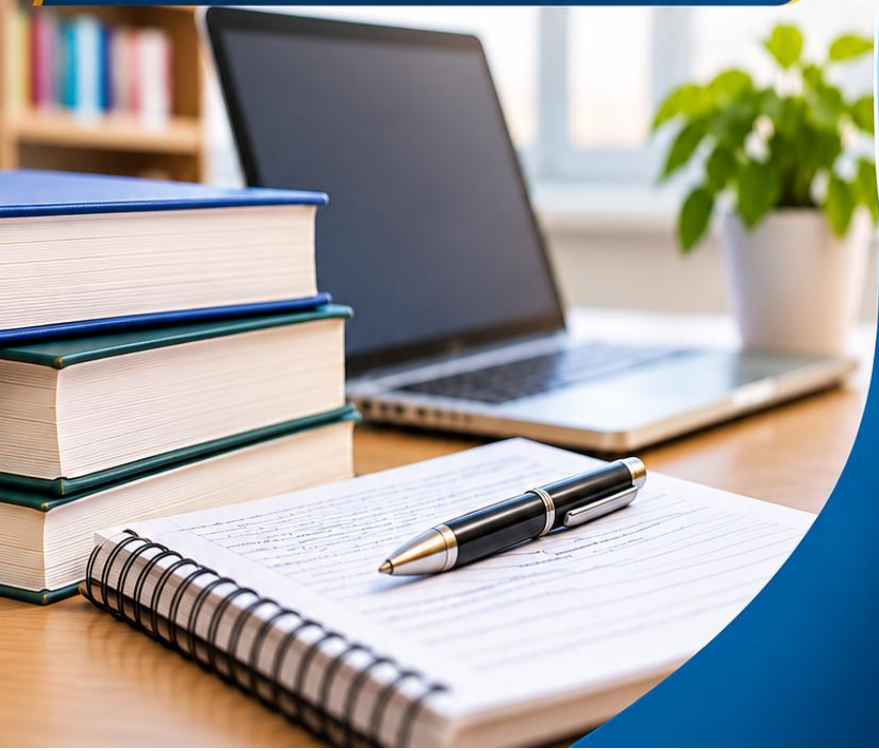
FLORCI MANUELA CARRION ARMIJOS
MARÍA JANETH LEÓN CADENA
VIVIANA MARISOL FLORES PUMA
MIRIAN CECILIA HERRERA HERRERA

Guía práctica para la ESCRITURA ACADÉMICA

Estrategias y herramientas para la producción de textos universitarios





Créditos

Guía práctica para la escritura académica
Estrategias y herramientas para la producción de textos universitarios

Autores:

FLORCI MANUELA CARRION ARMIJOS
MARÍA JANETH LEÓN CADENA
VIVIANA MARISOL FLORES PUMA
MIRIAN CECILIA HERRERA HERRERA
Revisión científica:

Dra. Angelita Martinez – Universidad de Buenos Aires
Phd. Marcia Arbustin – Universidad Nacional de Rosario
Publicación autorizada por: La Comisión Editorial presidida por Andrea Maribel Aldaz

Imagen de cubierta: Diseño del autor

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografía, gráficos, cuadros, tablas, y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Los derechos de esta edición Impresa son del autor

ISBN: 978-9942-593-60-3

EDITORIAL Mundos Alternos

DEDICATORIA

A los estudiantes que encuentran en la educación una oportunidad para transformar sus vidas y que, mediante la escritura, descubren nuevas formas de comprender, interpretar y comunicar el mundo.

A los docentes que acompañan con compromiso y vocación el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión escrita y la construcción del conocimiento.

Y a quienes reconocen que escribir es mucho más que organizar palabras: es aprender a pensar, expresar ideas con fundamento y construir una voz propia.

PRESENTACIÓN

La escritura académica constituye una competencia fundamental en la formación universitaria, pues permite organizar el pensamiento, desarrollar argumentos, comunicar resultados y participar activamente en los procesos de construcción del conocimiento. Su dominio no depende únicamente de la aplicación de reglas ortográficas y gramaticales, sino también de la capacidad para comprender información, establecer relaciones conceptuales y expresar ideas con claridad, coherencia y rigor.

En la educación superior, los estudiantes se enfrentan a diferentes exigencias de producción textual que requieren conocimientos y habilidades específicas. La elaboración de ensayos, informes, reseñas, resúmenes y trabajos de investigación demanda comprender las características de cada género académico y aplicar estrategias de planificación, redacción y revisión.

Estas exigencias evidencian la necesidad de disponer de recursos didácticos que orienten progresivamente el aprendizaje de la escritura. Desde esta perspectiva, surge *Guía práctica para la escritura académica*, una obra concebida para ofrecer fundamentos conceptuales, procedimientos de aplicación, ejemplos contextualizados y actividades que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito universitario.

La propuesta reconoce que escribir académicamente constituye un proceso intelectual que articula lectura

crítica, organización del pensamiento, argumentación y responsabilidad en el uso de la información. En consecuencia, aprender a escribir no significa únicamente producir textos formalmente correctos, sino desarrollar la capacidad de comunicar conocimientos mediante planteamientos fundamentados.

El libro se organiza en cuatro capítulos que presentan una secuencia progresiva de aprendizaje. Inicialmente, se abordan los fundamentos de la escritura académica y sus propiedades esenciales. Posteriormente, se desarrollan los procedimientos para construir oraciones y párrafos claros y coherentes. A continuación, se examinan las estrategias para producir diferentes tipos de textos académicos. Finalmente, se estudian la búsqueda y evaluación de fuentes, la citación, la integridad académica y la revisión de textos mediante rúbricas.

Cada capítulo integra explicaciones conceptuales, ejemplos de aplicación y actividades prácticas orientadas a fortalecer la autonomía del estudiante. Asimismo, las propuestas de evaluación permiten reconocer criterios de calidad y orientar procesos de mejoramiento continuo.

La obra concede especial importancia al uso responsable de las fuentes académicas y a los desafíos relacionados con la inteligencia artificial generativa. Su incorporación en los procesos de escritura exige desarrollar capacidades de verificación, pensamiento crítico y responsabilidad autoral.

Esta guía está dirigida principalmente a estudiantes universitarios que desean fortalecer sus habilidades de escritura, aunque también puede constituir un recurso de apoyo para docentes que orientan procesos de producción textual en diferentes áreas del conocimiento.

Se espera que sus contenidos contribuyan a comprender la escritura como una práctica formativa, reflexiva y permanente, indispensable para participar de manera responsable en la vida académica.

NTRODUCCIÓN

La educación superior demanda el desarrollo de competencias que permitan comprender, interpretar, producir y comunicar conocimientos mediante diferentes formas de expresión académica. Entre estas competencias, la escritura ocupa un lugar fundamental, puesto que interviene en la construcción del pensamiento, la formulación de argumentos, la comunicación de resultados de investigación y la participación activa en las comunidades académicas y profesionales.

Sin embargo, escribir en el contexto universitario representa un proceso complejo que exige superar las formas de comunicación utilizadas habitualmente en otros ámbitos. La producción de textos académicos requiere delimitar temas, organizar ideas, construir párrafos, establecer relaciones lógicas, adoptar posiciones argumentativas y fundamentar las afirmaciones mediante fuentes pertinentes y confiables.

Estas actividades demandan conocimientos lingüísticos, discursivos y habilidades cognitivas que se desarrollan progresivamente mediante la práctica, la reflexión y la revisión. Por ello, la escritura académica no debe comprenderse como una habilidad adquirida de manera definitiva, sino como una competencia que se fortalece a lo largo de la formación universitaria y del ejercicio profesional.

En este contexto, *Guía práctica para la escritura académica: estrategias y herramientas para la producción de textos universitarios*, de Florci Manuela Carrion Armijos, María Janeth León Cadena, Viviana Marisol Flores Puma y Mirian Cecilia Herrera Herrera, presenta una propuesta didáctica orientada a facilitar el aprendizaje de los fundamentos, estrategias y procedimientos necesarios para elaborar textos universitarios claros, coherentes, precisos y debidamente fundamentados.

El propósito de la obra consiste en articular los fundamentos conceptuales de la escritura con situaciones prácticas de aprendizaje que permitan a los estudiantes reconocer sus dificultades, desarrollar habilidades comunicativas y aplicar estrategias para mejorar progresivamente la calidad de sus producciones escritas. Desde esta perspectiva, las autoras conciben la escritura como una actividad intelectual que trasciende el cumplimiento de requisitos académicos y contribuye a la construcción autónoma del conocimiento.

El contenido se organiza en cuatro capítulos que responden a una secuencia progresiva de formación.

El primer capítulo, *Fundamentos de la escritura académica*, desarrolla el concepto, las características y los propósitos de esta práctica comunicativa. Examina las diferencias entre el lenguaje cotidiano y el académico, las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión, así como las

etapas del proceso de escritura. Estos fundamentos permiten comprender las particularidades de la comunicación universitaria y reconocer los criterios que orientan la producción de textos académicos.

El segundo capítulo, *Construcción de oraciones y párrafos académicos*, aborda la estructura de las oraciones, la concordancia y la claridad sintáctica. Asimismo, estudia la organización de los párrafos, el empleo de conectores discursivos y los errores frecuentes de redacción relacionados con la ambigüedad, la redundancia, el uso del gerundio y la puntuación. Su desarrollo proporciona herramientas para mejorar la precisión lingüística y la organización del discurso escrito.

El tercer capítulo, *Producción de textos académicos*, presenta estrategias para organizar introducciones, desarrollos y conclusiones. También examina las características de la escritura expositiva, descriptiva y argumentativa, así como los procedimientos para elaborar resúmenes, reseñas y ensayos académicos. Incorpora, además, herramientas para construir argumentos fundamentados, evaluar evidencias y fortalecer el pensamiento crítico.

El cuarto capítulo, *Escritura académica, citación y revisión de textos*, se concentra en la búsqueda, selección y evaluación de fuentes académicas, la aplicación de las normas APA, la elaboración de referencias bibliográficas, la prevención del plagio, el uso ético de la inteligencia artificial y la revisión

de textos mediante rúbricas. Estos contenidos promueven prácticas de integridad académica y responsabilidad intelectual en la producción y comunicación del conocimiento.

La organización de la obra responde a una perspectiva procesual de la escritura, en la que la planificación, la redacción y la revisión constituyen actividades interrelacionadas que pueden desarrollarse de manera recurrente. Cada apartado combina explicaciones conceptuales, ejemplos contextualizados, ejercicios y actividades orientadas a promover la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Las rúbricas incorporadas permiten establecer criterios explícitos para evaluar los productos escritos, identificar dificultades y orientar procesos de autoevaluación y retroalimentación. De esta manera, la propuesta busca favorecer la autonomía del estudiante y su participación consciente en el mejoramiento de sus competencias comunicativas.

La obra reconoce, asimismo, que las tecnologías digitales han transformado las condiciones de acceso a la información, producción textual y comunicación académica. Particularmente, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa plantea nuevas posibilidades y desafíos para la formación universitaria. En consecuencia, se propone una aproximación crítica y responsable a

estos recursos, considerando sus potencialidades, limitaciones e implicaciones éticas.

La presente guía está dirigida principalmente a estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento, especialmente a quienes inician su formación académica y necesitan fortalecer sus habilidades de producción textual. También constituye un recurso de apoyo para docentes interesados en orientar procesos de enseñanza, acompañamiento y evaluación de la escritura académica.

En definitiva, escribir en la universidad no consiste únicamente en cumplir actividades o presentar documentos formalmente correctos, sino en aprender a organizar el pensamiento, examinar información, construir argumentos y comunicar conocimientos con responsabilidad. Desde esta perspectiva, las autoras aspiran a que la presente obra contribuya al fortalecimiento de una competencia indispensable para la formación universitaria, el desarrollo profesional y la participación activa en la sociedad del conocimiento.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Objetivo general

Desarrollar competencias de escritura académica mediante la comprensión y aplicación de fundamentos lingüísticos, estrategias de producción textual, procedimientos de argumentación y criterios de integridad académica, con la finalidad de elaborar textos universitarios claros, coherentes, fundamentados y adecuados a diferentes situaciones comunicativas.

Objetivos específicos

1. Reconocer las características, los propósitos y las propiedades de la escritura académica, diferenciándola de otras formas de comunicación escrita.
2. Aplicar principios de organización sintáctica, construcción de párrafos y cohesión textual para mejorar la claridad, precisión y coherencia de los documentos académicos.
3. Elaborar textos expositivos, descriptivos y argumentativos mediante estrategias de planificación, desarrollo de ideas y fundamentación.
4. Utilizar fuentes académicas de manera crítica y responsable, aplicando procedimientos de búsqueda, citación, paráfrasis y elaboración de referencias bibliográficas.
5. Promover prácticas de integridad académica mediante la prevención del plagio, la

verificación de información y el uso ético de herramientas de inteligencia artificial.

6. Aplicar procedimientos de revisión, corrección y autoevaluación mediante rúbricas que permitan identificar fortalezas, reconocer dificultades y mejorar progresivamente la calidad de los textos académicos.

ORIENTACIONES PARA EL USO DEL LIBRO

Guía práctica para la escritura académica, de FLORCI MANUELA CARRION ARMIJOS, está diseñada como un recurso de aprendizaje y consulta para estudiantes universitarios interesados en fortalecer sus competencias de producción textual.

Su organización permite desarrollar los contenidos de manera secuencial o seleccionar apartados específicos de acuerdo con las necesidades de formación.

Para aprovechar adecuadamente sus recursos, se proponen las siguientes orientaciones:

Comprender los fundamentos conceptuales. Antes de desarrollar las actividades, es importante revisar las explicaciones teóricas y reconocer los conceptos fundamentales de cada apartado.

Analizar los ejemplos. Los modelos de redacción permiten identificar las características de los textos académicos y comprender las modificaciones necesarias para mejorar su claridad, coherencia y precisión.

Desarrollar las actividades prácticas. Los ejercicios propuestos ofrecen oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas de escritura universitaria.

Utilizar las rúbricas de evaluación. Los criterios de evaluación deben revisarse antes, durante y después de

elaborar los textos, pues permiten orientar la planificación y reconocer aspectos susceptibles de mejora.

Practicar la revisión textual. La elaboración de borradores y la incorporación de observaciones constituyen procedimientos esenciales para fortalecer progresivamente la escritura.

Verificar las fuentes académicas. Toda información utilizada debe examinarse críticamente y reconocerse mediante los procedimientos de citación correspondientes.

Utilizar responsablemente las herramientas digitales. Los recursos tecnológicos pueden apoyar determinadas actividades de escritura, pero no sustituyen la comprensión, la argumentación ni la responsabilidad intelectual del estudiante.

Reflexionar sobre el aprendizaje. Al finalizar cada actividad, es recomendable identificar los conocimientos adquiridos, las dificultades encontradas y las estrategias que pueden aplicarse en futuros trabajos.

Estas orientaciones buscan favorecer el aprendizaje autónomo y permitir que el libro se utilice como una herramienta de acompañamiento durante la formación universitaria.

Capítulo I. Fundamentos de la escritura académica

1.1. La escritura académica: concepto, características y propósitos

Fundamentación cognitiva y sociocultural de la escritura académica

La escritura académica constituye una práctica comunicativa, cognitiva y social mediante la cual se construyen, organizan, interpretan y comunican conocimientos en contextos educativos, científicos y profesionales. Su desarrollo requiere integrar capacidades lingüísticas, discursivas, argumentativas y metodológicas para producir textos claros, precisos y fundamentados. En consecuencia, escribir académicamente no consiste únicamente en elaborar oraciones gramaticalmente correctas, sino en tomar decisiones intelectuales y comunicativas que permitan construir significados y responder a las convenciones de una comunidad de conocimiento.

Desde una perspectiva cognitiva, Flower y Hayes (1981) explicaron la composición escrita como una actividad de resolución de problemas en la que interactúan el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El entorno comprende el problema retórico y el texto producido hasta determinado momento; la memoria reúne conocimientos sobre el tema, los destinatarios y los procedimientos de composición; y los procesos incluyen la planificación, la traducción de las ideas al

texto y la revisión. Estos procesos se encuentran regulados por un mecanismo de supervisión que permite al escritor modificar sus decisiones durante la producción textual.

La relevancia de este modelo radica en su carácter recursivo. La escritura no se desarrolla necesariamente mediante etapas sucesivas e independientes. El escritor puede reconsiderar sus objetivos, reorganizar la información y revisar sus argumentos mientras redacta. Así, la planificación puede modificarse durante la textualización y la revisión puede conducir a una nueva organización conceptual del contenido.

La perspectiva sociocultural complementa esta explicación al reconocer que las prácticas de escritura se encuentran vinculadas con contextos institucionales, relaciones sociales y convenciones disciplinares. Lea y Street (1998) abordaron las literacidades académicas como prácticas situadas que no pueden reducirse al dominio de habilidades técnicas. Su planteamiento permite comprender que las dificultades de escritura también se relacionan con las expectativas institucionales, las identidades de los participantes y las formas de construir conocimientos que predominan en determinados espacios educativos.

Ambas perspectivas explican dimensiones complementarias. El enfoque cognitivo permite analizar las operaciones mentales implicadas en la composición; el sociocultural contribuye a comprender las condiciones en que esas operaciones se desarrollan y adquieren significado. Su articulación

evita interpretar la escritura exclusivamente como una habilidad individual o como el cumplimiento mecánico de convenciones institucionales.

En el ámbito universitario, Carlino (2013) sostiene la importancia de enseñar las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas. Esta perspectiva reconoce que aprender a escribir académicamente constituye un proceso progresivo que requiere acompañamiento y participación en actividades propias de cada campo de conocimiento.

Por tanto, la escritura académica puede comprenderse como una práctica situada de producción de conocimientos en la que interactúan procesos cognitivos, recursos lingüísticos y convenciones sociales. Su dominio exige comprender problemas, organizar información, elaborar argumentos y comunicar ideas mediante textos adecuados a propósitos y destinatarios específicos.

La relación entre escritura, aprendizaje y transformación del conocimiento

La escritura puede contribuir al aprendizaje cuando exige reorganizar información, establecer relaciones conceptuales, examinar contradicciones y construir interpretaciones. Esta capacidad corresponde a su función epistémica, que no debe confundirse con la simple producción de un texto formalmente correcto.

Bereiter y Scardamalia (1987) distinguieron entre el modelo de decir el conocimiento y el modelo de

transformar el conocimiento. El primero describe una modalidad de composición centrada en recuperar y expresar información disponible; el segundo implica una interacción más elaborada entre los problemas de contenido y las exigencias retóricas de la escritura.

Esta distinción permite reconocer que la calidad lingüística y la profundidad conceptual constituyen dimensiones relacionadas, pero diferentes. Un estudiante puede redactar un texto con adecuada ortografía y organización, aunque se limite a reproducir información. Del mismo modo, puede desarrollar una interpretación valiosa y necesitar apoyo para expresarla mediante una estructura discursiva comprensible.

Por consiguiente, la enseñanza de la escritura académica debe atender tanto a la construcción del conocimiento como a su comunicación. Las actividades orientadas a comparar perspectivas, analizar evidencias, formular argumentos y revisar explicaciones pueden favorecer procesos de elaboración conceptual. Sin embargo, estos resultados no se producen automáticamente: dependen de las exigencias de la tarea, de los conocimientos del estudiante y de las oportunidades de revisión y retroalimentación.

La revisión adquiere especial importancia cuando permite examinar el contenido y no solamente corregir aspectos superficiales. Una retroalimentación centrada en preguntas como «¿qué evidencia sostiene esta afirmación?», «¿cómo se relacionan estos conceptos?»

o «¿qué interpretación alternativa podría considerarse?» puede favorecer una reelaboración intelectual más profunda.

En consecuencia, escribir académicamente supone desarrollar una relación reflexiva con el conocimiento. El escritor no se limita a expresar lo que sabe, sino que puede utilizar la composición para identificar aquello que necesita comprender, investigar o reconsiderar.

Competencias necesarias para la escritura académica

Con fines didácticos, esta guía propone organizar las capacidades implicadas en la producción académica en cinco competencias complementarias. Se trata de una clasificación operativa para orientar la enseñanza y la evaluación, no de una taxonomía universalmente establecida.

La competencia lingüística comprende los recursos gramaticales, léxicos y ortográficos necesarios para construir enunciados comprensibles. La competencia discursiva permite organizar las ideas según el propósito y las características del género textual. La competencia informacional se relaciona con la búsqueda, selección, evaluación e integración de fuentes. La competencia argumentativa comprende la formulación de afirmaciones, la construcción de razonamientos y el examen de evidencias. Finalmente, la competencia metacognitiva permite planificar, supervisar y revisar las decisiones adoptadas durante la escritura.

Estas competencias no deben confundirse con las propiedades del texto académico. Mientras las competencias describen capacidades movilizadas por el escritor, las propiedades se refieren a características del producto, como la claridad, la coherencia, la cohesión y la precisión.

La distinción resulta relevante para la evaluación. Identificar un problema de coherencia en un texto permite describir una dificultad observable, pero no explica automáticamente qué competencia necesita fortalecerse ni cuáles fueron las causas de esa dificultad. Para establecerlo, es necesario analizar las decisiones del escritor y las condiciones en que se desarrolló la actividad.

Principio pedagógico articulador: escribir es tomar decisiones fundamentadas

Como propuesta pedagógica de esta guía, la escritura académica se concibe como un proceso de decisiones fundamentadas. Esta perspectiva integra la elaboración intelectual y la expresión discursiva mediante cuatro interrogantes: qué comunicar, cómo organizarlo, con qué fundamentos sostenerlo y cómo revisar su comprensión por parte del lector.

La primera decisión implica delimitar el tema y seleccionar información pertinente. La segunda exige establecer relaciones entre las ideas y organizar el contenido según el género discursivo. La tercera requiere examinar evidencias, justificar afirmaciones y reconocer las contribuciones de otros autores. La

cuarta supone evaluar la claridad, la coherencia y la adecuación del texto.

Estas decisiones no representan etapas rígidas. Durante la composición, el escritor puede regresar a ellas, modificar sus objetivos y reformular sus argumentos. Su utilidad consiste en proporcionar un marco práctico que permita comprender la escritura como una actividad intelectual orientada a comunicar conocimientos de manera responsable.

1.2. Diferencias entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico

Lenguaje cotidiano, registro lingüístico y género discursivo

El lenguaje constituye una capacidad fundamental para la comunicación, la organización del pensamiento y la construcción de significados. Sus formas de utilización varían según los propósitos comunicativos, las relaciones entre los participantes y las condiciones socioculturales de la interacción.

Halliday (1978) examinó la relación entre lenguaje y contexto social, destacando que los recursos lingüísticos adquieren significado mediante su utilización en situaciones concretas. Desde esta perspectiva, las diferencias entre el lenguaje cotidiano y el académico deben comprenderse en función de las necesidades comunicativas a las que responden.

El lenguaje cotidiano comprende prácticas habituales de comunicación que pueden desarrollarse mediante distintos grados de formalidad. Por ello, no debe considerarse equivalente al registro informal. Una conversación cotidiana puede utilizar expresiones formales cuando la situación lo requiere, mientras que una discusión académica puede incorporar expresiones espontáneas sin perder necesariamente su carácter especializado.

Para comprender estas diferencias, es necesario distinguir cuatro conceptos.

La lengua constituye un sistema histórico y social de recursos lingüísticos compartidos por una comunidad. Una variedad lingüística comprende rasgos asociados con determinados usos de una lengua, que pueden relacionarse con factores geográficos, sociales o situacionales. El registro corresponde a la selección de recursos expresivos según las condiciones comunicativas. Finalmente, el género discursivo se refiere a formas relativamente reconocibles de organización del discurso que responden a propósitos sociales determinados.

Estos conceptos se encuentran relacionados, pero no son equivalentes. Un mismo género puede admitir diferentes registros y un registro puede utilizarse en diversos géneros.

Por ejemplo, un ensayo académico puede emplear un registro predominantemente formal, pero incorporar expresiones coloquiales cuando estas constituyen

objetos de análisis. De manera semejante, un registro formal puede aparecer en una carta institucional, una exposición universitaria o un informe científico.

Bajtín (1987, edición inglesa identificada) permite comprender los géneros discursivos en relación con las diferentes esferas de la actividad humana. Desde esta perspectiva, las formas del discurso responden a prácticas comunicativas históricamente desarrolladas y presentan características relativamente estables, aunque no completamente rígidas.

University of Texas Press

Esta distinción permite establecer que la escritura académica no se define exclusivamente por el uso de vocabulario especializado. Su carácter académico también depende de sus propósitos, su organización discursiva, las convenciones del género y los procedimientos utilizados para fundamentar las afirmaciones.

Precisión léxica, conservación del significado y fundamentación

La transformación de expresiones cotidianas en formulaciones académicas requiere mejorar la precisión sin alterar injustificadamente el contenido original.

Una reformulación adecuada debe conservar el núcleo semántico de la afirmación y, cuando sea necesario, delimitar su alcance.

Considérese el siguiente ejemplo:

«Los profesores deberían dar clases más interesantes».

Una reformulación que introdujera directamente una metodología específica modificaría parcialmente el contenido original, puesto que el enunciado no establece qué procedimientos deberían utilizar los docentes.

Una versión más fiel sería:

«Se considera necesario que las clases incorporen características que favorezcan el interés de los estudiantes».

Esta formulación conserva la intención propositiva y valorativa sin añadir mecanismos pedagógicos que no se encuentran expresados en el enunciado inicial.

Sin embargo, mejorar el registro no equivale a demostrar la validez científica de una afirmación.

Por ejemplo:

«Las metodologías activas mejoran significativamente el aprendizaje universitario».

La oración presenta una estructura propia del lenguaje académico, pero requiere evidencia para sostener su contenido. Además, el término «significativamente» puede resultar ambiguo si no se precisa si se refiere a

una diferencia estadística o a una mejora relevante desde el punto de vista educativo.

Cuando no se dispone de evidencia suficiente, resulta más riguroso formular el problema de la siguiente manera:

«La relación entre la implementación de metodologías activas y los resultados de aprendizaje universitario requiere examinar las características de las estrategias utilizadas, los indicadores de evaluación y las condiciones del contexto educativo».

La segunda formulación no demuestra una relación, pero permite delimitar las condiciones necesarias para investigarla.

De esta manera, se establece un principio fundamental de la escritura académica: una afirmación puede estar correctamente redactada y, sin embargo, carecer de fundamento científico.

La calidad académica exige, por tanto, dos condiciones complementarias: precisión en la expresión y justificación del contenido.

Objetividad, posicionamiento y grado de certeza

La objetividad académica no consiste necesariamente en eliminar la voz del autor ni en utilizar exclusivamente construcciones impersonales. Se relaciona con la posibilidad de examinar las

afirmaciones mediante criterios explícitos, procedimientos adecuados y evidencias pertinentes.

Resulta necesario diferenciar la objetividad metodológica, el posicionamiento argumentativo y el grado de certeza.

La objetividad metodológica se relaciona con la transparencia y consistencia de los procedimientos utilizados para producir e interpretar información. El posicionamiento argumentativo comprende la postura que adopta el autor frente a un problema. El grado de certeza expresa la seguridad con la que puede sostenerse una afirmación según la evidencia disponible.

Hyland (2005) analiza los recursos lingüísticos mediante los cuales los escritores académicos expresan posiciones y establecen relaciones con sus lectores. Este enfoque permite comprender que la presencia de una voz autoral no constituye necesariamente una falta de objetividad.

Ken Hyland, 2005

Por ejemplo, la afirmación «la educación virtual es mucho mejor que la presencial» presenta una valoración general sin establecer criterios de comparación.

Una formulación académica más precisa sería:

«La modalidad virtual podría presentar ventajas frente a la presencial en determinadas dimensiones, como la flexibilidad de acceso; sin embargo, cualquier valoración comparativa requiere definir los criterios de evaluación y examinar evidencia pertinente».

Esta reformulación conserva la intención comparativa, pero delimita el alcance de la afirmación.

No obstante, cuando una investigación proporciona evidencia suficiente, resulta apropiado comunicar los resultados con el grado de certeza correspondiente. La prudencia académica no consiste en debilitar todas las afirmaciones mediante expresiones de posibilidad, sino en ajustar su fuerza a los fundamentos disponibles.

Aplicación práctica: transformación del lenguaje cotidiano al académico

La siguiente tabla presenta ejemplos corregidos. Las reformulaciones conservan el contenido central de los enunciados originales y evitan introducir afirmaciones no justificadas.

Enunciado cotidiano	Reformulación académica
«Los estudiantes no saben escribir bien».	«Se plantea la existencia de dificultades en la competencia escritora de determinados estudiantes, cuya naturaleza y alcance requieren evaluación».

«Los profesores deberían dar clases más interesantes».	«Se considera necesario que las clases incorporen características que favorezcan el interés de los estudiantes».
«La inteligencia artificial hace más fáciles los trabajos».	«Las herramientas de inteligencia artificial pueden facilitar determinadas tareas académicas, aunque el alcance de esta contribución depende de sus condiciones de uso».
«Los libros científicos son difíciles porque usan palabras raras».	«La comprensión de algunos textos científicos puede resultar compleja debido a la presencia de terminología especializada poco familiar para determinados lectores».
«Trabajar en grupo ayuda a aprender más rápido».	«Se plantea que el trabajo colaborativo podría favorecer una adquisición más rápida de determinados aprendizajes, hipótesis que requiere evidencia para su evaluación».

Estas reformulaciones constituyen ejemplos didácticos, no conclusiones de investigaciones. Su propósito consiste en demostrar que la transformación del lenguaje cotidiano al académico requiere conservar el significado, mejorar la precisión y examinar el fundamento de las afirmaciones.

Actividad práctica: análisis, reformulación y revisión

Propósito: Aplicar criterios de adecuación comunicativa, precisión conceptual y fundamentación argumentativa.

Lea el siguiente enunciado:

«Los jóvenes de ahora ya no saben escribir porque pasan demasiado tiempo en las redes sociales. Como utilizan abreviaturas y palabras raras, después no pueden hacer correctamente sus trabajos universitarios».

Identifique las generalizaciones, las expresiones imprecisas y las relaciones causales no demostradas. Posteriormente, determine qué dimensiones de la escritura deberían evaluarse para examinar la afirmación. Considere aspectos como la ortografía, la coherencia, la organización textual y la adecuación del registro.

Finalmente, redacte un párrafo académico de entre 150 y 180 palabras que conserve el problema planteado sin presentar como demostrada la relación entre las prácticas digitales y las dificultades de escritura.

Modelo orientativo:

«Se ha planteado la posibilidad de que determinadas prácticas de escritura desarrolladas en redes sociales se relacionen con dificultades en la producción de textos

académicos. Esta preocupación se vincula con el uso de abreviaturas, expresiones informales y otros recursos comunicativos característicos de algunos entornos digitales. Sin embargo, la presencia de estos elementos no permite concluir, por sí misma, que exista una disminución de la competencia escritora. Para examinar esta posible relación, sería necesario analizar las características de las prácticas digitales, las dimensiones específicas de la escritura académica y las experiencias educativas de los estudiantes. Asimismo, convendría considerar el conocimiento de los géneros discursivos y las oportunidades de enseñanza y retroalimentación. Desde esta perspectiva, el problema requiere una investigación que permita distinguir entre la utilización de diferentes registros lingüísticos y la existencia de dificultades efectivas en la producción académica».

La transformación realizada comprende cuatro operaciones: eliminación de generalizaciones, delimitación de conceptos, revisión de la causalidad y conservación del problema original.

El modelo demuestra que la reformulación académica no consiste únicamente en sustituir palabras, sino en modificar la precisión y el alcance de las afirmaciones sin desvirtuar su significado.

1.3. Propiedades del texto académico: adecuación, coherencia y cohesión

Las propiedades textuales en la comunicación académica

La producción de un texto académico exige integrar conocimientos, recursos lingüísticos y decisiones comunicativas que permitan construir un discurso comprensible, organizado y pertinente. La corrección gramatical constituye una condición importante, pero no garantiza por sí misma que el texto cumpla su propósito. Un escrito puede presentar oraciones correctamente construidas y, sin embargo, desarrollar ideas contradictorias, introducir información irrelevante o utilizar un registro inadecuado para sus destinatarios.

Para comprender estas dificultades, resulta necesario estudiar tres propiedades fundamentales: adecuación, coherencia y cohesión. Aunque mantienen relaciones estrechas, cada una permite examinar una dimensión particular de la calidad textual.

La adecuación se relaciona con la correspondencia entre las características del texto y la situación comunicativa. La coherencia comprende las relaciones de sentido que permiten interpretar el discurso como una unidad significativa. La cohesión se refiere a los mecanismos lingüísticos que establecen conexiones entre los componentes del texto.

Halliday y Hasan (1976) desarrollaron una explicación sistemática de la cohesión mediante el estudio de los recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones semánticas entre diferentes segmentos

discursivos. Su propuesta distingue mecanismos como la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

Por su parte, de Beaugrande y Dressler (1981) abordaron la textualidad mediante siete criterios: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Esta perspectiva permite comprender que el funcionamiento de los textos depende de factores lingüísticos, cognitivos y comunicativos.

La selección de adecuación, coherencia y cohesión como ejes de este apartado responde a una organización didáctica. No constituye una reproducción completa de la clasificación de de Beaugrande y Dressler, sino una propuesta orientada a facilitar el análisis y la producción de escritos universitarios.

Estas propiedades pueden reconocerse mediante tres preguntas: ¿el texto responde al propósito y al destinatario?, ¿sus ideas mantienen relaciones comprensibles?, ¿los recursos lingüísticos facilitan la continuidad del discurso?

Su estudio permite reconocer que la calidad académica no depende de una sola característica. Un texto puede presentar conectores adecuados y carecer de coherencia argumentativa. También puede desarrollar ideas pertinentes, pero expresarlas mediante un registro poco apropiado. Por tanto, las tres

propiedades deben examinarse de manera complementaria.

La adecuación textual: propósito, destinatario y contexto

La adecuación consiste en seleccionar y organizar los recursos lingüísticos y discursivos según las condiciones de comunicación. Comprende decisiones relacionadas con el propósito, el destinatario, el género textual, el contexto institucional y las convenciones disciplinares.

Halliday (1978) explicó la relación entre las elecciones lingüísticas y el contexto social. Desde esta perspectiva, la adecuación no debe confundirse con el uso permanente de un registro formal, sino con la selección de recursos pertinentes para una situación determinada.

En el ámbito universitario, las características de un texto dependen de aquello que se pretende comunicar. Un informe de investigación exige describir procedimientos y resultados; una reseña crítica requiere presentar una obra y valorarla mediante criterios explícitos; un ensayo académico desarrolla una interpretación o posición fundamentada.

El destinatario también condiciona las decisiones de escritura. Cuando el texto se dirige a lectores que comienzan su formación, puede resultar necesario explicar conceptos especializados. En cambio, una comunicación destinada a investigadores de una

disciplina puede utilizar terminología compartida sin desarrollar definiciones extensas.

La adecuación comprende igualmente el reconocimiento del género discursivo. Hyland (2004) destaca que las formas de comunicación académica se relacionan con las convenciones de las comunidades disciplinares. Por ello, escribir adecuadamente exige comprender las expectativas del contexto en el que circulará el documento.

Considérese el siguiente enunciado:

«La investigación estuvo súper interesante y encontramos cosas que no esperábamos».

La expresión podría resultar comprensible en una conversación cotidiana, pero presenta dificultades para un informe académico. La valoración «súper interesante» no identifica criterios de interés científico y la expresión «cosas que no esperábamos» resulta imprecisa.

Una reformulación sería:

«Durante la investigación se identificaron resultados que no habían sido previstos en el planteamiento inicial del estudio».

Esta versión conserva la información relacionada con la aparición de resultados inesperados, aunque omite la valoración de interés. Si dicha valoración fuera

necesaria para el propósito comunicativo, debería expresarse mediante criterios explícitos y pertinentes.

La adecuación exige, por tanto, conservar el significado relevante y seleccionar los recursos más apropiados para comunicarlo.

La coherencia textual: unidad y organización del significado

La coherencia permite interpretar un texto como una unidad significativa. Se relaciona con la continuidad temática, la organización de las ideas y la consistencia de las relaciones conceptuales.

De Beaugrande y Dressler (1981) abordaron la coherencia como una dimensión vinculada con las relaciones conceptuales que intervienen en la comprensión del discurso. Desde esta perspectiva, la coherencia no depende exclusivamente de la estructura superficial de las oraciones, sino también de la manera en que el lector interpreta las conexiones entre los contenidos.

En la escritura académica resulta útil distinguir tres dimensiones didácticas de la coherencia.

La coherencia global se relaciona con la unidad temática del documento. Las diferentes secciones deben contribuir al desarrollo del propósito central.

La coherencia local comprende las relaciones entre ideas próximas, especialmente dentro de los párrafos.

Las oraciones deben desarrollar un asunto reconocible y mantener una continuidad conceptual.

La coherencia argumentativa exige consistencia entre afirmaciones, fundamentos y conclusiones. Una conclusión no debe presentar como demostrado aquello que no ha sido sustentado mediante argumentos o evidencias pertinentes.

Estas dimensiones permiten reconocer que un escrito puede presentar párrafos individualmente comprensibles y, sin embargo, carecer de una organización global adecuada.

Ejemplo de incoherencia temática

«La lectura académica permite acceder a conocimientos especializados. Las universidades utilizan plataformas virtuales. La puntuación es importante para escribir correctamente. Los estudiantes consultan bibliotecas digitales».

Aunque todas las oraciones se relacionan de manera general con la educación universitaria, no desarrollan un tema específico ni presentan conexiones conceptuales suficientes.

Una versión revisada sería:

«La lectura académica permite acceder a conocimientos especializados mediante diferentes fuentes. En el contexto universitario, las bibliotecas digitales facilitan la consulta de artículos científicos,

libros y otros documentos. El aprovechamiento de estos recursos requiere seleccionar información pertinente y examinar críticamente su contenido. De esta manera, la lectura académica puede contribuir a la comprensión de los temas estudiados y a la fundamentación de trabajos escritos».

La nueva versión presenta una idea central, desarrolla información relacionada y establece una conclusión compatible con el contenido anterior.

Sin embargo, debe reconocerse que la coherencia no equivale a validez científica. Un texto puede estar organizado de manera coherente y contener afirmaciones que requieren comprobación. La coherencia facilita comprender el razonamiento, pero no demuestra automáticamente su veracidad.

La progresión temática y el desarrollo de las ideas

La progresión temática comprende la manera en que la información se incorpora y desarrolla a lo largo del discurso. Su función consiste en mantener la continuidad del tema mientras se introducen contenidos nuevos.

Una progresión adecuada permite que el lector reconozca las relaciones entre aquello que ya se ha presentado y la información que se añade posteriormente.

Considérese el siguiente ejemplo:

«La escritura académica requiere planificación. Esta planificación permite establecer objetivos y organizar las ideas principales. La organización de las ideas facilita la construcción de párrafos relacionados con el propósito comunicativo».

Cada oración recupera información anterior y añade un contenido nuevo. Esta organización favorece la continuidad conceptual.

No obstante, la progresión temática no exige repetir constantemente las mismas palabras. El escritor puede utilizar expresiones equivalentes, reformulaciones y recursos referenciales que permitan mantener el tema sin generar redundancias.

Cuando un párrafo introduce demasiadas ideas sin explicar sus relaciones, puede perder coherencia. Por el contrario, cuando repite una misma afirmación sin aportar información adicional, puede resultar redundante.

Por ello, una progresión adecuada requiere equilibrar la continuidad temática con el desarrollo conceptual.

La cohesión textual: recursos lingüísticos de conexión

La cohesión comprende los mecanismos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre los componentes de un texto. Estos recursos facilitan reconocer cómo se vinculan las oraciones y los párrafos, contribuyendo a la continuidad discursiva.

Halliday y Hasan (1976) distinguieron cinco mecanismos principales: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

Referencia. Se produce cuando la interpretación de una expresión depende de otra información identificable en el texto o en el contexto.

Ejemplo: «Los estudiantes presentaron sus investigaciones. Posteriormente, explicaron los resultados obtenidos».

El posesivo «sus» establece una relación referencial con «los estudiantes».

Sustitución. Consiste en utilizar un elemento lingüístico explícito que ocupa el lugar de otro previamente expresado.

Ejemplo: «La primera propuesta metodológica resultó pertinente. La segunda también lo fue».

La expresión «lo fue» recupera el contenido predicativo «resultó pertinente».

Elipsis. Consiste en omitir un elemento que puede recuperarse a partir del contexto.

Ejemplo: «El primer grupo elaboró un ensayo; el segundo, una reseña».

En la segunda proposición se omite el verbo «elaboró», recuperable mediante la primera.

La diferencia fundamental consiste en que la sustitución utiliza un elemento lingüístico explícito, mientras que la elipsis implica la omisión de un elemento recuperable.

Es necesario precisar que la clasificación de Halliday y Hasan fue desarrollada para el inglés. Su aplicación al español exige considerar las particularidades gramaticales de esta lengua y evitar equivalencias automáticas.

Conjunción y conexión discursiva. Permiten expresar relaciones como adición, contraste, causa y consecuencia.

Ejemplo: «El instrumento presentó indicadores adecuados de consistencia interna. Sin embargo, todavía requiere ser evaluado en otras poblaciones».

El conector «sin embargo» establece una relación de contraste.

Cohesión léxica. Se construye mediante relaciones de significado entre palabras y expresiones que mantienen la continuidad temática.

Ejemplo: «La investigación educativa examina problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Este campo de estudio integra diferentes perspectivas teóricas y metodológicas».

La expresión «este campo de estudio» recupera el referente «investigación educativa».

La cohesión no depende de incorporar numerosos conectores, sino de seleccionar recursos pertinentes para expresar relaciones efectivas entre las ideas.

Los conectores discursivos y su función

Los conectores permiten orientar la interpretación del lector al expresar relaciones de significado entre proposiciones o segmentos textuales.

Relación	Conectores frecuentes	Ejemplo
Adición	además, asimismo, también	La investigación analiza la participación estudiantil. Además, examina las estrategias docentes.
Contraste	sin embargo, no obstante	El instrumento presentó consistencia interna adecuada. Sin embargo, requiere evaluación adicional.
Causa	porque, debido a que	Se modificó el procedimiento porque se

		identificaron dificultades.
Consecuencia	por tanto, en consecuencia	La información resultó insuficiente; por tanto, no fue posible establecer una conclusión definitiva.
Ejemplificación	por ejemplo, como muestra de ello	Existen diferentes géneros académicos; por ejemplo, el ensayo y la reseña crítica.
Orden	en primer lugar, posteriormente	En primer lugar, se seleccionaron las fuentes; posteriormente, se analizaron sus contenidos.

La selección de conectores debe responder a la relación conceptual que se pretende expresar.

Considérese el siguiente ejemplo:

«Los estudiantes participaron en el taller. Sin embargo, completaron las actividades propuestas».

El conector introduce un contraste que no se encuentra suficientemente justificado.

Una versión adecuada sería:

«Los estudiantes participaron en el taller y completaron las actividades propuestas».

La corrección demuestra que el uso de conectores requiere comprender previamente las relaciones entre las ideas.

Integración de adecuación, coherencia y cohesión

Las tres propiedades permiten evaluar dimensiones complementarias de la calidad textual.

Propiedad	Pregunta orientadora	Dificultad frecuente
Adecuación	¿El texto responde al propósito y al destinatario?	Registro o estructura inapropiados.
Coherencia	¿Las ideas mantienen relaciones conceptuales comprensibles?	Información irrelevante o contradictoria.
Cohesión	¿Los recursos lingüísticos facilitan la continuidad?	Referencias ambiguas o conectores inadecuados.

Un texto académicamente sólido requiere integrar estas dimensiones. La adecuación permite responder a las condiciones comunicativas; la coherencia contribuye a organizar el significado; y la cohesión facilita reconocer las relaciones lingüísticas entre las partes del discurso.

No obstante, estas propiedades no sustituyen la necesidad de examinar la pertinencia de las evidencias y la consistencia del razonamiento. La calidad académica exige tanto claridad textual como fundamentación intelectual.

Aplicación práctica: diagnóstico y corrección de un párrafo

Versión inicial

«La investigación científica es muy importante porque ayuda mucho. Los estudiantes hacen investigaciones en la universidad. Además, las redes sociales son utilizadas por muchas personas. Por eso, investigar es bueno para aprender».

Diagnóstico

El párrafo presenta dificultades de precisión conceptual, coherencia y cohesión. Las expresiones «muy importante», «ayuda mucho» y «es bueno» no explican las contribuciones atribuidas a la investigación. La oración sobre las redes sociales introduce un tema que no se relaciona claramente con el propósito central. Además, el conector «por eso»

presenta una conclusión insuficientemente desarrollada.

Versión revisada

«La investigación científica constituye una actividad relevante en la formación universitaria porque permite examinar problemas mediante procedimientos sistemáticos. Cuando los estudiantes participan en actividades investigativas, pueden desarrollar habilidades relacionadas con la formulación de preguntas, la búsqueda de información y el análisis de evidencias. Estas experiencias ofrecen oportunidades para relacionar conocimientos teóricos con problemas específicos, siempre que las actividades incluyan orientación metodológica y reflexión sobre los resultados obtenidos».

La versión revisada presenta un tema central, desarrolla ideas relacionadas y utiliza recursos de cohesión que favorecen la continuidad. También delimita las contribuciones atribuidas a las actividades investigativas y evita conclusiones absolutas.

Actividad práctica: revisión de las propiedades textuales

Propósito: Identificar y corregir dificultades de adecuación, coherencia y cohesión.

Analice el siguiente párrafo:

«La educación virtual es súper buena porque todos aprenden más. Los estudiantes utilizan plataformas digitales. Sin embargo, las clases tienen profesores. También hay muchos recursos tecnológicos y eso hace que la educación sea mejor».

Desarrolle las siguientes acciones:

1. Identifique dos expresiones que presenten problemas de adecuación al registro académico.
2. Reconozca una afirmación que requiera evidencia.
3. Explique por qué el conector «sin embargo» no establece una relación pertinente.
4. Identifique las ideas que necesitan mayor desarrollo.
5. Reescriba el párrafo en una extensión de entre 120 y 150 palabras.

Modelo orientativo

«La educación virtual constituye una modalidad formativa que utiliza entornos y recursos digitales para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje. Su implementación puede ofrecer oportunidades relacionadas con la flexibilidad de acceso y la disponibilidad de materiales educativos. Sin embargo, estas características no permiten afirmar que todos los estudiantes alcancen mejores resultados de aprendizaje. Para evaluar su contribución, es necesario considerar factores como el diseño pedagógico, la interacción docente-estudiante, las condiciones de

conectividad y las estrategias de acompañamiento. Por tanto, el análisis de la educación virtual requiere distinguir entre las posibilidades tecnológicas de la modalidad y los resultados educativos que pueden alcanzarse en contextos específicos».

La reformulación deberá mantener un propósito reconocible, presentar relaciones conceptuales consistentes, utilizar conectores pertinentes y evitar afirmaciones que excedan la evidencia disponible.

1.4. El proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y edición

La escritura académica como proceso de construcción textual

La escritura académica constituye un proceso de elaboración intelectual y discursiva mediante el cual el escritor transforma conocimientos, ideas y evidencias en un texto organizado. Aunque el documento final se presenta como una unidad estructurada, su producción puede requerir múltiples decisiones, modificaciones y reformulaciones.

Esta característica permite comprender que escribir no consiste únicamente en trasladar al papel ideas previamente definidas. Durante la composición, el escritor puede identificar vacíos de información, reconsiderar sus argumentos, reorganizar conceptos y modificar el propósito inicial del texto.

Flower y Hayes (1981) explicaron la composición escrita mediante un modelo cognitivo en el que interactúan el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de planificación, traducción y revisión. Estos procesos no constituyen etapas estrictamente sucesivas, puesto que pueden activarse y reorganizarse durante la producción textual.

Con fines pedagógicos, esta guía organiza el trabajo del escritor en cuatro procesos complementarios: planificación, textualización, revisión y edición. La textualización se utiliza como denominación didáctica de la producción del discurso escrito, mientras que la edición se diferencia de la revisión para facilitar el tratamiento de los aspectos lingüísticos y formales.

Esta organización no reproduce literalmente las categorías originales de Flower y Hayes, sino que constituye una adaptación destinada a orientar la enseñanza de la escritura universitaria.

La distinción permite comprender que la revisión puede modificar el contenido y la estructura del texto, mientras que la edición se concentra principalmente en su expresión y presentación. No obstante, ambas operaciones mantienen relaciones constantes y pueden desarrollarse en diferentes momentos de la composición.

Desde esta perspectiva, la escritura académica puede comprenderse como un proceso de decisiones fundamentadas en el que el autor define qué

comunicar, organiza las ideas, construye un texto, examina sus argumentos y mejora su presentación.

La planificación: definir el propósito y organizar el contenido

La planificación comprende las decisiones que orientan la elaboración del texto antes y durante la redacción. Su función consiste en establecer un propósito comunicativo, delimitar el tema, identificar al destinatario, seleccionar información pertinente y proyectar una organización inicial del contenido.

Planificar no significa determinar de manera definitiva cada oración que aparecerá en el documento. Por el contrario, implica construir una representación provisional del texto que permita orientar su desarrollo y modificar las decisiones cuando surjan nuevas necesidades.

Flower y Hayes (1981) identificaron dentro de la planificación operaciones relacionadas con la generación y organización de ideas y el establecimiento de objetivos. Estas operaciones permiten comprender que planificar no consiste exclusivamente en elaborar un esquema, sino también en tomar decisiones sobre las metas que orientan la composición.

En el contexto universitario, una planificación adecuada puede comenzar mediante la delimitación del tema. Los asuntos demasiado amplios dificultan la selección de información y favorecen explicaciones superficiales.

Por ejemplo, el tema «la tecnología en la educación» comprende numerosos fenómenos, herramientas y contextos. Para desarrollar un texto académico breve, sería conveniente establecer un objeto de análisis más específico.

Una delimitación posible sería:

«El uso de plataformas virtuales para organizar actividades de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios».

Esta formulación permite identificar un recurso tecnológico, una función educativa y una población de referencia. Sin embargo, todavía sería necesario establecer qué se pretende comunicar sobre esa relación.

Si el propósito consiste en elaborar un ensayo argumentativo, podría formularse la siguiente pregunta orientadora:

«¿Qué condiciones pedagógicas deben considerarse para que las plataformas virtuales favorezcan el aprendizaje autónomo universitario?»

La pregunta permite organizar el análisis alrededor de condiciones específicas, evitando que el texto se convierta en una enumeración general de ventajas tecnológicas.

Elementos fundamentales de la planificación

La planificación académica puede organizarse mediante seis decisiones complementarias.

Delimitación temática. Consiste en identificar el asunto central y establecer los aspectos que serán abordados. Esta decisión permite evitar desviaciones y seleccionar información pertinente.

Propósito comunicativo. Exige determinar si el texto pretende explicar, describir, comparar, analizar o argumentar. Un propósito definido facilita seleccionar procedimientos discursivos adecuados.

Identificación del destinatario. Comprende el reconocimiento de los conocimientos y necesidades de los lectores. Esta información orienta la profundidad de las explicaciones y el uso de terminología especializada.

Selección de información. Implica identificar conceptos, evidencias y fuentes que contribuyan al desarrollo del tema. La información debe evaluarse según su pertinencia y calidad, no únicamente por su disponibilidad.

Organización preliminar. Consiste en establecer una secuencia de ideas principales y secundarias. Puede representarse mediante esquemas, mapas conceptuales o matrices de organización.

Definición de criterios de revisión. Permite anticipar cómo se evaluará el texto. Entre los criterios pueden incluirse la claridad del propósito, la consistencia argumentativa, la pertinencia de las fuentes y la adecuación al género.

Estas decisiones pueden modificarse durante la redacción. Si el escritor identifica información que cuestiona su planteamiento inicial, deberá reconsiderar la organización del texto y, cuando sea necesario, reformular sus objetivos.

Herramientas prácticas para planificar un texto académico

La planificación puede apoyarse en diferentes recursos, cuya selección depende de la complejidad del tema y de las preferencias del escritor.

La lluvia de ideas permite recuperar conocimientos iniciales y reconocer posibles relaciones entre conceptos. Sin embargo, su utilidad depende de una selección posterior que permita distinguir las ideas centrales de aquellas que no contribuyen al propósito.

Los mapas conceptuales facilitan representar relaciones jerárquicas y semánticas entre conceptos. Pueden resultar útiles cuando el tema exige comprender diferentes dimensiones de un fenómeno.

Los esquemas permiten organizar las ideas mediante una secuencia de apartados y subapartados. Su principal ventaja consiste en proporcionar una

estructura inicial que puede modificarse durante la composición.

Las matrices de planificación integran información sobre el propósito, las ideas principales, las evidencias y la función de cada sección. Constituyen una herramienta especialmente útil para estudiantes que necesitan desarrollar procedimientos explícitos de organización.

Ejemplo de matriz de planificación

Tema: Plataformas virtuales y aprendizaje autónomo universitario.

Propósito: Analizar condiciones pedagógicas que podrían favorecer el aprendizaje autónomo mediante plataformas virtuales.

Destinatario: Estudiantes y docentes universitarios.

Género: Ensayo académico breve.

Sección	Idea principal	Información necesaria
Introducción	Presentar el problema y su relevancia	Contextualización y delimitación
Desarrollo 1	Explicar el aprendizaje autónomo	Definiciones y fundamentos teóricos

Desarrollo 2	Analizar las posibilidades de las plataformas virtuales	Características y ejemplos de uso
Desarrollo 3	Examinar condiciones y limitaciones	Evidencias sobre orientación, acceso y participación
Conclusión	Integrar los argumentos	Síntesis y valoración fundamentada

La matriz constituye una propuesta inicial de organización. Su función no es anticipar resultados ni establecer conclusiones antes de examinar la evidencia, sino orientar la búsqueda de información y la construcción del texto.

La textualización: transformar las ideas en discurso académico

La textualización comprende la elaboración del texto mediante la transformación de ideas, conocimientos y decisiones de planificación en enunciados organizados. Durante este proceso, el escritor selecciona palabras, construye oraciones, desarrolla párrafos y establece relaciones entre las diferentes partes del discurso.

En el modelo de Flower y Hayes (1981), la traducción corresponde al proceso mediante el cual el escritor transforma representaciones internas en lenguaje

escrito. En esta guía se utiliza el término textualización como denominación didáctica de las operaciones de producción discursiva.

La textualización no debe interpretarse como una simple transcripción de ideas previamente elaboradas. Durante la redacción pueden surgir nuevas relaciones conceptuales, identificarse vacíos de información y modificarse los argumentos. Por ello, escribir un primer borrador también puede contribuir a reorganizar el pensamiento.

Bereiter y Scardamalia (1987) permiten comprender esta posibilidad mediante la distinción entre decir y transformar el conocimiento. Cuando la composición exige resolver problemas conceptuales y retóricos, la textualización puede convertirse en una oportunidad para desarrollar interpretaciones más elaboradas.

Sin embargo, no todo primer borrador requiere alcanzar inmediatamente un nivel elevado de precisión. Su función inicial consiste en construir una versión del texto que permita examinar las ideas y continuar su desarrollo.

Desarrollo de las ideas durante la textualización

Un procedimiento útil consiste en transformar las ideas principales del esquema en párrafos que presenten una afirmación central y la desarrollen mediante explicaciones, ejemplos o evidencias pertinentes.

Considérese la siguiente idea de planificación:

«Las plataformas virtuales pueden facilitar la organización del aprendizaje autónomo».

Esta formulación todavía no constituye un párrafo desarrollado. Para ampliarla, el escritor necesita explicar en qué consiste esa posibilidad, qué condiciones intervienen y cuáles son sus límites.

Una primera textualización podría ser:

«Las plataformas virtuales permiten organizar actividades de aprendizaje mediante recursos digitales. Los estudiantes pueden consultar materiales y revisar las tareas asignadas. Estas herramientas pueden resultar útiles para el aprendizaje autónomo».

El párrafo mantiene una unidad temática, pero presenta un desarrollo limitado. La relación entre el uso de plataformas y el aprendizaje autónomo no se encuentra suficientemente explicada.

Una versión más elaborada sería:

«Las plataformas virtuales pueden facilitar la organización de actividades vinculadas con el aprendizaje autónomo al proporcionar espacios para consultar materiales, revisar orientaciones y gestionar tareas académicas. Sin embargo, la disponibilidad de estos recursos no garantiza que los estudiantes desarrollen capacidades de autorregulación. Para favorecer dicho proceso, resulta necesario considerar

la claridad de las consignas, las oportunidades de seguimiento y las estrategias de retroalimentación. En consecuencia, el potencial pedagógico de las plataformas depende tanto de sus funcionalidades como de las decisiones didácticas que orientan su utilización».

La segunda versión desarrolla la idea central mediante explicaciones y condiciones que delimitan su alcance. No obstante, las afirmaciones especializadas deberán contrastarse con fuentes pertinentes si el párrafo se incorpora a un trabajo de investigación.

Este ejemplo demuestra que textualizar no significa aumentar artificialmente la extensión de un escrito. El desarrollo debe aportar información necesaria para comprender y fundamentar la idea.

La construcción del primer borrador

El primer borrador constituye una versión provisional del texto que permite organizar las ideas y hacer visibles los problemas que requieren atención. Su elaboración no debe confundirse con la producción inmediata de un documento definitivo.

Durante esta fase, resulta conveniente priorizar el desarrollo del contenido y la continuidad de la composición. La corrección exhaustiva de cada oración puede interrumpir el proceso y dificultar la elaboración de argumentos más amplios.

Sin embargo, esto no significa ignorar completamente la claridad. El escritor debe procurar que sus ideas sean comprensibles, aunque reconozca que posteriormente necesitarán ajustes.

Una estrategia útil consiste en señalar provisionalmente los elementos que requieren investigación o revisión. Por ejemplo:

«Incorporar una fuente que explique la relación entre autorregulación y aprendizaje autónomo».

Esta anotación permite continuar la redacción sin inventar evidencias ni atribuir afirmaciones a autores que todavía no han sido consultados.

También pueden identificarse fragmentos que requieren mayor desarrollo:

«Explicar por qué la retroalimentación puede contribuir al seguimiento del aprendizaje».

Estas anotaciones deben resolverse antes de entregar el documento, pero resultan útiles durante la construcción del borrador.

La textualización exige mantener una relación constante entre el contenido producido y el propósito inicial. Si aparecen ideas nuevas que resultan pertinentes, pueden incorporarse mediante una modificación del esquema. Si no contribuyen al objetivo, conviene reservarlas para otro texto o eliminarlas.

La revisión: evaluar y reconstruir el contenido

La revisión comprende el examen crítico del texto con el propósito de identificar dificultades y tomar decisiones que mejoren su calidad. A diferencia de una concepción limitada a la corrección de errores superficiales, la revisión puede implicar modificar argumentos, reorganizar secciones, ampliar explicaciones y eliminar información innecesaria.

Flower y Hayes (1981) incorporaron la revisión dentro de los procesos cognitivos de composición, reconociendo que el escritor puede evaluar y modificar su producción durante diferentes momentos de la tarea.

La revisión resulta especialmente importante porque permite establecer una distancia crítica entre el autor y su propio texto. Durante la redacción, el escritor puede comprender relaciones que no se encuentran suficientemente explicadas para el lector. Revisar exige examinar si esas relaciones se expresan de manera explícita y comprensible.

Desde una perspectiva didáctica, pueden distinguirse tres niveles complementarios de revisión.

Revisión global. Examina el propósito, la estructura general y la pertinencia del contenido. Permite determinar si las secciones contribuyen al desarrollo del tema y si existen vacíos argumentativos.

Revisión de párrafos. Analiza la unidad temática, la progresión de las ideas y las relaciones entre las oraciones. Permite identificar párrafos que desarrollan demasiados asuntos o que no explican suficientemente su idea central.

Revisión argumentativa. Examina la correspondencia entre afirmaciones, evidencias y conclusiones. Permite reconocer generalizaciones, contradicciones y relaciones causales que no se encuentran justificadas.

Estos niveles no representan etapas obligatoriamente sucesivas. Un problema argumentativo puede exigir reorganizar el texto completo, mientras que la revisión de un párrafo puede revelar la necesidad de consultar nuevas fuentes.

Estrategias para una revisión académica rigurosa

La revisión puede apoyarse en preguntas orientadoras que permitan examinar el texto desde diferentes perspectivas.

En relación con el contenido, conviene preguntarse si el tema se encuentra delimitado, si las ideas principales se desarrollan suficientemente y si las afirmaciones cuentan con fundamentos pertinentes.

Respecto de la organización, resulta necesario determinar si la estructura responde al propósito comunicativo, si existe continuidad entre las secciones y si la conclusión corresponde al desarrollo presentado.

En el plano argumentativo, el escritor debe examinar si distingue entre hechos, interpretaciones y opiniones. También necesita reconocer si las afirmaciones causales se encuentran justificadas y si se consideran las limitaciones de la información disponible.

La revisión puede realizarse mediante lectura individual, intercambio entre compañeros o retroalimentación docente. Cada modalidad ofrece posibilidades diferentes.

La revisión individual permite desarrollar autonomía y conciencia sobre las propias decisiones de escritura. La revisión entre pares facilita reconocer dificultades que el autor puede pasar por alto. La retroalimentación docente puede orientar el análisis hacia criterios conceptuales y disciplinares específicos.

Sin embargo, ninguna modalidad garantiza por sí misma una mejora. Su utilidad depende de la claridad de los criterios, de la calidad de las observaciones y de las oportunidades para incorporar modificaciones sustantivas.

Aplicación práctica: revisión de un argumento

Primera versión

«Las clases virtuales son mejores porque los estudiantes pueden estudiar desde cualquier lugar. Por eso, todos aprenden más y obtienen mejores calificaciones».

El párrafo presenta una relación causal no demostrada. La posibilidad de acceder a actividades desde diferentes lugares no permite concluir que todos los estudiantes aprendan más ni que obtengan mejores calificaciones.

Además, la expresión «son mejores» no identifica los criterios utilizados para comparar modalidades educativas.

Versión revisada

«La modalidad virtual puede ofrecer ventajas relacionadas con la flexibilidad de acceso a determinadas actividades educativas. Sin embargo, esta característica no permite establecer, por sí misma, una superioridad general frente a otras modalidades. Para realizar una comparación fundamentada, sería necesario examinar criterios como los resultados de aprendizaje, las condiciones de participación, la interacción pedagógica y las características de los estudiantes».

La revisión conserva el tema central y la posibilidad de identificar ventajas en la educación virtual, pero elimina conclusiones que exceden la información disponible.

El cambio principal no consiste en sustituir palabras, sino en modificar el razonamiento para establecer una relación más consistente entre las afirmaciones y sus fundamentos.

La edición: precisión lingüística y presentación final

La edición comprende las operaciones orientadas a mejorar la expresión lingüística y la presentación formal del texto. Incluye la corrección gramatical, ortográfica y ortotipográfica, la revisión de la puntuación, la uniformidad terminológica y la comprobación de los elementos formales exigidos por el género o la institución.

Aunque revisión y edición se encuentran relacionadas, conviene diferenciarlas con fines pedagógicos. La revisión se concentra principalmente en la pertinencia y consistencia del contenido, mientras que la edición atiende la calidad de su expresión y presentación.

Esta distinción no significa que los problemas lingüísticos carezcan de consecuencias conceptuales. Una puntuación incorrecta o una construcción ambigua puede modificar el significado de una afirmación. Por ello, la edición también exige comprender el contenido.

Aspectos fundamentales de la edición

Corrección gramatical. Comprende la revisión de concordancia, construcción oracional y uso adecuado de las formas verbales.

Precisión léxica. Exige comprobar que los términos utilizados representen los conceptos previstos y que no existan sustituciones que alteren el significado.

Puntuación. Permite organizar las relaciones sintácticas y discursivas. Su revisión resulta necesaria para evitar ambigüedades y facilitar la comprensión.

Ortografía y ortotipografía. Incluye el uso de tildes, mayúsculas, abreviaturas, cursivas y otros recursos de presentación escrita.

Uniformidad terminológica. Requiere mantener denominaciones consistentes para los conceptos centrales, salvo que exista una razón explícita para modificarlas.

Presentación de fuentes. Comprende la comprobación de citas y referencias según el sistema requerido. En esta guía se utiliza APA, séptima edición.

La American Psychological Association (2020) proporciona criterios para la presentación de manuscritos académicos, la atribución de fuentes y la organización de diferentes elementos documentales. Estas orientaciones deben aplicarse considerando las exigencias específicas de la institución o publicación destinataria.

La edición también exige comprobar que los cambios introducidos durante la revisión no hayan generado problemas nuevos. Al reorganizar párrafos, por ejemplo, pueden quedar referencias pronominales ambiguas o conectores que ya no corresponden a la relación entre las ideas.

Diferencias entre revisión y edición

Criterio	Revisión	Edición
Propósito principal	Mejorar el contenido y la organización	Mejorar la expresión y presentación
Pregunta central	¿El texto desarrolla adecuadamente sus ideas?	¿El texto expresa esas ideas con corrección y precisión?
Nivel de intervención	Puede modificar argumentos y estructuras	Generalmente ajusta formulaciones y convenciones
Problemas frecuentes	Vacíos conceptuales, contradicciones, falta de evidencia	Errores gramaticales, puntuación, terminología
Resultado esperado	Mayor consistencia intelectual y discursiva	Mayor claridad y corrección formal

La distinción permite establecer prioridades durante la producción académica. No resulta eficiente dedicar toda la atención a corregir detalles de puntuación en un párrafo que posteriormente deberá eliminarse por falta de pertinencia.

Por ello, suele ser conveniente examinar primero la estructura y los argumentos, y posteriormente realizar una edición detallada. Sin embargo, esta

recomendación no excluye las correcciones que puedan efectuarse durante la redacción.

La recursividad del proceso de escritura

La planificación, la textualización, la revisión y la edición se presentan separadamente para facilitar su comprensión, pero en la práctica mantienen relaciones constantes.

Un escritor puede comenzar con una planificación, desarrollar varios párrafos y descubrir que necesita modificar el propósito inicial. Posteriormente, puede revisar la organización, incorporar nuevas fuentes y reescribir determinadas secciones. Incluso durante la edición final puede identificar una ambigüedad conceptual que exija regresar a la revisión.

Este carácter recursivo constituye uno de los aportes centrales de los modelos cognitivos de composición. Flower y Hayes (1981) explicaron que los procesos de escritura pueden activarse en diferentes momentos según las necesidades del escritor y las características de la tarea.

La recursividad no debe confundirse con desorganización. Por el contrario, supone mantener una disposición reflexiva que permita modificar decisiones cuando se identifican dificultades o nuevas posibilidades de desarrollo.

En el contexto universitario, reconocer esta característica puede contribuir a reducir la idea de que

escribir correctamente exige producir una versión perfecta desde el primer intento. La calidad textual suele construirse mediante decisiones sucesivas de elaboración y mejora.

Aplicación integral: de la idea inicial al texto editado

La siguiente secuencia permite observar la relación entre los cuatro procesos de escritura.

Situación de partida

Un estudiante debe elaborar un párrafo sobre el uso de recursos digitales en la educación universitaria.

1. Planificación

Tema delimitado: recursos digitales y organización del aprendizaje universitario.

Propósito: explicar posibles contribuciones de estos recursos y reconocer las condiciones necesarias para su aprovechamiento.

Idea principal: los recursos digitales pueden facilitar el acceso y la organización de materiales académicos.

Información necesaria: características de los recursos, condiciones de uso y posibles limitaciones.

2. Textualización

«Los recursos digitales ayudan mucho a los estudiantes porque pueden encontrar información fácilmente. También pueden organizar sus tareas y aprender mejor. Por eso, la tecnología es importante en la universidad».

El borrador presenta una idea reconocible, pero utiliza expresiones generales y establece una relación poco fundamentada entre acceso a información y mejora del aprendizaje.

3. Revisión

Se identifican tres dificultades: la expresión «ayudan mucho» carece de precisión; la afirmación «aprender mejor» no establece criterios de evaluación; y la conclusión atribuye una importancia general a la tecnología sin desarrollar suficientemente sus condiciones de uso.

Se decide conservar el tema y explicar con mayor precisión las funciones que pueden cumplir los recursos digitales.

4. Edición

«Los recursos digitales pueden facilitar el acceso a materiales académicos y la organización de determinadas actividades universitarias. Mediante plataformas y repositorios, los estudiantes pueden consultar documentos, revisar orientaciones y gestionar tareas. Sin embargo, estas posibilidades no garantizan mejoras en los resultados de aprendizaje. Su

aprovechamiento depende de factores como la pertinencia de los materiales, las orientaciones docentes y las condiciones de acceso. En consecuencia, la incorporación de recursos digitales requiere considerar tanto sus funcionalidades como las decisiones pedagógicas que orientan su utilización».

La versión final presenta mayor precisión conceptual, relaciones discursivas más claras y afirmaciones delimitadas. No obstante, si se incorpora a un trabajo de investigación, será necesario contrastar sus afirmaciones especializadas con fuentes pertinentes.

Este ejemplo permite reconocer que las modificaciones realizadas durante la escritura no responden únicamente a criterios de corrección formal. También implican decisiones sobre el significado, el alcance de las afirmaciones y la organización del razonamiento.

Actividad práctica: laboratorio de escritura académica

Propósito: Aplicar de manera integrada los procesos de planificación, textualización, revisión y edición.

Tema de trabajo: La utilización de herramientas de inteligencia artificial en la elaboración de actividades universitarias.

Fase 1. Planificación

Delimite un aspecto específico del tema y formule una pregunta orientadora. Identifique el propósito

comunicativo, el destinatario y tres ideas principales que contribuirán al desarrollo del texto.

Fase 2. Textualización

Redacte un primer borrador de entre 180 y 220 palabras. Organice las ideas mediante párrafos relacionados y procure distinguir las afirmaciones propias de aquellas que requieren respaldo bibliográfico.

Fase 3. Revisión

Examine el borrador mediante las siguientes preguntas:

- ¿El texto responde a la pregunta orientadora?
- ¿Las ideas principales se desarrollan mediante explicaciones suficientes?
- ¿Existen afirmaciones causales o generalizaciones sin fundamento?
- ¿La conclusión corresponde al contenido desarrollado?
- ¿Se reconoce alguna limitación relevante del tema?

Fase 4. Edición

Revise la concordancia, la puntuación, la precisión terminológica y los mecanismos de cohesión. Compruebe que las modificaciones no alteren el significado previsto y que las citas utilizadas correspondan a fuentes efectivamente consultadas.

Producto final: Entregue la planificación, el primer borrador y la versión revisada y editada. Añada un comentario de entre 80 y 100 palabras en el que explique tres decisiones que contribuyeron a mejorar el texto.

Criterios de evaluación de la actividad

Criterio	Puntaje
Delimitación del tema y propósito	4
Organización y desarrollo de ideas	4
Fundamentación y precisión conceptual	4
Calidad de la revisión realizada	4
Corrección lingüística y presentación final	4
Total	20

La evaluación debe considerar tanto el producto final como las decisiones realizadas durante el proceso. De esta manera, se reconoce que la escritura académica constituye una actividad de elaboración progresiva y no solamente un resultado textual.

Capítulo II. Construcción de oraciones y párrafos académicos

2.1. La oración académica: estructura, concordancia y claridad sintáctica

La oración académica como unidad de construcción del conocimiento

La escritura académica exige transformar conocimientos, observaciones y razonamientos en estructuras lingüísticas que permitan comunicar información de manera comprensible y precisa. En este proceso, la oración constituye una unidad fundamental porque posibilita formular afirmaciones, describir procedimientos, establecer relaciones entre conceptos y expresar interpretaciones.

Su importancia no se limita al cumplimiento de reglas gramaticales. La organización de los componentes oracionales también influye en la manera en que el lector identifica las ideas, reconoce sus relaciones y comprende el significado del discurso.

La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) ofrecen un marco descriptivo para comprender las estructuras sintácticas del español, sus relaciones de concordancia y las funciones de los constituyentes oracionales. Desde esta perspectiva, redactar correctamente requiere conocer tanto las reglas gramaticales como las posibilidades expresivas de la lengua.

En el ámbito universitario, una oración académica debe responder a tres exigencias complementarias: corrección gramatical, claridad sintáctica y precisión conceptual. La primera se relaciona con la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas; la segunda, con la organización comprensible de sus componentes; y la tercera, con la correspondencia entre las expresiones utilizadas y el contenido que se pretende comunicar.

Considérese el siguiente ejemplo:

«Los estudiantes analizaron los resultados de la investigación».

La oración es gramaticalmente correcta y permite identificar una acción. Sin embargo, si forma parte de un informe metodológico, puede resultar insuficiente porque no explica qué procedimiento se utilizó.

Una formulación más específica sería:

«Los estudiantes compararon los resultados de las encuestas mediante tablas de frecuencia».

La segunda oración proporciona información adicional sobre la actividad desarrollada. No obstante, esta reformulación únicamente sería válida si describe el procedimiento efectivamente realizado.

La claridad sintáctica y la precisión conceptual deben desarrollarse conjuntamente. Una oración correctamente construida puede presentar

afirmaciones demasiado generales, mientras que una idea pertinente puede perder claridad cuando se expresa mediante una estructura confusa.

Estructura sintáctica de la oración

En numerosas construcciones del español pueden distinguirse un sujeto y un predicado. El sujeto mantiene una relación de concordancia con el verbo, mientras que el predicado contiene el núcleo verbal y los elementos que dependen de él.

Sin embargo, no todas las oraciones presentan un sujeto explícito. El español admite sujetos tácitos y construcciones impersonales que deben reconocerse para evitar análisis incorrectos.

Considérese la oración:

«Los investigadores analizaron los datos mediante procedimientos estadísticos».

Componente	Fragmento	Función
Sujeto	Los investigadores	Constituyente que concuerda con el verbo
Núcleo del sujeto	investigadores	Sustantivo central del sujeto
Predicado	analizaron los datos mediante	Información organizada

	procedimientos estadísticos	alrededor del verbo
Núcleo verbal	analizaron	Verbo principal
Complemento directo	los datos	Elemento seleccionado por el verbo
Complemento de medio	mediante procedimientos estadísticos	Indica el procedimiento utilizado

La identificación de estos elementos permite comprobar las relaciones sintácticas y reconocer posibles dificultades de concordancia.

Un procedimiento didáctico consiste en localizar primero el verbo conjugado, identificar posteriormente el sujeto y examinar los complementos relacionados con el núcleo verbal.

Por ejemplo:

«Durante el segundo semestre, los estudiantes de Contabilidad elaboraron informes financieros».

El complemento temporal aparece al inicio, pero el sujeto continúa siendo «los estudiantes de Contabilidad». Su función no depende exclusivamente de la posición que ocupa.

También pueden presentarse sujetos tácitos:

«Analizamos los resultados y elaboramos el informe correspondiente».

Las formas verbales permiten identificar un sujeto de primera persona del plural, aunque no aparezca expresado mediante un pronombre.

La pertinencia de esta construcción dependerá del género académico y de las convenciones de escritura adoptadas.

Oración simple, coordinación y subordinación

La organización de las oraciones académicas puede comprenderse mediante el análisis de estructuras simples y construcciones que integran varias predicaciones.

Una oración simple presenta una estructura predicativa organizada alrededor de un núcleo verbal, que puede formar parte de una construcción verbal compleja.

«El equipo investigador revisó los instrumentos».

La coordinación permite relacionar unidades sintácticas de una misma jerarquía:

«El equipo investigador revisó los instrumentos y modificó las preguntas ambiguas».

En este caso, dos predicados coordinados comparten el mismo sujeto.

La subordinación establece relaciones de dependencia sintáctica y permite expresar contenidos como causas, condiciones, concesiones o características.

«El equipo modificó el instrumento porque las preguntas iniciales presentaban ambigüedades».

La subordinada causal explica la razón de la modificación.

Otro ejemplo:

«Aunque los participantes completaron las actividades, algunos informes presentaron dificultades de organización».

La subordinada concesiva introduce una circunstancia que contrasta con el contenido principal.

Estas construcciones muestran que la complejidad sintáctica no constituye un defecto. Las oraciones complejas permiten representar relaciones conceptuales que no siempre pueden expresarse mediante estructuras simples.

La dificultad aparece cuando se acumulan subordinadas sin una organización reconocible:

«El instrumento que fue elaborado por los investigadores que participaron en el proyecto que se desarrolló durante el período académico presentó dificultades».

Una reformulación sería:

«El instrumento presentó dificultades durante su aplicación. Había sido elaborado por el equipo investigador como parte de un proyecto desarrollado durante el período académico».

La nueva versión facilita la comprensión. Sin embargo, para alcanzar una precisión académica suficiente, también sería necesario identificar las dificultades concretas.

La concordancia entre sujeto y verbo

La concordancia verbal consiste en la relación gramatical mediante la cual el verbo adopta las marcas de número y persona correspondientes al sujeto, de acuerdo con las características de la construcción.

Una dificultad frecuente aparece cuando el sujeto contiene complementos extensos.

Incorrecto:

«El análisis de las respuestas obtenidas mediante las entrevistas permitieron identificar categorías».

Correcto:

«El análisis de las respuestas obtenidas mediante las entrevistas permitió identificar categorías».

El núcleo del sujeto es «análisis», sustantivo singular. Por ello, corresponde utilizar el verbo «permitió».

Una estrategia práctica consiste en reducir provisionalmente la estructura para identificar la relación principal:

«El análisis permitió identificar categorías».

Posteriormente, se reincorporan los complementos sin modificar la concordancia.

Esta estrategia facilita la revisión, aunque no sustituye el análisis de construcciones más complejas.

Concordancia con sujetos compuestos

Cuando un sujeto está formado por varios núcleos coordinados mediante y, la concordancia verbal suele realizarse en plural.

«La planificación y la revisión contribuyen a mejorar la organización del texto».

Los núcleos «planificación» y «revisión» integran un sujeto compuesto que, en esta construcción, exige el verbo plural.

Otro ejemplo:

«El docente y los estudiantes analizaron los resultados de la actividad».

La coordinación reúne dos referentes diferentes y el verbo aparece en plural.

No obstante, determinadas construcciones presentan particularidades relacionadas con su organización sintáctica y su interpretación. Por ello, la concordancia debe analizarse considerando la estructura completa.

Cuando una oración contiene numerosos elementos coordinados, puede resultar conveniente reorganizarla para destacar sus funciones.

«La planificación permite organizar las ideas. Por su parte, la revisión contribuye a identificar dificultades y mejorar el texto».

La división no responde a una obligación gramatical, sino a una decisión de claridad discursiva.

Concordancia con expresiones cuantificadoras

Las expresiones cuantificadoras y partitivas pueden presentar diferentes posibilidades de concordancia.

Considérese:

«La mayoría de los estudiantes participó en la actividad».

También puede admitirse:

«La mayoría de los estudiantes participaron en la actividad».

La alternancia depende de las características sintácticas y semánticas de la construcción. Por ello, no corresponde considerar automáticamente incorrecta una de las dos formas.

En la escritura académica, la selección debe favorecer la claridad y la consistencia del documento.

También es importante evitar reformulaciones que modifiquen el contenido cuantitativo.

Por ejemplo, no sería adecuado sustituir «la mayoría de los estudiantes» por «más del 75 % de los estudiantes» si no se dispone de información que permita sostener ese porcentaje.

La corrección lingüística no debe alterar la exactitud de los datos.

Concordancia nominal

La concordancia nominal comprende las relaciones de género y número entre sustantivos, determinantes y adjetivos, según las características de cada construcción.

Incorrecto:

«Las estrategias metodológica fueron evaluadas durante el estudio».

Correcto:

«Las estrategias metodológicas fueron evaluadas durante el estudio».

El adjetivo debe concordar con el sustantivo femenino plural.

Otro ejemplo:

Incorrecto:

«Los instrumentos diseñado permitieron recopilar información».

Correcto:

«Los instrumentos diseñados permitieron recopilar información».

La revisión de la concordancia nominal requiere identificar el sustantivo central y comprobar las relaciones con sus modificadores.

Este procedimiento resulta especialmente útil después de modificar un texto, porque la sustitución de un sustantivo puede exigir cambios en determinantes y adjetivos.

Construcciones impersonales y pasivas reflejas

Las construcciones impersonales y las pasivas reflejas aparecen con frecuencia en textos académicos, especialmente cuando se describen procedimientos de investigación.

Sin embargo, presentan diferencias gramaticales que deben reconocerse.

El verbo haber con valor existencial

Cuando haber expresa existencia, funciona como verbo impersonal y permanece en tercera persona del singular.

Incorrecto:

«Hubieron dificultades durante la aplicación de los instrumentos».

Correcto:

«Hubo dificultades durante la aplicación de los instrumentos».

La misma regla se aplica a otros tiempos verbales:

«Había diferentes perspectivas sobre el problema».

«Habrá nuevas oportunidades de investigación».

Construcciones impersonales con se

En las construcciones impersonales con se, el verbo aparece en tercera persona del singular.

«Se entrevistó a veinte estudiantes universitarios».

El grupo «a veinte estudiantes universitarios» funciona como complemento directo de persona y no como sujeto gramatical.

Pasivas reflejas

En las pasivas reflejas, el verbo concuerda con el sujeto paciente.

«Se analizaron veinte entrevistas».

El grupo «veinte entrevistas» funciona como sujeto paciente y exige el verbo plural.

Construcción	Ejemplo	Característica
Impersonal con se	Se entrevistó a veinte estudiantes.	Verbo singular y complemento directo de persona
Pasiva refleja	Se analizaron veinte entrevistas.	Concordancia con sujeto paciente plural
Haber existencial	Hubo veinte entrevistas.	Verbo impersonal singular

Esta distinción permite evitar errores frecuentes en informes y trabajos de investigación.

También resulta importante comprobar el significado de la acción descrita. No es equivalente afirmar que se entrevistó a los participantes y señalar que se analizaron sus datos.

Por ejemplo:

«Se analizaron los datos de veinte participantes».

Esta oración describe el análisis de información.

En cambio:

«Se entrevistó a veinte participantes».

La segunda describe un procedimiento de recopilación de información mediante entrevistas.

La selección debe corresponder al procedimiento efectivamente realizado.

La claridad sintáctica y la ambigüedad

La claridad sintáctica consiste en organizar los componentes de una oración de manera que sus relaciones puedan interpretarse sin dificultades innecesarias.

Una oración puede ser gramaticalmente correcta y presentar ambigüedad cuando admite más de una interpretación plausible.

Considérese:

«El docente observó al estudiante con los binoculares».

La expresión «con los binoculares» puede relacionarse con el instrumento utilizado por el docente o con un objeto que llevaba el estudiante.

Si se pretende expresar la primera interpretación:

«El docente utilizó binoculares para observar al estudiante».

Si se pretende expresar la segunda:

«El docente observó al estudiante que llevaba binoculares».

En el ámbito académico, las ambigüedades pueden afectar la descripción de procedimientos y resultados.

Ejemplo contextualizado en investigación:

«Los investigadores analizaron los informes de los estudiantes que presentaban inconsistencias».

La oración puede interpretarse como una referencia a estudiantes que presentaban inconsistencias o a informes que contenían inconsistencias.

Si se pretende expresar la segunda interpretación:

«Los investigadores analizaron los informes estudiantiles que contenían inconsistencias».

La reformulación identifica con mayor precisión el referente y evita interpretaciones alternativas.

Ambigüedad referencial y uso de pronombres

Los pronombres y las expresiones referenciales permiten recuperar información previamente mencionada. Sin embargo, pueden generar ambigüedades cuando existen varios antecedentes posibles.

Considérese:

«Los docentes entregaron los informes a los coordinadores después de revisarlos».

La forma «revisarlos» puede relacionarse gramaticalmente con más de un referente masculino plural.

Una versión más clara sería:

«Después de revisar los informes, los docentes los entregaron a los coordinadores».

La reformulación permite identificar el objeto de la revisión.

Otro ejemplo:

«La investigadora presentó el informe a la directora y explicó sus conclusiones».

El posesivo «sus» puede resultar ambiguo.

Una reformulación sería:

«La investigadora presentó el informe a la directora y explicó las conclusiones del documento».

La repetición controlada de un sustantivo puede ser preferible al uso de una expresión ambigua. La escritura académica no exige eliminar todas las repeticiones, sino evitar aquellas que no aportan información o dificultan la lectura.

Extensión y complejidad de las oraciones

La longitud de una oración no determina automáticamente su calidad. Una oración extensa puede resultar adecuada cuando expresa relaciones conceptuales complejas y mantiene una organización reconocible.

No obstante, la acumulación de complementos, incisos y subordinadas puede incrementar la dificultad de comprensión.

Considérese:

«La investigación desarrollada con estudiantes de diferentes carreras universitarias que participaron voluntariamente durante el período académico y respondieron los instrumentos diseñados para examinar sus experiencias de aprendizaje permitió identificar determinadas tendencias».

La oración concentra numerosos elementos antes de presentar el verbo principal.

Una reformulación sería:

«La investigación permitió identificar tendencias relacionadas con las experiencias de aprendizaje de los participantes. El estudio incluyó estudiantes de diferentes carreras universitarias que respondieron voluntariamente los instrumentos aplicados durante el período académico».

La nueva organización facilita reconocer la información central.

Sin embargo, expresiones como «determinadas tendencias» requieren precisión cuando el texto corresponde a un informe científico. La claridad sintáctica no sustituye la necesidad de identificar los resultados concretos.

Procedimiento para revisar una oración académica

La revisión sintáctica puede organizarse mediante cinco operaciones:

1. Identificar la afirmación central. Determinar qué información se pretende comunicar.
2. Reconocer el núcleo verbal y el sujeto. Comprobar las relaciones de concordancia.
3. Examinar los complementos. Verificar que su ubicación exprese las relaciones previstas.

4. Comprobar los referentes. Identificar posibles ambigüedades en pronombres y expresiones anafóricas.
5. Evaluar la precisión conceptual. Sustituir formulaciones generales cuando el contexto exige mayor especificidad.

Estas operaciones permiten comprender que revisar una oración no consiste únicamente en corregir errores gramaticales. También exige examinar si el significado se encuentra expresado de manera precisa.

Taller práctico resuelto

Versión inicial	Dificultad	Versión corregida
El análisis de los resultados permitieron establecer categorías.	Concordancia verbal	El análisis de los resultados permitió establecer categorías.
Hubieron dificultades metodológicas.	Uso impersonal de haber	Hubo dificultades metodológicas.
Se entrevistaron a quince docentes.	Construcción impersonal con se	Se entrevistó a quince docentes.
Las estrategias pedagógica fueron evaluadas.	Concordancia nominal	Las estrategias pedagógicas fueron evaluadas.
Los investigadores	Ambigüedad referencial	Los investigadores

revisaron los informes de los estudiantes que contenían errores.		revisaron los informes estudiantiles que contenían errores.

Las correcciones permiten reconocer que cada dificultad exige un procedimiento específico. La concordancia requiere identificar relaciones gramaticales, mientras que la claridad exige examinar el significado y la organización de los componentes.

Actividad de aula: análisis y corrección sintáctica

Objetivo: Aplicar criterios gramaticales para identificar y corregir dificultades en oraciones académicas.

Revise las siguientes construcciones:

1. «Los resultados de la investigación demuestra diferencias entre los grupos».
2. «La planificación y la revisión permite mejorar el texto».
3. «Hubieron varias dificultades durante el procedimiento».
4. «Se entrevistaron a veinte participantes».
5. «Las estrategias metodológica fueron evaluadas».
6. «Los investigadores revisaron los informes de los estudiantes que presentaban errores».

Para cada oración, identifique la dificultad, explique su causa y proponga una reformulación.

Producto: Una tabla de tres columnas: oración inicial, explicación del problema y versión corregida.

Actividad autónoma: producción de oraciones académicas

Redacte cinco oraciones relacionadas con su carrera universitaria. Incluya una oración simple, una coordinación, una subordinada causal, una pasiva refleja y una construcción impersonal con se.

Posteriormente, revise la concordancia, la ubicación de los complementos y la claridad de los referentes. Explique dos modificaciones realizadas.

Criterios de evaluación

Criterio	Puntaje
Identificación de estructuras sintácticas	4
Aplicación de la concordancia	4
Reconocimiento de ambigüedades	4
Precisión de las reformulaciones	4
Justificación de las correcciones	4
Total	20

2.2. El párrafo académico: estructura, idea principal e ideas secundarias

El párrafo como unidad de organización del discurso académico

El párrafo constituye una unidad de organización textual mediante la cual el escritor desarrolla una idea central o un conjunto de contenidos estrechamente relacionados. Su función consiste en distribuir la información, facilitar la progresión temática y proporcionar al lector una estructura reconocible para comprender el razonamiento.

En la escritura académica, el párrafo no debe comprenderse únicamente como una agrupación de oraciones delimitadas por un punto y aparte. Su construcción requiere seleccionar información pertinente, establecer relaciones conceptuales y determinar qué función cumple cada enunciado dentro del desarrollo del texto.

Hyland (2004) explica que las prácticas de escritura académica se relacionan con las convenciones de las comunidades disciplinares. Desde esta perspectiva, la organización de los párrafos depende del género, del propósito comunicativo y de las expectativas de los lectores.

Por ello, no existe una estructura universal que deba aplicarse mecánicamente a todos los párrafos académicos. Algunos presentan una idea principal al inicio; otros la formulan después de una explicación o la desarrollan progresivamente.

Sin embargo, para fines pedagógicos resulta útil estudiar una organización básica que permita reconocer la idea principal, las ideas secundarias y los procedimientos utilizados para desarrollar el contenido.

Esta estructura constituye una herramienta de aprendizaje, no una fórmula rígida. Su propósito consiste en facilitar decisiones conscientes sobre la organización y el desarrollo de las ideas.

Diferencia entre tema e idea principal

Una dificultad frecuente en la escritura universitaria consiste en confundir el tema con la idea principal.

El tema identifica el asunto general sobre el que trata el párrafo. Puede expresarse mediante una palabra, una frase nominal o una formulación breve.

La idea principal establece qué se afirma, explica o sostiene acerca de ese tema. Presenta un contenido que puede desarrollarse mediante explicaciones, ejemplos, razones o evidencias.

Considérese:

Tema: La lectura académica.

Idea principal: La lectura académica requiere estrategias que permitan comprender y evaluar críticamente información especializada.

El tema identifica el ámbito general, mientras que la idea principal establece una afirmación específica.

Otro ejemplo:

Tema: La evaluación formativa.

Idea principal: La evaluación formativa puede orientar mejoras en el aprendizaje cuando proporciona información comprensible sobre el desempeño.

La segunda formulación permite desarrollar explicaciones relacionadas con la retroalimentación, los criterios de evaluación y las oportunidades de mejora.

Tema	Idea principal
Escritura académica	La planificación facilita la organización de las ideas antes y durante la redacción.
Aprendizaje autónomo	El aprendizaje autónomo requiere estrategias de organización y seguimiento de las propias actividades.
Investigación científica	La formulación del problema orienta la selección de objetivos y procedimientos metodológicos.
Evaluación formativa	La retroalimentación puede orientar mejoras cuando presenta observaciones específicas.

Estas formulaciones constituyen ejemplos didácticos. Cuando se incorporan a trabajos científicos como afirmaciones especializadas, deben fundamentarse mediante fuentes pertinentes.

La idea principal y su función organizadora

La idea principal constituye el núcleo conceptual del párrafo. Orienta la selección de información y permite determinar qué explicaciones, ejemplos o evidencias resultan necesarios.

Una idea principal adecuada debe presentar un contenido reconocible y suficientemente delimitado.

Considérese:

«La educación es importante».

La afirmación resulta demasiado general porque no identifica una dimensión específica ni establece qué aspecto se pretende desarrollar.

Una formulación más delimitada sería:

«La retroalimentación escrita puede orientar la revisión de trabajos universitarios cuando identifica dificultades concretas y propone criterios de mejora».

Esta idea permite explicar las características de la retroalimentación, las condiciones de su aplicación y las posibilidades de revisión que ofrece.

La delimitación no significa reducir excesivamente el contenido. Una idea principal demasiado restringida puede limitar las posibilidades de desarrollo.

Por ejemplo:

«La rúbrica contiene cuatro criterios».

Esta oración puede resultar pertinente dentro de una descripción de un instrumento, pero no necesariamente constituye una idea central adecuada para un párrafo destinado a analizar la evaluación formativa.

La formulación de la idea principal debe considerar el propósito del párrafo y su relación con el texto completo.

Ubicación de la idea principal

La idea principal no necesita aparecer siempre en la primera oración. Su ubicación depende de la estrategia discursiva utilizada.

Idea principal al inicio

«La planificación constituye una actividad fundamental en la producción de textos académicos. Mediante este proceso, el escritor puede delimitar el tema, establecer objetivos y organizar las ideas principales. Asimismo, la planificación facilita la identificación de información necesaria para desarrollar el contenido. Estas decisiones

proporcionan una orientación inicial que puede modificarse durante la redacción».

La primera oración presenta la idea central. Las siguientes explican sus características y funciones.

Esta organización resulta útil en textos expositivos porque permite reconocer desde el inicio el contenido que será desarrollado.

Idea principal al final

«Durante la elaboración de un texto, el escritor necesita seleccionar información, establecer relaciones entre conceptos y organizar argumentos. Estas decisiones pueden modificarse cuando se identifican nuevas evidencias o dificultades de comprensión. Además, la revisión permite reconsiderar el propósito inicial y reorganizar determinadas secciones. Por tanto, la escritura académica constituye un proceso de construcción y transformación progresiva del discurso».

La última oración integra las explicaciones anteriores y formula una conclusión.

Idea principal desarrollada progresivamente

«La formulación de preguntas permite delimitar el problema de investigación. La selección de objetivos orienta las acciones necesarias para examinarlo. Posteriormente, las decisiones metodológicas establecen cómo se recopilará y analizará la

información. Estas operaciones deben mantener relaciones de correspondencia durante el diseño del estudio».

En este caso, la idea integradora puede reconstruirse a partir del conjunto: el diseño de una investigación requiere correspondencia entre el problema, los objetivos y las decisiones metodológicas.

La última oración contribuye a explicitar esa relación, pero su significado depende de las proposiciones anteriores.

Este ejemplo demuestra que una idea principal puede construirse mediante una secuencia conceptual, sin quedar expresada íntegramente en una única oración.

Las ideas secundarias y el desarrollo del contenido

Las ideas secundarias permiten ampliar, explicar, ejemplificar o fundamentar el contenido central del párrafo.

Su función consiste en aportar información que contribuya a comprender o justificar la idea principal.

Considérese:

Idea principal: La revisión de textos académicos requiere examinar tanto el contenido como la organización discursiva.

Ideas secundarias:

- La revisión del contenido permite reconocer afirmaciones insuficientemente fundamentadas.
- El examen de la organización ayuda a identificar dificultades en la secuencia de ideas.
- La evaluación de las relaciones entre párrafos permite comprobar la continuidad temática.

Estas ideas desarrollan diferentes dimensiones de la afirmación central.

En cambio, una oración sobre la infraestructura universitaria no resultaría pertinente dentro del mismo párrafo, salvo que se estableciera una relación explícita con el tema.

La selección de ideas secundarias debe responder al propósito comunicativo y no a la necesidad de aumentar artificialmente la extensión.

La calidad de un párrafo académico no depende de la cantidad de ideas secundarias que contiene, sino de la función que estas cumplen en el desarrollo del contenido. Una explicación pertinente puede resultar suficiente para desarrollar una afirmación sencilla, mientras que un razonamiento complejo puede requerir varias razones y evidencias.

Por tanto, la estructura del párrafo debe responder a las necesidades comunicativas y argumentativas del texto, evitando fórmulas rígidas que limiten la construcción del conocimiento.

Diferencia entre ideas secundarias y evidencias

Las ideas secundarias y las evidencias cumplen funciones relacionadas, pero no equivalentes.

Una idea secundaria desarrolla, explica o precisa el contenido central del párrafo. Puede presentar una razón, una característica, una condición o una consecuencia.

Una evidencia proporciona información que permite respaldar una afirmación. Puede proceder de resultados de investigación, documentos, registros u otras fuentes pertinentes.

Considérese:

Idea principal: La retroalimentación formativa puede contribuir a la revisión de trabajos académicos.

Idea secundaria: Las observaciones específicas permiten identificar aspectos del texto que requieren modificaciones.

Evidencia necesaria: Resultados de investigaciones que examinen las características de la retroalimentación y su relación con las revisiones realizadas por estudiantes.

Explicación: La evidencia debe interpretarse para establecer qué aspecto de la afirmación respalda y cuáles son sus límites.

La distinción resulta importante porque una explicación plausible no constituye automáticamente una demostración.

Por ejemplo:

«La retroalimentación mejora el aprendizaje porque permite reconocer errores».

La oración presenta una razón, pero no proporciona evidencia suficiente para sostener una conclusión general sobre los resultados de aprendizaje.

Una formulación más cuidadosa sería:

«La retroalimentación puede ofrecer oportunidades para reconocer dificultades y orientar modificaciones en el desempeño. Para establecer sus efectos sobre los resultados de aprendizaje, es necesario examinar las características de la intervención y la evidencia disponible».

La nueva versión diferencia una posibilidad pedagógica de una conclusión empírica que requiere comprobación.

La fundamentación teórica dentro del párrafo

La incorporación de fuentes académicas permite relacionar las afirmaciones del escritor con conocimientos previamente desarrollados. Sin embargo, citar una obra no garantiza automáticamente la calidad del argumento.

La información procedente de una fuente debe integrarse mediante una explicación que establezca su pertinencia.

Considérese el siguiente ejemplo:

«La escritura académica requiere procesos de revisión. Flower y Hayes (1981) describieron la composición mediante un modelo cognitivo en el que la planificación, la traducción y la revisión pueden interactuar durante la producción textual. Este planteamiento permite comprender por qué la elaboración de borradores y su modificación constituyen actividades pertinentes para la enseñanza de la escritura. Sin embargo, el modelo teórico no demuestra por sí mismo la eficacia de una estrategia didáctica específica, que deberá examinarse mediante evidencias relacionadas con su aplicación».

El párrafo incorpora una fuente identificable y explica cómo contribuye a fundamentar el razonamiento.

La referencia teórica respalda la comprensión de la escritura como proceso, mientras que la última oración delimita el alcance de esa fundamentación.

Esta distinción resulta necesaria para evitar atribuir a una fuente conclusiones que no se desprenden directamente de su contenido.

Procedimientos para desarrollar ideas secundarias

Las ideas secundarias pueden construirse mediante diferentes procedimientos discursivos.

Explicación: Permite aclarar el significado de una afirmación.

Ejemplificación: Presenta casos que facilitan comprender un concepto.

Comparación: Identifica semejanzas y diferencias entre fenómenos.

Descripción: Expone características, componentes o procedimientos.

Argumentación: Incorpora razones que buscan justificar una afirmación.

Fundamentación documental: Integra información procedente de fuentes pertinentes.

Estos procedimientos pueden combinarse dentro de un mismo párrafo.

La elección depende del propósito comunicativo. Un párrafo expositivo puede requerir definiciones y ejemplos, mientras que un párrafo argumentativo necesita razones y evidencias relacionadas con la afirmación que pretende sostener.

Construcción del párrafo expositivo

El párrafo expositivo tiene como propósito explicar información de manera organizada. Puede utilizarse para presentar conceptos, describir características o establecer relaciones.

Tema: La operacionalización de variables.

Idea principal: La operacionalización permite establecer cómo se observarán o medirán determinados conceptos dentro de una investigación.

Párrafo desarrollado:

«La operacionalización de variables constituye un procedimiento mediante el cual los conceptos utilizados en una investigación se relacionan con dimensiones e indicadores observables o medibles. Su elaboración requiere considerar la definición conceptual de cada variable y las características del fenómeno estudiado. Por ejemplo, cuando una investigación examina la percepción estudiantil sobre recursos tecnológicos, es necesario establecer qué dimensiones serán consideradas y mediante qué indicadores se recopilará la información. De esta manera, la operacionalización contribuye a establecer correspondencia entre los conceptos del estudio y los procedimientos utilizados para obtener datos».

El párrafo presenta una definición funcional, explica sus componentes e incorpora un ejemplo relacionado con la investigación universitaria.

Su organización permite reconocer cómo las ideas secundarias contribuyen al desarrollo de la afirmación inicial.

Construcción del párrafo argumentativo

El párrafo argumentativo busca sostener una afirmación mediante razones y evidencias pertinentes.

Para fines pedagógicos, puede utilizarse una secuencia formada por cuatro componentes: afirmación, razón, evidencia y explicación.

Esta secuencia constituye una herramienta flexible de organización y no una fórmula universal. Su aplicación debe adaptarse al género académico y a las necesidades del razonamiento.

Afirmación: Presenta la posición que se pretende sostener.

Razón: Explica por qué la afirmación puede considerarse pertinente.

Evidencia: Proporciona información que permite examinar o respaldar la afirmación.

Explicación: Establece cómo se relaciona la evidencia con el razonamiento.

Considérese:

Afirmación: La enseñanza de la escritura académica debe incluir oportunidades de revisión y reescritura.

Razón: La producción textual implica decisiones que pueden modificarse durante la composición.

Fundamento teórico: Flower y Hayes (1981) explicaron la escritura mediante procesos cognitivos que pueden activarse y reorganizarse de manera recursiva.

Explicación: Este planteamiento ofrece un fundamento conceptual para diseñar actividades de revisión, aunque no demuestra por sí mismo la eficacia de una intervención pedagógica particular.

Párrafo integrado:

«La enseñanza de la escritura académica debe considerar oportunidades de revisión y reescritura, puesto que la producción textual implica decisiones que pueden modificarse durante la composición. Flower y Hayes (1981) explicaron la escritura mediante un modelo cognitivo en el que los procesos de planificación, traducción y revisión interactúan de manera recursiva. Esta perspectiva proporciona un fundamento conceptual para diseñar actividades que permitan examinar borradores, reconsiderar argumentos y reorganizar información. No obstante, la eficacia de una estrategia pedagógica específica debe evaluarse mediante evidencias relacionadas con su implementación y sus resultados».

El párrafo presenta una afirmación, incorpora un fundamento teórico y delimita el alcance de la conclusión.

Unidad temática y pertinencia

La unidad temática exige que las oraciones contribuyan al desarrollo de un contenido central reconocible.

Un párrafo pierde unidad cuando incorpora información que no mantiene una relación pertinente con su propósito.

Versión inicial:

«La evaluación formativa permite recopilar información sobre el aprendizaje. Las universidades cuentan con bibliotecas digitales. Los docentes pueden utilizar rúbricas para orientar la retroalimentación. La educación virtual utiliza plataformas tecnológicas».

Aunque las oraciones se relacionan de manera general con la educación superior, no desarrollan una unidad conceptual suficiente.

Versión revisada:

«La evaluación formativa permite recopilar información sobre el proceso de aprendizaje y utilizarla para orientar decisiones pedagógicas. Entre los recursos que pueden emplearse se encuentran las rúbricas, que permiten comunicar criterios de

desempeño y organizar la retroalimentación. Su utilidad depende de la claridad de los criterios establecidos y de las oportunidades que tengan los estudiantes para aplicar las observaciones recibidas. De esta manera, la evaluación formativa puede contribuir a identificar dificultades y orientar procesos de mejora».

La nueva versión mantiene el tema central y desarrolla información relacionada con él.

Extensión y suficiencia del desarrollo

No existe una cantidad universal de palabras u oraciones que determine la calidad de un párrafo académico.

Su extensión depende de la complejidad del contenido, del género y de la función que cumple dentro del documento.

Un párrafo breve puede resultar adecuado cuando introduce un concepto o establece una transición. Sin embargo, puede ser insuficiente cuando pretende desarrollar una explicación o justificar una afirmación compleja.

Considérese:

«La escritura académica requiere revisión».

La oración presenta una afirmación, pero no desarrolla sus fundamentos.

Una versión ampliada sería:

«La escritura académica requiere procesos de revisión que permitan examinar tanto el contenido como la organización del texto. Durante esta actividad, el escritor puede identificar contradicciones, reconocer afirmaciones insuficientemente fundamentadas y reorganizar ideas que no contribuyen al propósito comunicativo. Asimismo, la revisión permite considerar las necesidades del lector y comprobar si las relaciones conceptuales se expresan con claridad. Por ello, constituye una actividad relevante para mejorar progresivamente la calidad del escrito».

La ampliación aporta explicaciones relacionadas con la idea central y evita repetirla sin desarrollar información nueva.

Tipos de párrafos según su función

Tipo de párrafo	Función principal	Característica
Introductorio	Presentar o delimitar un asunto	Contextualiza el contenido
Expositivo	Explicar conceptos o relaciones	Organiza información conceptual
Descriptivo	Presentar características o procedimientos	Detalla componentes relevantes
Comparativo	Examinar semejanzas y diferencias	Establece criterios de comparación

Argumentativo	Justificar una afirmación	Integra razones y evidencias
De cierre	Integrar un razonamiento	Recupera información desarrollada

Estas categorías no son excluyentes. Un mismo párrafo puede combinar explicación y argumentación o utilizar una comparación para fundamentar una interpretación.

Procedimiento para construir un párrafo académico

La elaboración de un párrafo puede organizarse mediante cinco operaciones:

1. Delimitar el tema: identificar el asunto específico que se desarrollará.
2. Formular la idea principal: establecer qué se pretende comunicar acerca del tema.
3. Seleccionar ideas secundarias: identificar explicaciones, razones o ejemplos pertinentes.
4. Organizar la información: establecer una secuencia conceptual comprensible.
5. Revisar el párrafo: comprobar la unidad temática, la suficiencia del desarrollo y la claridad de las relaciones.

Estas operaciones pueden modificarse durante la redacción. La identificación de nueva información puede exigir reformular la idea principal o reorganizar el contenido.

Taller resuelto: construcción progresiva de un párrafo

Tema: La retroalimentación en el aprendizaje universitario.

Idea principal: La retroalimentación formativa puede contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje cuando proporciona información comprensible y orientaciones específicas.

Ideas secundarias:

- Permite identificar fortalezas y dificultades relacionadas con el desempeño.
- Su utilidad depende de la claridad de los criterios utilizados.
- Requiere oportunidades para aplicar las observaciones recibidas.

Primera versión:

«La retroalimentación ayuda a los estudiantes porque les permite saber cómo están aprendiendo. Los docentes pueden explicar los errores y dar recomendaciones. Por eso, la retroalimentación es importante».

La versión inicial presenta una idea reconocible, pero utiliza expresiones generales y no desarrolla suficientemente las condiciones que intervienen en el proceso.

Versión revisada:

«La retroalimentación formativa puede contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje universitario cuando proporciona información comprensible sobre el desempeño de los estudiantes. Mediante observaciones específicas, los docentes pueden identificar fortalezas y dificultades relacionadas con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, su utilidad depende de que los criterios de evaluación sean claros y de que los estudiantes dispongan de oportunidades para aplicar las orientaciones recibidas. En este sentido, la retroalimentación no debe limitarse a comunicar una calificación, sino que puede orientar decisiones para mejorar progresivamente el desempeño académico».

La segunda versión presenta una idea principal delimitada, incorpora explicaciones pertinentes y establece relaciones conceptuales comprensibles.

Para incorporarla a un texto científico, sería necesario respaldar las afirmaciones especializadas mediante fuentes adecuadas.

Actividad de aula: identificación y construcción de párrafos

Objetivo: Reconocer el tema, la idea principal y las ideas secundarias de un párrafo académico.

Lea el siguiente texto:

«La lectura crítica constituye una actividad relevante en la formación universitaria porque permite examinar la

información más allá de su comprensión literal. Mediante esta práctica, los estudiantes pueden identificar argumentos, reconocer supuestos y comparar diferentes perspectivas. Asimismo, el análisis de fuentes contribuye a distinguir entre afirmaciones fundamentadas y opiniones que requieren mayor justificación. Por ello, la lectura crítica puede favorecer una participación más reflexiva en las actividades académicas».

Identifique el tema, la idea principal, las ideas secundarias y la oración de cierre. Explique la función de cada componente.

Posteriormente, seleccione un tema relacionado con su carrera y redacte un párrafo de entre 130 y 170 palabras.

Actividad autónoma: construcción de un párrafo argumentativo

Objetivo: Elaborar un párrafo argumentativo mediante una afirmación, razones y evidencias pertinentes.

Seleccione uno de los siguientes temas: escritura académica, aprendizaje autónomo, evaluación formativa o investigación universitaria.

Formule una afirmación discutible, identifique una razón que pueda sustentarla y seleccione una fuente académica pertinente.

Redacte un párrafo argumentativo y explique cómo la información consultada respalda su afirmación.

No invente resultados, datos estadísticos ni referencias bibliográficas. Cuando no disponga de evidencia suficiente, identifique la información que necesita consultar.

Finalmente, elabore una segunda versión del párrafo y explique tres modificaciones realizadas.

Criterios de evaluación

Criterio	Puntaje
Delimitación del tema e idea principal	4
Desarrollo de ideas secundarias	4
Fundamentación argumentativa	4
Unidad temática y organización	4
Revisión y mejora del párrafo	4
Total	20

2.3. Conectores discursivos y mecanismos de cohesión textual

2.3.1. Los conectores discursivos en la escritura académica

La escritura académica constituye una práctica de comunicación especializada en la que las ideas deben organizarse mediante relaciones comprensibles y justificadas. No basta con redactar oraciones gramaticalmente correctas: es necesario establecer vínculos entre ellas para construir explicaciones,

desarrollar argumentos y presentar conclusiones. En este proceso, los conectores discursivos y los mecanismos de cohesión textual desempeñan una función fundamental.

Los conectores discursivos son unidades lingüísticas que orientan la interpretación de las relaciones entre diferentes segmentos del discurso. Permiten reconocer si una afirmación amplía información anterior, introduce un contraste, presenta una consecuencia o reformula un planteamiento previamente expresado.

Martín Zorraquino y Portolés (1999) explican que los marcadores del discurso proporcionan instrucciones que intervienen en la interpretación de los enunciados. Dentro de este conjunto se encuentran los conectores discursivos, que contribuyen a orientar las relaciones argumentativas y la organización de la información.

Por su parte, Halliday y Hasan (1976) desarrollaron una propuesta sobre la cohesión textual que permite comprender cómo diferentes recursos lingüísticos establecen relaciones de significado entre los componentes del discurso. Su planteamiento demuestra que la continuidad textual no depende únicamente de los conectores, sino también de procedimientos como la referencia, la elipsis y las relaciones léxicas.

En el contexto universitario, estos recursos adquieren especial importancia porque los estudiantes deben producir textos que presentan conceptos,

procedimientos metodológicos, resultados e interpretaciones. La utilización pertinente de conectores permite comunicar estas relaciones sin exigir que el lector reconstruya continuamente vínculos que deberían estar expresados.

Considérese el siguiente ejemplo:

«Los estudiantes participaron en actividades de lectura. Se aplicó un cuestionario. Los resultados fueron organizados en tablas».

Aunque las oraciones presentan una secuencia de actividades, sus relaciones no están completamente explicitadas.

Una versión revisada sería:

«Los estudiantes participaron en actividades de lectura. Posteriormente, se aplicó un cuestionario para recopilar información sobre sus experiencias. Finalmente, los datos obtenidos se organizaron en tablas».

La segunda versión permite identificar una secuencia temporal y una finalidad. Sin embargo, estas relaciones solo deben incorporarse cuando corresponden a los procedimientos efectivamente realizados.

Este principio resulta fundamental: los conectores no deben utilizarse para inventar relaciones entre las ideas, sino para expresar con precisión aquellas que pueden justificarse mediante el contenido.

2.3.2. Diferencia entre cohesión y coherencia

La cohesión y la coherencia constituyen propiedades relacionadas de los textos, pero no deben considerarse equivalentes.

La coherencia se refiere a la organización del sentido y a las relaciones conceptuales que permiten interpretar un conjunto de enunciados como una unidad significativa. Un texto coherente desarrolla contenidos compatibles con su propósito comunicativo y establece relaciones comprensibles entre sus afirmaciones.

La cohesión, en cambio, comprende los recursos lingüísticos que permiten establecer vínculos entre segmentos del discurso. Estos recursos pueden manifestarse mediante conectores, referencias, elipsis y relaciones léxicas.

De Beaugrande y Dressler (1981) abordaron ambas dimensiones dentro de su propuesta sobre la textualidad. Desde esta perspectiva, la construcción de un texto requiere tanto relaciones conceptuales como mecanismos lingüísticos que contribuyan a expresarlas.

Considérese:

«La investigación adoptó un enfoque cuantitativo. Sin embargo, se aplicó un cuestionario estructurado».

La expresión «sin embargo» anuncia una oposición que no se desprende necesariamente del contenido. La aplicación de un cuestionario estructurado puede ser compatible con un enfoque cuantitativo.

Una reformulación sería:

«La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y utilizó un cuestionario estructurado para recopilar información».

La segunda versión presenta una relación metodológica pertinente.

Este ejemplo demuestra que un texto puede contener conectores y, aun así, presentar dificultades de coherencia. La presencia de expresiones de enlace no garantiza que las ideas mantengan relaciones lógicas o conceptuales adecuadas.

Por ello, antes de seleccionar un conector, el escritor debe preguntarse qué relación existe realmente entre los enunciados.

2.3.3. Clasificación funcional de los conectores discursivos

Los conectores pueden organizarse según las relaciones discursivas que contribuyen a expresar. Esta clasificación posee una finalidad didáctica, puesto que determinadas expresiones pueden adquirir valores diferentes según el contexto.

Relación discursiva	Conectores frecuentes	Función principal
Adición	además, asimismo, igualmente	Incorporar información relacionada
Contraste	sin embargo, no obstante, en cambio	Introducir oposición o diferencia
Consecuencia	por tanto, por consiguiente, en consecuencia	Presentar una conclusión derivada
Ejemplificación	por ejemplo, en particular	Introducir casos específicos
Reformulación	es decir, en otras palabras	Aclarar o precisar información
Ordenación	en primer lugar, posteriormente, finalmente	Organizar una secuencia
Recapitulación	en síntesis, en suma	Integrar información desarrollada

Esta clasificación no debe interpretarse como una lista de expresiones intercambiables. Cada conector presenta características semánticas y discursivas que deben considerarse durante la redacción.

Por ejemplo, «en cambio» suele establecer diferencias entre elementos comparables, mientras que «sin

embargo» puede introducir información que contradice una expectativa.

La selección adecuada depende de la relación que se pretende comunicar, no de la apariencia formal de la expresión.

2.3.4. Conectores de adición

Los conectores de adición permiten incorporar información que amplía o complementa una afirmación anterior.

Entre los más frecuentes se encuentran «además», «asimismo» e «igualmente».

Ejemplo:

«La planificación permite organizar las ideas antes de iniciar la redacción. Además, facilita la identificación de información que requiere fundamentación bibliográfica».

La segunda oración incorpora una función adicional de la planificación.

Otro ejemplo:

«El instrumento fue revisado por especialistas. Asimismo, se realizó una aplicación piloto para identificar dificultades de comprensión».

El conector presenta una actividad complementaria.

No obstante, debe evitarse utilizar conectores aditivos cuando la información incorporada constituye únicamente una repetición.

Versión redundante:

«La investigación examinó las percepciones de los estudiantes. Además, analizó las opiniones estudiantiles sobre el mismo fenómeno».

Si ambas oraciones describen exactamente la misma operación, la segunda no aporta información nueva.

Versión revisada:

«La investigación examinó las percepciones estudiantiles sobre los recursos digitales. Además, comparó las respuestas según la modalidad de estudio».

La reformulación incorpora dos operaciones diferenciadas.

La adición resulta pertinente cuando contribuye al desarrollo del contenido y no cuando incrementa artificialmente la extensión del texto.

2.3.5. Conectores de contraste

Los conectores de contraste permiten expresar diferencias, oposiciones o relaciones contraargumentativas.

Entre los más utilizados se encuentran «sin embargo», «no obstante», «en cambio» y «por el contrario».

Ejemplo:

«Los participantes valoraron positivamente la utilidad de la plataforma. Sin embargo, señalaron dificultades relacionadas con la conectividad».

La segunda oración introduce información que matiza la valoración inicial.

Otro ejemplo:

«El primer grupo utilizó materiales impresos. En cambio, el segundo trabajó con recursos digitales».

La expresión «en cambio» establece una diferencia entre dos condiciones de trabajo.

Debe distinguirse entre contraste y contradicción. Dos afirmaciones pueden presentar diferencias sin ser incompatibles.

Por ejemplo:

«El primer instrumento recopiló información cuantitativa. En cambio, el segundo permitió obtener respuestas abiertas».

La oración compara características de dos instrumentos, sin afirmar que uno invalide al otro.

En la escritura académica, los conectores de contraste resultan especialmente útiles para comparar resultados, examinar perspectivas teóricas y presentar limitaciones.

2.3.6. Conectores de consecuencia

Los conectores consecutivos permiten presentar conclusiones o consecuencias derivadas de información anterior.

Entre ellos se encuentran «por tanto», «por consiguiente» y «en consecuencia».

Ejemplo:

«El cuestionario contenía preguntas que admitían diferentes interpretaciones. Por tanto, fue necesario revisar su redacción antes de la aplicación definitiva».

La segunda oración presenta una decisión relacionada con la dificultad identificada.

Otro ejemplo:

«Las categorías iniciales no permitían clasificar todas las respuestas. En consecuencia, el equipo revisó el sistema de codificación».

El conector establece una relación entre un problema metodológico y una acción posterior.

Sin embargo, los conectores de consecuencia deben utilizarse con especial cuidado porque pueden presentar como demostradas relaciones que requieren evidencia.

Construcción inadecuada:

«Los estudiantes utilizaron plataformas digitales. Por tanto, mejoraron su aprendizaje».

La utilización de plataformas no demuestra, por sí sola, una mejora en el aprendizaje.

Versión revisada:

«Los estudiantes utilizaron plataformas digitales durante las actividades. Para determinar si esta utilización se relacionó con mejoras en el aprendizaje, fue necesario analizar los resultados obtenidos».

La reformulación diferencia una actividad observada de una conclusión que requiere comprobación.

2.3.7. Conectores de ejemplificación y reformulación

Los conectores de ejemplificación permiten introducir casos específicos que aclaran una afirmación general.

Ejemplo:

«Los textos académicos cumplen diferentes funciones. Por ejemplo, una reseña crítica permite examinar y

valorar una obra, mientras que un informe de investigación comunica procedimientos y resultados».

La expresión «por ejemplo» introduce casos que contribuyen a comprender la afirmación inicial.

Los reformuladores permiten expresar nuevamente una idea para aclararla, precisarla o presentarla mediante otra formulación.

Ejemplo:

«La investigación adoptó un diseño transversal; es decir, la información se recopiló en un momento o período delimitado, sin realizar seguimiento longitudinal de los participantes».

La expresión «es decir» introduce una explicación relacionada con el concepto anterior.

No obstante, la reformulación debe conservar el significado esencial del contenido.

No sería adecuado utilizar «es decir» para incorporar una conclusión que no se desprende de la afirmación inicial.

2.3.8. Conectores de ordenación y recapitulación

Los conectores de ordenación permiten organizar secuencias de actividades, procedimientos o argumentos.

Ejemplo:

«En primer lugar, se delimitaron los objetivos del estudio. Posteriormente, se diseñó el instrumento de recopilación de información. Finalmente, se establecieron los procedimientos de análisis».

La secuencia facilita reconocer el orden de las actividades.

Los conectores de recapitulación permiten integrar información desarrollada previamente.

Ejemplo:

«En síntesis, la revisión del instrumento permitió identificar dificultades de comprensión y establecer modificaciones antes de su aplicación».

La recapitulación debe recuperar el contenido anterior sin introducir conclusiones que no hayan sido fundamentadas.

En textos extensos, estos recursos pueden contribuir a orientar al lector. Sin embargo, su utilización excesiva puede producir una organización artificial.

No es necesario comenzar todos los párrafos con conectores. La continuidad también puede establecerse mediante relaciones conceptuales y mecanismos de cohesión léxica.

2.3.9. Diferencia entre conectores discursivos y estructuras subordinantes

En la escritura académica también se utilizan recursos que expresan causa, finalidad, condición y concesión.

Sin embargo, no todos pertenecen a la misma categoría gramatical.

Por ejemplo, «sin embargo» funciona como conector discursivo, mientras que «porque» introduce habitualmente una subordinada causal y «para que» una subordinada final.

Relación	Recurso lingüístico	Ejemplo
Contraste discursivo	Sin embargo	El instrumento fue revisado. Sin embargo, presentó dificultades.
Causa	Porque	El instrumento fue modificado porque contenía preguntas ambiguas.
Finalidad	Para que	Se reformularon las preguntas para que los participantes pudieran comprenderlas.
Condición	Si	Si los datos presentan inconsistencias, será necesario revisarlos.
Concesión	Aunque	Aunque el instrumento fue

		revisado, se identificaron dificultades.

Esta distinción resulta importante porque los conectores discursivos y las conjunciones subordinantes presentan comportamientos sintácticos diferentes.

La relación causal responde a la pregunta «¿por qué ocurrió?», mientras que la finalidad responde a «¿para qué se realizó?».

Causa:

«Se revisó el instrumento porque contenía preguntas ambiguas».

Finalidad:

«Se revisó el instrumento para identificar posibles preguntas ambiguas».

Las dos oraciones describen una revisión, pero expresan relaciones diferentes.

2.3.10. Puntuación de los conectores discursivos

La puntuación contribuye a delimitar los conectores y orientar la interpretación de sus relaciones con el discurso.

Cuando determinados conectores aparecen al inicio de un enunciado, suelen separarse mediante coma.

«Sin embargo, los resultados requieren una interpretación cuidadosa».

Cuando aparecen intercalados, normalmente se delimitan mediante comas.

«Los resultados, sin embargo, requieren una interpretación cuidadosa».

También pueden aparecer después de punto y coma:

«El instrumento fue revisado; sin embargo, durante la aplicación se identificaron dificultades».

La elección entre punto y punto y coma depende de la organización sintáctica y discursiva.

No todas las expresiones que establecen relaciones semánticas presentan la misma puntuación.

Por ejemplo:

«El instrumento fue modificado porque contenía preguntas ambiguas».

La subordinada causal introducida por «porque» se integra en la oración y, en este caso, no requiere una coma anterior.

La puntuación debe responder a la estructura gramatical y al significado, no a la aplicación mecánica de una regla general.

2.3.11. Los mecanismos de cohesión textual

La cohesión textual comprende recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre segmentos del discurso.

Halliday y Hasan (1976) identificaron mecanismos como la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

Su propuesta, desarrollada a partir del inglés, ofrece una base conceptual útil para analizar la continuidad textual, aunque las realizaciones gramaticales específicas deben examinarse considerando las características del español.

En la escritura académica, estos mecanismos permiten mantener referentes reconocibles, evitar repeticiones innecesarias y organizar relaciones conceptuales.

Su utilización contribuye a construir textos comprensibles sin depender exclusivamente de conectores explícitos.

2.3.12. La referencia

La referencia permite recuperar o anticipar información mediante expresiones cuyo significado depende de otro elemento del discurso.

Ejemplo:

«Los estudiantes elaboraron informes de investigación. Estos documentos fueron revisados mediante una rúbrica».

La expresión «estos documentos» recupera el referente «informes de investigación».

Otro ejemplo:

«La evaluación formativa proporciona información sobre el desempeño. Esta información puede utilizarse para orientar decisiones pedagógicas».

La repetición parcial del sustantivo mantiene la continuidad.

Sin embargo, la referencia debe ser suficientemente clara.

Versión ambigua:

«Los docentes entregaron los instrumentos a los investigadores después de revisarlos».

Versión revisada:

«Después de revisar los instrumentos, los docentes los entregaron a los investigadores».

La reformulación permite reconocer el objeto de la revisión.

2.3.13. La elipsis

La elipsis consiste en omitir un elemento lingüístico que puede recuperarse a partir del contexto.

Ejemplo:

«El primer grupo elaboró un ensayo; el segundo, una reseña crítica».

En la segunda parte se omite el verbo «elaboró».

Otro ejemplo:

«Algunos estudiantes seleccionaron fuentes científicas; otros, documentos institucionales».

La omisión del verbo evita una repetición innecesaria.

La elipsis resulta adecuada cuando la información omitida puede recuperarse sin dificultad.

Si existen varias interpretaciones posibles, conviene mantener la expresión completa.

2.3.14. La sustitución

La sustitución permite utilizar determinadas expresiones en lugar de otras previamente mencionadas.

Debe diferenciarse de la referencia, puesto que no todos los pronombres que recuperan información constituyen casos de sustitución en el sentido técnico desarrollado por Halliday y Hasan (1976).

En español, puede ilustrarse mediante construcciones atributivas.

Ejemplo:

«La primera propuesta metodológica resultó pertinente. La segunda también lo fue».

El pronombre neutro «lo» recupera el contenido del atributo «pertinente».

Otro ejemplo:

«El primer informe estaba completo; el segundo no lo estaba».

La expresión «lo estaba» evita repetir el atributo «completo».

Estas construcciones permiten recuperar información y reducir repeticiones.

2.3.15. La cohesión léxica

La cohesión léxica se establece mediante relaciones de significado entre palabras y expresiones utilizadas en diferentes segmentos del texto.

Puede manifestarse mediante repetición, sinonimia contextual y relaciones entre términos generales y específicos.

Ejemplo:

«La investigación examinó las prácticas de lectura universitaria. El estudio permitió identificar estrategias utilizadas por los participantes».

Las expresiones «investigación» y «estudio» mantienen una relación léxica que contribuye a la continuidad.

Otro ejemplo:

«Los instrumentos fueron revisados antes de su aplicación. Los cuestionarios presentaban preguntas que requerían reformulación».

La expresión «cuestionarios» especifica el tipo de instrumento, siempre que ambos términos designen efectivamente los mismos materiales.

La repetición léxica no constituye necesariamente un error. En textos especializados puede resultar conveniente mantener un término técnico para evitar cambios de significado.

Por ejemplo, sustituir indiscriminadamente «validez» por «calidad» podría modificar el contenido conceptual de una explicación metodológica.

2.3.16. La progresión temática

La progresión temática comprende la manera en que el texto recupera información conocida e incorpora contenido nuevo.

Para fines didácticos, pueden distinguirse diferentes formas de progresión.

Progresión de tema constante

Se produce cuando varias oraciones mantienen un mismo tema y aportan información nueva sobre él.

«La evaluación formativa proporciona información sobre el desempeño estudiantil. Esta modalidad de evaluación permite identificar dificultades durante el aprendizaje. Asimismo, puede orientar decisiones pedagógicas relacionadas con las necesidades observadas».

El tema central se mantiene mientras se incorporan nuevas características.

Progresión lineal

Se produce cuando una información introducida en una oración se convierte en el punto de partida de la siguiente.

«La investigación utilizó cuestionarios para recopilar información. Los datos obtenidos mediante estos instrumentos fueron organizados en categorías. Estas

categorías permitieron estructurar el análisis de las respuestas».

Cada oración recupera un elemento anterior y desarrolla información nueva.

La progresión temática no debe aplicarse como una fórmula mecánica. Su utilidad depende del propósito comunicativo y de la organización del contenido.

2.3.17. Errores frecuentes en el uso de conectores

Uno de los errores más habituales consiste en utilizar conectores que no corresponden a la relación conceptual.

Incorrecto:

«El estudio utilizó un enfoque cuantitativo. Sin embargo, aplicó un cuestionario estructurado».

Corregido:

«El estudio utilizó un enfoque cuantitativo y aplicó un cuestionario estructurado para recopilar información».

Otro problema consiste en acumular conectores equivalentes.

Redundante:

«Por tanto, en consecuencia, los resultados requieren una interpretación cuidadosa».

Corregido:

«En consecuencia, los resultados requieren una interpretación cuidadosa».

También debe evitarse el uso excesivo de conectores al inicio de cada oración.

Un texto académico no necesita presentar todas las relaciones mediante expresiones explícitas. La continuidad puede establecerse mediante referencias, relaciones léxicas y progresión temática.

2.3.18. Taller práctico resuelto

Versión inicial:

«La investigación utilizó cuestionarios. Los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes universitarios. Los cuestionarios permitieron recopilar información. La información fue organizada en tablas. Las tablas fueron utilizadas para presentar los resultados».

El párrafo presenta repeticiones que dificultan la fluidez.

Versión revisada:

«La investigación utilizó cuestionarios aplicados a estudiantes universitarios para recopilar información. Posteriormente, los datos obtenidos se organizaron en tablas que facilitaron la presentación de los resultados».

La reformulación reduce repeticiones y mantiene las relaciones entre las actividades descritas.

La mejora no depende únicamente de incorporar conectores, sino también de reorganizar las oraciones y utilizar mecanismos de referencia.

2.3.19. Actividad de aula: selección y revisión de conectores

Objetivo: Identificar relaciones discursivas y seleccionar recursos de cohesión pertinentes.

Complete las siguientes oraciones con expresiones adecuadas y justifique su elección.

1. «El instrumento fue revisado por especialistas. _____, se realizó una aplicación piloto».
2. «Los participantes completaron las actividades. _____, algunos informes presentaron dificultades».
3. «El primer grupo utilizó recursos impresos. _____, el segundo trabajó con materiales digitales».
4. «Las preguntas presentaban ambigüedades. _____, fue necesario reformularlas».

5. «El equipo revisó las preguntas _____ los participantes pudieran comprenderlas».

Posteriormente, revise el siguiente párrafo:

«La investigación utilizó un enfoque cuantitativo. Sin embargo, aplicó cuestionarios. Por tanto, los estudiantes participaron voluntariamente. Además, en consecuencia, los resultados fueron organizados en tablas».

Identifique los conectores inadecuados, explique las relaciones que realmente existen y proponga una versión revisada sin añadir información no comprobada.

Producto: Un párrafo corregido y una explicación breve de las modificaciones realizadas.

2.3.20. Actividad autónoma: revisión de cohesión textual

Objetivo: Aplicar mecanismos de cohesión en la producción de un párrafo académico.

Redacte un párrafo de entre 150 y 180 palabras relacionado con un tema de su carrera.

Posteriormente, identifique los conectores utilizados, revise las referencias y examine las repeticiones léxicas.

Elabore una segunda versión y explique tres modificaciones realizadas para mejorar la cohesión sin alterar el significado.

Criterios de evaluación

Criterio	Puntaje
Identificación de relaciones discursivas	4
Selección pertinente de conectores	4
Aplicación de mecanismos de cohesión	4
Claridad y progresión temática	4
Justificación de las modificaciones	4
Total	20

2.4. Errores frecuentes de redacción: ambigüedad, redundancia, gerundio y puntuación

2.4.1. La corrección lingüística como parte de la escritura académica

La escritura académica requiere expresar conocimientos, argumentos y resultados mediante estructuras lingüísticas que favorezcan la comprensión. Para alcanzar este propósito, no basta con seleccionar información pertinente: también es necesario revisar la organización de las oraciones, la precisión del vocabulario y los signos de puntuación.

Durante la producción de un texto pueden aparecer dificultades que afectan su claridad. Entre las más frecuentes se encuentran la ambigüedad, la redundancia, el empleo inadecuado del gerundio y los errores de puntuación. Aunque estos problemas pueden presentarse simultáneamente, responden a causas diferentes y requieren procedimientos específicos de corrección.

Cassany (1995) destaca la importancia de desarrollar estrategias de composición y revisión que permitan mejorar progresivamente los textos escritos. Desde esta perspectiva, corregir no consiste únicamente en identificar faltas ortográficas, sino también en examinar la organización del contenido y la eficacia de las decisiones lingüísticas.

En la educación superior, la revisión adquiere especial importancia porque una expresión ambigua puede modificar la interpretación de un procedimiento metodológico, una redundancia puede debilitar el desarrollo argumentativo y una puntuación inadecuada puede alterar las relaciones entre las proposiciones.

Por ejemplo:

«Los estudiantes participaron en las actividades, obteniendo mejores resultados, demostrando que la metodología fue efectiva».

La oración presenta varias dificultades. Los gerundios encadenan acciones y conclusiones sin establecer con

suficiente claridad sus relaciones. Además, la afirmación sobre la efectividad de la metodología requiere evidencia que no aparece en el enunciado.

Una reformulación más cuidadosa sería:

«Los estudiantes participaron en las actividades propuestas. Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos para examinar su relación con la metodología aplicada».

La nueva versión mejora la organización sintáctica y evita atribuir a los resultados conclusiones que todavía no han sido fundamentadas.

Este ejemplo demuestra que la revisión académica debe atender simultáneamente a la corrección lingüística y a la precisión del conocimiento comunicado.

2.4.2. La ambigüedad en los textos académicos

La ambigüedad se presenta cuando una expresión admite más de una interpretación. Aunque puede utilizarse deliberadamente en determinados géneros literarios, suele resultar problemática en la escritura académica cuando impide identificar con precisión el significado previsto.

En los trabajos universitarios, la ambigüedad puede afectar la descripción de procedimientos, la presentación de resultados o la formulación de conclusiones.

Desde una perspectiva lingüística, es posible distinguir diferentes tipos de ambigüedad según su origen. Entre los más relevantes para la revisión académica se encuentran la ambigüedad léxica, sintáctica y referencial.

El propósito de esta clasificación no consiste en memorizar categorías, sino en reconocer qué aspectos de una oración deben modificarse para mejorar su interpretación.

2.4.3. Ambigüedad léxica

La ambigüedad léxica aparece cuando una palabra o expresión posee diferentes significados y el contexto no permite determinar claramente cuál corresponde.

Considérese:

«Los estudiantes realizaron una evaluación del programa».

La expresión «evaluación del programa» puede referirse a una valoración de su calidad, a una evaluación del aprendizaje desarrollada dentro del programa o a otro procedimiento.

Si se pretende expresar que los estudiantes valoraron su organización y pertinencia, podría escribirse:

«Los estudiantes evaluaron la pertinencia de los contenidos y las actividades del programa académico».

La reformulación delimita el objeto de la evaluación.

Otro ejemplo:

«Los participantes presentaron problemas durante la actividad».

La palabra «problemas» resulta demasiado general. Puede referirse a dificultades técnicas, de comprensión, de organización o de participación.

Si se identificaron problemas de conexión, sería más preciso escribir:

«Los participantes presentaron dificultades de conectividad durante la actividad virtual».

Sin embargo, esta reformulación solo resulta válida si la conectividad corresponde efectivamente a la dificultad observada.

La corrección de ambigüedades no debe utilizarse para incorporar información que el escritor desconoce. Cuando faltan datos, es preferible reconocer la necesidad de precisarlos.

2.4.4. Ambigüedad sintáctica

La ambigüedad sintáctica se produce cuando la organización de los componentes de una oración permite establecer diferentes relaciones gramaticales.

Considérese:

«Los investigadores analizaron los informes de los estudiantes que presentaban inconsistencias».

La oración admite dos interpretaciones:

- Los estudiantes presentaban inconsistencias.
- Los informes contenían inconsistencias.

Si se pretende expresar la segunda interpretación, sería preferible escribir:

«Los investigadores analizaron los informes estudiantiles que contenían inconsistencias».

La modificación establece una relación más clara entre el sustantivo «informes» y la subordinada que lo caracteriza.

Otro ejemplo:

«El docente explicó los resultados a los estudiantes con dificultades de interpretación».

La expresión puede interpretarse como una referencia a estudiantes que tenían dificultades de interpretación. Si se pretende señalar que los resultados eran difíciles de interpretar, podría escribirse:

«El docente explicó a los estudiantes los resultados cuya interpretación presentaba dificultades».

La revisión sintáctica exige identificar las relaciones entre los constituyentes y reorganizar aquellos que puedan generar interpretaciones no previstas.

2.4.5. Ambigüedad referencial

La ambigüedad referencial aparece cuando un pronombre, posesivo o expresión anafórica puede recuperar diferentes antecedentes.

Considérese:

«La coordinadora presentó el informe a la investigadora y explicó sus observaciones».

El posesivo «sus» puede referirse a las observaciones de la coordinadora o de la investigadora.

Si se pretende expresar que pertenecen a la coordinadora:

«La coordinadora presentó el informe a la investigadora y explicó las observaciones que ella misma había formulado».

La reformulación identifica con mayor claridad el referente.

Otro ejemplo:

«Los docentes entregaron las rúbricas a los estudiantes después de revisarlas».

Aunque resulta natural interpretar que los docentes revisaron las rúbricas, la construcción puede reorganizarse para explicitar la secuencia:

«Después de revisar las rúbricas, los docentes las entregaron a los estudiantes».

La claridad referencial adquiere especial importancia en textos que describen procedimientos realizados por diferentes participantes.

2.4.6. Estrategias para corregir ambigüedades

La revisión de ambigüedades puede organizarse mediante cuatro operaciones.

Primero, identificar las expresiones que admiten más de una interpretación.

Segundo, establecer cuál es el significado que se pretende comunicar.

Tercero, reorganizar los componentes o sustituir las expresiones ambiguas por formulaciones más específicas.

Cuarto, comprobar que la nueva versión conserve el contenido original y no incorpore información injustificada.

Considérese:

«Se analizaron los resultados de los docentes que presentaban diferencias».

Antes de corregir esta oración, debe determinarse si las diferencias corresponden a los docentes, a sus resultados o a otro elemento del estudio.

No sería adecuado seleccionar arbitrariamente una interpretación.

Una revisión académica rigurosa exige consultar la información disponible y reformular el enunciado a partir del significado efectivamente documentado.

2.4.7. La redundancia en la escritura académica

La redundancia consiste en la repetición de información que no aporta contenido nuevo ni cumple una función comunicativa pertinente.

En los textos académicos, puede manifestarse mediante expresiones léxicas innecesarias, reiteraciones conceptuales o acumulación de afirmaciones equivalentes.

Sin embargo, no toda repetición constituye un error. La escritura especializada requiere mantener determinados términos para preservar la precisión conceptual.

Por ello, debe distinguirse entre repetición funcional y redundancia innecesaria.

Considérese:

«La investigación examinó las percepciones de los estudiantes. El estudio analizó las opiniones estudiantiles sobre el mismo fenómeno».

Si ambas oraciones describen exactamente la misma actividad, la segunda no incorpora información nueva.

Una reformulación sería:

«La investigación examinó las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad pedagógica de los recursos digitales».

La nueva versión integra el contenido y elimina la reiteración.

2.4.8. Redundancia léxica

La redundancia léxica aparece cuando se utilizan palabras o expresiones que repiten información ya contenida en otros elementos.

Expresión	**Alternativa posible**
Volver a repetir	Repetir
Consenso general de todos	Consenso
Prever con anticipación	Prever
Antecedentes previos	Antecedentes
Planificación previa	Planificación
Conclusión final	Conclusión

Resultado obtenido Resultado

Estas sustituciones deben aplicarse considerando el contexto.

Por ejemplo, «resultado obtenido» puede resultar pertinente cuando se diferencia de un resultado esperado, estimado o proyectado.

De manera semejante, «conclusión final» puede utilizarse cuando se distingue explícitamente de conclusiones preliminares.

Por tanto, no corresponde considerar incorrectas todas las expresiones que contienen información parcialmente repetida.

La revisión debe determinar si la repetición cumple una función de contraste, delimitación o precisión.

2.4.9. Redundancia conceptual

La redundancia conceptual se produce cuando varias oraciones expresan esencialmente la misma idea sin añadir explicaciones, argumentos o evidencias.

Versión inicial:

«La planificación es importante para escribir textos académicos. Planificar resulta fundamental porque permite organizar las ideas. Por esta razón, la planificación tiene gran importancia en la escritura».

Las tres oraciones reiteran una valoración general.

Versión revisada:

«La planificación permite delimitar el propósito del texto, seleccionar información pertinente y organizar las ideas antes de iniciar la redacción. Estas decisiones facilitan la elaboración de una estructura inicial que puede modificarse durante el proceso de escritura».

La reformulación sustituye las repeticiones por información explicativa.

Este procedimiento demuestra que corregir una redundancia no consiste únicamente en eliminar palabras. En ocasiones, resulta necesario reemplazar afirmaciones repetidas por explicaciones que contribuyan al desarrollo del contenido.

2.4.10. La repetición necesaria de términos técnicos

En la escritura académica, determinados conceptos deben mantenerse mediante una terminología estable.

Por ejemplo, las expresiones «validez», «confiabilidad» y «consistencia interna» no deben utilizarse como sinónimos automáticos, porque designan propiedades o aspectos diferentes de los instrumentos y sus mediciones.

La búsqueda de variedad léxica puede generar imprecisiones cuando se sustituyen términos especializados por palabras de significado más amplio.

Considérese:

«La validez del instrumento fue examinada mediante un procedimiento específico. Esta propiedad requiere una interpretación relacionada con las evidencias disponibles».

La recuperación del concepto mediante «esta propiedad» permite mantener la continuidad sin modificar su significado.

En cambio, sustituir «validez» por «calidad» podría introducir una interpretación demasiado amplia.

La revisión debe equilibrar economía expresiva y precisión terminológica.

2.4.11. El gerundio en español: características generales

El gerundio es una forma no personal del verbo que presenta terminaciones como -ando y -iendo. Puede formar parte de perífrasis verbales o integrarse en construcciones que expresan diferentes relaciones con la acción principal.

La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) describen sus propiedades gramaticales y las condiciones que regulan su utilización.

En la escritura académica, el gerundio resulta útil para expresar acciones en desarrollo, circunstancias

relacionadas con un proceso y determinados vínculos temporales o modales.

Sin embargo, su empleo inadecuado puede generar ambigüedad, alterar las relaciones temporales o producir construcciones poco recomendables.

La revisión debe diferenciar los usos correctos de aquellos que requieren reformulación.

2.4.12. Usos adecuados del gerundio

Gerundio en perífrasis verbal

El gerundio puede formar parte de construcciones perifrásticas que expresan una acción en desarrollo.

«Los investigadores están analizando los resultados».

La construcción presenta una actividad en curso.

Otro ejemplo:

«El equipo continúa revisando los instrumentos».

La perífrasis expresa continuidad.

Gerundio de modo

El gerundio puede expresar la manera en que se realiza una acción.

«Los estudiantes organizaron la información utilizando una matriz comparativa».

La expresión indica el procedimiento empleado.

Gerundio de simultaneidad

El gerundio puede expresar una acción que ocurre simultáneamente con la acción principal.

«Los estudiantes escuchaban la exposición tomando notas».

La construcción presenta dos acciones simultáneas.

Gerundio de anterioridad inmediata

Determinadas construcciones pueden expresar una acción inmediatamente anterior a la principal.

«Habiendo finalizado la revisión, el equipo remitió el informe».

Aunque la construcción es gramaticalmente posible, en textos académicos puede resultar más clara una formulación directa:

«Después de finalizar la revisión, el equipo remitió el informe».

La elección depende de la claridad y del registro.

2.4.13. El gerundio de posterioridad

Uno de los problemas más conocidos aparece cuando el gerundio expresa un acontecimiento posterior autónomo, sin una vinculación suficientemente estrecha con la acción principal.

Construcción desaconsejada:

«El equipo entregó el informe el lunes, recibiendo la aprobación el viernes».

La aprobación constituye un acontecimiento posterior separado temporalmente de la entrega.

Versión corregida:

«El equipo entregó el informe el lunes y recibió la aprobación el viernes».

Sin embargo, debe evitarse una prohibición absoluta de todo gerundio que exprese posterioridad.

La gramática del español admite determinadas construcciones en las que el gerundio presenta una consecuencia inmediata o una relación estrechamente vinculada con la acción principal.

Por ejemplo:

«El estudiante tropezó, cayendo al suelo».

La caída constituye una consecuencia inmediata del tropiezo. Aunque en determinados contextos puede preferirse una coordinación, esta construcción no debe equipararse automáticamente con el ejemplo de la aprobación recibida varios días después.

El criterio de revisión debe considerar la relación temporal y semántica entre las acciones.

2.4.14. El gerundio como modificador del sustantivo

En la escritura formal, resulta problemático utilizar el gerundio para modificar un sustantivo como si se tratara de una oración de relativo, salvo en determinadas construcciones admitidas.

Construcción desaconsejada:

«Se elaboró un informe conteniendo los resultados de la investigación».

Versión corregida:

«Se elaboró un informe que contenía los resultados de la investigación».

Otro ejemplo:

«Se recibió una solicitud indicando los requisitos del proceso».

Puede reformularse:

«Se recibió una solicitud en la que se indicaban los requisitos del proceso».

Sin embargo, existen construcciones admitidas como «agua hirviendo» y determinados usos vinculados con verbos de percepción o representación.

Por tanto, no corresponde afirmar que todo gerundio relacionado con un sustantivo sea incorrecto.

2.4.15. Ambigüedad en el uso del gerundio

El gerundio puede generar ambigüedad cuando no resulta claro quién realiza la acción expresada.

Considérese:

«El docente entregó las evaluaciones a los estudiantes revisando los resultados».

La oración puede generar dudas sobre quién revisaba los resultados.

Si se pretende expresar que el docente realizó la revisión:

«Después de revisar los resultados, el docente entregó las evaluaciones a los estudiantes».

Si se pretende expresar que los estudiantes realizaron la revisión:

«El docente entregó las evaluaciones a los estudiantes para que revisaran los resultados».

La reformulación depende del significado previsto.

Este ejemplo demuestra que la corrección del gerundio no consiste únicamente en sustituir una forma verbal, sino en identificar la relación entre las acciones y sus participantes.

2.4.16. Expresiones coloquiales y gerundios en el contexto ecuatoriano

En el español utilizado en Ecuador pueden encontrarse construcciones perifrásticas y expresiones de cortesía que incluyen gerundios, como «deme pasando» o «venga llevando».

Estas expresiones forman parte de prácticas lingüísticas regionales y no deben presentarse como manifestaciones de una supuesta deficiencia lingüística.

Sin embargo, en la escritura académica formal suele resultar conveniente seleccionar formulaciones más directas.

Expresión coloquial	Alternativa académica según el contexto
Deme pasando el documento.	Por favor, entrégueme el documento.

Venga revisando los resultados.	Revise los resultados.
Me va enviando el informe.	Envíeme el informe cuando esté terminado.
Siga llenando el formulario.	Continúe completando el formulario.

Estas alternativas constituyen reformulaciones de registro y no equivalencias semánticas universales.

La diferencia fundamental es de adecuación comunicativa, no de superioridad de una variedad lingüística sobre otra.

2.4.17. La puntuación como recurso de organización textual

Los signos de puntuación permiten organizar las unidades del discurso, delimitar estructuras y orientar la interpretación.

La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) explican que la puntuación responde a criterios sintácticos, semánticos y discursivos.

En la escritura académica, su utilización resulta fundamental porque una puntuación inadecuada puede dificultar la comprensión o modificar el significado.

La puntuación no debe entenderse únicamente como una representación de las pausas del habla.

Aunque puede relacionarse con la entonación, su función principal en la escritura consiste en organizar el discurso.

2.4.18. El punto y la delimitación de enunciados

El punto permite delimitar enunciados y organizar unidades textuales.

El punto y seguido separa enunciados dentro de un mismo párrafo.

«La investigación utilizó un enfoque cuantitativo. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estructurado».

El punto y aparte delimita párrafos que desarrollan unidades discursivas diferenciadas.

El punto final señala el cierre del texto o de una unidad textual independiente.

La selección entre punto y seguido y punto y aparte debe considerar si la información continúa desarrollando una misma idea o introduce un nuevo núcleo temático.

2.4.19. La coma y sus funciones principales

La coma permite delimitar determinados constituyentes, incisos y elementos coordinados, entre otras funciones.

Enumeración:

«La investigación examinó la planificación, la participación y la autorregulación».

Inciso explicativo:

«Los instrumentos, revisados previamente por especialistas, fueron aplicados durante el período académico».

Conector discursivo:

«Sin embargo, los resultados requieren una interpretación cuidadosa».

Cuando el conector aparece intercalado, puede delimitarse mediante comas:

«Los resultados, sin embargo, requieren una interpretación cuidadosa».

La ubicación de las comas debe responder a la estructura sintáctica y no a pausas arbitrarias.

2.4.20. La coma entre sujeto y predicado

Uno de los errores más frecuentes consiste en separar mediante una coma el sujeto y el predicado sin que exista un inciso que justifique esa puntuación.

Incorrecto:

«Los resultados de la investigación, evidenciaron diferencias entre los grupos».

Correcto:

«Los resultados de la investigación evidenciaron diferencias entre los grupos».

Sin embargo, pueden aparecer incisos entre ambos componentes:

«Los resultados de la investigación, después de completar los procedimientos de análisis, evidenciaron diferencias entre los grupos».

En este caso, las comas delimitan un inciso intercalado.

La distinción resulta importante para evitar correcciones mecánicas.

2.4.21. La coma entre oraciones independientes

Otro error frecuente consiste en unir mediante una coma dos oraciones independientes que requieren una delimitación sintáctica mayor.

Construcción inadecuada:

«El instrumento fue validado, los investigadores iniciaron su aplicación».

Una reformulación sería:

«El instrumento fue validado. Posteriormente, los investigadores iniciaron su aplicación».

También puede utilizarse un punto y coma:

«El instrumento fue validado; posteriormente, los investigadores iniciaron su aplicación».

La elección debe considerar la relación semántica y la organización del discurso.

No toda secuencia de oraciones separadas por comas es incorrecta. Existen estructuras coordinadas y construcciones específicas que admiten esta puntuación.

El problema aparece cuando se utiliza la coma para unir enunciados independientes sin una relación sintáctica que justifique esa organización.

2.4.22. La coma y los cambios de significado

La puntuación puede modificar la interpretación de una oración.

Considérese:

«Los estudiantes que completaron la actividad recibieron retroalimentación».

La subordinada especificativa delimita el grupo de estudiantes al que se hace referencia.

En cambio:

«Los estudiantes, que completaron la actividad, recibieron retroalimentación».

La subordinada explicativa presenta la realización de la actividad como información adicional acerca de un grupo previamente identificado.

La diferencia puede afectar el alcance de la afirmación.

En un informe de investigación, esta distinción resulta relevante porque podría modificar la interpretación de quiénes participaron o recibieron determinada intervención.

2.4.23. El punto y coma

El punto y coma permite separar unidades sintácticas relacionadas cuya organización requiere una delimitación mayor que la proporcionada por la coma.

Considérese:

«El primer grupo utilizó recursos impresos; el segundo trabajó con materiales digitales».

El signo separa dos construcciones relacionadas mediante una comparación.

También puede utilizarse en enumeraciones complejas:

«Participaron estudiantes de Contabilidad, en modalidad presencial; de Administración, en modalidad virtual; y de Mecánica, en modalidad híbrida».

El punto y coma facilita reconocer los componentes de la enumeración.

Su uso no debe considerarse obligatorio cuando la relación puede expresarse adecuadamente mediante un punto o una conjunción.

2.4.24. Diferencia entre punto y seguido y punto y coma

El punto y seguido delimita enunciados independientes dentro de un mismo párrafo.

El punto y coma permite establecer una separación intermedia entre unidades relacionadas.

Considérese:

«La investigación utilizó cuestionarios. Los resultados se organizaron en tablas».

La relación se presenta mediante dos enunciados separados.

Otra posibilidad sería:

«La investigación utilizó cuestionarios; los resultados se organizaron en tablas».

La segunda versión presenta una vinculación discursiva más estrecha, aunque no expresa por sí sola una relación causal.

La selección depende de la organización del texto y del grado de vinculación que se desea comunicar.

2.4.25. Los dos puntos

Los dos puntos permiten introducir explicaciones, enumeraciones, citas y otros segmentos relacionados con una expresión anterior.

Considérese:

«El estudio examinó tres dimensiones: planificación, participación y autorregulación».

Los dos puntos anuncian una enumeración.

Otro ejemplo:

«La revisión permitió identificar una dificultad central: las preguntas del instrumento no estaban suficientemente delimitadas».

La segunda parte explica el contenido anunciado.

Debe evitarse colocar dos puntos entre un verbo y sus complementos cuando no existe una estructura que justifique esa puntuación.

Incorrecto:

«El estudio examinó: la planificación, la participación y la autorregulación».

Correcto:

«El estudio examinó la planificación, la participación y la autorregulación».

También puede reformularse:

«El estudio examinó tres dimensiones: planificación, participación y autorregulación».

2.4.26. Diferencia entre errores lingüísticos y problemas de fundamentación

La revisión académica debe distinguir entre errores de expresión y problemas relacionados con la validez de las afirmaciones.

Considérese:

«Los estudiantes utilizaron plataformas digitales, por tanto mejoraron su aprendizaje».

La oración presenta una dificultad de puntuación, puesto que el conector requiere una delimitación adecuada.

Sin embargo, también contiene un problema conceptual: la utilización de plataformas no demuestra por sí misma una mejora del aprendizaje.

Una corrección exclusivamente formal sería:

«Los estudiantes utilizaron plataformas digitales. Por tanto, mejoraron su aprendizaje».

Aunque la puntuación ha mejorado, la conclusión continúa sin estar fundamentada.

Una reformulación académicamente más rigurosa sería:

«Los estudiantes utilizaron plataformas digitales durante las actividades. Para determinar si esta utilización se relacionó con mejoras en el aprendizaje, fue necesario analizar los resultados obtenidos».

Este ejemplo demuestra que la corrección lingüística no sustituye la evaluación de la evidencia científica.

2.4.27. Estrategias integradas de revisión

La revisión de ambigüedades, redundancias, gerundios y puntuación puede organizarse mediante cuatro etapas.

Primera etapa: revisión del significado. Se identifican expresiones ambiguas y afirmaciones insuficientemente delimitadas.

Segunda etapa: revisión de la economía expresiva. Se examinan repeticiones innecesarias y se conserva la terminología especializada cuando resulta pertinente.

Tercera etapa: revisión de las construcciones verbales. Se comprueba que los gerundios expresen relaciones gramaticales y temporales adecuadas.

Cuarta etapa: revisión de la puntuación. Se verifican los límites de los enunciados, los incisos, las enumeraciones y las relaciones discursivas.

Estas etapas pueden desarrollarse de manera recursiva. La modificación de una oración puede exigir revisar nuevamente su puntuación o comprobar que no se haya introducido una ambigüedad.

2.4.28. Taller práctico resuelto: revisión integral

Versión inicial:

«Los estudiantes que participaron en la investigación, realizaron varias actividades diferentes, utilizando plataformas digitales, los resultados fueron muy buenos, demostrando que la tecnología mejora el aprendizaje, por lo tanto se recomienda utilizarla en todas las asignaturas».

El texto presenta dificultades de puntuación, redundancia, precisión conceptual y utilización del gerundio.

La coma separa indebidamente el sujeto del predicado. La expresión «varias actividades diferentes» puede simplificarse. La secuencia de proposiciones unidas mediante comas dificulta reconocer sus relaciones.

Además, el gerundio «demostrando» introduce una conclusión que no se encuentra fundamentada.

Versión revisada:

«Los estudiantes que participaron en la investigación realizaron actividades mediante plataformas digitales. Los resultados de estas actividades fueron analizados para examinar su relación con los objetivos del estudio. Sin embargo, la utilización de recursos tecnológicos no permite concluir, por sí sola, que se produjo una mejora en el aprendizaje. Para sostener esa afirmación, sería necesario disponer de evidencias pertinentes sobre el desempeño de los participantes».

La reformulación corrige los problemas de organización y evita atribuir a los resultados conclusiones que no se encuentran justificadas.

Este ejemplo demuestra que la revisión académica no consiste únicamente en modificar signos de puntuación o sustituir palabras. También exige examinar la validez de las relaciones que se establecen entre las afirmaciones.

2.4.29. Actividad de aula: identificación y corrección de errores

Objetivo: Reconocer dificultades de ambigüedad, redundancia, gerundio y puntuación en oraciones académicas.

Revise las siguientes construcciones:

1. «Los resultados del estudio, permitieron identificar diferencias».
2. «El investigador entregó el informe el lunes, recibiendo la aprobación el viernes».

3. «Se elaboró un documento conteniendo los resultados».
4. «La investigación examinó los antecedentes previos del problema».
5. «Los docentes revisaron los informes de los estudiantes que presentaban inconsistencias».
6. «La investigación utilizó cuestionarios, los datos fueron organizados en tablas, los resultados fueron interpretados».
7. «El estudio examinó: la planificación, la participación y la autorregulación».
8. «Los participantes utilizaron plataformas digitales, por tanto mejoraron su aprendizaje».

Para cada caso, identifique el problema lingüístico, explique su causa y proponga una versión revisada.

Posteriormente, determine cuáles de las afirmaciones requieren evidencia adicional y explique por qué.

Producto: Una tabla de tres columnas que incluya la oración inicial, la dificultad identificada y la versión corregida.

2.4.30. Actividad autónoma: edición de un texto académico

Objetivo: Aplicar procedimientos de revisión lingüística en la corrección de un párrafo académico.

Seleccione un párrafo de un trabajo universitario propio o redacte uno de entre 180 y 220 palabras.

Realice cuatro lecturas sucesivas:

1. Identifique posibles ambigüedades.
2. Examine redundancias léxicas y conceptuales.
3. Revise los gerundios y las relaciones temporales.
4. Compruebe la puntuación y la organización de las oraciones.

Elabore una versión corregida y explique al menos cuatro modificaciones realizadas.

Criterios de evaluación

Criterio	Puntaje
Identificación de ambigüedades	4
Corrección de redundancias	4
Uso adecuado del gerundio	4
Aplicación de normas de puntuación	4
Justificación de las modificaciones	4
Total	20

Capítulo III. Producción de textos académicos

3.1. Organización del texto académico: introducción, desarrollo y conclusión

3.1.1. La organización del texto académico como proceso de construcción del conocimiento

La escritura académica constituye una práctica intelectual mediante la cual se selecciona, organiza, interpreta y comunica información. Su finalidad no se limita a transmitir conocimientos previamente adquiridos, sino que también permite establecer relaciones conceptuales, formular explicaciones y desarrollar razonamientos fundamentados. Desde esta perspectiva, la organización textual representa una dimensión esencial de la producción académica, puesto que determina la manera en que las ideas se articulan para cumplir un propósito comunicativo.

En la educación superior, los estudiantes elaboran ensayos, informes, reseñas, monografías y proyectos de investigación. Aunque estos géneros presentan características particulares, comparten la necesidad de construir una estructura comprensible que permita reconocer el tema, identificar el propósito y seguir el desarrollo del contenido.

Hyland (2004) sostiene que la escritura académica se encuentra vinculada con prácticas discursivas propias de las comunidades disciplinares. En consecuencia, la organización de un texto no depende exclusivamente de reglas generales de redacción, sino también de las

convenciones mediante las cuales cada campo del conocimiento comunica y valida sus planteamientos.

De manera complementaria, Bereiter y Scardamalia (1987) diferencian procesos de composición relacionados con la reproducción del conocimiento y su transformación durante la escritura. Esta perspectiva permite comprender que redactar académicamente implica reorganizar la información, examinar relaciones y modificar las ideas a medida que se desarrolla el texto.

Por ejemplo, un estudiante que prepara un ensayo sobre inteligencia artificial en la educación superior puede reunir información acerca de sus aplicaciones, ventajas y riesgos. Sin embargo, disponer de esos contenidos no garantiza la elaboración de un texto coherente. Es necesario determinar qué problema se analizará, qué postura se sostendrá y cómo se organizarán las razones que permitan fundamentarla.

La organización textual responde, por tanto, a decisiones relacionadas con el significado y no únicamente con la presentación formal del documento.

3.1.2. La estructura global del texto académico

La estructura global corresponde a la distribución de las principales unidades discursivas que conforman un texto. En numerosos géneros académicos puede reconocerse una organización general integrada por introducción, desarrollo y conclusión.

La introducción orienta al lector acerca del tema y del propósito; el desarrollo presenta las explicaciones, los análisis o los argumentos necesarios; y la conclusión integra los principales planteamientos.

Sin embargo, esta organización debe comprenderse como un modelo flexible y no como una estructura universal. Un artículo científico puede presentar secciones diferenciadas de metodología, resultados y discusión, mientras que una reseña crítica puede integrar descripción y valoración sin utilizar necesariamente subtítulos explícitos de introducción, desarrollo y conclusión.

Swales (1990) explica que los géneros académicos responden a propósitos comunicativos reconocibles dentro de comunidades discursivas. En consecuencia, la organización de los textos debe analizarse considerando tanto su finalidad como las convenciones que regulan su producción.

Componente	Función principal	Pregunta orientadora
Introducción	Contextualizar, delimitar y presentar el propósito	¿Qué se abordará y por qué resulta pertinente?
Desarrollo	Explicar, analizar y fundamentar las ideas	¿Cómo se desarrolla y sustenta el planteamiento?
Conclusión	Integrar los principales	¿Qué se desprende del

	resultados o argumentos	análisis realizado?

La correspondencia entre estos componentes contribuye a la coherencia global. No obstante, su extensión y organización deben adaptarse al género, al destinatario y a la complejidad del contenido.

3.1.3. La introducción: función comunicativa y organización

La introducción constituye el segmento inicial que permite al lector reconocer el asunto que será examinado. Su función no consiste únicamente en anunciar un tema, sino en proporcionar información suficiente para comprender su relevancia y delimitar el propósito del texto.

Una introducción académica puede incluir contextualización, antecedentes, planteamiento del problema, objetivo y tesis. Estos elementos no deben incorporarse mecánicamente, puesto que su pertinencia depende del género.

Swales (1990) desarrolló el modelo Create a Research Space (CARS) para analizar movimientos retóricos frecuentes en introducciones de artículos científicos. Este modelo permite comprender cómo los escritores sitúan un campo de investigación, establecen un espacio para su contribución y presentan el estudio realizado.

Sin embargo, el modelo CARS no debe confundirse con una estructura obligatoria para todos los textos universitarios. Su aplicación requiere considerar las características del género y las convenciones disciplinares.

En un ensayo breve, por ejemplo, puede ser suficiente contextualizar el asunto, identificar una cuestión discutible y formular una tesis. En un artículo de investigación, en cambio, puede resultar necesario presentar antecedentes especializados y justificar explícitamente la contribución del estudio.

3.1.4. Diferencia entre tema, problema, propósito y tesis

Uno de los errores frecuentes en la escritura universitaria consiste en utilizar como equivalentes los conceptos de tema, problema, propósito y tesis.

Aunque estos elementos se relacionan, cumplen funciones diferentes.

El tema identifica el asunto general que será abordado. El problema delimita una cuestión que requiere explicación, análisis o investigación. El propósito expresa qué pretende realizar el texto. La tesis, cuando el género la requiere, presenta una postura central que debe fundamentarse.

Elemento	Pregunta orientadora	Ejemplo

Tema	¿Sobre qué escribiré?	Inteligencia artificial en la educación superior
Problema	¿Qué cuestión requiere análisis?	Condiciones que afectan su utilización responsable
Propósito	¿Qué pretende realizar el texto?	Analizar criterios pedagógicos para su integración
Tesis	¿Qué postura se defenderá?	Su integración requiere orientación pedagógica y evaluación crítica de los contenidos generados

Esta diferenciación permite construir introducciones más precisas.

Por ejemplo, anunciar que un trabajo abordará «la educación virtual» no establece todavía qué aspecto será examinado. Para desarrollar un texto académico, resulta necesario delimitar una cuestión concreta.

Una posible formulación sería:

«La incorporación de plataformas virtuales en la educación superior plantea interrogantes sobre la correspondencia entre las herramientas disponibles y los objetivos de aprendizaje. Este ensayo analiza las

condiciones pedagógicas que deben considerarse para utilizar estos recursos de manera pertinente».

El fragmento identifica un asunto, delimita una cuestión y establece el propósito.

3.1.5. Contextualización y delimitación del tema

Contextualizar significa proporcionar la información necesaria para comprender el asunto que será desarrollado. Puede implicar presentar conceptos, antecedentes, situaciones o debates relacionados con el objeto de estudio.

Sin embargo, la contextualización no debe convertirse en una acumulación de afirmaciones generales.

Considérese:

«Desde tiempos antiguos, la educación ha sido importante para toda la humanidad».

Aunque la oración presenta una afirmación amplia, no delimita un problema académico específico.

Una versión más pertinente sería:

«La incorporación de recursos digitales en la enseñanza universitaria plantea interrogantes sobre su utilidad pedagógica, especialmente cuando su utilización no se acompaña de estrategias didácticas claramente definidas».

La segunda formulación permite reconocer un asunto susceptible de análisis.

La delimitación puede considerar la población, el contexto, el período, las dimensiones del fenómeno o la perspectiva teórica.

Por ejemplo, el tema «lectura académica» puede delimitarse como «estrategias de lectura crítica utilizadas por estudiantes universitarios durante la revisión de artículos científicos».

La delimitación facilita seleccionar información pertinente y evita que el desarrollo se disperse hacia cuestiones secundarias.

3.1.6. Formulación del propósito y de la tesis

El propósito expresa la finalidad del texto y orienta la selección de sus contenidos.

En un ensayo expositivo, puede formularse mediante verbos como explicar, describir, comparar o analizar.

En un texto argumentativo, el propósito puede relacionarse con la defensa de una postura.

Considérese:

«El propósito de este ensayo es analizar las condiciones pedagógicas que deben considerarse para integrar herramientas de inteligencia artificial en actividades de escritura universitaria».

La formulación establece una dirección reconocible.

Cuando el género requiere una tesis, esta debe expresar una afirmación susceptible de fundamentación.

Tesis insuficiente:

«La inteligencia artificial es importante para los estudiantes».

Tesis revisada:

«La integración de herramientas de inteligencia artificial en la escritura universitaria requiere orientación pedagógica explícita, porque su utilidad depende de la capacidad del estudiante para evaluar, transformar y justificar la información que utiliza».

La segunda formulación presenta una postura delimitada y permite anticipar posibles líneas argumentativas.

Una tesis no necesita ser absoluta. Las afirmaciones matizadas pueden resultar más rigurosas cuando reconocen condiciones y limitaciones.

3.1.7. Ejemplo de introducción académica

Tema: Retroalimentación formativa en la escritura universitaria.

«La producción de textos académicos constituye una actividad fundamental en la formación universitaria, puesto que permite organizar conocimientos y comunicar razonamientos especializados. Sin embargo, la elaboración de un texto no concluye necesariamente con su primera versión. La revisión constituye una etapa relevante para identificar dificultades de organización, precisión conceptual y claridad lingüística. En este contexto, la retroalimentación formativa puede ofrecer orientaciones para mejorar los borradores, siempre que proporcione información comprensible y oportunidades de revisión. El presente ensayo examina la función de la retroalimentación en la escritura universitaria y sostiene que su valor pedagógico depende no solo de las observaciones recibidas, sino también de las posibilidades que tiene el estudiante para interpretarlas y aplicarlas».

La introducción presenta el tema, delimita una cuestión y establece una tesis.

Además, evita afirmar que toda retroalimentación produce mejoras automáticamente.

3.1.8. El desarrollo: construcción progresiva de las ideas

El desarrollo constituye la parte del texto en la que se presentan las explicaciones, los argumentos y las evidencias necesarias para cumplir el propósito establecido.

Su organización depende del género académico y de la naturaleza del contenido.

En un ensayo argumentativo, puede estructurarse mediante razones que sustentan una tesis. En un informe de investigación, puede organizarse mediante procedimientos, resultados e interpretaciones. En una revisión bibliográfica, puede construirse a partir de categorías temáticas o perspectivas teóricas.

La principal exigencia consiste en mantener una progresión reconocible entre las ideas.

Cada apartado debe cumplir una función dentro del conjunto. La incorporación de información pertinente no garantiza por sí sola un desarrollo adecuado si las ideas aparecen desordenadas o desconectadas.

Bereiter y Scardamalia (1987) permiten comprender la composición como una actividad en la que el conocimiento puede transformarse durante la escritura. Desde esta perspectiva, desarrollar un texto implica relacionar conceptos y examinar sus implicaciones, no limitarse a reproducir información.

3.1.9. Organización de ideas principales y secundarias

Las ideas principales constituyen los núcleos conceptuales que permiten desarrollar el propósito del texto.

Las ideas secundarias cumplen funciones de explicación, ejemplificación, fundamentación o precisión.

Considérese una tesis sobre la importancia de revisar los textos académicos.

El desarrollo podría organizarse mediante tres ideas principales:

1. La revisión permite identificar dificultades de organización y claridad.
2. La retroalimentación puede proporcionar criterios para mejorar los borradores.
3. La reescritura exige decisiones conscientes del estudiante.

Cada idea puede desarrollarse mediante explicaciones, ejemplos y referencias pertinentes.

No existe una cantidad fija de párrafos para cada argumento. Una idea compleja puede requerir varias unidades, mientras que una explicación sencilla puede desarrollarse en un solo párrafo.

Lo fundamental es que cada segmento contribuya al propósito general.

3.1.10. Fundamentación teórica y evidencia empírica

La fundamentación consiste en sustentar afirmaciones mediante razones, fuentes pertinentes o evidencias relacionadas con el objeto de análisis.

En la escritura universitaria, una afirmación puede apoyarse en conceptos teóricos, resultados de investigaciones, documentos institucionales o procedimientos de análisis.

Sin embargo, debe distinguirse entre fundamentación teórica y evidencia empírica.

Una teoría puede proporcionar categorías para interpretar un fenómeno, pero su sola mención no demuestra que una intervención específica haya producido determinados resultados.

Por ejemplo, Flower y Hayes (1981) desarrollaron un modelo cognitivo de la escritura que incluye procesos de planificación, traducción de ideas al lenguaje escrito y revisión.

Este modelo permite fundamentar la importancia de considerar diferentes procesos durante la composición. No obstante, no demuestra por sí solo que una estrategia pedagógica concreta mejore el rendimiento de un grupo de estudiantes.

La precisión exige establecer qué función cumple cada fuente dentro del razonamiento.

3.1.11. La progresión argumentativa

La progresión argumentativa consiste en organizar razones de manera que contribuyan al desarrollo de una tesis.

No basta con presentar varias afirmaciones favorables a una postura. Es necesario explicar cómo se relacionan y qué aportan al razonamiento.

Versión insuficiente:

«La revisión es importante. La retroalimentación también es importante. La escritura universitaria requiere esfuerzo».

Las afirmaciones presentan ideas relacionadas, pero no desarrollan un argumento articulado.

Versión revisada:

«La revisión constituye una etapa relevante de la escritura académica porque permite examinar la correspondencia entre el propósito del texto y su organización. La retroalimentación puede contribuir a este proceso cuando identifica dificultades específicas y proporciona orientaciones comprensibles. Sin embargo, las observaciones recibidas solo pueden incorporarse al texto mediante decisiones de reescritura realizadas por el estudiante».

La reformulación establece relaciones entre revisión, retroalimentación y reescritura.

La progresión argumentativa exige que cada segmento aporte información nueva y mantenga continuidad con la tesis.

3.1.12. Organización mediante apartados y subtítulos

Los apartados y subtítulos permiten distribuir información en unidades reconocibles.

Su utilización resulta especialmente útil en informes, monografías y trabajos extensos.

Un subtítulo debe representar el contenido desarrollado y mantener correspondencia con el nivel jerárquico del documento.

Por ejemplo, un trabajo sobre escritura académica podría organizar su desarrollo mediante los siguientes apartados: planificación del texto, construcción de argumentos y revisión de borradores.

Sin embargo, no sería adecuado utilizar un subtítulo como «Resultados de la investigación» cuando el contenido únicamente presenta antecedentes teóricos.

También conviene evitar la fragmentación excesiva. Un texto con numerosos subtítulos y párrafos mínimos puede perder continuidad.

La división debe responder a necesidades conceptuales y comunicativas, no únicamente a criterios visuales.

3.1.13. La conclusión: función y características

La conclusión constituye el segmento de cierre mediante el cual se integran los principales planteamientos desarrollados.

Su función no consiste en repetir literalmente la introducción ni en presentar un resumen mecánico de todos los párrafos.

Una conclusión académica debe recuperar el propósito inicial y establecer qué se desprende del análisis realizado.

En un ensayo argumentativo, puede reafirmar una tesis a la luz de las razones desarrolladas. En un informe de investigación, debe corresponder a los objetivos y a los resultados efectivamente obtenidos.

La conclusión también puede reconocer limitaciones o señalar cuestiones que requieren un análisis posterior, siempre que estas observaciones se relacionen con el contenido.

No resulta adecuado incorporar afirmaciones completamente nuevas que no hayan sido fundamentadas.

3.1.14. Diferencias entre conclusiones de ensayos e investigaciones

Aunque ambas cumplen una función de cierre, las conclusiones de los ensayos y las investigaciones empíricas presentan diferencias.

En un ensayo argumentativo, la conclusión integra las razones desarrolladas y recupera la tesis.

En una investigación empírica, las conclusiones deben responder a los objetivos y mantener correspondencia con los resultados obtenidos.

Aspecto	Ensayo argumentativo	Investigación empírica
Base principal	Argumentos y fuentes analizadas	Resultados y procedimientos del estudio
Función	Integrar y valorar una postura	Responder a los objetivos
Alcance	Delimitado por el análisis desarrollado	Delimitado por el diseño y la evidencia
Precaución	Evitar afirmaciones no fundamentadas	Evitar generalizaciones y causalidad no justificadas

Por ejemplo, una investigación correlacional puede identificar asociaciones entre variables, pero no

permite establecer automáticamente relaciones causales.

Por ello, una conclusión como «la estrategia produjo una mejora» sería inadecuada si el diseño únicamente permitió observar una asociación.

La conclusión debe expresar con precisión el alcance del conocimiento producido.

3.1.15. Diferencia entre resumen y conclusión

El resumen recupera información esencial de un texto, mientras que la conclusión integra los planteamientos para establecer un cierre interpretativo.

Resumen:

«El texto examinó la planificación, la redacción y la revisión como componentes del proceso de escritura».

Conclusión:

«El análisis permite reconocer que la calidad de un texto académico depende de la articulación entre planificación, desarrollo de ideas y revisión. Estas actividades no deben comprenderse como operaciones completamente independientes, sino como procesos relacionados que pueden retomarse durante la composición».

La segunda versión integra las ideas y presenta una interpretación.

La conclusión debe conservar una relación directa con el desarrollo y evitar generalizaciones que excedan lo examinado.

3.1.16. Ejemplo de conclusión académica

Tema: Retroalimentación formativa en la escritura universitaria.

«La retroalimentación formativa puede contribuir al proceso de escritura universitaria cuando proporciona orientaciones específicas y comprensibles sobre los aspectos que requieren revisión. Sin embargo, su utilidad no depende únicamente de la calidad de los comentarios, sino también de las oportunidades disponibles para analizar y modificar los borradores. En consecuencia, la enseñanza de la escritura académica requiere considerar la revisión como una actividad de aprendizaje y no exclusivamente como una etapa de corrección final. Esta perspectiva permite reconocer al estudiante como participante activo en la construcción y mejora de sus textos».

La conclusión recupera el planteamiento central, integra los argumentos y establece una implicación pedagógica.

No introduce resultados empíricos que no hayan sido presentados.

3.1.17. Correspondencia entre introducción, desarrollo y conclusión

La organización global requiere mantener correspondencia entre las tres partes.

La introducción establece el propósito, el desarrollo proporciona los elementos necesarios para cumplirlo y la conclusión recupera los planteamientos centrales.

Componente	Ejemplo de contenido	Función
Introducción	La revisión es necesaria para mejorar los textos académicos	Presentar la tesis
Desarrollo	Explicación de la revisión, la retroalimentación y la reescritura	Fundamentar la tesis
Conclusión	La mejora requiere oportunidades de revisión y decisiones del estudiante	Integrar el razonamiento

Cuando esta correspondencia se pierde, el texto puede presentar dificultades de coherencia global.

Por ejemplo, si la introducción anuncia un análisis de estrategias de escritura, pero el desarrollo se limita a

describir plataformas digitales, existe una desviación temática.

La revisión debe comprobar que cada sección contribuya al propósito inicial.

3.1.18. Errores frecuentes en la organización textual

Entre las dificultades más habituales se encuentran las introducciones demasiado generales, los desarrollos basados en información acumulada sin análisis y las conclusiones que incorporan afirmaciones no fundamentadas.

Otro problema consiste en repetir las mismas ideas en las tres partes sin desarrollar progresivamente el contenido.

También pueden aparecer desequilibrios de extensión. Una introducción excesivamente larga puede desplazar el desarrollo, mientras que una conclusión demasiado breve puede impedir integrar los planteamientos.

No existe una proporción universal de palabras para cada sección. La distribución depende del género, la extensión total y la complejidad del contenido.

La revisión debe considerar principalmente la función que cumple cada segmento.

3.1.19. Taller práctico resuelto: organización de un texto

Tema: La importancia de la lectura crítica en la universidad.

Introducción:

«La lectura crítica constituye una práctica relevante en la formación universitaria porque permite examinar la información más allá de su comprensión literal. Su desarrollo requiere identificar argumentos, reconocer supuestos y valorar la pertinencia de las evidencias. Este texto analiza la función de la lectura crítica en la construcción del conocimiento académico».

Desarrollo:

«La lectura crítica exige reconocer la organización argumentativa de los textos. Para ello, el lector debe distinguir afirmaciones, razones y evidencias. Asimismo, necesita examinar la procedencia de las fuentes y considerar las limitaciones de la información presentada. Estas operaciones permiten construir interpretaciones fundamentadas y evitar la aceptación automática de cualquier afirmación».

Conclusión:

«La lectura crítica constituye una actividad necesaria para participar en prácticas académicas que requieren analizar y valorar información. Su importancia radica en que permite examinar la relación entre afirmaciones

y evidencias, favoreciendo una aproximación reflexiva al conocimiento».

El ejemplo presenta correspondencia entre las tres partes, aunque su desarrollo es deliberadamente breve para fines didácticos.

3.1.20. Actividad de aula: construcción y revisión de la estructura textual

Objetivo: Organizar un texto académico mediante una introducción, un desarrollo y una conclusión coherentes.

Primera fase: planificación. Seleccione un tema relacionado con su carrera y complete la siguiente matriz.

Componente	Pregunta orientadora	Contenido que debe elaborar
Introducción	¿Qué problema o tema analizaré?	Contextualización y propósito
Desarrollo	¿Qué ideas necesito explicar o fundamentar?	Tres ideas principales con sus apoyos
Conclusión	¿Qué se desprende del análisis?	Síntesis interpretativa

Segunda fase: textualización. Redacte un texto de entre 350 y 450 palabras a partir de la planificación realizada.

Tercera fase: revisión. Intercambie el borrador con un compañero. Compruebe si la introducción presenta un propósito reconocible, si el desarrollo responde a ese propósito y si la conclusión integra los planteamientos.

Cuarta fase: reescritura. Incorpore las observaciones pertinentes y explique al menos dos modificaciones realizadas.

3.1.21. Actividad autónoma: revisión de la estructura global

Seleccione un ensayo o informe académico elaborado previamente.

Identifique la función de su introducción, examine la secuencia del desarrollo y determine si la conclusión responde al propósito inicial.

Elabore una versión revisada de las tres secciones y justifique al menos tres modificaciones.

Rúbrica de evaluación

Criterio	Puntaje
Delimitación del tema y propósito	4
Organización de las ideas principales	4
Fundamentación y desarrollo conceptual	4

Correspondencia entre las tres partes	4
Revisión y justificación de mejoras	4
Total	20

3.2. Estrategias de escritura expositiva, descriptiva y argumentativa

3.2.1. Las estrategias discursivas en la producción académica

La escritura académica comprende diferentes formas de organizar y comunicar el conocimiento. Según el propósito del texto, el escritor puede explicar conceptos, describir fenómenos, analizar relaciones o defender una postura mediante argumentos.

Estas operaciones se relacionan con estrategias discursivas que permiten seleccionar y organizar la información.

Entre las más relevantes se encuentran la exposición, la descripción y la argumentación. Aunque pueden estudiarse por separado, en los textos universitarios suelen combinarse para cumplir propósitos comunicativos complejos.

Por ejemplo, un informe de investigación puede describir las características de los participantes, exponer los fundamentos de un procedimiento metodológico y argumentar por qué determinada interpretación resulta compatible con los resultados.

Adam (1992) propuso un enfoque de las secuencias textuales que permite comprender que los textos pueden integrar diferentes formas de organización discursiva. Desde esta perspectiva, la exposición, la descripción y la argumentación no deben considerarse categorías completamente aisladas ni equivalentes a géneros textuales cerrados.

Hyland (2004) también destaca que la escritura académica responde a prácticas disciplinares y propósitos comunicativos específicos.

En consecuencia, la selección de estrategias depende del conocimiento que se pretende comunicar y de las convenciones del género.

3.2.2. Diferencia entre secuencia textual y género académico

Una secuencia textual constituye una forma de organización discursiva que cumple determinadas funciones dentro de un texto.

Un género académico, en cambio, corresponde a una práctica comunicativa reconocible que responde a propósitos, destinatarios y convenciones particulares.

Por ejemplo, un informe de investigación constituye un género académico. Dentro de él pueden aparecer secuencias descriptivas, expositivas y argumentativas.

De manera semejante, un ensayo puede integrar explicaciones conceptuales y descripciones, aunque su

propósito central sea desarrollar una postura argumentativa.

La distinción resulta importante porque evita clasificar los textos únicamente a partir de una estrategia dominante.

Concepto	Característica	Ejemplo
Secuencia expositiva	Explica información	Definición de un concepto
Secuencia descriptiva	Presenta características	Descripción de un instrumento
Secuencia argumentativa	Fundamenta una afirmación	Justificación de una decisión
Género académico	Integra convenciones y propósitos comunicativos	Ensayo, informe, reseña

Un mismo género puede integrar varias secuencias.

La selección depende de la función que cumple cada segmento dentro del texto.

3.2.3. La escritura expositiva: concepto y características

La escritura expositiva tiene como propósito presentar y explicar información de manera organizada y comprensible.

Se utiliza para desarrollar conceptos, explicar procedimientos, establecer clasificaciones y mostrar relaciones entre diferentes componentes de un fenómeno.

En la educación superior aparece frecuentemente en manuales, informes, marcos teóricos, materiales de estudio y apartados conceptuales de trabajos de investigación.

Una exposición académica debe presentar información pertinente, mantener precisión terminológica y organizar las explicaciones mediante relaciones comprensibles.

No debe confundirse con la simple acumulación de definiciones. Una exposición adecuada requiere seleccionar, relacionar y desarrollar información según las necesidades del lector.

Considérese:

«La operacionalización de variables es importante en la investigación».

La oración presenta una valoración general, pero no explica el concepto.

Una versión expositiva sería:

«La operacionalización de variables consiste en establecer una relación entre los conceptos que se pretende estudiar y los indicadores que permitirán observarlos o medirlos. Este procedimiento contribuye a precisar qué información debe recopilarse y cómo se vinculará con los objetivos de la investigación».

La segunda formulación desarrolla el significado y la función del concepto.

3.2.4. Estrategia expositiva de definición

La definición permite delimitar el significado de un concepto.

En la escritura académica, debe expresar características pertinentes y evitar formulaciones circulares.

Definición circular:

«La investigación científica es la actividad mediante la cual se realiza investigación».

La oración repite el término sin explicar su significado.

Definición revisada:

«La investigación científica es un proceso sistemático de producción de conocimiento que utiliza procedimientos explícitos para formular preguntas, recopilar o analizar información y construir respuestas fundamentadas».

La segunda versión presenta características que permiten comprender el concepto.

En determinados casos, las definiciones deben apoyarse en fuentes especializadas. Cuando se reproduce o parafrasea una conceptualización específica de un autor, corresponde incorporar la cita.

Una definición también puede complementarse mediante ejemplos y delimitaciones.

Por ejemplo, al explicar el concepto de variable, puede resultar útil distinguirlo de los indicadores utilizados para observarla.

3.2.5. Estrategia expositiva de clasificación

La clasificación consiste en organizar elementos en categorías según criterios explícitos.

Este procedimiento permite presentar información compleja mediante conjuntos reconocibles.

Considérese:

«Las fuentes utilizadas en una investigación pueden clasificarse según diferentes criterios. Si se considera

su relación con la información original, es posible distinguir fuentes primarias y secundarias. Las primeras proporcionan materiales o datos directamente relacionados con el objeto de estudio; las segundas analizan, interpretan o sintetizan información procedente de otras fuentes».

La exposición establece un criterio de clasificación y explica las categorías.

Una clasificación académica debe evitar mezclar criterios diferentes sin aclararlos.

Por ejemplo, no sería adecuado presentar «fuentes primarias, digitales y científicas» como categorías excluyentes de una misma clasificación, porque responden a criterios distintos.

Una fuente primaria también puede ser digital y científica.

Por tanto, antes de clasificar, es necesario establecer qué propiedad se utilizará para organizar los elementos.

3.2.6. Estrategia expositiva de comparación

La comparación permite identificar semejanzas y diferencias entre conceptos, procedimientos o fenómenos.

En la escritura académica, debe establecer criterios reconocibles.

Considérese:

«Los enfoques cuantitativo y cualitativo presentan diferencias en sus procedimientos de investigación. El enfoque cuantitativo suele utilizar mediciones y análisis numéricos para examinar variables y relaciones, mientras que el cualitativo privilegia el análisis interpretativo de significados, experiencias y procesos. Sin embargo, ambos requieren decisiones metodológicas coherentes con las preguntas formuladas».

La comparación presenta diferencias y una característica compartida.

Para evitar generalizaciones, debe reconocerse que las prácticas de investigación son diversas y que pueden existir diseños que integren procedimientos cuantitativos y cualitativos.

La comparación académica no debe construirse mediante oposiciones absolutas cuando el fenómeno admite matices.

3.2.7. Estrategia expositiva de secuenciación

La secuenciación permite explicar procedimientos mediante una organización temporal o lógica.

Se utiliza especialmente en textos metodológicos, instructivos y explicaciones de procesos.

Ejemplo:

«La elaboración de un instrumento de recopilación de información puede comenzar con la identificación de las dimensiones que se pretende examinar. Posteriormente, se formulan los ítems correspondientes y se revisa su claridad. Según las características del estudio, puede realizarse una aplicación piloto antes de establecer la versión definitiva».

La secuencia presenta actividades relacionadas sin afirmar que todos los diseños deban seguir exactamente el mismo procedimiento.

Una exposición secuencial debe diferenciar las etapas obligatorias de aquellas que dependen del contexto.

Los conectores temporales pueden contribuir a la organización, pero no sustituyen la explicación de las operaciones realizadas.

3.2.8. Estrategia expositiva de causa y consecuencia

La exposición también puede utilizar relaciones causales para explicar fenómenos.

Sin embargo, en los textos científicos es necesario distinguir entre una explicación causal fundamentada y una asociación observada.

Considérese:

«La ausencia de instrucciones claras puede generar dificultades durante la realización de una actividad

académica, especialmente cuando los estudiantes no disponen de criterios suficientes para interpretar lo solicitado».

La afirmación plantea una relación posible que debería examinarse según el contexto y la evidencia disponible.

En cambio:

«La falta de instrucciones provocó que todos los estudiantes obtuvieran calificaciones bajas».

La segunda formulación presenta una relación causal absoluta que requiere evidencia específica.

La exposición académica debe evitar convertir hipótesis o interpretaciones en hechos demostrados.

3.2.9. La escritura descriptiva: concepto y características

La escritura descriptiva tiene como propósito presentar las características de un objeto, fenómeno, procedimiento o situación.

En los textos académicos, la descripción permite comunicar información que facilita reconocer propiedades, componentes, condiciones y relaciones observables.

A diferencia de la descripción literaria, que puede privilegiar efectos estéticos o subjetivos, la descripción

académica suele orientarse hacia la precisión y la pertinencia de los rasgos seleccionados.

No obstante, esta distinción no implica que toda descripción académica sea completamente neutral. La selección de características responde a un propósito de análisis y a determinadas categorías conceptuales.

Por ejemplo, describir un instrumento de investigación exige seleccionar información sobre su estructura, dimensiones, formato de respuesta y procedimiento de aplicación.

Una descripción adecuada debe permitir que el lector comprenda qué características posee el objeto examinado.

3.2.10. Selección de características pertinentes

La descripción académica no consiste en enumerar todas las propiedades posibles de un objeto.

Requiere seleccionar aquellas que resultan relevantes para el propósito del texto.

Considérese:

«El cuestionario era largo, interesante y estaba bien elaborado».

La oración presenta valoraciones generales que no permiten reconocer sus características.

Una descripción más precisa sería:

«El cuestionario estuvo compuesto por veinte ítems distribuidos en cuatro dimensiones. Las respuestas se registraron mediante una escala de cinco categorías ordenadas».

La segunda versión presenta características identificables.

Sin embargo, los datos utilizados en este ejemplo son ilustrativos. En un informe real, deben corresponder al instrumento efectivamente empleado.

La descripción académica requiere precisión, pero también correspondencia con la información disponible.

3.2.11. Organización de la descripción

La descripción puede organizarse mediante diferentes criterios.

Uno de ellos consiste en presentar primero las características generales y posteriormente las específicas.

Otro procedimiento consiste en describir los componentes según su función.

También puede organizarse mediante categorías previamente establecidas.

Considérese la descripción de un entorno virtual de aprendizaje:

«El entorno virtual utilizado en la asignatura integró tres espacios principales: materiales de estudio, actividades de aprendizaje y evaluación. El primero reunió los recursos necesarios para consultar los contenidos. El segundo permitió desarrollar tareas individuales y colaborativas. El tercero concentró los instrumentos utilizados para valorar el desempeño».

La descripción organiza los componentes según su función.

Este procedimiento permite evitar enumeraciones desordenadas y facilita reconocer la estructura del objeto descrito.

3.2.12. Diferencia entre descripción e interpretación

La descripción presenta características, mientras que la interpretación atribuye significado a la información examinada.

Considérese:

Descripción:

«El grupo A obtuvo una media de 7,8 puntos y el grupo B una media de 7,2 puntos».

Interpretación:

«La diferencia observada podría relacionarse con características de los grupos o de las condiciones de aprendizaje; sin embargo, los valores descriptivos no permiten identificar por sí solos sus causas».

La segunda formulación examina el significado posible de la información.

No obstante, la interpretación debe mantener correspondencia con el diseño y los datos disponibles.

En una investigación, describir diferencias entre grupos no permite concluir automáticamente que una intervención haya provocado esas diferencias.

Esta distinción resulta fundamental para evitar interpretaciones que excedan la evidencia.

3.2.13. Descripción objetiva y valoración

En la escritura académica, conviene diferenciar las características observables de las valoraciones realizadas sobre ellas.

Descripción:

«La plataforma permitió cargar documentos en formato PDF y registrar entregas mediante un formulario».

Valoración:

«La plataforma presentó una organización adecuada para las necesidades de la asignatura».

La segunda afirmación incorpora un juicio que requiere criterios de evaluación.

No significa que las valoraciones estén prohibidas. Su utilización es pertinente cuando se explican los criterios utilizados para formularlas.

Por ejemplo:

«La organización de la plataforma se consideró adecuada porque los estudiantes podían localizar los materiales y las actividades mediante secciones diferenciadas».

La formulación explicita la razón de la valoración, aunque su suficiencia dependerá del propósito y de la evidencia disponible.

3.2.14. La descripción en los informes de investigación

En los informes de investigación, la descripción cumple funciones fundamentales.

Permite presentar las características de los participantes, los instrumentos, los procedimientos y los resultados.

Por ejemplo:

«La muestra estuvo integrada por estudiantes universitarios matriculados en diferentes modalidades de estudio. Para describir su composición, se consideraron variables como edad, carrera y modalidad académica».

El fragmento identifica características utilizadas para describir la muestra, sin atribuir valores que no han sido proporcionados.

Cuando se dispone de datos, la descripción puede incorporar frecuencias, porcentajes y medidas estadísticas.

Sin embargo, debe evitarse interpretar automáticamente una diferencia descriptiva como una relación causal.

La descripción y la interpretación cumplen funciones relacionadas, pero diferentes.

3.2.15. La escritura argumentativa: concepto y características

La escritura argumentativa tiene como propósito sostener una afirmación mediante razones y evidencias pertinentes.

En el ámbito universitario, se utiliza para examinar problemas, defender interpretaciones, valorar propuestas y justificar decisiones.

La argumentación académica no consiste únicamente en expresar opiniones personales. Requiere formular una postura delimitada y construir un razonamiento que permita examinar su fundamento.

Toulmin (1958) propuso un modelo de análisis argumentativo que permite reconocer componentes como afirmación, datos, garantía, respaldo, modalizador y reserva.

Este enfoque resulta útil para comprender que una conclusión necesita apoyos y relaciones justificativas.

La escritura argumentativa también requiere considerar perspectivas alternativas y reconocer las limitaciones del propio planteamiento.

Por ello, argumentar no significa demostrar que una postura es incuestionable, sino construir una justificación razonada y abierta al examen crítico.

3.2.16. La tesis argumentativa

La tesis constituye la afirmación central que el escritor pretende fundamentar.

Debe diferenciarse del tema y de una opinión general.

Tema:

«La lectura académica en la universidad».

Opinión general:

«La lectura académica es muy importante».

Tesis:

«La enseñanza universitaria debe incorporar estrategias explícitas de lectura crítica, porque la comprensión de textos especializados requiere reconocer argumentos, evaluar fuentes y relacionar información con problemas disciplinares».

La tercera formulación presenta una postura que puede desarrollarse mediante razones.

Una tesis académica debe ser comprensible, delimitada y susceptible de discusión.

Las afirmaciones excesivamente amplias dificultan la fundamentación.

Por ejemplo:

«Todas las herramientas digitales mejoran siempre el aprendizaje».

La afirmación presenta una generalización absoluta que difícilmente podría sostenerse en todos los contextos.

Una tesis más prudente sería:

«La utilidad pedagógica de las herramientas digitales depende de su correspondencia con los objetivos de

aprendizaje y de las estrategias utilizadas para integrarlas en las actividades académicas».

3.2.17. El modelo argumentativo de Toulmin

Toulmin (1958) desarrolló un modelo que permite examinar cómo se construyen y justifican los argumentos.

Para fines didácticos, pueden distinguirse seis componentes.

Componente	Función
Afirmación	Presenta la postura que se pretende sostener
Datos	Proporcionan información que apoya la afirmación
Garantía	Explica la relación entre los datos y la afirmación
Respaldo	Fundamenta la validez de la garantía
Modalizador	Expresa el grado de certeza de la afirmación
Reserva	Reconoce condiciones o excepciones

Estos componentes no deben entenderse como una estructura rígida que deba aparecer explícitamente en todos los párrafos.

Su utilidad consiste en ayudar a examinar la suficiencia y la organización del razonamiento.

3.2.18. Ejemplo aplicado del modelo de Toulmin

Tema: Revisión de borradores en la escritura universitaria.

Afirmación:

«La enseñanza de la escritura universitaria debería incorporar oportunidades sistemáticas de revisión de borradores».

Datos o razones:

«Durante la revisión pueden identificarse dificultades de organización, claridad y fundamentación que requieren modificaciones antes de presentar la versión final».

Garantía:

«Si la escritura implica tomar decisiones sobre el contenido y su expresión, disponer de oportunidades de revisión permite reconsiderar esas decisiones».

Respaldo:

«El modelo de Flower y Hayes (1981) permite comprender la revisión como uno de los procesos que intervienen en la composición escrita».

Modalizador:

«La incorporación de revisiones orientadas puede contribuir al desarrollo de prácticas de escritura más reflexivas».

Reserva:

«No obstante, su utilidad dependerá de las condiciones de aplicación, de la claridad de las orientaciones y de las oportunidades reales para modificar los textos».

El ejemplo demuestra que la argumentación puede integrar afirmaciones, fundamentos y limitaciones.

La referencia teórica funciona como respaldo conceptual, pero no constituye por sí sola una prueba empírica de eficacia pedagógica.

3.2.19. Razones y evidencias

Las razones explican por qué una tesis merece ser aceptada o considerada.

Las evidencias proporcionan información que permite sustentar las afirmaciones.

En la escritura académica, pueden utilizarse investigaciones, datos, documentos especializados y análisis conceptuales.

Sin embargo, debe distinguirse entre una razón y una evidencia.

Considérese:

Tesis:

«La revisión de borradores debe incorporarse a la enseñanza de la escritura académica».

Razón:

«La revisión permite identificar dificultades que pueden pasar inadvertidas durante la primera redacción».

Fundamentación teórica:

«Flower y Hayes (1981) describieron la composición escrita mediante procesos cognitivos que incluyen la revisión y que pueden desarrollarse de manera recursiva».

La referencia teórica proporciona un marco para comprender la revisión, pero no demuestra por sí sola la eficacia de una intervención pedagógica específica.

Para afirmar que determinada estrategia produjo mejoras, sería necesario incorporar evidencia empírica pertinente.

Esta distinción contribuye a evitar argumentos que aparentan estar fundamentados únicamente porque mencionan autores reconocidos.

3.2.20. Contraargumentación y refutación

La contraargumentación consiste en reconocer una perspectiva alternativa que puede cuestionar la tesis defendida.

La refutación implica responder a esa perspectiva mediante razones pertinentes.

En la escritura académica, estas estrategias permiten evitar planteamientos unilaterales.

Considérese:

Tesis:

«La enseñanza de la escritura universitaria debe incluir oportunidades de revisión de borradores».

Contraargumento:

«Podría sostenerse que la revisión de varias versiones incrementa el tiempo necesario para desarrollar las actividades».

Respuesta argumentativa:

«Aunque la revisión requiere tiempo, su incorporación puede organizarse mediante actividades focalizadas en aspectos específicos del texto. De esta manera, no es indispensable corregir exhaustivamente todos los componentes en cada etapa».

La respuesta reconoce una dificultad y presenta una alternativa razonada.

No obstante, la refutación no debe descalificar automáticamente la perspectiva contraria.

La argumentación académica requiere examinar la pertinencia de las objeciones y reconocer aquellas que representan limitaciones legítimas.

3.2.21. La modalización en la escritura argumentativa

La modalización comprende recursos lingüísticos que permiten expresar diferentes grados de certeza, posibilidad o compromiso con una afirmación.

En los textos académicos, resulta importante evitar afirmaciones absolutas cuando la evidencia disponible no permite sostenerlas.

Afirmación excesiva:

«La retroalimentación mejora siempre la escritura de todos los estudiantes».

Afirmación matizada:

«La retroalimentación puede contribuir a mejorar los textos cuando proporciona orientaciones comprensibles y oportunidades de revisión».

La segunda formulación reconoce condiciones.

Entre los recursos de modalización se encuentran expresiones como «puede», «es posible», «en determinadas condiciones», «los resultados sugieren» y «según la evidencia disponible».

Sin embargo, estas expresiones no deben utilizarse para ocultar la ausencia de fundamentación.

Una afirmación formulada con prudencia continúa requiriendo razones o evidencias cuando presenta un contenido empírico.

3.2.22. Diferencias entre exposición, descripción y argumentación

Las tres estrategias pueden diferenciarse mediante sus propósitos y formas de organización.

Estrategia	Propósito	Ejemplo
Expositiva	Explicar un concepto o procedimiento	La rúbrica es un instrumento que organiza criterios y niveles de desempeño.
Descriptiva	Presentar características	La rúbrica contiene cuatro criterios y cinco niveles de valoración.

Argumentativa	Defender una afirmación	La utilización de rúbricas puede favorecer una evaluación más transparente cuando los criterios se comunican antes de la actividad.

Los ejemplos muestran que un mismo objeto puede abordarse mediante diferentes estrategias.

La exposición explica qué es una rúbrica. La descripción presenta sus características. La argumentación sostiene una postura sobre su utilización.

La selección depende del propósito comunicativo.

3.2.23. Integración de estrategias en un texto académico

Los textos universitarios suelen combinar exposición, descripción y argumentación.

Considérese el siguiente ejemplo:

«La evaluación formativa comprende procedimientos orientados a obtener y utilizar información sobre el

aprendizaje durante el proceso educativo. Entre sus recursos pueden encontrarse observaciones, comentarios escritos y actividades de autoevaluación. Estos procedimientos presentan características diferentes según su propósito y forma de aplicación. Su incorporación en la enseñanza universitaria requiere criterios explícitos, porque la información recopilada solo adquiere utilidad pedagógica cuando puede orientar decisiones de aprendizaje y enseñanza».

El primer enunciado cumple una función expositiva porque explica un concepto.

El segundo incorpora elementos descriptivos al presentar posibles recursos.

El último desarrolla una afirmación argumentativa sobre las condiciones de utilización.

La integración demuestra que las estrategias no constituyen compartimentos independientes.

Un texto puede combinar diferentes secuencias discursivas sin perder unidad, siempre que todas contribuyan al propósito general.

3.2.24. Errores frecuentes en la escritura expositiva

Uno de los errores más habituales consiste en presentar definiciones sin desarrollar sus implicaciones.

Versión insuficiente:

«La coherencia es una propiedad del texto. La cohesión también es una propiedad del texto».

Las afirmaciones no explican las diferencias.

Versión revisada:

«La coherencia se relaciona con la organización del sentido, mientras que la cohesión comprende los recursos lingüísticos que establecen conexiones entre segmentos discursivos. Ambas dimensiones contribuyen a la construcción de textos comprensibles, aunque cumplen funciones diferentes».

Otro error consiste en acumular citas sin explicar sus relaciones.

La exposición académica debe integrar la información de las fuentes mediante explicaciones propias y una organización conceptual reconocible.

3.2.25. Errores frecuentes en la escritura descriptiva

Entre las dificultades más habituales se encuentran el uso de adjetivos imprecisos, la ausencia de criterios de organización y la incorporación de valoraciones no justificadas.

Versión imprecisa:

«El instrumento fue excelente y contenía preguntas muy buenas».

Versión revisada:

«El instrumento estuvo organizado en dimensiones relacionadas con los objetivos del estudio. Cada dimensión incluyó preguntas destinadas a recopilar información sobre los indicadores establecidos».

La segunda formulación describe características sin incorporar valoraciones generales.

Cuando se pretende afirmar que el instrumento presenta calidad metodológica, deben especificarse los procedimientos y las evidencias que sustentan esa valoración.

3.2.26. Errores frecuentes en la escritura argumentativa

Entre los problemas más comunes se encuentran las generalizaciones, la ausencia de evidencias y las conclusiones que no se desprenden de las premisas.

Versión inadecuada:

«Todos los estudiantes aprenden mejor con tecnología porque las plataformas digitales son modernas».

La afirmación presenta una generalización y utiliza una razón que no demuestra la conclusión.

Versión revisada:

«La integración de plataformas digitales debe evaluarse considerando su pertinencia pedagógica, las características de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje. Su utilización no constituye, por sí sola, evidencia de una mejora en el desempeño».

La segunda formulación establece una postura delimitada y evita una relación causal no fundamentada.

3.2.27. Taller práctico resuelto: tres estrategias sobre un mismo tema

Tema: La lectura académica en la universidad.

Texto expositivo:

«La lectura académica comprende procesos de comprensión e interpretación de textos especializados. Su desarrollo requiere identificar conceptos, reconocer relaciones argumentativas y establecer vínculos entre la información presentada y los conocimientos previos del lector».

Texto descriptivo:

«Un artículo académico puede contener título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo y referencias. La organización específica depende del género y de las convenciones de la publicación o disciplina».

Texto argumentativo:

«La enseñanza universitaria debería incorporar actividades explícitas de lectura crítica, porque comprender un texto especializado no consiste únicamente en recuperar información. También requiere examinar la fundamentación de las afirmaciones y valorar la pertinencia de las fuentes utilizadas».

Los tres fragmentos abordan un campo temático relacionado, pero presentan propósitos discursivos diferentes.

3.2.28. Actividad de aula: transformación y revisión de estrategias discursivas

Objetivo: Diferenciar, aplicar y revisar estrategias expositivas, descriptivas y argumentativas.

Primera fase: planificación. Seleccione uno de los siguientes temas: evaluación formativa, recursos digitales, investigación científica o lectura crítica.

Segunda fase: textualización. Redacte tres párrafos de entre 90 y 120 palabras cada uno.

El primero debe explicar un concepto o procedimiento. El segundo debe describir características pertinentes. El tercero debe formular una tesis y desarrollar al menos una razón que la sustente.

Tercera fase: revisión entre pares. Intercambie los textos con un compañero e identifique las características que permiten reconocer cada estrategia.

Cuarta fase: reescritura. Revise los párrafos considerando las observaciones recibidas y explique qué modificaciones mejoraron su claridad y precisión.

Producto: Tres párrafos revisados y una breve justificación de las decisiones discursivas utilizadas.

3.2.29. Actividad autónoma: integración de estrategias

Objetivo: Integrar exposición, descripción y argumentación en un texto académico coherente.

Redacte un texto de entre 400 y 500 palabras relacionado con un problema de su carrera.

Organice el contenido de la siguiente manera:

1. Presente una explicación conceptual del tema.
2. Describa características o condiciones relevantes.
3. Formule una tesis relacionada con el problema.
4. Desarrolle dos razones que permitan sustentarla.
5. Elabore un cierre coherente con el análisis.

Posteriormente, identifique los segmentos expositivos, descriptivos y argumentativos.

Compruebe que las afirmaciones que requieren evidencia se encuentren fundamentadas y que las estrategias mantengan correspondencia con el propósito del texto.

Finalmente, elabore una segunda versión y explique tres modificaciones realizadas durante la revisión.

3.2.30. Criterios de evaluación

Criterio	Puntaje
Precisión de las explicaciones expositivas	4
Pertinencia de las características descriptivas	4
Claridad de la tesis y los argumentos	4
Integración y coherencia de las estrategias	4
Revisión y justificación de mejoras	4
Total	20

3.3. Elaboración de resúmenes, reseñas y ensayos académicos

3.3.1. Los géneros académicos como prácticas de construcción del conocimiento

La escritura académica comprende diversas formas de comunicación mediante las cuales los estudiantes universitarios interpretan información, organizan conocimientos y desarrollan planteamientos fundamentados. Entre los géneros más utilizados durante la formación superior se encuentran el

resumen, la reseña y el ensayo académico. Aunque comparten exigencias de claridad, coherencia, precisión conceptual y reconocimiento de fuentes, presentan propósitos comunicativos diferentes.

El resumen permite representar de manera condensada la información esencial de un texto o presentar sintéticamente una investigación. La reseña académica combina la presentación de una obra con su análisis y valoración. El ensayo, por su parte, desarrolla una interpretación o postura mediante argumentos organizados.

Estas diferencias deben comprenderse antes de iniciar la redacción. No resulta adecuado elaborar una reseña como si fuera únicamente un resumen, ni construir un ensayo mediante la acumulación de definiciones sin una tesis reconocible.

Swales (1990) explica que los géneros discursivos se relacionan con propósitos comunicativos compartidos dentro de determinadas comunidades. Esta perspectiva permite comprender que las características de un texto dependen de la actividad académica en la que participa y de las expectativas de sus lectores.

Cambridge English Shop

Por tanto, la enseñanza de estos géneros debe superar la memorización de estructuras fijas. Es necesario que los estudiantes comprendan qué operaciones intelectuales requiere cada uno, cómo se utilizan las

fuentes y qué decisiones permiten producir un texto adecuado.

3.3.2. Diferencias entre resumen, reseña y ensayo

Los tres géneros mantienen una relación estrecha con la lectura académica, pero se distinguen por la intervención del escritor y el tratamiento de las fuentes.

Característica	Resumen	Reseña	Ensayo
Propósito	Sintetizar información	Presentar y valorar una obra	Desarrollar una postura
Operación principal	Selección e integración	Síntesis y evaluación	Análisis y argumentación
Relación con las fuentes	Fidelidad al contenido	Examen de una obra	Diálogo entre fuentes
Postura personal	No suele incorporarse en el resumen informativo	Valoración fundamentada	Tesis explícita o reconocible
Producto	Síntesis coherente	Juicio crítico sustentado	Razonamiento organizado

Estas características no constituyen reglas absolutas. Los géneros pueden presentar variaciones según las disciplinas y las instrucciones de una publicación o asignatura.

Por ejemplo, un ensayo reflexivo puede presentar una organización diferente de un ensayo argumentativo de investigación. Asimismo, una reseña descriptiva puede concentrarse en presentar el contenido de una obra, mientras que una reseña crítica exige examinar sus aportes y limitaciones.

3.3.3. El resumen académico: concepto y características

El resumen académico es un texto que representa de manera condensada la información esencial de un documento o de un trabajo de investigación.

Su elaboración requiere comprender el contenido, identificar las ideas fundamentales y reconstruirlas mediante una organización breve y coherente.

Van Dijk (1980) desarrolló una perspectiva sobre las macroestructuras semánticas que permite explicar cómo los textos poseen estructuras globales de significado. Este planteamiento ofrece una base conceptual para comprender la síntesis como una operación que identifica y reconstruye información central, en lugar de limitarse a eliminar palabras.

Routledge+1

Un resumen adecuado debe cumplir cuatro condiciones fundamentales.

La primera es la fidelidad conceptual, que exige conservar el significado de la información original. La segunda es la selección, mediante la cual se identifican las ideas relevantes. La tercera es la concisión, que permite reducir la extensión sin perder información indispensable. La cuarta es la coherencia, necesaria para presentar las ideas mediante relaciones comprensibles.

La reducción de palabras no constituye, por sí sola, un indicador de calidad. Un resumen demasiado breve puede omitir información necesaria, mientras que uno extenso puede conservar detalles secundarios que dificultan reconocer el planteamiento central.

3.3.4. Diferencia entre resumen de lectura y resumen científico

Una precisión fundamental consiste en distinguir el resumen de un texto leído del resumen que acompaña un artículo científico.

El resumen de lectura recupera el contenido esencial de una fuente previamente elaborada. Su propósito principal consiste en demostrar comprensión y comunicar las ideas centrales sin modificar su significado.

El resumen científico, también denominado abstract cuando se presenta en inglés, ofrece una

representación sintética de un trabajo de investigación. Según las convenciones de la revista y del tipo de artículo, puede incluir el problema, el objetivo, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Aspecto	Resumen de lectura	Resumen científico
Objeto	Texto de otro autor	Investigación o trabajo presentado
Propósito	Representar ideas esenciales	Comunicar el contenido del estudio
Información	Tesis, conceptos y argumentos centrales	Objetivo, método, resultados y conclusiones, según corresponda
Relación con los resultados	Recupera los que aparezcan en la fuente	Presenta resultados efectivamente obtenidos
Contexto habitual	Actividades de lectura y estudio	Artículos, tesis y comunicaciones científicas

La distinción es especialmente importante en la educación superior, porque los estudiantes pueden utilizar el término «resumen» para referirse a productos diferentes.

Un resumen científico de una investigación empírica no debe presentar resultados previstos como si fueran resultados obtenidos. Cuando se redacta una

propuesta de investigación, corresponde identificarla como tal y utilizar formulaciones coherentes con su estado de desarrollo.

3.3.5. Estrategias para elaborar un resumen de lectura

La elaboración de un resumen comienza con una lectura orientada hacia la comprensión global.

En una primera lectura se identifica el tema y el propósito del autor. Posteriormente, se examina la organización del texto para reconocer sus principales apartados y relaciones conceptuales.

La selección de información puede apoyarse en tres operaciones.

Selección: conservar las ideas indispensables y omitir detalles secundarios.

Generalización: reunir elementos específicos mediante una categoría más amplia.

Integración: combinar afirmaciones relacionadas en una formulación que conserve su significado.

Considérese el siguiente fragmento:

«Los estudiantes consultaron artículos científicos, capítulos de libros y documentos institucionales para elaborar sus trabajos. Posteriormente, compararon los planteamientos de las fuentes y organizaron la información mediante categorías temáticas».

Una síntesis adecuada sería:

«Los estudiantes consultaron diversas fuentes académicas, compararon sus planteamientos y organizaron la información mediante categorías».

La reformulación conserva las acciones principales sin reproducir todos los detalles.

No obstante, estas operaciones requieren comprender el contenido. La eliminación mecánica de oraciones puede provocar la pérdida de relaciones importantes.

3.3.6. Ejemplo resuelto de resumen de lectura

Texto original elaborado con fines didácticos:

«La escritura académica constituye un proceso que requiere planificar, redactar y revisar. Durante la planificación, el escritor delimita el propósito, selecciona información y establece una organización inicial. En la redacción, transforma las ideas en enunciados y párrafos relacionados. La revisión permite examinar la coherencia, la claridad y la precisión del contenido. Estas actividades no necesariamente ocurren en una secuencia rígida, porque el escritor puede regresar a etapas anteriores y modificar decisiones durante la composición».

Resumen elaborado:

«La escritura académica integra procesos de planificación, redacción y revisión que contribuyen a

organizar y comunicar conocimientos. Estas actividades mantienen una relación recursiva, puesto que el escritor puede modificar sus decisiones durante la composición».

Análisis del procedimiento: Se conservaron los tres procesos principales y su relación. Se eliminaron las explicaciones particulares de cada etapa porque no resultaban indispensables para representar el significado global.

El resumen no introduce opiniones ni atribuye resultados que no aparecen en el texto original.

3.3.7. Elaboración del resumen de un artículo científico

El resumen científico requiere seleccionar información que permita reconocer qué se investigó, cómo se realizó el estudio y qué se encontró.

En investigaciones empíricas, una organización frecuente comprende cinco componentes: contextualización breve del problema, objetivo, metodología, resultados y conclusión.

No todas las revistas exigen una estructura explícita mediante subtítulos. Algunas solicitan resúmenes estructurados y otras admiten un solo párrafo.

Ejemplo hipotético con datos exclusivamente ilustrativos:

«La revisión de textos académicos constituye una actividad relevante en la formación universitaria. El objetivo del estudio fue describir las dificultades de redacción identificadas por estudiantes durante la revisión de sus borradores. Se desarrolló una investigación descriptiva de corte transversal mediante un cuestionario aplicado a 80 participantes. En este escenario ficticio, el 62,5 % señaló dificultades relacionadas con la organización de párrafos y el 47,5 % identificó problemas de puntuación. Los resultados ilustrativos muestran diferencias en la frecuencia de las dificultades declaradas. Se concluye que el diagnóstico de necesidades puede orientar la planificación de actividades de revisión, aunque las respuestas de autopercepción no permiten establecer el desempeño real de escritura».

Los valores anteriores son inventados únicamente para enseñar la estructura. No representan resultados de una investigación efectuada.

La conclusión del resumen debe corresponder al diseño y a los resultados. Un estudio descriptivo basado en autopercepciones no permite demostrar automáticamente la eficacia de una intervención.

3.3.8. Errores frecuentes en la elaboración de resúmenes

Los errores más habituales incluyen copiar fragmentos sin reelaboración, incorporar opiniones personales, alterar el significado original y eliminar condiciones importantes.

Por ejemplo, si una fuente afirma que la retroalimentación puede contribuir a mejorar los borradores bajo determinadas condiciones, sería incorrecto resumirla afirmando que garantiza una mejora en todos los estudiantes.

También debe evitarse convertir una relación estadística en una explicación causal.

La revisión de un resumen debe responder a estas preguntas: ¿representa el propósito del texto?, ¿conserva las ideas esenciales?, ¿mantiene las condiciones y limitaciones?, ¿elimina información secundaria sin distorsionar el significado?

Cuando el resumen recupera ideas de una obra ajena dentro de un trabajo académico, debe identificarse la fuente mediante la cita correspondiente.

3.3.9. La reseña académica: presentación y valoración de una obra

La reseña académica es un género que presenta y examina una obra desde criterios relacionados con su contenido, organización, fundamentación y contribución.

Puede elaborarse sobre libros, artículos científicos, informes u otras producciones académicas.

A diferencia del resumen, la reseña crítica incorpora una valoración razonada. Sin embargo, esta valoración no debe confundirse con una opinión espontánea.

Afirmar que un artículo es «excelente» o «muy interesante» no constituye una evaluación suficiente. Es necesario identificar las características que justifican esa apreciación.

La reseña exige comprender la obra antes de valorarla. El reseñista debe reconocer el propósito del autor, examinar cómo desarrolla sus planteamientos y determinar qué aportes o limitaciones pueden identificarse.

La evaluación debe considerar el género de la obra. No sería pertinente exigir resultados estadísticos a un ensayo teórico cuyo propósito consiste en desarrollar una interpretación conceptual.

3.3.10. Estructura y criterios de una reseña crítica

Una reseña académica puede organizarse mediante identificación bibliográfica, presentación del propósito, síntesis del contenido, análisis crítico y valoración final.

Componente	Pregunta orientadora
Identificación	¿Qué obra se examina?
Propósito	¿Qué pretende desarrollar el autor?
Síntesis	¿Cuáles son sus principales planteamientos?
Análisis	¿Cómo organiza y fundamenta el contenido?

Valoración	¿Qué aporta y cuáles son sus limitaciones?

Para fortalecer el análisis crítico conviene considerar criterios específicos.

La claridad conceptual permite examinar si los conceptos se definen con precisión. La coherencia interna exige valorar la correspondencia entre propósito, desarrollo y conclusiones. La fundamentación permite determinar si las afirmaciones se encuentran respaldadas. La pertinencia considera la relación entre el contenido y el campo académico al que se dirige.

La originalidad también puede examinarse, pero no debe afirmarse sin comparar la obra con antecedentes relevantes.

3.3.11. Modelo integrado de reseña académica

MODELO DIDÁCTICO SOBRE UNA OBRA REAL

Obra reseñada: Van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Lawrence Erlbaum Associates.

Título de la reseña: La organización global del significado en el análisis del discurso.

La obra Macrostructures, de Teun A. van Dijk, aborda las estructuras globales de significado que intervienen en la organización y comprensión del discurso. Su propuesta se sitúa en un campo interdisciplinario que relaciona el análisis textual con procesos cognitivos y comunicativos.

Uno de sus aportes conceptuales consiste en diferenciar las macroestructuras semánticas de las estructuras locales del discurso. Esta distinción permite examinar cómo un texto puede conservar una unidad de significado que no se reduce a la suma de sus oraciones. Asimismo, la obra considera la relación entre las estructuras globales y otras formas de organización discursiva.

Routledge

Desde una perspectiva didáctica, este planteamiento resulta pertinente para comprender la elaboración de resúmenes académicos. Identificar el significado global de un texto permite seleccionar información esencial y reconstruirla de manera condensada. Sin embargo, esta aplicación pedagógica debe reconocerse como una proyección de la teoría hacia la enseñanza de la escritura, no como evidencia de que una estrategia particular haya producido mejoras en estudiantes.

La principal contribución de la obra para el tema examinado radica en ofrecer categorías que ayudan a diferenciar el contenido global de los detalles locales. Su alcance, no obstante, es más amplio que la

enseñanza del resumen, pues aborda problemas generales de organización y procesamiento del discurso.

En conjunto, constituye una referencia teórica pertinente para estudiar la organización del significado textual. Su utilización en una guía de escritura académica requiere traducir las categorías conceptuales a actividades de lectura, selección e integración de información.

Análisis del modelo: La reseña identifica la obra, presenta su contribución conceptual, explica una aplicación posible y delimita su alcance. No inventa resultados empíricos ni atribuye al autor actividades didácticas que no se han comprobado en la fuente.

3.3.12. Errores frecuentes en la reseña académica

Una dificultad habitual consiste en elaborar una reseña que únicamente enumera los capítulos de la obra. Aunque esta información puede resultar útil, no sustituye el análisis crítico.

También aparecen valoraciones sin criterios, como «el autor explica perfectamente el tema» o «el artículo no sirve para investigar».

Una valoración académica debe identificar qué aspecto se examina y por qué se considera adecuado o insuficiente.

Por ejemplo:

«El artículo presenta una relación reconocible entre el objetivo y el desarrollo conceptual. Sin embargo, algunas afirmaciones generales requieren una delimitación más precisa para establecer su alcance».

La formulación permite comprender el criterio de evaluación.

Asimismo, debe distinguirse entre las afirmaciones del autor y las interpretaciones del reseñista. La reseña no autoriza modificar el sentido de la obra para facilitar una crítica.

3.3.13. El ensayo académico: análisis y argumentación

El ensayo académico es un género mediante el cual se examina una cuestión y se desarrolla una interpretación o postura fundamentada.

Su producción requiere delimitar un problema, formular una tesis y organizar argumentos relacionados con ella.

A diferencia de un resumen, el ensayo no se limita a representar el contenido de una fuente. Tampoco equivale a una reseña, porque su propósito principal no consiste necesariamente en valorar una obra específica.

El ensayo puede integrar explicaciones conceptuales, comparaciones, ejemplos y contraargumentos, siempre que contribuyan al desarrollo de la tesis.

La estructura general de introducción, desarrollo y conclusión constituye una orientación frecuente, pero su organización puede variar según el género y las convenciones disciplinares.

3.3.14. Planificación del ensayo académico

La planificación permite establecer relaciones entre el problema, la tesis y las razones que se utilizarán para sustentarla.

Considérese el tema de la inteligencia artificial en la escritura universitaria.

Elemento	Formulación
Tema	Inteligencia artificial y escritura académica
Problema	Uso de sugerencias automatizadas sin evaluación crítica
Tesis	La integración de estas herramientas requiere orientación y responsabilidad autoral
Argumento 1	Las sugerencias necesitan evaluación conceptual
Argumento 2	La responsabilidad del contenido permanece en el escritor
Objeción	Las herramientas pueden facilitar determinadas revisiones
Respuesta	La utilidad técnica no sustituye la evaluación crítica
Conclusión	Se requieren criterios pedagógicos para su utilización

La matriz permite anticipar una secuencia argumentativa.

Durante la redacción pueden modificarse los argumentos o la tesis, especialmente cuando el análisis de las fuentes exige mayor precisión.

3.3.15. Modelo de ensayo académico breve

Título: La revisión crítica como responsabilidad del escritor universitario

Introducción

La producción de textos académicos requiere tomar decisiones sobre el contenido, la organización y la fundamentación de las ideas. En este proceso, las herramientas digitales pueden proporcionar recursos para revisar aspectos lingüísticos y estructurales. Sin embargo, la disponibilidad de sugerencias automatizadas plantea una cuestión relevante: ¿quién debe determinar si una modificación resulta adecuada para el propósito del texto? Este ensayo sostiene que la revisión académica debe permanecer bajo la responsabilidad intelectual del escritor, porque la corrección formal no garantiza la precisión conceptual ni la calidad argumentativa.

Desarrollo

En primer lugar, la revisión de un texto implica evaluar decisiones que exceden la corrección gramatical. Una oración puede estar correctamente construida y, al

mismo tiempo, presentar una afirmación excesivamente general o insuficientemente fundamentada. Por ello, la revisión requiere examinar la correspondencia entre las ideas, las fuentes y el propósito comunicativo.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) permite comprender la composición escrita mediante procesos que incluyen planificación y revisión. Desde esta perspectiva, revisar no constituye únicamente una operación final, sino una actividad que puede desarrollarse durante la elaboración del texto.

En segundo lugar, la responsabilidad académica exige reconocer que el escritor debe responder por las afirmaciones incorporadas. Si una herramienta propone una reformulación, resulta necesario comprobar que conserve el significado y no altere la relación entre los conceptos. También corresponde verificar la procedencia de las ideas y la exactitud de las referencias.

Podría argumentarse que las herramientas automatizadas facilitan determinadas tareas y reducen el tiempo destinado a corregir problemas formales. Esta posibilidad merece consideración. Sin embargo, una mejora en la rapidez de edición no demuestra necesariamente una mejora en la fundamentación del contenido. La utilidad de una sugerencia debe valorarse según su pertinencia, no únicamente por la facilidad con la que puede incorporarse.

Conclusión

La revisión académica constituye una actividad intelectual que exige examinar el significado, la organización y la fundamentación de los textos. Aunque las herramientas digitales pueden ofrecer apoyo durante este proceso, la responsabilidad de evaluar y justificar las modificaciones corresponde al escritor. En consecuencia, la enseñanza universitaria debe promover prácticas de revisión que integren criterios lingüísticos, conceptuales y éticos, de manera que los estudiantes desarrollen una participación consciente en la producción de sus escritos.

Análisis del modelo: El ensayo presenta una tesis delimitada, dos líneas argumentativas, una objeción y una respuesta. La referencia a Flower y Hayes cumple una función de fundamentación conceptual; no se utiliza para afirmar que una intervención tecnológica haya demostrado eficacia.

3.3.16. Integridad académica y revisión de los tres géneros

El resumen, la reseña y el ensayo requieren reconocer la procedencia de las ideas utilizadas.

En el resumen de lectura, la fidelidad exige conservar el significado de la fuente. En la reseña, es necesario diferenciar las ideas de la obra y las valoraciones del reseñista. En el ensayo, corresponde justificar las afirmaciones mediante argumentos y fuentes pertinentes.

La paráfrasis no elimina la obligación de citar cuando se recuperan ideas ajenas.

La revisión final debe considerar dos dimensiones complementarias: la lingüística, relacionada con claridad, concordancia, cohesión y puntuación; y la académica, relacionada con precisión conceptual, fundamentación, correspondencia entre fuentes y afirmaciones e integridad autoral.

3.3.17. Taller práctico de aplicación

Objetivo: Diferenciar y producir resúmenes, reseñas y ensayos mediante procedimientos de lectura, planificación y revisión.

Seleccione un artículo académico relacionado con su carrera y desarrolle tres productos.

Primero, elabore un resumen de lectura de 150 a 200 palabras que conserve las ideas esenciales. Segundo, redacte una reseña crítica de 300 a 400 palabras que examine propósito, organización, fundamentación y aportes. Tercero, construya un ensayo de 500 a 600 palabras sobre una cuestión relacionada con la obra, incorporando tesis, argumentos y conclusión.

Antes de entregar, compruebe que los tres textos cumplen propósitos distintos y que las fuentes están correctamente identificadas.

3.3.18. Actividad autónoma y evaluación

Elabore una carpeta académica que incluya la planificación, el primer borrador y la versión revisada de cada género. Añada una reflexión de 150 palabras en la que explique las principales diferencias encontradas durante su elaboración.

Criterio	Puntaje
Fidelidad y precisión del resumen	4
Análisis fundamentado de la reseña	4
Tesis y argumentación del ensayo	4
Adecuación a los géneros y coherencia	4
Integridad académica y revisión	4
Total	20

3.4. Construcción de argumentos y desarrollo del pensamiento crítico en la escritura

3.4.1. La escritura académica como práctica de pensamiento crítico

La escritura académica constituye una actividad intelectual que requiere seleccionar información, analizar afirmaciones, establecer relaciones y formular conclusiones fundamentadas. Estas operaciones se relacionan con el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de examinar información y razonamientos mediante criterios explícitos.

Escribir críticamente no significa adoptar una posición negativa frente a todos los planteamientos. Implica

comprenderlos, identificar sus fundamentos, valorar la evidencia y reconocer sus límites.

Facione (1990), en el informe del proyecto Delphi sobre pensamiento crítico, identificó habilidades como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas categorías permiten examinar operaciones cognitivas relevantes para la producción de textos académicos.

La escritura puede ofrecer oportunidades para ejercitar estas habilidades cuando las actividades exigen formular preguntas, justificar afirmaciones, contrastar perspectivas y revisar conclusiones.

Sin embargo, no debe afirmarse que toda actividad de escritura desarrolla automáticamente el pensamiento crítico. La relación depende de las características de las tareas, de la enseñanza y de las oportunidades de reflexión disponibles.

Por ejemplo, copiar una definición puede requerir atención y comprensión, pero no necesariamente implica evaluar sus fundamentos. En cambio, comparar dos definiciones, identificar sus diferencias y justificar cuál resulta pertinente para un problema específico exige operaciones de análisis y evaluación.

3.4.2. Diferencia entre opinión, afirmación, argumento e inferencia

La construcción de argumentos requiere distinguir operaciones discursivas que suelen confundirse.

La opinión expresa una postura o valoración. La afirmación presenta una proposición susceptible de examen. El argumento incorpora apoyos que buscan justificar una conclusión. La inferencia consiste en elaborar una conclusión a partir de información disponible.

Operación	Ejemplo
Opinión	Las plataformas virtuales son mejores
Afirmación	Las plataformas virtuales permiten distribuir materiales digitales
Argumento	Su utilización puede facilitar el acceso a materiales porque estos pueden consultarse en diferentes momentos, siempre que exista conectividad
Inferencia	Si los materiales permanecen disponibles, es razonable considerar que algunos estudiantes podrían consultarlos fuera del horario de clase

La inferencia del ejemplo es una posibilidad razonada, no un resultado empírico demostrado.

Esta diferenciación permite reconocer qué afirmaciones necesitan evidencia adicional y cuáles constituyen interpretaciones que deben presentarse con cautela.

3.4.3. La construcción de una tesis argumentativa

La tesis es una afirmación central que el escritor se propone fundamentar.

Debe presentar una postura comprensible, delimitada y susceptible de discusión.

Tema: La lectura crítica en la universidad.

Tesis insuficiente:

«La lectura crítica es muy importante».

Tesis revisada:

«La enseñanza universitaria debe incorporar actividades explícitas de lectura crítica porque la comprensión de textos especializados requiere identificar argumentos, examinar evidencias y reconocer limitaciones».

La segunda formulación permite anticipar líneas argumentativas.

Una tesis no necesita expresar una certeza absoluta. En determinados problemas, las formulaciones matizadas resultan más rigurosas porque reconocen condiciones y excepciones.

Por ejemplo:

«La utilización de recursos digitales puede contribuir a determinadas actividades académicas cuando existe correspondencia entre sus funciones y los objetivos de aprendizaje».

Esta afirmación evita atribuir efectos universales a una herramienta.

3.4.4. El modelo de Toulmin y sus seis componentes

Toulmin (1958) propuso un enfoque para examinar cómo se justifican las afirmaciones en situaciones argumentativas.

Su modelo permite distinguir seis componentes: afirmación, datos, garantía, respaldo, modalizador y condiciones de excepción o refutación.

La precisión de estos componentes resulta importante porque no cumplen funciones equivalentes.

Componente	Función	Pregunta orientadora
Afirmación (claim)	Conclusión que se sostiene	¿Qué afirmo?
Datos (data/grounds)	Información que apoya la conclusión	¿En qué me baso?
Garantía (warrant)	Regla o principio que autoriza pasar	¿Por qué esos datos justifican la afirmación?

	de los datos a la conclusión	
Respaldo (backing)	Fundamento que sostiene la garantía	¿Qué justifica esa regla?
Modalizador (qualifier)	Grado de fuerza de la conclusión	¿Con qué certeza puedo afirmarlo?
Condiciones de excepción (rebuttal)	Circunstancias que limitan la inferencia	¿Cuándo podría no sostenerse?

Esta diferenciación coincide con las explicaciones académicas del modelo y evita confundir datos con garantías.

Springer Nature Link+1

En español, el término rebuttal también suele explicarse mediante la idea de refutación. Sin embargo, en el esquema original de Toulmin se relaciona especialmente con las condiciones que pueden impedir o limitar el paso de los datos a la conclusión. No debe confundirse automáticamente con un párrafo dedicado a responder una opinión contraria.

3.4.5. Ejemplo integrado del modelo de Toulmin

Situación didáctica hipotética: Una asignatura utiliza una rúbrica para orientar la elaboración de ensayos.

Supóngase que se ha comprobado que la rúbrica contiene criterios explícitos de organización, fundamentación y claridad, y que fue entregada antes de la actividad.

A partir de esa información puede construirse el siguiente argumento.

Afirmación: La rúbrica puede servir como orientación para la revisión de los ensayos de esa asignatura.

Datos: El instrumento establece criterios explícitos y los estudiantes disponen de él antes de entregar sus trabajos.

Garantía: Un instrumento que comunica anticipadamente los aspectos que serán examinados puede utilizarse como referencia para revisar si un texto responde a esos criterios.

Respaldo: La garantía se apoya en la relación conceptual entre criterios de evaluación y decisiones de revisión. Para demostrar que la rúbrica mejora efectivamente los resultados, sería necesaria evidencia empírica adicional.

Modalizador: La rúbrica puede orientar la revisión; no se afirma que garantice mejores calificaciones.

Condiciones de excepción: Su utilidad podría verse limitada si los criterios son ambiguos, no corresponden a la actividad o los estudiantes no comprenden cómo utilizarlos.

El ejemplo permite reconocer una distinción esencial: los datos respaldan la afirmación, la garantía explica por qué son pertinentes y el respaldo proporciona fundamento a esa relación.

El modelo ayuda a examinar argumentos, pero no sustituye la necesidad de obtener evidencias adecuadas.

3.4.6. Diferencia entre razones, datos y evidencias

En la enseñanza de la argumentación, los términos «razón», «dato» y «evidencia» pueden utilizarse de manera cercana. Sin embargo, conviene distinguir sus funciones.

Una razón explica por qué se sostiene una postura. Los datos constituyen información utilizada como apoyo. La evidencia es información cuya pertinencia y calidad permiten fundamentar una afirmación.

Considérese la tesis:

«La revisión de borradores debe incorporarse a las actividades de escritura universitaria».

Una razón sería que la revisión permite reconsiderar decisiones tomadas durante la composición.

Como apoyo teórico puede utilizarse el modelo de Flower y Hayes (1981), que describe procesos cognitivos relacionados con la producción escrita.

Sin embargo, esta referencia no demuestra por sí sola que una estrategia de revisión produzca mejores resultados en una población determinada.

Para sostener una afirmación empírica sobre eficacia, sería necesario incorporar estudios cuyos procedimientos y resultados permitieran examinarla.

Esta distinción evita convertir la presencia de una cita en una supuesta demostración.

3.4.7. Evaluación de la calidad de las evidencias

La selección de evidencias requiere examinar su procedencia, pertinencia, suficiencia y alcance.

La procedencia permite identificar quién produjo la información y bajo qué condiciones.

La pertinencia establece si la evidencia se relaciona con la afirmación.

La suficiencia considera si los apoyos disponibles permiten sostener la conclusión.

El alcance exige reconocer hasta dónde pueden extenderse los resultados.

Por ejemplo, una encuesta sobre percepciones estudiantiles puede proporcionar información sobre opiniones, experiencias declaradas o valoraciones. Sin embargo, no permite establecer automáticamente mejoras objetivas en el aprendizaje.

De manera semejante, una investigación desarrollada en una institución no autoriza generalizar sus resultados a todas las universidades sin considerar el diseño y las características de la muestra.

El pensamiento crítico exige evaluar tanto lo que una fuente permite afirmar como aquello que permanece fuera de su alcance.

3.4.8. Interpretación, análisis y evaluación crítica

Facione (1990) identifica diferentes habilidades que contribuyen al pensamiento crítico. Su aplicación a la escritura puede comprenderse mediante operaciones específicas.

La interpretación permite reconocer el significado de una afirmación y las condiciones en que fue formulada.

El análisis permite identificar sus componentes y relaciones argumentativas.

La evaluación examina la credibilidad de las afirmaciones y la calidad de los razonamientos.

Considérese:

«Los estudiantes que utilizan plataformas digitales obtienen mejores resultados académicos».

La interpretación exige establecer qué significa «utilizan» y cómo se define «mejores resultados».

El análisis requiere identificar las variables y la relación propuesta.

La evaluación debe examinar si existen datos que sustenten la afirmación y si se han considerado explicaciones alternativas.

Estas operaciones permiten evitar la aceptación automática de una afirmación aparentemente convincente.

3.4.9. La inferencia y sus límites

Inferir consiste en elaborar una conclusión a partir de información disponible.

Una inferencia puede resultar razonable sin constituir una conclusión definitivamente demostrada.

Dato hipotético:

«En una encuesta, 70 de 100 estudiantes manifestaron que una plataforma les resultó fácil de utilizar».

Inferencia prudente:

«En el grupo encuestado predominó una valoración favorable de la facilidad de uso de la plataforma».

Inferencia injustificada:

«La plataforma mejoró el aprendizaje del 70 % de los estudiantes».

La tercera afirmación confunde facilidad de uso con mejora del aprendizaje.

Los datos permiten describir una percepción, pero no demuestran un cambio en el desempeño.

El escritor debe reconocer qué tipo de conclusión puede obtenerse a partir de cada evidencia.

3.4.10. Diferencia entre hipótesis, inferencia y conclusión

La hipótesis es una proposición que puede formularse para orientar una investigación y someterse a examen mediante procedimientos adecuados.

La inferencia es una operación de razonamiento que permite elaborar una interpretación a partir de información disponible.

La conclusión integra aquello que puede sostenerse al finalizar un análisis o investigación.

Por ejemplo:

Hipótesis: Existe una asociación positiva entre las prácticas de revisión y la calidad de los textos académicos.

Inferencia posible: Si ambas variables presentan una asociación positiva, podría existir una relación que merezca un examen adicional.

Conclusión de un estudio correlacional hipotético: Se identificó una asociación positiva entre las variables examinadas, sin que el diseño permita establecer una relación causal.

Estas formulaciones corresponden a funciones diferentes y no deben utilizarse como equivalentes.

3.4.11. Correlación, causalidad y generalización

Una dificultad frecuente consiste en interpretar una asociación estadística como una relación causal.

La correlación describe una relación estadística entre variables, mientras que la causalidad implica una relación de producción de efectos que requiere justificación metodológica adicional.

Afirmación adecuada:

«Se identificó una asociación positiva entre la autorregulación declarada y la frecuencia de revisión de textos».

Afirmación inadecuada sin evidencia causal:

«La revisión de textos provocó un incremento de la autorregulación».

La segunda afirmación excede lo que permite establecer una correlación.

También es necesario evitar generalizaciones indebidas. Los resultados de una muestra no probabilística, por ejemplo, requieren especial cautela cuando se pretende extenderlos a una población más amplia.

La precisión argumentativa depende de reconocer las posibilidades y limitaciones del diseño de investigación.

3.4.12. Reconocimiento de supuestos

Los supuestos son proposiciones o condiciones que se aceptan como punto de partida de un razonamiento, aunque no siempre se expresen explícitamente.

Identificarlos permite examinar la solidez de un argumento.

Considérese:

«Los estudiantes prefieren los recursos digitales; por tanto, deberían utilizarse exclusivamente en todas las asignaturas».

El argumento presupone que la preferencia constituye un criterio suficiente para seleccionar recursos pedagógicos.

Sin embargo, también deben considerarse los objetivos, los contenidos y las condiciones de aprendizaje.

La identificación del supuesto permite reconocer qué relación necesita fundamentación adicional.

En la escritura académica, una pregunta útil es: ¿qué tendría que ser verdadero para que esta conclusión se desprendiera de las razones presentadas?

3.4.13. Falacias argumentativas frecuentes

Las falacias son dificultades del razonamiento que pueden hacer que una conclusión parezca justificada cuando sus apoyos son insuficientes o inadecuados.

No basta con identificar una falacia mediante su nombre. Es necesario explicar cuál es el problema en la relación entre premisas y conclusión.

Falacia	Ejemplo	Dificultad
Generalización apresurada	Dos estudiantes mejoraron; por tanto, todos mejorarán	Extiende una observación limitada
Falsa causa	Las calificaciones aumentaron después de usar una plataforma; por tanto, la plataforma	Confunde secuencia temporal con causalidad

	causó el aumento	
Falso dilema	Debemos utilizar IA en todas las tareas o prohibirla completamente	Omite alternativas intermedias
Ad hominem	Su argumento es incorrecto porque es un estudiante de primer semestre	Ataca a la persona y no al razonamiento
Apelación indebida a la autoridad	La propuesta es correcta únicamente porque la formuló un especialista	Sustituye el análisis por el prestigio
Hombre de paja	Quienes piden regular la IA quieren eliminar toda tecnología educativa	Distorsiona la postura contraria

La presencia de una autoridad especializada no constituye necesariamente una falacia. Consultar expertos puede ser razonable cuando su conocimiento es pertinente y las afirmaciones están adecuadamente sustentadas.

El problema aparece cuando el prestigio se utiliza como sustituto de la evidencia o cuando se atribuye autoridad fuera del campo correspondiente.

3.4.14. Análisis práctico de falacias

Considérese:

«Un grupo obtuvo calificaciones más altas después de utilizar una aplicación educativa. Por tanto, la aplicación es eficaz para todos los estudiantes universitarios».

El razonamiento presenta al menos dos dificultades.

Primero, atribuye el cambio a la aplicación sin demostrar que esta haya sido la causa. Segundo, generaliza los resultados de un grupo a una población mucho más amplia.

Una formulación más prudente sería:

«En el grupo observado se registraron calificaciones más altas después de utilizar la aplicación. Sin embargo, para determinar si esta contribuyó al cambio sería necesario examinar el diseño del estudio, las condiciones de comparación y otras explicaciones posibles».

La reformulación conserva la información disponible y reconoce sus limitaciones.

La revisión crítica no consiste en eliminar todas las conclusiones, sino en ajustar su alcance a la evidencia.

3.4.15. Contraargumentación y consideración de perspectivas alternativas

La contraargumentación permite reconocer una objeción relevante frente a la tesis.

Su incorporación puede fortalecer un texto porque obliga a examinar dificultades que podrían debilitar el razonamiento.

Tesis:

«La enseñanza universitaria debe incorporar actividades explícitas de escritura académica».

Objeción:

«Estas actividades podrían reducir el tiempo destinado al desarrollo de contenidos disciplinares».

Respuesta:

«Aunque requieren planificación, las actividades de escritura pueden integrarse en el análisis de problemas y contenidos propios de cada asignatura. De esta manera, no necesariamente constituyen una actividad separada del aprendizaje disciplinar».

La respuesta no niega la dificultad. Reconoce una condición y propone una alternativa.

Una contraargumentación rigurosa debe representar fielmente la postura contraria. Distorsionar una objeción para refutarla con facilidad constituye una dificultad argumentativa.

3.4.16. Modalización y reconocimiento de límites

La modalización permite expresar el grado de certeza de una afirmación.

En la escritura académica resultan especialmente importantes expresiones como «puede», «es probable», «en determinadas condiciones» o «los resultados sugieren».

Sin embargo, la prudencia lingüística no sustituye la fundamentación.

Afirmación excesiva:

«La retroalimentación mejora siempre la escritura».

Afirmación delimitada:

«La retroalimentación puede contribuir a mejorar los textos cuando proporciona orientaciones comprensibles y oportunidades de revisión».

La segunda versión reconoce condiciones.

También pueden incorporarse reservas:

«No obstante, su utilidad puede verse limitada cuando los estudiantes no disponen de tiempo para analizar las observaciones recibidas».

La combinación de modalizadores y reservas permite construir argumentos que reconocen la complejidad de los fenómenos.

3.4.17. Autorregulación del pensamiento durante la escritura

La autorregulación comprende actividades mediante las cuales una persona examina y modifica sus decisiones cognitivas.

En la escritura académica puede manifestarse cuando el estudiante revisa su tesis, identifica dificultades de fundamentación o modifica una conclusión que excede los datos disponibles.

Facione (1990) incluye la autorregulación entre las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

Zimmerman (2002), desde el campo del aprendizaje autorregulado, explica la importancia de procesos de planificación, seguimiento y reflexión.

Estas perspectivas son complementarias para comprender determinadas decisiones de escritura, pero no deben presentarse como una misma teoría.

Por ejemplo, un estudiante puede advertir que su argumento depende de una fuente poco pertinente. La

decisión de buscar evidencia más adecuada constituye una actividad de revisión intelectual.

La autorregulación también implica reconocer cuándo una afirmación debe reformularse o cuándo una conclusión necesita expresar mayor cautela.

3.4.18. Integración crítica de fuentes académicas

Integrar fuentes no consiste en reunir citas sucesivas.

El escritor debe examinar las relaciones entre los planteamientos consultados y explicar su contribución al problema.

Versión acumulativa:

«Flower y Hayes (1981) estudian la escritura. Facione (1990) aborda el pensamiento crítico. Zimmerman (2002) explica la autorregulación».

Las afirmaciones presentan autores, pero no desarrollan una relación conceptual.

Versión integrada:

«El modelo de Flower y Hayes (1981) permite comprender la escritura como un proceso que incluye actividades de planificación y revisión. Desde una perspectiva complementaria, las habilidades de análisis, evaluación y autorregulación identificadas por Facione (1990) ofrecen categorías para examinar decisiones relacionadas con la fundamentación de los

textos. Asimismo, Zimmerman (2002) proporciona elementos para comprender cómo los estudiantes pueden planificar, supervisar y reflexionar sobre sus actividades de aprendizaje».

La segunda formulación establece relaciones sin afirmar que los autores desarrollaron una teoría conjunta.

3.4.19. Taller práctico resuelto: revisión crítica de un argumento

Texto inicial:

«Las plataformas digitales mejoran el aprendizaje porque los estudiantes las utilizan con frecuencia. Por esta razón, todas las universidades deberían incorporarlas obligatoriamente en todas las asignaturas».

Primera observación: generalización. La frecuencia de utilización no demuestra una mejora del aprendizaje.

Segunda observación: relación causal. No se presentan evidencias que permitan atribuir mejoras a las plataformas.

Tercera observación: conclusión excesiva. La incorporación obligatoria en todas las asignaturas no se desprende de la premisa.

Versión revisada:

«La incorporación de plataformas digitales en la educación superior debe examinarse considerando su correspondencia con los objetivos de aprendizaje y las condiciones de acceso de los estudiantes. Aunque estas herramientas pueden facilitar determinadas actividades académicas, su utilización frecuente no constituye evidencia suficiente de una mejora en el desempeño. Por ello, las decisiones institucionales sobre su integración requieren criterios pedagógicos y evaluaciones pertinentes».

La reformulación sustituye una generalización por un planteamiento delimitado y razonado.

3.4.20. Actividad de aula: laboratorio de argumentos

Objetivo: Construir y evaluar argumentos mediante criterios de pensamiento crítico.

Seleccione una afirmación relacionada con su carrera y complete la siguiente matriz.

Componente	Pregunta que debe responder
Tesis	¿Qué pretendo sostener?
Datos	¿Qué información respalda la afirmación?
Garantía	¿Por qué esos datos permiten sostenerla?
Respaldo	¿Qué fundamento sostiene la garantía?

Modalizador	¿Con qué grado de certeza puedo afirmarla?
Condiciones de excepción	¿Cuándo podría no sostenerse?

Posteriormente, redacte un párrafo argumentativo de entre 150 y 200 palabras.

Intercambie el texto con un compañero y examine si los datos, las garantías y las conclusiones mantienen una relación justificativa suficiente.

Finalmente, elabore una versión revisada.

3.4.21. Actividad autónoma: escritura argumentativa y pensamiento crítico

Objetivo: Desarrollar un texto argumentativo mediante el análisis de fuentes, la evaluación de evidencias y la revisión del razonamiento.

Seleccione un problema relacionado con su carrera.

Redacte un texto de entre 500 y 650 palabras que incluya una tesis delimitada, dos argumentos fundamentados, una objeción relevante y una respuesta razonada.

Utilice fuentes académicas pertinentes y diferencie los planteamientos de los autores de sus propias interpretaciones.

Durante la revisión, identifique al menos una afirmación que requiera mayor precisión, un supuesto que deba explicitarse y una conclusión cuyo alcance necesite comprobarse.

Elabore una segunda versión y acompañe el texto con una reflexión breve sobre las modificaciones realizadas.

3.4.22. Rúbrica de evaluación

Criterio	Puntaje
Claridad y delimitación de la tesis	4
Pertinencia de datos y evidencias	4
Relación entre garantía, respaldo y conclusión	4
Evaluación crítica, objeciones y límites	4
Revisión, coherencia e integridad académica	4
Total	20

Capítulo IV. Escritura académica, citación y revisión de textos

4.1. Búsqueda, selección y evaluación crítica de fuentes académicas

4.1.1. La búsqueda de información como proceso de investigación

La producción de textos académicos requiere identificar, seleccionar, interpretar y utilizar información pertinente para desarrollar un problema de estudio. Estas actividades forman parte de la alfabetización informacional, que comprende las capacidades necesarias para reconocer necesidades de información, localizar fuentes, evaluar su calidad y utilizarlas de manera ética.

En la educación superior, buscar información no consiste únicamente en introducir palabras en un buscador y descargar documentos. Implica tomar decisiones sobre qué se necesita conocer, dónde puede encontrarse información confiable y cuáles son los criterios que permiten determinar su pertinencia.

La Association of College and Research Libraries (ACRL, 2016) plantea que la búsqueda de información constituye una exploración estratégica. Esta perspectiva reconoce que las necesidades informacionales evolucionan durante la investigación y que los procedimientos de búsqueda pueden modificarse a medida que se comprende mejor el problema.

Por ejemplo, un estudiante interesado en investigar la inteligencia artificial en la educación universitaria podría comenzar consultando documentos generales sobre tecnología educativa. Sin embargo, después de una primera revisión, puede identificar dimensiones más específicas, como la retroalimentación automatizada, la integridad académica o la autorregulación del aprendizaje.

Esta exploración permite delimitar el tema y formular preguntas investigables.

La búsqueda académica constituye, por tanto, un proceso reflexivo que relaciona la comprensión del problema con la selección y evaluación de fuentes.

4.1.2. Delimitación del problema y necesidades de información

Antes de consultar bases de datos, es necesario establecer qué información requiere el trabajo.

Una necesidad informacional puede relacionarse con la definición de conceptos, la identificación de antecedentes, la revisión de resultados empíricos o el conocimiento de disposiciones normativas.

Estas necesidades exigen fuentes diferentes.

Si el propósito consiste en definir un concepto, pueden resultar pertinentes obras teóricas reconocidas. Si se pretende conocer los resultados recientes de una intervención educativa, será necesario

consultar investigaciones empíricas que permitan examinar sus procedimientos y hallazgos.

Considérese el siguiente proceso de delimitación:

Tema general: Escritura académica universitaria.

Tema específico: Retroalimentación durante la revisión de textos académicos.

Problema: Dificultades para utilizar las observaciones recibidas durante la revisión de borradores.

Pregunta orientadora: ¿Qué estrategias de retroalimentación se han estudiado para apoyar la revisión de textos en estudiantes universitarios?

La pregunta permite identificar los conceptos centrales y orientar la búsqueda.

Una formulación demasiado amplia puede producir numerosos resultados poco relacionados con el propósito. Por el contrario, una pregunta excesivamente restringida puede dificultar la identificación de antecedentes.

La delimitación debe permitir un equilibrio entre precisión y disponibilidad de información.

4.1.3. Identificación de palabras clave y términos equivalentes

Las palabras clave representan los conceptos centrales del problema.

Su selección requiere identificar términos principales, expresiones alternativas y vocabulario utilizado en la literatura especializada.

En determinadas disciplinas, los conceptos pueden presentarse mediante términos diferentes, especialmente cuando se consultan documentos en varios idiomas.

Concepto	Español	Inglés
Escritura académica	Escritura académica	Academic writing
Retroalimentación	Retroalimentación formativa	Formative feedback
Educación superior	Educación universitaria	Higher education
Revisión	Revisión de borradores	Draft revision
Aprendizaje autorregulado	Autorregulación del aprendizaje	Self-regulated learning

La utilización de términos equivalentes permite ampliar la recuperación de documentos.

Sin embargo, los sinónimos no deben incorporarse automáticamente. Es necesario comprobar que mantienen una relación conceptual adecuada con el problema.

Por ejemplo, feedback y assessment pueden relacionarse en determinados estudios educativos, pero no representan exactamente el mismo concepto.

Una estrategia de búsqueda rigurosa requiere reconocer estas diferencias.

4.1.4. Fuentes primarias, secundarias y terciarias

Las fuentes académicas pueden clasificarse según su relación con la información original.

Las fuentes primarias proporcionan información directa sobre el objeto de estudio. En una investigación educativa pueden incluir registros de observación, entrevistas originales, documentos institucionales o artículos que presentan resultados empíricos.

Las fuentes secundarias analizan, interpretan o sintetizan información procedente de otras fuentes. Entre ellas pueden encontrarse determinadas revisiones de literatura y estudios teóricos.

Las fuentes terciarias organizan información o facilitan su localización, como directorios, índices y repertorios bibliográficos.

Esta clasificación no debe aplicarse de manera rígida.

Un artículo de revisión puede constituir una fuente secundaria cuando se utiliza para conocer investigaciones anteriores. Sin embargo, podría funcionar como fuente primaria si el propósito consiste en analizar cómo se ha construido el discurso científico sobre un tema.

La función de una fuente depende de la pregunta de investigación.

Por ello, no basta con identificar el tipo de documento; es necesario explicar qué información aporta al trabajo.

4.1.5. Recursos para localizar literatura académica

La búsqueda puede realizarse mediante diferentes herramientas especializadas.

Google Académico permite localizar artículos, libros, tesis y otros documentos. Su cobertura es amplia, pero la presencia de un documento en los resultados no garantiza su calidad científica.

Scopus y Web of Science son bases de datos bibliográficas que permiten explorar publicaciones, autores, citas y relaciones entre documentos. Su acceso puede depender de las suscripciones institucionales.

SciELO facilita el acceso a revistas científicas de diferentes países, especialmente de América Latina.

ERIC constituye un recurso especializado en literatura educativa.

También pueden consultarse Redalyc, Dialnet y repositorios universitarios.

Es necesario diferenciar los buscadores académicos de las bases de datos, las plataformas editoriales y los repositorios institucionales. Estas herramientas cumplen funciones distintas y no aplican necesariamente los mismos criterios de selección.

La elección debe responder al campo disciplinar y al tipo de información requerido.

4.1.6. Operadores booleanos y construcción de búsquedas

Los operadores booleanos permiten combinar términos para mejorar la precisión de una búsqueda.

AND recupera documentos que contienen los conceptos combinados.

OR permite incluir expresiones alternativas.

NOT excluye términos, aunque debe utilizarse con precaución porque puede eliminar documentos pertinentes.

Una búsqueda inicial podría formularse de la siguiente manera:

"academic writing" AND "higher education"

Una estrategia más amplia sería:

("academic writing" OR "scientific writing")
AND
("higher education" OR university)
AND
(feedback OR revision)

Los paréntesis permiten organizar grupos de términos y las comillas pueden utilizarse para localizar expresiones exactas cuando la plataforma admite esa función.

No obstante, la sintaxis puede variar entre sistemas. Una búsqueda diseñada para Scopus no debe trasladarse automáticamente a Google Académico sin revisar su funcionamiento.

4.1.7. Ejemplo completo de búsqueda avanzada

Situación: Un estudiante desea localizar investigaciones sobre retroalimentación y escritura académica en educación superior.

El procedimiento puede desarrollarse mediante seis etapas.

Primera etapa: formulación de la pregunta.

¿Qué investigaciones han examinado la retroalimentación durante la revisión de textos académicos en estudiantes universitarios?

Segunda etapa: identificación de conceptos.

Se reconocen tres componentes principales: escritura académica, retroalimentación y educación superior.

Tercera etapa: selección de términos alternativos.

Se incorporan expresiones como academic writing, writing feedback, formative feedback, higher education y university students.

Cuarta etapa: construcción de la ecuación.

En Scopus puede utilizarse una expresión como:

```
TITLE-ABS-KEY(
  ("academic writing" OR "university writing")
  AND
  ("formative feedback" OR "writing feedback")
  AND
  ("higher education" OR "university students")
)
```

La expresión busca términos en títulos, resúmenes y palabras clave, según la sintaxis del sistema.

Quinta etapa: aplicación de filtros.

Pueden considerarse el período de publicación, el tipo de documento y el idioma. Estos filtros deben justificarse de acuerdo con la pregunta.

Sexta etapa: selección y registro.

Se revisan títulos y resúmenes, se examinan los textos completos pertinentes y se registran las razones para incluir o excluir cada documento.

El ejemplo muestra cómo se construye una búsqueda, pero no representa una búsqueda ejecutada ni permite afirmar cuántos documentos serían recuperados.

4.1.8. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión determinan las características que deben cumplir los documentos seleccionados.

Los criterios de exclusión permiten identificar trabajos que no responden al propósito de la revisión.

Criterio	Inclusión	Exclusión
Población	Estudiantes universitarios	Estudios exclusivamente escolares
Tema	Retroalimentación en escritura académica	Retroalimentación sin relación con escritura

Documento	Estudios empíricos y obras teóricas pertinentes	Material sin información verificable
Idioma	Español e inglés	Otros idiomas, si no pueden analizarse adecuadamente
Período	Según la pregunta	Fuentes fuera del período, cuando esté justificado

Los criterios deben establecerse antes de seleccionar los documentos, especialmente cuando se pretende desarrollar una revisión sistemática.

Sin embargo, una revisión narrativa puede utilizar procedimientos más flexibles, siempre que explique sus decisiones de selección.

No resulta adecuado excluir automáticamente las obras clásicas cuando el propósito consiste en comprender el desarrollo histórico de un concepto.

4.1.9. Diferencia entre revisión narrativa y revisión sistemática

La revisión narrativa permite organizar, interpretar y discutir literatura relacionada con un tema. Puede utilizar estrategias de búsqueda estructuradas, pero no necesariamente pretende identificar exhaustivamente

todos los estudios elegibles mediante un protocolo previamente definido.

La revisión sistemática busca responder una pregunta delimitada mediante procedimientos explícitos, reproducibles y documentados de identificación, selección, evaluación y síntesis de estudios.

Page et al. (2021) presentan PRISMA 2020 como una guía para informar revisiones sistemáticas de manera transparente. Es importante precisar que PRISMA constituye principalmente una guía de reporte y no sustituye los métodos necesarios para realizar una revisión.

Aspecto	Revisión narrativa	Revisión sistemática
Propósito	Analizar y discutir literatura	Responder una pregunta delimitada
Búsqueda	Puede ser selectiva y estructurada	Planificada y documentada
Selección	Criterios según el propósito	Criterios explícitos de elegibilidad
Evaluación	Análisis crítico de fuentes	Evaluación metodológica según el diseño
Reproducibilidad	Variable	Requisito metodológico importante

No debe denominarse «revisión sistemática» a un trabajo únicamente porque utiliza varias bases de datos o presenta una tabla de artículos.

4.1.10. Evaluación metodológica de estudios cuantitativos

La calidad de un estudio cuantitativo requiere examinar la correspondencia entre el problema, el diseño, la muestra, los instrumentos, los procedimientos y las conclusiones.

Entre los aspectos principales se encuentran la claridad de las variables, la pertinencia del diseño, la selección de participantes y la calidad de las mediciones.

También deben examinarse los procedimientos estadísticos y la interpretación de resultados.

Por ejemplo, un estudio transversal correlacional puede identificar asociaciones entre variables, pero no permite establecer causalidad por sí solo.

Una muestra no probabilística puede proporcionar información relevante sobre los participantes estudiados, aunque limita determinadas posibilidades de generalización.

Asimismo, la utilización de cuestionarios de autopercepción no equivale necesariamente a una medición objetiva del desempeño.

La evaluación crítica exige reconocer estas condiciones antes de utilizar los resultados como evidencia.

4.1.11. Evaluación metodológica de estudios cualitativos

La evaluación de investigaciones cualitativas requiere considerar la coherencia entre el enfoque, la pregunta de investigación y los procedimientos utilizados.

Resulta importante examinar la selección de participantes, las técnicas de producción de información, el proceso de análisis y la fundamentación de las interpretaciones.

También deben valorarse la reflexividad del investigador, la transparencia del procedimiento y la relación entre los datos y las conclusiones.

No sería adecuado evaluar un estudio cualitativo exclusivamente mediante criterios estadísticos propios de investigaciones cuantitativas.

Por ejemplo, la ausencia de una muestra probabilística no constituye automáticamente una debilidad en un estudio cualitativo cuyo propósito consiste en comprender experiencias o significados.

La evaluación debe considerar los criterios pertinentes para el diseño utilizado.

4.1.12. Evaluación de revisiones de literatura

Las revisiones requieren examinar cómo se identificaron, seleccionaron y sintetizaron las fuentes.

En una revisión sistemática es necesario comprobar si se presentan la pregunta, los criterios de elegibilidad, las estrategias de búsqueda, los procedimientos de selección y la evaluación del riesgo de sesgo.

También debe examinarse si las conclusiones corresponden a la calidad y consistencia de los estudios incluidos.

Una revisión que reúne numerosas publicaciones no necesariamente ofrece conclusiones sólidas.

La cantidad de documentos no sustituye la evaluación de su pertinencia y calidad metodológica.

En revisiones narrativas, deben valorarse la claridad del propósito, la pertinencia de las fuentes y la coherencia del análisis.

4.1.13. Indexación, indicadores bibliométricos y calidad científica

La indexación permite identificar publicaciones incluidas en determinados sistemas bibliográficos.

Los indicadores bibliométricos proporcionan información sobre patrones de citación y visibilidad

científica, pero no constituyen medidas directas de la calidad de cada artículo.

Los cuartiles clasifican revistas dentro de determinadas categorías y sistemas de indicadores. Su interpretación depende de la fuente, la categoría y el año de referencia.

Por tanto, una revista clasificada en Q1 no garantiza que todos sus artículos presenten una metodología rigurosa.

De manera semejante, un estudio publicado en una revista de menor visibilidad puede ofrecer aportes pertinentes.

La evaluación académica debe evitar utilizar el cuartil como sustituto del análisis del contenido.

La indexación y los indicadores pueden aportar información contextual, pero la calidad metodológica requiere una valoración independiente.

4.1.14. Identificación de prácticas editoriales de riesgo

Durante la búsqueda pueden encontrarse publicaciones que presentan información editorial insuficiente o afirmaciones difíciles de verificar.

Entre las señales que requieren atención se encuentran las promesas de aceptación garantizada, la ausencia de políticas editoriales claras, las afirmaciones de

indexación no comprobables y la falta de transparencia sobre costos.

Sin embargo, una señal aislada no permite concluir automáticamente que una revista presenta prácticas fraudulentas.

La evaluación debe considerar información verificable y evitar acusaciones sin fundamento.

Antes de utilizar una revista como referencia de calidad o seleccionar un destino de publicación, conviene consultar su sitio oficial y comprobar sus datos en las fuentes correspondientes.

4.1.15. Organización de fuentes mediante una matriz bibliográfica

La matriz bibliográfica permite comparar documentos y registrar información necesaria para la escritura.

Una estructura ampliada puede incluir los siguientes campos:

Campo	**Información**
Autor y año	Identificación de la obra
Título	Nombre completo del documento
DOI o URL	Localizador verificable
Objetivo	Propósito del estudio
Diseño	Tipo de investigación

Participantes	Muestra o unidad de análisis, si corresponde
Instrumentos	Técnicas o recursos utilizados
Resultados	Hallazgos principales
Limitaciones	Restricciones reconocidas o identificadas
Aporte	Utilidad para el trabajo académico

No todos los campos se aplican a todas las fuentes. Una obra teórica, por ejemplo, puede no presentar muestra ni instrumentos.

La matriz debe adaptarse a la naturaleza del documento.

Su finalidad consiste en facilitar la comparación y evitar la acumulación desorganizada de referencias.

4.1.16. Lectura crítica e integración de fuentes

La lectura crítica requiere identificar qué afirma una fuente, cómo fundamenta sus planteamientos y cuáles son sus límites.

Una estrategia útil consiste en comparar documentos que examinan un mismo problema desde perspectivas diferentes.

Por ejemplo, un estudio puede analizar percepciones estudiantiles, mientras que otro examina resultados de desempeño.

Aunque ambos aborden una misma práctica educativa, sus resultados no deben interpretarse como equivalentes.

La integración de fuentes exige reconocer estas diferencias.

Una síntesis académica rigurosa debe identificar coincidencias, contradicciones y aspectos que requieren mayor investigación.

El propósito no consiste en reunir el mayor número posible de citas, sino en construir una comprensión fundamentada del problema.

4.1.17. Gestores bibliográficos e integridad académica

Los gestores bibliográficos, como Zotero y Mendeley, permiten almacenar documentos, organizar referencias e insertar citas.

Estas herramientas facilitan determinadas actividades técnicas, pero no garantizan la exactitud de los registros importados.

Los estudiantes deben comprobar nombres de autores, fechas, títulos, DOI y demás elementos.

También resulta necesario verificar las referencias sugeridas por herramientas de inteligencia artificial.

Una referencia aparentemente completa puede contener errores o corresponder a una publicación inexistente.

La integridad académica exige utilizar únicamente fuentes que puedan identificarse y comprobarse.

4.1.18. Taller práctico: búsqueda y selección de literatura

Objetivo: Diseñar y ejecutar una estrategia de búsqueda académica.

Seleccione un problema relacionado con su carrera.

Formule una pregunta de búsqueda, identifique palabras clave y construya una ecuación mediante operadores booleanos.

Ejecute la búsqueda en dos recursos académicos y registre la fecha, los términos utilizados y los filtros aplicados.

Seleccione cinco documentos pertinentes y justifique su inclusión.

Posteriormente, elabore una matriz bibliográfica que permita comparar objetivos, metodología, aportes y limitaciones.

4.1.19. Actividad autónoma y evaluación

Elabore una síntesis crítica de entre 450 y 550 palabras a partir de tres investigaciones relacionadas con un mismo problema.

La síntesis debe identificar coincidencias, diferencias metodológicas, limitaciones y posibles vacíos de conocimiento.

Rúbrica de evaluación

Criterio	Puntaje
Delimitación del problema y pregunta	4
Estrategia de búsqueda y registro	4
Selección y pertinencia de fuentes	4
Evaluación metodológica y síntesis crítica	4
Organización e integridad académica	4
Total	20

4.2. Citación, paráfrasis y elaboración de referencias bibliográficas según las normas APA

4.2.1. La citación como práctica de integridad académica

La escritura académica se construye mediante el diálogo con conocimientos, teorías y resultados desarrollados por otros investigadores. Por esta razón, la utilización de fuentes requiere reconocer su

procedencia y distinguir las contribuciones ajenas de las interpretaciones propias.

La citación es el procedimiento mediante el cual se identifica el origen de una idea, afirmación o información utilizada en un texto. Su finalidad no consiste únicamente en cumplir una exigencia formal, sino en permitir que el lector reconozca los fundamentos de un planteamiento y localice las fuentes correspondientes.

La American Psychological Association (APA, 2020) establece un sistema de citación autor-fecha que relaciona las citas incorporadas en el texto con las entradas de la lista de referencias.

Este sistema permite identificar quién produjo una obra y cuándo fue publicada. Asimismo, facilita comprobar la procedencia de la información y reconocer la participación de diferentes autores en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, citar correctamente no garantiza que una afirmación esté bien fundamentada. Una fuente puede estar identificada de manera adecuada y, aun así, resultar poco pertinente para el argumento que pretende sustentar.

Por ello, la citación debe integrarse con la selección crítica de fuentes, la interpretación responsable y la elaboración de razonamientos coherentes.

4.2.2. Las normas APA y su aplicación universitaria

Las normas APA constituyen un conjunto de convenciones utilizadas para organizar documentos académicos, presentar información, incorporar citas y elaborar referencias bibliográficas.

La séptima edición del Publication Manual of the American Psychological Association, publicada en 2020, constituye la referencia normativa de este apartado.

En la educación superior, su aplicación facilita la uniformidad en la presentación de trabajos y contribuye a reconocer las fuentes utilizadas.

Las instituciones pueden establecer requisitos particulares para portadas, márgenes o estructuras de trabajos. Sin embargo, cuando solicitan aplicar APA 7, deben respetarse las convenciones correspondientes al sistema de citación y referencias.

Entre sus características principales se encuentran el uso del sistema autor-fecha, la diferenciación entre citas textuales y paráfrasis, la organización alfabética de las referencias y la utilización de identificadores digitales cuando corresponda.

La aplicación de APA debe comprenderse como una práctica de comunicación académica, no como una actividad limitada a colocar apellidos entre paréntesis.

4.2.3. Diferencia entre cita y referencia bibliográfica

La cita aparece dentro del texto e identifica la procedencia de una idea o información.

La referencia bibliográfica proporciona los datos necesarios para identificar y localizar la obra.

Ejemplo de cita narrativa:

Flower y Hayes (1981) desarrollaron un modelo cognitivo para explicar diferentes procesos relacionados con la composición escrita.

Ejemplo de cita parentética:

La escritura puede analizarse como una actividad que integra procesos cognitivos relacionados con la planificación y la revisión (Flower & Hayes, 1981).

Referencia correspondiente:

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

La cita y la referencia cumplen funciones complementarias.

Por regla general, toda obra citada debe aparecer en la lista de referencias y cada entrada debe corresponder a una fuente citada en el texto.

Existen excepciones, como las comunicaciones personales no recuperables, que se citan dentro del texto, pero no se incorporan a la lista de referencias.

4.2.4. Citas narrativas y parentéticas

En APA 7, las citas pueden integrarse mediante dos modalidades principales.

En la cita narrativa, el apellido del autor forma parte de la oración y el año aparece entre paréntesis.

«Zimmerman (2002) examina el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva que considera la participación activa del estudiante».

En la cita parentética, el apellido y el año aparecen dentro de paréntesis.

«El aprendizaje autorregulado comprende procesos relacionados con la planificación, el seguimiento y la reflexión sobre las actividades de aprendizaje (Zimmerman, 2002)».

Ambas modalidades son correctas.

La elección depende de la función que cumple la fuente en el párrafo.

La cita narrativa resulta útil cuando interesa destacar la contribución de un autor. La parentética puede utilizarse cuando el énfasis se encuentra en la información presentada.

Es recomendable alternarlas de manera pertinente, evitando iniciar todos los párrafos mediante fórmulas repetitivas como «según el autor».

4.2.5. Citación según el número de autores

Las reglas de citación varían según la cantidad de autores.

Autoría	Cita narrativa	Cita parentética
Un autor	Zimmerman (2002)	(Zimmerman, 2002)
Dos autores	Flower y Hayes (1981)	(Flower & Hayes, 1981)
Tres o más autores	Pérez et al. (2024)	(Pérez et al., 2024)
Autor institucional	UNESCO (2020)	(UNESCO, 2020)

Los ejemplos con Pérez son ficticios y se utilizan exclusivamente para ilustrar el formato.

En APA 7, las obras con tres o más autores se citan generalmente mediante el apellido del primer autor seguido de et al. desde la primera aparición.

Sin embargo, existen excepciones cuando esta abreviación produce ambigüedad.

Por ejemplo, si dos obras publicadas en el mismo año tienen diferentes grupos de autores que comenzarían

con «Pérez et al., 2024», puede ser necesario incluir apellidos adicionales hasta distinguirlas.

La abreviatura et al. debe conservar el punto después de «al.».

4.2.6. Autores institucionales y uso de abreviaturas

Algunas publicaciones son elaboradas por organizaciones, instituciones u organismos internacionales.

En estos casos, la institución puede funcionar como autora.

Cuando una organización posee una abreviatura conocida y su utilización facilita la lectura, esta puede introducirse en la primera cita y emplearse posteriormente.

Primera cita parentética:

(Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024)

Citas parentéticas posteriores:

(OMS, 2024)

Primera cita narrativa:

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024)

Citas narrativas posteriores:

OMS (2024)

El año utilizado es ilustrativo y debe corresponder al documento efectivamente consultado.

No es obligatorio abreviar todas las instituciones. Si la denominación es breve o la organización aparece una sola vez, puede conservarse el nombre completo.

En la lista de referencias se utiliza el nombre institucional correspondiente, no únicamente su abreviatura.

4.2.7. Obras del mismo autor publicadas en un mismo año

Cuando un autor presenta varias obras publicadas en el mismo año, APA utiliza letras minúsculas después de la fecha para diferenciarlas.

Por ejemplo:

Primera obra:

Pérez (2024a)

Segunda obra:

Pérez (2024b)

En las citas parentéticas:

(Pérez, 2024a)

(Pérez, 2024b)

Las letras deben coincidir con las asignadas a las entradas correspondientes en la lista de referencias, de acuerdo con su ordenación.

No se asignan arbitrariamente según el momento en que se mencionan las obras durante la redacción.

Esta regla evita confundir documentos que comparten autoría y año.

4.2.8. Fuentes sin autor y sin fecha

Algunas publicaciones no presentan un autor identificable.

En estos casos, debe comprobarse primero si existe una organización responsable de la obra. No debe considerarse anónima una fuente únicamente porque no aparece el nombre de una persona.

Cuando no existe autor identificado, el título ocupa la posición inicial de la referencia y se utiliza una versión abreviada del título en la cita, respetando las convenciones de cursiva o comillas según el tipo de obra.

Si la publicación no presenta una fecha verificable, se utiliza la indicación de ausencia de fecha.

En trabajos redactados en español puede emplearse «s. f.», siempre que se mantenga un criterio editorial consistente.

Ejemplo estructural:

(Autor institucional, s. f.)

No debe inventarse un año de publicación para completar una referencia.

Tampoco corresponde utilizar automáticamente la fecha de consulta como si fuera la fecha de publicación.

4.2.9. Citas textuales cortas

La cita textual reproduce las palabras originales de una fuente.

En APA 7, las citas de menos de 40 palabras se incorporan dentro del párrafo mediante comillas.

Deben incluir autor, año y localizador de la información, generalmente el número de página.

Modelo narrativo:

Apellido (2024) afirmó que «fragmento textual verificado» (p. 15).

Modelo parentético:

«Fragmento textual verificado» (Apellido, 2024, p. 15).

Estas expresiones son plantillas y no representan citas de publicaciones reales.

Antes de incorporar una cita textual, el estudiante debe comprobar que las palabras correspondan exactamente al documento consultado.

No es correcto reconstruir de memoria un fragmento y presentarlo entre comillas como si fuera una transcripción literal.

Tampoco deben inventarse números de página.

4.2.10. Citas textuales de 40 palabras o más

Cuando una cita textual contiene 40 palabras o más, APA 7 establece que debe presentarse como un bloque independiente.

El bloque se escribe sin comillas, con sangría de 1,27 cm desde el margen izquierdo y doble espacio.

Si la cita parentética se coloca al final del bloque, aparece después de la puntuación final.

Ejemplo didáctico de disposición:

SIMULACIÓN DE FORMATO — NO ES UNA CITA REAL

El autor explica:

La revisión de textos académicos requiere examinar la organización de las ideas, la claridad de los argumentos y la correspondencia entre las afirmaciones y las fuentes utilizadas. Este procedimiento también permite identificar generalizaciones, reorganizar párrafos y modificar conclusiones que no se encuentran suficientemente fundamentadas. (Autor, 2024, p. 25)

En un documento elaborado en Word, debe aplicarse la sangría de bloque y el interlineado correspondientes.

El fragmento anterior es ficticio y solo demuestra la disposición formal. Para un trabajo académico real, debe sustituirse por un fragmento auténtico y verificable.

4.2.11. Citas de documentos sin paginación

Algunas fuentes digitales no presentan números de página.

En estos casos, pueden utilizarse localizadores alternativos que permitan identificar el fragmento.

Entre ellos se encuentran el número de párrafo, el título de una sección o una combinación de ambos.

Ejemplo estructural:

(Autor, 2024, sección «Resultados», párr. 3)

El localizador debe corresponder al documento consultado.

No debe inventarse una página ni utilizar una numeración que no permita recuperar el fragmento.

Cuando la fuente presenta un documento PDF con paginación estable, puede utilizarse el número de página correspondiente.

4.2.12. La paráfrasis como operación de comprensión

La paráfrasis consiste en expresar una idea ajena mediante una formulación propia que conserve su significado.

Su elaboración requiere comprender el planteamiento original, identificar sus relaciones conceptuales y reconstruirlo lingüísticamente.

No equivale a sustituir algunas palabras por sinónimos.

Considérese el siguiente fragmento elaborado con fines didácticos:

«La planificación permite organizar las ideas y establecer una estructura inicial para el desarrollo del texto».

Reformulación superficial:

«Planificar ayuda a ordenar las ideas y crear una estructura preliminar del escrito».

La segunda oración modifica algunas palabras, pero conserva prácticamente la misma organización.

Paráfrasis desarrollada:

«Antes de comenzar la redacción, el escritor puede definir el propósito del documento y distribuir los contenidos en una secuencia que oriente su elaboración».

La última formulación reconstruye el contenido mediante una organización diferente.

Cuando las ideas proceden de una fuente externa, la paráfrasis debe acompañarse de la cita correspondiente.

4.2.13. Procedimiento para elaborar una paráfrasis rigurosa

La paráfrasis puede desarrollarse mediante cinco operaciones.

Primero, se lee el fragmento hasta comprender su significado.

Segundo, se identifica la idea central y se distinguen los elementos indispensables de los detalles secundarios.

Tercero, se aparta temporalmente el texto original y se redacta una formulación propia.

Cuarto, se compara la nueva versión con la fuente para comprobar que conserva el significado.

Quinto, se incorpora la cita correspondiente.

Este procedimiento permite evitar modificaciones superficiales.

También resulta importante conservar el grado de certeza de la fuente.

Si un autor afirma que una estrategia puede contribuir a determinados resultados, no debe parafrasearse como si hubiera demostrado que garantiza esos resultados.

La fidelidad conceptual constituye una condición esencial de la paráfrasis académica.

4.2.14. Ejemplo de paráfrasis con fuente verificable

Flower y Hayes (1981) desarrollaron un modelo cognitivo de la composición escrita en el que examinan

procesos relacionados con la planificación, la traducción de ideas a lenguaje escrito y la revisión.

Una paráfrasis académica puede formularse de la siguiente manera:

«La composición escrita puede comprenderse como una actividad cognitiva en la que intervienen diferentes procesos que el escritor organiza y reconsidera durante la elaboración del texto (Flower & Hayes, 1981)».

La reformulación recupera el sentido general del modelo sin presentarse como una cita textual.

El ejemplo también permite comprender que la paráfrasis no debe incorporar afirmaciones que excedan el planteamiento original.

Por ejemplo, no sería adecuado afirmar que el modelo demuestra la eficacia de una herramienta tecnológica específica si esa cuestión no fue examinada.

4.2.15. Paráfrasis integradora de varias fuentes

La escritura académica puede integrar aportes de diferentes autores para construir una explicación más amplia.

Sin embargo, la integración requiere reconocer las diferencias entre sus perspectivas.

Ejemplo:

«El modelo de Flower y Hayes (1981) permite comprender la composición escrita mediante procesos cognitivos. Desde una perspectiva complementaria, Facione (1990) identifica habilidades de pensamiento crítico relacionadas con el análisis, la evaluación y la autorregulación. Estas contribuciones ofrecen categorías diferentes que pueden utilizarse para examinar decisiones implicadas en la producción de textos académicos».

La formulación relaciona dos fuentes sin atribuirles una teoría conjunta.

La integración no consiste en colocar varias citas al final de un párrafo, sino en explicar qué aporta cada obra al razonamiento.

4.2.16. Citas de fuentes secundarias

Una cita secundaria se utiliza cuando se conoce una obra mediante otra publicación y no se ha consultado directamente la fuente original.

APA recomienda acudir a la fuente primaria siempre que sea posible.

Cuando esto no resulta viable, debe identificarse la fuente secundaria.

Ejemplo estructural:

Autor original (como se citó en Autor consultado, 2023)

En la lista de referencias se incorpora únicamente la fuente efectivamente consultada.

No debe elaborarse una referencia completa de una obra que no se ha podido verificar.

El uso de citas secundarias debe limitarse a situaciones justificadas, especialmente cuando la fuente primaria resulta inaccesible.

4.2.17. Los elementos de una referencia bibliográfica

Las referencias APA se organizan generalmente mediante cuatro componentes: autor, fecha, título y fuente.

Elemento	Pregunta orientadora
Autor	¿Quién produjo el documento?
Fecha	¿Cuándo se publicó?
Título	¿Cómo se identifica la obra?
Fuente	¿Dónde puede localizarse?

La presentación depende del tipo de documento.

Un libro, un artículo científico, un capítulo de libro y una página web no utilizan exactamente la misma estructura.

Antes de elaborar una referencia, es necesario identificar la naturaleza de la fuente.

También debe comprobarse que los datos procedan de la publicación consultada.

4.2.18. Referencias de libros

La estructura general de un libro es:

Apellido, A. A. (Año). Título del libro. Editorial.

Ejemplo:

Hyland, K. (2004). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. University of Michigan Press.

En APA 7 no se incorpora la ciudad de publicación.

Cuando se utiliza una edición diferente de la primera, debe identificarse la edición correspondiente.

Si la obra dispone de DOI, se incluye conforme a las reglas aplicables.

Es importante utilizar los datos de la edición realmente consultada, especialmente cuando existen reediciones o versiones modificadas.

4.2.19. Referencias de artículos científicos

La estructura general es:

Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), páginas. DOI

Ejemplo:

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

El título del artículo no se escribe en cursiva.

El nombre de la revista y el volumen se presentan en cursiva.

El número de la revista aparece entre paréntesis, sin cursiva.

Cuando un artículo utiliza un identificador de artículo en lugar de páginas, debe conservarse ese sistema.

Plantilla para artículo con número identificador:

Apellido, A. A. (2024). Título del artículo. Revista Académica, 15(2), Article e12345. https://doi.org/xxxxx

Esta última referencia es ficticia y se presenta únicamente para ilustrar la estructura.

4.2.20. Referencias de capítulos de libros

Cuando un capítulo posee autoría propia dentro de un libro editado, se utiliza una estructura específica.

Plantilla:

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Editor (Ed.), Título del libro (pp. xx–xx). Editorial.

Cuando existen varios editores, se utiliza la abreviatura correspondiente en plural.

Si el capítulo posee DOI, debe incorporarse cuando corresponda.

No debe utilizarse automáticamente esta estructura para cualquier capítulo de un libro.

Si una obra completa fue escrita por los mismos autores, generalmente se referencia el libro y no cada capítulo por separado.

La identificación correcta del tipo de publicación evita errores frecuentes.

4.2.21. Referencias de páginas web e informes

Las páginas web pueden presentar autoría personal o institucional.

Plantilla general:

Autor u organización. (Año, día de mes). Título de la página. Nombre del sitio. URL

Cuando el autor y el nombre del sitio son iguales, no se repite el nombre del sitio.

Si no existe una fecha identificable, debe utilizarse la indicación correspondiente de ausencia de fecha.

Los informes institucionales pueden requerir una estructura diferente según su autoría, editorial e identificadores.

Plantilla para informe:

Organización. (Año). Título del informe (Número de informe, si corresponde). Editorial o entidad publicadora. URL

No todas las publicaciones disponibles en internet deben citarse como páginas web.

Un artículo científico descargado desde una plataforma digital conserva la estructura de referencia correspondiente a un artículo.

4.2.22. DOI, URL y recuperación de documentos

El DOI es un identificador persistente utilizado para localizar publicaciones digitales.

En APA 7 se presenta mediante una dirección como:

https://doi.org/xxxxx

Cuando una publicación dispone de DOI, debe incorporarse en la referencia.

Si no tiene DOI, la utilización de una URL depende del tipo de documento y de sus condiciones de acceso.

No debe añadirse una dirección genérica de una base de datos cuando las reglas no la requieren.

Tampoco es correcto inventar un DOI o utilizar un identificador que conduce a otra publicación.

La fecha de recuperación no se incorpora automáticamente en todas las referencias web. Se utiliza especialmente cuando el contenido está diseñado para modificarse con el tiempo y no existe una versión archivada.

4.2.23. Organización de la lista de referencias

La lista de referencias se presenta al final del trabajo y contiene las fuentes citadas.

Las entradas se organizan generalmente en orden alfabético según el apellido del primer autor.

En APA 7 se utiliza sangría francesa de 1,27 cm e interlineado doble.

Los nombres de los autores se presentan mediante apellidos e iniciales.

Cuando existen varias obras del mismo autor, deben aplicarse las reglas de ordenación correspondientes.

La lista debe permitir identificar las publicaciones sin ambigüedades.

No deben incluirse referencias inventadas ni registros incompletos que impidan reconocer las fuentes.

En esta guía, las referencias completas se reunirán en una bibliografía general al final del libro, conforme al criterio editorial establecido.

4.2.24. Citación y uso ético de inteligencia artificial

Las herramientas de inteligencia artificial pueden utilizarse para apoyar determinadas actividades de organización, revisión o búsqueda preliminar.

Sin embargo, no sustituyen la responsabilidad del estudiante sobre la exactitud del contenido.

Las referencias sugeridas por estas herramientas deben verificarse en fuentes académicas confiables.

También debe distinguirse entre citar contenido generado por una herramienta y declarar su utilización como apoyo durante el proceso de escritura.

Estas situaciones pueden requerir tratamientos diferentes según la naturaleza del trabajo, las orientaciones APA y las políticas institucionales.

Cuando se utiliza una herramienta para generar contenido que se incorpora al trabajo, debe revisarse la forma de reconocimiento correspondiente.

No debe atribuirse a un autor una afirmación que no ha formulado ni presentarse como consultada una fuente que no se ha examinado.

4.2.25. Taller práctico: identificación y corrección de errores

Objetivo: Reconocer errores frecuentes de citación y referencias mediante la aplicación de APA 7.

Examine los siguientes casos.

Caso 1.

«Flower y Hayes (1981) demuestra que escribir es un proceso cognitivo».

Corrección:

«Flower y Hayes (1981) desarrollaron un modelo cognitivo de la composición escrita».

La corrección mejora la concordancia y delimita el alcance del planteamiento.

Caso 2.

«El aprendizaje autorregulado comprende procesos de planificación y seguimiento (Zimmerman)».

Corrección:

«El aprendizaje autorregulado comprende procesos de planificación y seguimiento (Zimmerman, 2002)».

Se incorpora el año de publicación.

Caso 3.

«Pérez, Gómez y Ruiz (2024) analizaron la escritura universitaria».

Si la obra tiene tres autores y no existe ambigüedad con otra publicación, la forma general en APA 7 sería:

«Pérez et al. (2024) analizaron la escritura universitaria».

Los nombres son ficticios y se utilizan para practicar el formato.

Caso 4.

«La investigación demuestra que la retroalimentación mejora siempre el rendimiento académico».

La afirmación requiere una fuente pertinente y una revisión de su alcance.

Una formulación más prudente sería:

«La retroalimentación puede contribuir a determinados procesos de aprendizaje cuando se cumplen condiciones pedagógicas adecuadas».

Esta última versión también necesita fundamentación si se incorpora a un trabajo académico real.

4.2.26. Actividad autónoma: elaboración de un texto con fuentes

Objetivo: Aplicar las normas APA 7 en un texto académico mediante citas, paráfrasis y referencias verificables.

Seleccione un tema relacionado con su carrera.

Redacte un texto de entre 450 y 550 palabras utilizando al menos tres fuentes académicas.

Incorpore citas narrativas y parentéticas, además de paráfrasis que conserven el significado original.

Incluya una cita textual corta o larga, según resulte pertinente, y compruebe su localizador.

Elabore la lista de referencias y verifique que exista correspondencia entre todas las citas y sus entradas.

Finalmente, redacte una reflexión de 100 palabras en la que explique dos errores identificados y corregidos durante la revisión.

Rúbrica de evaluación

Criterio	Puntaje
Selección y pertinencia de fuentes	4
Aplicación correcta de citas	4
Calidad y fidelidad de las paráfrasis	4
Elaboración de referencias según APA 7	4
Coherencia, revisión e integridad académica	4
Total	20

4.3. Integridad académica: prevención del plagio y uso ético de la inteligencia artificial

4.3.1. La integridad académica como principio de la formación universitaria

La integridad académica constituye uno de los fundamentos de la producción y comunicación del conocimiento en la educación superior. Su importancia no se limita al cumplimiento de normas institucionales, sino que comprende la responsabilidad de estudiantes, docentes e investigadores frente a la información que producen, interpretan y utilizan.

El International Center for Academic Integrity (ICAI, 2021) identifica seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía. Estos principios permiten comprender que la integridad académica no consiste

únicamente en evitar sanciones, sino en desarrollar prácticas intelectuales responsables.

La honestidad exige reconocer la procedencia de las ideas y presentar información verídica. La confianza se relaciona con la posibilidad de examinar y verificar el trabajo académico. La justicia implica aplicar criterios consistentes y reconocer las contribuciones de quienes participan en la producción del conocimiento. El respeto comprende el reconocimiento de la autoría y de los derechos de otras personas. La responsabilidad supone responder por las decisiones tomadas durante la investigación y la escritura. Finalmente, la valentía se manifiesta cuando una persona mantiene estos principios incluso ante presiones para actuar de manera contraria.

En la escritura universitaria, estos valores se concretan mediante procedimientos como la selección crítica de fuentes, la elaboración de paráfrasis fieles, la citación adecuada y la revisión de las afirmaciones.

Por ejemplo, un estudiante que desarrolla un ensayo sobre inclusión educativa debe identificar qué ideas proceden de investigaciones anteriores y cuáles corresponden a sus propias interpretaciones. Si incorpora resultados estadísticos, necesita comprobar su origen y evitar presentar estimaciones como datos observados.

La integridad también exige reconocer las limitaciones del conocimiento disponible. Una afirmación no debe

presentarse como demostrada cuando únicamente constituye una hipótesis o una interpretación.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria debe promover una cultura de responsabilidad intelectual que acompañe todo el proceso de escritura.

4.3.2. Plagio, fabricación, falsificación y reutilización no declarada

Las conductas que comprometen la integridad académica pueden presentar características diferentes. Por ello, resulta necesario distinguirlas conceptualmente.

El plagio consiste, en términos generales, en presentar palabras, ideas o producciones ajenas como propias sin el reconocimiento correspondiente.

La fabricación implica inventar datos, resultados, documentos o información que se presentan como auténticos.

La falsificación comprende la manipulación o alteración de información, procedimientos o resultados de manera que se represente incorrectamente lo ocurrido.

La reutilización no declarada aparece cuando una persona presenta material previamente utilizado como si fuera nuevo, en circunstancias en que las normas requieren autorización o reconocimiento.

Conducta	Característica	Ejemplo académico
Plagio	Apropiación de contenido ajeno	Copiar un párrafo sin atribución
Fabricación	Invención de información	Presentar entrevistas que nunca se realizaron
Falsificación	Alteración indebida	Modificar resultados para favorecer una hipótesis
Reutilización no declarada	Uso de material propio anterior sin transparencia requerida	Entregar un ensayo anterior como trabajo nuevo sin autorización

Estas prácticas no deben considerarse equivalentes.

El término autoplagio, utilizado en algunos contextos, requiere especial cuidado. Una persona no se apropia de la autoría de otra cuando reutiliza un texto propio. El problema se relaciona con la presentación engañosa de originalidad, la duplicación de publicaciones o el incumplimiento de las reglas aplicables.

Asimismo, no todo error de citación constituye necesariamente una conducta deliberada de apropiación. La evaluación debe considerar la naturaleza del problema, las evidencias disponibles y las disposiciones institucionales.

4.3.3. Prevención del plagio mediante lectura, paráfrasis y registro de fuentes

La prevención del plagio comienza antes de redactar el documento. Durante la búsqueda y lectura, es necesario registrar los datos de las fuentes consultadas y diferenciar los fragmentos originales de las interpretaciones propias.

Una estrategia consiste en organizar las notas mediante tres categorías: citas textuales, paráfrasis y comentarios personales.

La cita textual reproduce fielmente un fragmento y requiere reconocer su procedencia. La paráfrasis reconstruye una idea ajena mediante una formulación propia, sin alterar su significado. El comentario personal incorpora interpretaciones o relaciones elaboradas por el estudiante.

Considérese el siguiente texto ficticio:

«La planificación de la escritura permite establecer el propósito del documento y organizar las ideas antes de desarrollar los párrafos».

Una reformulación superficial sería:

«Planificar la escritura ayuda a definir el objetivo del documento y ordenar las ideas antes de escribir los párrafos».

Aunque se han sustituido algunas palabras, la organización permanece prácticamente intacta.

Una paráfrasis más desarrollada sería:

«Antes de iniciar la redacción, el escritor puede delimitar la finalidad del trabajo y distribuir los contenidos en una secuencia que facilite su desarrollo».

La segunda versión reconstruye el planteamiento mediante una organización lingüística diferente.

Sin embargo, si la idea procede de una fuente externa, debe citarse. Cambiar las palabras no elimina la obligación de reconocer la procedencia conceptual.

También es importante conservar las condiciones y limitaciones de las afirmaciones. Si una fuente indica que una estrategia puede contribuir a determinados resultados, no sería adecuado parafrasearla afirmando que garantiza esos resultados.

4.3.4. Sistemas de similitud y detectores de inteligencia artificial: alcances y limitaciones

Las herramientas de comparación textual permiten identificar coincidencias entre un documento y los materiales disponibles en sus bases de datos.

No obstante, un porcentaje de similitud no demuestra automáticamente la existencia de plagio.

Las coincidencias pueden corresponder a citas correctamente atribuidas, referencias bibliográficas, expresiones técnicas o fragmentos utilizados sin reconocimiento.

De igual manera, un porcentaje reducido no garantiza que el documento esté libre de problemas de integridad. Una paráfrasis sin atribución puede no generar coincidencias textuales evidentes.

Por ello, los informes deben examinarse mediante una revisión contextualizada.

Los detectores de contenido generado por inteligencia artificial presentan dificultades adicionales. Estos sistemas intentan estimar si determinadas características lingüísticas se asemejan a patrones asociados con textos generados automáticamente.

Sin embargo, sus resultados no constituyen pruebas concluyentes de autoría.

Pueden producir falsos positivos, cuando identifican como generado por IA un texto escrito por una persona, y falsos negativos, cuando no identifican contenido efectivamente generado.

También pueden verse afectados por las características del texto, las modificaciones posteriores y las condiciones de evaluación del sistema.

En consecuencia, una puntuación de detección no debe utilizarse como prueba única para determinar una falta académica.

La evaluación responsable requiere considerar evidencias adicionales, las instrucciones de la actividad y los procedimientos institucionales.

Debe distinguirse entre identificar una posible irregularidad y establecer formalmente una infracción. Esta última decisión exige un proceso adecuado, con oportunidad de explicación y valoración de las evidencias disponibles.

4.3.5. Inteligencia artificial generativa y responsabilidad autoral

La inteligencia artificial generativa comprende sistemas capaces de producir textos y otros contenidos a partir de instrucciones.

En la escritura académica puede utilizarse para explorar ideas, proponer esquemas, identificar posibles problemas de claridad o generar preguntas de revisión.

Sin embargo, también puede producir afirmaciones incorrectas, referencias inexistentes o interpretaciones que no corresponden a las fuentes.

UNESCO (2023) destaca la necesidad de orientar el uso de inteligencia artificial generativa en educación e

investigación mediante consideraciones pedagógicas, éticas y de gobernanza centradas en las personas.

La incorporación de estas herramientas requiere distinguir entre apoyo tecnológico y sustitución de actividades intelectuales que el estudiante debe realizar.

Por ejemplo, solicitar sugerencias para mejorar la claridad de un párrafo propio puede constituir un uso de apoyo, siempre que las reglas de la actividad lo permitan.

En cambio, entregar como producción exclusivamente personal un ensayo generado íntegramente por una herramienta puede resultar incompatible con una actividad destinada a evaluar la capacidad individual de argumentar.

La valoración depende de los objetivos de aprendizaje y de las políticas institucionales.

La responsabilidad sobre el contenido final corresponde al estudiante o investigador que presenta el trabajo.

4.3.6. Declaración del uso de inteligencia artificial: situaciones diferenciadas

La transparencia exige reconocer la intervención de herramientas de inteligencia artificial cuando las políticas institucionales o editoriales lo requieren.

No existe una declaración universal aplicable a todas las actividades. La forma de reconocimiento depende del tipo de utilización y de las normas correspondientes.

Situación A. Apoyo lingüístico permitido

El estudiante redacta su ensayo y utiliza una herramienta para identificar posibles errores gramaticales.

Declaración orientativa:

Durante la revisión del documento se utilizó una herramienta de inteligencia artificial como apoyo para identificar posibles dificultades de redacción. Las sugerencias fueron examinadas y las modificaciones finales fueron realizadas bajo responsabilidad del autor.

Situación B. Apoyo para organizar ideas

El estudiante utiliza una herramienta para explorar posibles estructuras y posteriormente elabora su propio contenido.

Declaración orientativa:

Se utilizó una herramienta de inteligencia artificial para explorar alternativas de organización inicial del texto. La selección de fuentes, el desarrollo de argumentos y la redacción definitiva fueron realizados por el autor.

Situación C. Generación de contenido incorporado

Cuando se incorpora contenido generado por una herramienta, es necesario comprobar las reglas específicas de reconocimiento, citación o declaración.

Una declaración debe describir con precisión qué contenido se generó, cómo se utilizó y qué procedimientos de verificación se aplicaron.

Situación D. Uso expresamente prohibido

Si una actividad establece que el estudiante debe producir individualmente un texto sin asistencia generativa, utilizar la herramienta para elaborar el contenido puede incumplir las instrucciones.

En este caso, declarar posteriormente su utilización no convierte automáticamente el procedimiento en permitido.

La transparencia es necesaria, pero no sustituye el cumplimiento de las condiciones de evaluación.

4.3.7. Verificación de fuentes y protección de información

Los sistemas generativos pueden producir referencias bibliográficas aparentemente completas que contienen errores o corresponden a publicaciones inexistentes.

Por ello, antes de utilizar una referencia, el estudiante debe comprobar la existencia del documento, su autoría, fecha, título y localizador.

También debe verificar que la fuente realmente respalde la afirmación incorporada.

Una referencia auténtica puede utilizarse incorrectamente cuando se exageran sus resultados o se omiten limitaciones metodológicas.

La verificación debe comprender tanto los datos bibliográficos como el contenido.

La protección de información constituye otra dimensión fundamental.

No deben introducirse datos personales, entrevistas identificables, expedientes académicos o documentos confidenciales en plataformas externas sin considerar las autorizaciones y condiciones de tratamiento correspondientes.

La eliminación de nombres no siempre garantiza el anonimato, porque otros elementos pueden permitir identificar a las personas.

Cuando sea posible, conviene utilizar información ficticia o adecuadamente anonimizada para desarrollar ejercicios.

4.3.8. Caso integrado de análisis ético

Situación hipotética

Un estudiante debe elaborar un ensayo sobre educación inclusiva. Para cumplir la actividad, solicita a una herramienta de inteligencia artificial que redacte el documento completo y proporcione cinco referencias.

Posteriormente, incorpora el texto sin revisar las fuentes y lo entrega como una producción exclusivamente personal.

Durante la evaluación, el docente identifica referencias que no pueden localizarse y solicita aclaraciones sobre el procedimiento de elaboración.

Análisis del caso

La primera dificultad se relaciona con la responsabilidad autoral. Si la actividad pretendía evaluar la capacidad individual de argumentar, la delegación completa del contenido puede impedir comprobar el aprendizaje.

La segunda dificultad corresponde a la verificación. Las referencias no localizables requieren examinar si contienen errores o si fueron inventadas.

La tercera dificultad se relaciona con la transparencia, puesto que el estudiante no informó cómo elaboró el

documento cuando esa información resultaba necesaria para valorar el cumplimiento de la actividad.

Sin embargo, la identificación de estas dificultades no autoriza determinar automáticamente una sanción.

El docente debe revisar las instrucciones, solicitar explicaciones y aplicar los procedimientos institucionales correspondientes.

Resolución formativa propuesta

El estudiante debe reconstruir el trabajo mediante fuentes verificables, elaborar una tesis propia y justificar sus argumentos.

También puede presentar una reflexión sobre las decisiones que comprometieron la integridad académica.

La institución debe diferenciar las oportunidades de aprendizaje de las decisiones disciplinarias que correspondan según la normativa.

4.3.9. Taller de aplicación y evaluación

Objetivo: Aplicar principios de integridad académica para tomar decisiones responsables durante la producción de textos universitarios.

Elabore un protocolo personal de entre 450 y 550 palabras que incluya procedimientos para registrar

fuentes, elaborar paráfrasis, verificar referencias, utilizar inteligencia artificial y proteger información.

Incorpore dos situaciones problemáticas y explique cómo deberían resolverse.

Rúbrica de evaluación

Criterio	Puntaje
Comprensión de principios de integridad	4
Diferenciación de conductas académicas indebidas	4
Procedimientos de prevención y verificación	4
Uso ético y transparente de IA	4
Coherencia y fundamentación	4
Total	20

4.4. Revisión, corrección y evaluación de textos académicos mediante rúbricas

4.4.1. La revisión como proceso intelectual y formativo

La revisión constituye una actividad esencial de la escritura académica porque permite examinar las decisiones tomadas durante la composición y determinar si el texto responde a su propósito comunicativo.

No consiste únicamente en identificar errores ortográficos. Comprende la evaluación del contenido, la organización, la argumentación, la precisión conceptual y la corrección lingüística.

Flower y Hayes (1981) desarrollaron un modelo cognitivo de la composición escrita que permite comprender la interacción entre diferentes procesos de escritura, entre ellos la planificación y la revisión.

Desde esta perspectiva, el escritor puede regresar a etapas anteriores, modificar ideas y reorganizar el contenido durante la elaboración.

La revisión debe comprenderse como un proceso recursivo y no como una actividad exclusivamente final.

Por ejemplo, durante la redacción de un ensayo, un estudiante puede advertir que su tesis resulta demasiado amplia. Esta dificultad no se resuelve corrigiendo comas, sino delimitando la afirmación y reorganizando los argumentos.

La revisión académica requiere establecer prioridades. Primero deben examinarse los problemas globales del texto y posteriormente los aspectos lingüísticos particulares.

4.4.2. Diferencia entre revisión, corrección y edición

La revisión, la corrección y la edición constituyen procesos relacionados, pero no idénticos.

La revisión examina el contenido, la estructura y la fundamentación.

La corrección identifica y modifica problemas gramaticales, ortográficos y de puntuación.

La edición prepara la presentación final del documento conforme a las convenciones correspondientes.

Proceso	Pregunta orientadora	Ejemplo
Revisión	¿El texto comunica adecuadamente las ideas?	Reorganizar argumentos
Corrección	¿Existen dificultades lingüísticas?	Corregir concordancia
Edición	¿Cumple los requisitos formales?	Uniformar títulos y referencias

Estos procesos pueden desarrollarse de manera relacionada.

Una modificación estructural puede exigir correcciones lingüísticas y una corrección sintáctica puede revelar una dificultad conceptual.

Sin embargo, distinguirlos permite organizar el trabajo de manera más eficiente.

4.4.3. Niveles de revisión académica

La revisión puede organizarse en cuatro niveles complementarios.

Nivel global: examina propósito, género, organización y correspondencia entre apartados.

Nivel argumentativo: evalúa tesis, razones, evidencias, inferencias y conclusiones.

Nivel textual: considera coherencia, cohesión y desarrollo de párrafos.

Nivel lingüístico y formal: revisa concordancia, puntuación, ortografía, citas y referencias.

Esta organización permite evitar que la atención a problemas superficiales impida reconocer dificultades más importantes.

Por ejemplo, no resulta eficiente corregir minuciosamente un párrafo que posteriormente deberá eliminarse porque no contribuye al propósito del trabajo.

La revisión global debe preceder, por tanto, a la corrección final.

4.4.4. Retroalimentación formativa y autorregulación

La retroalimentación proporciona información que permite reconocer características del desempeño y orientar decisiones de mejora.

Hattie y Timperley (2007) examinan el papel de la retroalimentación en el aprendizaje y distinguen diferentes niveles en los que puede operar.

En la escritura académica, una retroalimentación útil debe identificar aspectos específicos y proponer acciones comprensibles.

Comentario general:

«Debe mejorar la redacción».

Comentario orientador:

«El segundo párrafo presenta una afirmación central, pero no explica suficientemente cómo la evidencia citada respalda la conclusión. Incorpore una oración que establezca esa relación».

La segunda observación permite identificar una dificultad concreta.

La revisión también se relaciona con el aprendizaje autorregulado.

Zimmerman (2002) explica la importancia de procesos mediante los cuales los estudiantes planifican, supervisan y reflexionan sobre sus actividades.

En la escritura, estas operaciones pueden manifestarse cuando el estudiante establece criterios antes de redactar, examina su progreso y modifica decisiones después de recibir observaciones.

La relación entre retroalimentación y autorregulación no debe interpretarse como un efecto automático. Para que una observación contribuya a la mejora, el estudiante necesita comprenderla y disponer de oportunidades para utilizarla.

4.4.5. Ejemplo integrado: borrador, retroalimentación y revisión

Tema: Utilización de recursos digitales en educación superior.

Borrador inicial

«Las plataformas digitales son excelentes porque todos los estudiantes aprenden mejor con ellas. En las universidades se utilizan muchas aplicaciones, estas aplicaciones ayudan bastante y son muy importantes. Por eso todas las asignaturas deberían utilizarlas obligatoriamente».

Análisis mediante criterios académicos

El párrafo presenta una generalización sin evidencia: «todos los estudiantes aprenden mejor».

También utiliza valoraciones imprecisas, como «excelentes» y «ayudan bastante».

La segunda oración contiene una unión inadecuada de proposiciones mediante una coma.

Finalmente, la conclusión propone una obligación general que no se desprende de las razones presentadas.

Retroalimentación docente

«Delimite la afirmación inicial y evite atribuir mejoras universales sin evidencia. Explique bajo qué condiciones pueden resultar pertinentes los recursos digitales. Revise la puntuación de la segunda oración y formule una conclusión proporcional a los argumentos».

Versión revisada

«La incorporación de plataformas digitales en la educación superior debe responder a los objetivos pedagógicos y a las condiciones de acceso de los estudiantes. Estas herramientas pueden facilitar determinadas actividades académicas, como la distribución de materiales y la comunicación. Sin embargo, su utilización no demuestra por sí sola una mejora en el aprendizaje. Por ello, las decisiones sobre

su integración requieren criterios pedagógicos y evaluaciones pertinentes».

Justificación de las modificaciones

La revisión elimina la generalización inicial, sustituye valoraciones imprecisas por afirmaciones delimitadas y reorganiza la secuencia argumentativa.

También corrige la puntuación y establece una conclusión coherente con las razones presentadas.

Para utilizar este párrafo en un trabajo académico real, las afirmaciones que requieran respaldo empírico deben fundamentarse mediante fuentes pertinentes.

4.4.6. Las rúbricas como instrumentos de evaluación formativa

Una rúbrica es un instrumento que organiza criterios de evaluación y describe diferentes niveles de desempeño.

Brookhart (2013) explica la importancia de construir rúbricas mediante criterios pertinentes y descripciones que permitan valorar el trabajo realizado.

En la escritura académica, una rúbrica puede considerar el propósito, la coherencia, la fundamentación, la redacción y la integridad académica.

Su utilidad depende de la claridad de los criterios y de su correspondencia con los objetivos de aprendizaje.

Una rúbrica no debe limitarse a presentar categorías generales como «excelente», «bueno» o «regular».

Los niveles necesitan descriptores observables que permitan comprender por qué un texto recibe determinada valoración.

También es importante que los estudiantes conozcan la rúbrica antes de desarrollar la actividad.

De esta manera, puede utilizarse como orientación durante la planificación y la revisión.

4.4.7. Rúbrica analítica de escritura académica sobre 20 puntos

La siguiente rúbrica presenta cinco criterios, cada uno con un máximo de cuatro puntos.

Criterio	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Propósito y delimitación	Propósito explícito y tema delimitado de manera	Propósito claro con una delimitación mejorable	Propósito parcialmente reconocible y tema amplio	Propósito confuso o delimitación insuficiente

	consistente			
Coherencia	Todas las ideas principales mantienen relaciones lógicas y contribuyen al propósito	Secuencia comprensible con una transición insuficientemente desarrollada	Dos o más relaciones entre ideas requieren aclaración	La organización dificulta reconocer la secuencia principal
Fundamentación	Afirmaciones centrales respaldadas con evidencias pertinentes y explicadas	Fundamentación adecuada con una relación poco desarrollada	Varias afirmaciones relevantes presentan apoyos insuficientes	Predominan afirmaciones sin sustento
Redacción	Claridad y correcc	Errores menores que no	Errores recurr	Dificultades frecue

	ión lingüística consistentes	afectan la comprensión	entes que dificultan parcialmente la lectura	ntes que afectan la comprensión
Integridad y referencias	Fuentes correctamente atribuidas y referencias verificables	Inconsistencias formales menores	Omisiones relevantes que requieren corrección	Atribución insuficiente o referencias incompletas

Puntuación máxima: 20 puntos.

Cuando un criterio no presenta evidencia evaluable, puede asignarse cero, siempre que esta condición haya sido comunicada previamente.

Por ejemplo, si una actividad exige fundamentación académica y el trabajo no incorpora ninguna fuente ni argumento verificable, podría corresponder cero en el criterio específico de fundamentación, según las instrucciones establecidas.

Los puntajes se asignan por criterio y se suman para obtener la calificación final.

Si se desea utilizar puntuaciones intermedias, como 2,5 o 3,5, deben establecerse reglas explícitas antes de la evaluación. Una posibilidad consiste en utilizarlas cuando el desempeño presenta características verificables de dos niveles consecutivos.

No deben asignarse puntuaciones intermedias únicamente por impresión general.

Las posibles faltas de integridad académica requieren procedimientos institucionales específicos y no deben resolverse automáticamente mediante una calificación de la rúbrica.

4.4.8. Aplicación de la rúbrica y retroalimentación

Considérese un ensayo que presenta una tesis clara y una organización comprensible, pero utiliza fuentes insuficientemente relacionadas con sus argumentos.

Criterio	Puntaje	Justificación
Propósito y delimitación	4/4	Tesis precisa
Coherencia	3/4	Una transición requiere desarrollo
Fundamentación	2/4	Varias afirmaciones necesitan evidencia
Redacción	3/4	Errores menores
Integridad y referencias	3/4	Inconsistencias formales corregibles

Total	15/20	Requiere fortalecer la fundamentación

La evaluación es hipotética.

Su utilidad radica en identificar prioridades de mejora.

En este caso, el estudiante debe concentrarse principalmente en examinar la pertinencia de las fuentes y explicar cómo respaldan sus argumentos.

Una retroalimentación adecuada podría señalar:

«La tesis se encuentra claramente delimitada. Sin embargo, los párrafos segundo y tercero incorporan afirmaciones que necesitan evidencia adicional. Revise las fuentes utilizadas e incluya explicaciones que relacionen los datos con las conclusiones».

La observación combina reconocimiento de un logro, identificación de una dificultad y orientación para la revisión.

4.4.9. Autoevaluación, coevaluación y revisión por versiones

La autoevaluación permite que el estudiante examine su propio trabajo mediante criterios explícitos.

La coevaluación incorpora la participación de otros estudiantes en la valoración del texto.

Ambas pueden utilizarse como estrategias formativas cuando se acompañan de orientaciones claras.

La revisión por versiones permite registrar las modificaciones realizadas durante el proceso.

Una matriz de seguimiento puede incluir los siguientes campos:

Dificultad	Modificación	Justificación
Tesis demasiado amplia	Delimitación del problema	Mejorar precisión
Párrafo sin evidencia	Incorporación de fuente	Fortalecer argumento
Repetición innecesaria	Integración de oraciones	Mejorar concisión
Referencia incompleta	Verificación bibliográfica	Cumplir APA 7

El registro ayuda a reconocer las decisiones tomadas.

También puede utilizarse para desarrollar actividades de reflexión sobre el proceso de escritura.

No obstante, la cantidad de modificaciones no constituye por sí sola una medida de calidad. Lo importante es que los cambios respondan a dificultades identificadas y contribuyan al propósito del texto.

4.4.10. Taller práctico de revisión integral

Objetivo: Aplicar procedimientos de revisión, corrección y evaluación mediante una rúbrica analítica.

Seleccione un ensayo académico de su autoría de entre 600 y 800 palabras.

Realice una primera lectura para examinar el propósito, la organización y la fundamentación.

Posteriormente, identifique dificultades de coherencia, cohesión, claridad sintáctica, puntuación y referencias.

Aplique la rúbrica analítica y registre la calificación inicial.

Elabore una segunda versión del texto e identifique al menos cinco modificaciones justificadas.

Finalmente, redacte una reflexión de entre 150 y 200 palabras en la que explique las decisiones tomadas y los aspectos que todavía podrían mejorarse.

Rúbrica de evaluación de la actividad

Criterio	Puntaje
Identificación de dificultades globales	4
Revisión de coherencia y argumentación	4
Corrección lingüística y formal	4

Aplicación fundamentada de la rúbrica	4
Justificación de modificaciones	4
Total	20

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Association of College and Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. American Library Association. https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association. https://eric.ed.gov/?id=ED315423

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.6719

International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.). https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Guía práctica para la ESCRITURA ACADÉMICA

Estrategias y herramientas para la producción de textos universitarios

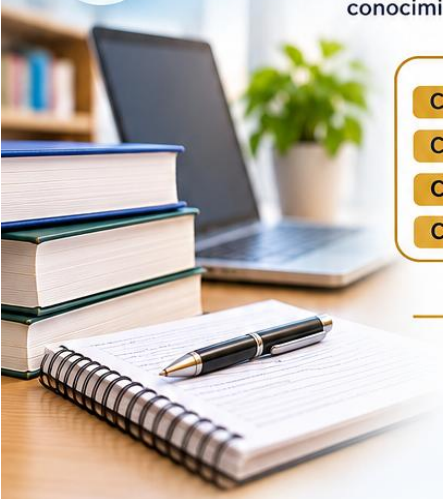
Esta guía ofrece una propuesta clara, estructurada y práctica para fortalecer la escritura académica en el contexto universitario. A través de fundamentos conceptuales, estrategias, ejemplos y actividades, orienta el proceso de planificación, redacción y revisión de textos, con énfasis en la argumentación, el pensamiento crítico y el uso ético de la información.

La obra desarrolla, de manera progresiva, las competencias necesarias para comprender las características de la comunicación académica, construir oraciones y párrafos coherentes, producir diferentes géneros de textos universitarios y aplicar normas de citación y referencias en formato APA. Además, incorpora orientaciones para el uso responsable de la inteligencia artificial generativa en la producción textual.

Dirigida a estudiantes universitarios de diversas áreas del conocimiento y a docentes interesados en la formación de competencias comunicativas, esta guía se constituye en un recurso didáctico que promueve una escritura rigurosa, clara y con fundamento, al servicio de la construcción y la difusión del conocimiento.

Contenido de la obra

Cap. 1	Fundamentos de la escritura académica.
Cap. 2	Construcción de oraciones y párrafos académicos.
Cap. 3	Producción de textos académicos.
Cap. 4	Escritura académica, citación y revisión de textos.



Autoras

FLORCI MANUELA CARRION ARMIJOS
MARÍA JANETH LEÓN CADENA
VIVIANA MARISOL FLORES PUMA
MIRIAN CECILIA HERRERA HERRERA

EDITORIAL Mundos Alternos

ISBN: 978-9942-593-60-3

9 789942 593603