierte en ubicar teóricamente a la audiencia en el tema. En este movimiento el investigador va creando un espacio en el que contextualizar su propuesta. Está a su vez integrado por tres posibles pasos cuales son: destacar el interés, preferencia, relevancia o tradición del tema central de la investigación; hacer generalizaciones sobre el tópico y/o revisar investigaciones previas. Frases como recientemente, un problema clásico de interés, en la actualidad, la tradición pedagógica, la etiología, las propiedades, referencia a otras fuentes, el deber ser o los principios éticos y otros similares. Aunque este movimiento no es obligatorio, se presenta con frecuencia. Considérense los siguientes ejemplos que se incluyen en la Tabla 1 de cómo este movimiento se presenta:

Tabla1. Ejemplos del movimiento "Establecimiento de un nicho"

Movimiento I: Establecimiento de un nicho
*A. **Tradicionalmente**, las ofertas de cursos orientados a la actualización docente se diseñan a partir de las necesidades manifestadas por los propios involucrados, los docentes, …*
*B. **En la actualidad** existe un **consenso generalizado entre los profesionales y académicos** acerca de la relevancia que la comprensión y, en definitiva, el aprendizaje de textos escritos representa **en cualquier** proceso de enseñanza-aprendizaje…*
*C. **Hoy en día es evidente** que los alumnos observan graves **dificultades** en el **producto final** de la escritura, lo cual se debe a diversas razones…*

Como segundo movimiento se tiene el "establecimiento del nicho". Sus pasos incluyen la argumentación contra teorías o investigaciones previas, la indicación de vacíos en las mismas, la formulación de interrogantes o la continuación de una tradición. Resultan indicadores típicos de estos pasos y movimientos expresiones como: sin embargo, pero, por el contrario, la negación verbal o léxica, la referencia a otras fuentes, la seguridad epistémica de los argumentos, preguntas directas o indirectas (Swales, 1990; Acosta, 2006). Es decir que en este movimiento el investigador va creando un lugar para su propuesta de investigación, irrumpiendo en el conocimiento establecido y haciendo sentir la necesidad de hacer un estudio como el que propone. Se observa en los extractos presentados en la Tabla 2, cómo se manifiesta este segundo movimiento.

Tabla2. Ejemplos del movimiento "Establecimiento del nicho"

Movimiento II: Establecimiento del nicho
A. ***Sin embargo**, las conclusiones de ese trabajo sugieren **la conveniencia de realizar un estudio** que permita **focalizar las debilidades de la práctica docente** pero desde el punto de vista del alumno, para proponer soluciones…*
B. *En el campo de la educación, por ejemplo, **el estudiante tiene que enfrentarse** a tipos de **textos que le son poco familiares**, lo cual **compromete** su éxito académico. **En consecuencia**, **la investigación** destinada al conocimiento de la competencia textual **resulta necesaria**…*
C. *Se considera aquí que **entre las causas de esa problemática** está la aplicación de la corrección centrada únicamente en el docente y **la falta de** diseño y aplicación de **estrategias didácticas no fundamentadas en los supuestos cognitivos** que faciliten la autoevaluación de los escritos estudiantiles…*

Por último, el tercer movimiento se llama "ocupación del nicho". Es un movimiento obligatorio porque es en él donde el autor se compromete a subsanar los vacíos o limitaciones identificadas en el movimiento anterior, anunciando el propósito de su investigación y los alcances de la misma. Los pasos que lo pueden conformar son: el señalamiento de los propósitos o objetivos, la delimitación contextual de la investigación, el anuncio de resultados más importantes que se espera alcanzar y una referencia metatextual a la organización estructural que tendrá el AI en cuestión. Entre las señales verbales que distinguen este movimiento y pasos se tienen expresiones como: propósito, presente, objetivo, enfoca, se centra, estructurado, organizado, primera, segunda; el uso de deícticos y del tiempo futuro. Se muestran en la Tabla 3 ejemplos de este movimiento.

Tabla3. Ejemplos del movimiento "Ocupación del nicho"

Movimiento III: Ocupación del nicho
A. *Lo antes expuesto **justifica la necesidad de explorar las situaciones** asociadas a la práctica docente que pudieran estar causando el problema del desempeño estudiantil. En consecuencia, se formulan los **siguientes objetivos específicos**:…*
B. ***Para dar respuesta a la problemática planteada** y con la finalidad de orientar el trabajo, las investigadoras se propusieron como **objetivos fundamentales**: elaborar un diseño….*
C. *En relación con la situación previamente expuesta, **esta investigación tuvo como objetivo** la evaluación de textos expositivos escritos por estudiantes de…*

En estos movimientos el esfuerzo retórico va en aumento, porque el investigador debe ser más argumentativo que expositivo (Swales, 2004), empleando razones convincentes para persuadir a su audiencia de la pertinencia y relevancia de su

propuesta (Shiro y D´Avolio, 2011 y Erlich y Shiro, 2011). Esa argumentación, sin embargo, debe inclinarse hacia la diplomacia porque se trata de un intento de ingresar a una comunidad de expertos para ser aceptados como pares. Es por ello que es necesario hacer uso sutil de los recursos propios de la modalidad epistémica, de la deóntica (Shiro, 2007; Granda, 202) y de cómo se va introduciendo la referencia a los otros (Beke, 2011).

Las secciones correspondientes a la metodología y las conclusiones no han sido descritas con tanto detalle y la revisión bibliográfica que ofrece Swales (1990) apenas incluye afirmaciones generales sobre los recursos lexico-gramaticales empleados en ella tales como el uso del tiempo pasado, la voz pasiva, la terminología específica relativa a los procedimientos estadísticos (muestreo, validación, media, coeficiente, entre otras). En suma, se presentan ambas secciones como textos narrativos que dan cuenta del proceso metodológico seguido, dependiendo su especificidad y explicitud del conocimiento que se asuma compartido por los lectores y la rigurosidad de la disciplina involucrada. La sección de los resultados pareciera caracterizarse, en líneas generales, por la recursividad organizativa, lingüística y léxica con la cual el investigador vuelve a los objetivos planteados para dar sentido a los datos que reporta.

Sobre la sección de la conclusión se ofrece más información. Uno de los rasgos más interesantes con respecto a esta sección o subgénero, es que la misma mantiene una relación inversa con respecto a la introducción; una relación similar a un efecto espejo o de cono invertido. Swales (1990) plantea que mientras la información en la introducción se organiza deductivamente, de lo más general (el contexto disciplinar, las tradiciones) a lo particular (los objetivos del estudio), en la conclusión la organización pasa a ser inductiva, partiendo de lo específico (los resultados, en este caso) y moviéndose a lo general (a las implicaciones y recomendaciones que los generan en otros contextos).

De nuevo en necesario tener en cuenta de que los rasgos discursivos del artículo de investigación varían según las tradiciones que rigen en las

diferentes disciplinas. Por ejemplo, en las llamadas disciplinas duras como la física o la traumatología los resultados se discuten menos porque los resultados logrados se alcanzan mediante el uso de instrumentos de medición precisos (el peso, una radiografía), por lo que necesitan de poca discusión. Por el contrario, en disciplinas blandas como las relativas a la educación, los resultados deben ser discutidos y cotejados con los obtenidos en otros estudios o con los postulados teóricos en los que se sustenta la investigación, ya que se usa con mucha frecuencia instrumentos estandarizados o construidos ad hoc para medir procesos cognitivos que no son tangibles sensorialmente (Hyland, 2000; Swales, 2004).

Los estudios llevados a cabo para detectar los movimientos característicos de la sección de la conclusión indican que en ella se observan recurrentemente la presencia de enunciados caracterizables como movimientos que incluyen: una especie de recapitulación de lo ya desarrollado, un resumen de los resultados, las implicaciones de la investigación con respecto a investigaciones previas, la formulación de interrogantes o afirmaciones hipotéticas para orientan investigaciones futuras y las recomendaciones (Swales, 1990). Es decir, que en esta sección se da una relación cíclica con las fases anteriores del proceso investigativo. En la Tabla 4 se ilustra cada uno de estos movimientos con extractos tomados de un artículo de investigación de una revista venezolana.

Tabla 4. Ejemplos de los movimientos de la sección de conclusión

Movimientos	Extractos ilustrativos
Recapitulación	*El objetivo de la presente información fue diagnosticar la percepción de la repuesta del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de textos en inglés… el instrumento aplicado fue el test…*
Resumen de los resultados	*Los resultados obtenidos señalan que las estrategias más empleadas por los estudiantes fueron las de resolución de problema, seguidas por las estrategias de apoyo y las globales respectivamente. Se encontró, además, que las variable sexo incidía en…*
Implicaciones de la investigación con respecto a investigaciones previas	*El hecho de que las estudiantes de sexo femenino reportaran un mayor empleo de estas estrategias, coincide con estudios previos sobre diferencias individuales que revelan que las estudiantes suelen evidenciar un mejor desempeño lingüístico en comparación con los varones (Oxford, 1990)…*
Interrogantes o afirmaciones hipotéticas para orientan investigaciones futuras	*Se considera que en futuras investigaciones se podrían llevar a cabo estudios adicionales sobre estos aspectos vinculados a los niveles de uso de las estrategias metacognitivas y la incidencia de otras variables personales…*
Recomendaciones	*De lo anterior se formulan dos recomendaciones. Primeramente, continuar aplicando el CIU a los estudiantes de nuevo ingreso con los objetivos que actualmente tiene y, segundo, replicar este estudio con otras poblaciones académicas*

No es extraño, inclusive, encontrar en la sección de la conclusión de investigaciones educativas citas literales extensas de fuentes referenciales, lo cual es una señal de hasta qué punto el investigador necesita demostrar la base teórica o empírica que respalda sus conclusiones

Conclusiones y recomendaciones finales

El análisis del artículo de investigación como género discursivo a la luz de la noción de movimiento da cuenta de la complejidad que encierran las secciones de la introducción y la

conclusión. Esa complejidad queda absolutamente ignorada en las normas de las revistas, en manuales institucionales extensos como el que publica la UPEL y otras universidades y hasta en las normas de la APA, ya que ellas se limitan a ofrecer a los autores un listado del nombre de las secciones que deben incluir los artículos de investigación.

Se observa en el modelo CARS el dominio de las estrategias y el manejo de los recursos discursivos que son requeridos para redactar un artículo de investigación que se adapte a los estándares académicos típicos en las disciplinas educativas y que, por tanto, califique como publicable para los editores de las revistas de publicación periódica en esta área del saber. Este modelo resulta pedagógicamente pertinente para el desarrollo de la literacidad académica en los investigadores noveles. Por eso, se recomienda su uso en la enseñanza estratégica de la lectura y la composición escrita de este género.

Concretamente se recomienda dar a conocer a los académicos en formación en modelo CARS desde el punto de vista teórico, poner ese conocimiento en uso leyendo analítica y críticamente artículos de investigación ya publicados, para que ellos lleguen a detectar los movimientos, sus pasos y los recursos discursivos que en ellos se usan. En cuanto a la composición escrita, se sugiere emplear los movimientos y sus pasos como un esquema para la planificación y como una especie de lista de cotejo durante lsa fases de revisión y edición.

También se recomienda emplear el modelo CARS para mejorar las normas proporcionadas a los investigadores y como criterios de arbitraje de las propuestas investigativas. Además, el modelo tiene un potencial para el desarrollo de estudios en torno a artículos de investigación en diferentes disciplinas y paradigmas, así como también para estudiar secciones similares en otros géneros académicos como los proyectos o las tesis de grado.

Referencias

Acosta, J. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. Núcleo, 18(23), 9-30. Documeno on line. Disponible en : http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842006000100001&lng=es&tlng=es. [Consultado: 2023, Agosto 23].

Adam, J. (1990) Èlèments de linguistique textuelle. Liège: Mardaga.

Alderson. J. (2000). Assessing reading. Reino Unido: Cambridge University Press.

Bajtin, M. (1999). The problem of speech genres. En Jaworsky, a. y Coupland N. (Eds.). The discourse reader. (pp.121-131). Londres: Routledge.

Bhatia, V. (1993). Analysing genre: Language use in professional settings. Malasia: Longman.

Beke, R. (2011). El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas. En Bolívar, A y Beke, R. (Comp.). Lectura y escritura para la investigación. (pp: 131-162) Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. (1998). Discurso e interacción en el texto escrito. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En Bolívar, A y Beke, R. (Comp.). Lectura y escritura para la investigación. (pp: 15-42) Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. y Bolet, F. (2011). En Bolívar, A y Beke, R. (Comp.). Lectura y escritura para la investigación. (pp: 93-139). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Brown, G. & Yule, G.. (1993). Análisis del discurso. Madrid: Visor libros.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir: Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18:57. (pp. 355-381). Document en línea. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.o

a?id=14025774003. [Consultado: 2019, noviembre 23].

Carrell P. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Proficiency? En: Applied linguistics, 12, (1). pp. 159-179.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1998). Describir el Escribir. 7ª edición. Barcelona: Paidos Ibérica.

Cassany, D. (2000). Reparar la Escritura. 8va edición. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. [Libro online]. Barcelona: Anagrama. Disponible en https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas. [Consultado: 2019, abril 07].

Cassany, D. (2023). Conferencia sobre literacidad. [Video en línea]. Disponible en https://bit.ly/tpolucaCassany23. [Consultado: 2023, marzo, 06].

Castellló, M. (2007). El proceso de composición del texto académico. En Castelló, M. (Coord.). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimiento y estrategias. Barcelona: Graó.

Cushing, S. (2002). Assessing writing. Reino Unido: Camridge University Press.

Díaz, L. (2023). Planteamiento del problema en tres movimientos retóricos: Recomendaciones para su construcción discursiva. En Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 20: 40. (pp. 71–86). Document en línea. Disponible en: https://doi.org/10.29197/cpu.v21i40.514. [Consultado: 2023, mayo 12].

Díaz Barriga, F y Hernández, G (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá: Mc Graw Hill.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S. A. Documento en línea. Disponible: https://www.academia.edu/36559826/Emilia_Ferreiro. [Consultado: 2022, diciembre 11].

García de Díaz, M. (2018). La Organización Secuencial de la Introducción de Artículos de Investigación Publicados en Español. Revista Akademos, Vol. 20 Núm. 1 y 2 (2018): Homenaje a Rebecca Beke. Pp. 149-161. Disponible en: http://caelum.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/15838.

Granda, F. (2002). Aproximaciones a las modalidades enunciativas. León: Universidad de León.

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar. Singapur: Edward Arnold.

Hernández, G. (2016). Literacidad académica. México: Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Documento en línea. Disponible en: http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/155. [Consultado: 2023, mayo 23].

Hernández, M.; González, N. y Escobar, J. (2001). Literacidad académica desde la perspectiva sociocultural en el ámbito normalista. Ponencia presentada en el IV Congreso nacional de investigación sobre educación normal. Sonora, México. Documento en línea. Disponible: https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2439-1265-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf. [Consultado: 2022, mayo, 13].

Higuera, N. (2015). Niveles de comprensión macroestructural y calidad de rasgos macroestructurales en ensayos académicos expositivos. Trabajo presentado para optar al título de Magister en la enseñanza de la lectura y la escritura. Santa Ana de Coro: universidad nacional experimental Francisco de Miranda. Venezuela.

Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing. Singapur: Longman.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico. En Castelló, M. (Coord.). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Barcelona: Graó. Pp. 83-112.

Orrego, M (2022). La legibilidad macroestructural de textos expositivos en un libro de ciencias naturales del 5to grado de educación primaria. Trabajo de grado para optar al Título de Magister Scientiarum en enseñanza de la Lectura y la Escritura. Coro: UNEFM.

Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparíso: Ediciones universitarias Valparíso.

Parodi, G. (2005). Textos especializados y comunidades discursivas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus especializado. En Parodi, G. (Ed.). Discurso especializado e

instituciones formadoras. (pp. 61-82). Valparíso: Ediciones universitarias Valparíso.

Parodi, G. (2010). (Ed.). Alfabetización academica y professional en el siglo XXI: leery escribir desde las disciplinas. Santiago: Grupo Editorial Planeta en el siglo XXI: leery escribir desde las disciplinas. Santiago: Grupo Editorial Planeta.

Sangroni, L. (2023). Procesos metacomprensivos en los niveles de comprensión lectora del texto expositivo en estudiantes. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y La Escritura. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Venezuela.

Shiro, M. (2007). La contribución del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discusivo de la modalidad. Caracas: Dicori UCV.

Shiro, M y D´Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En: Bolívar, A y Beke, R. (Comp.). Lectura y escritura para la investigación. (pp: 71-92). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Swales, J. (1990). Genre analysis. English in academic and research settings. Reino Unido: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). Research genres. Explorations and applications. EStados Unidos: Cambridge University Press.

Swales, J. y Feak, C. (2007). Academic writing for graduate students. Estados Unidos: The University of Michigan press.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategies on discourse comprehension. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. (2000). Tipos de conoicmiento en el procesamiento del discurso. En Parodi, G. (Ed.). Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. (pp. 43-66). Valparaíso: Ediciones universitarias Valparaíso.