

CAPÍTULO V

El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas

Rebecca Beke

INTRODUCCIÓN

La necesidad de publicar y difundir nuestro trabajo investigativo en libros o revistas especializadas son exigencias institucionales a las que debemos responder los profesores e investigadores universitarios. Asumimos la posición según la cual el artículo de investigación publicado en revistas es el género académico por excelencia, y como tal se distingue de los demás géneros de texto, entre otros aspectos, por la necesidad ineludible que tenemos los académicos de reportar en nuestros textos las voces de los otros a través de las citas y referencias. Así mismo compartimos la idea de la revista como “espacio para el diálogo académico” (Bolívar, 2004, p. 11), puesto que a la vez que escribimos para una comunidad discursiva en particular y que interactuamos con los demás miembros, decidimos quiénes participarán en este diálogo académico. Mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional de nuestros textos. Además, tenemos la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y nuestro compromiso ante el conocimiento (Beke y Bolívar, 2009; Bolívar y Shiro, 2005).

Este capítulo tiene dos objetivos fundamentales: 1) examinar cómo los investigadores se diferencian en su forma de presentar el

conocimiento ajeno en sus respectivas disciplinas, e, 2) interpretar las implicaciones pragmáticas que implica una u otra forma. Para ello, hemos diseñado un conjunto de actividades. Se sugiere que las realice en secuencia y que siga al pie de la letra las instrucciones.

Actividad 1: Autorreflexión

Reflexione sobre su propio proceso de escritura y conteste lo más honestamente posible las siguientes preguntas:

1. Cuando escribe un artículo para ser publicado en una revista especializada, ¿por qué hace referencia a otros autores?
2. Tal como lo ilustran los ejemplos siguientes, hay diferentes maneras de citar a otros autores. Lea cada una y explique cuándo utiliza una u otra forma.
 - (a) *De acuerdo a los planteamientos del movimiento de las escuelas eficaces, esos factores pueden aislarse y promoverse intencional y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo (Pérez Gómez, 1999).*
 - (b) *De modo parecido, Angel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar...*
 - (c) *La ED emerge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior (Galvis, 1991; Farnes, 1990), y al mismo tiempo como una innovación tecnológica apoyada en los fundamentos necesarios para...*
 - (d) *Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales "...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo" (Pérez Gómez, 1985:125).*
 - (e) *Parecidas observaciones hace Mabel Pipkin (1994), cuando señala:*

Las causales del fracaso escolar, según el 'decir' de los docentes tanto de la escuela urbana como de la urbano-marginal, remiten a factores externos a la escuela, ya sea a problemas cognitivos/afectivos/ orgánicos de los alumnos, a las dificultades socioeconómicas de sus familias, a la falta de participación/colaboración de los padres o bien a los modos de funcionamiento del gabinete de psicopedagogía u otras instituciones análogas (p. 25).

3. Sobre la base de su propia experiencia en su disciplina, escriba algunas observaciones o comentarios que surgen de esta autorreflexión.

LA CITACIÓN EN LA INTRODUCCIÓN DE LOS ARTÍCULOS EN DOS REVISTAS

La *Introducción*, resumiendo lo expuesto en el capítulo anterior, es el espacio donde el investigador da las primeras señales de su posición ante el objeto de la investigación que se está reportando y ante sus pares en una determinada disciplina. Para posicionarse el escritor del artículo puede recurrir a diferentes recursos lingüísticos y discursivos, entre los cuales está la referencia a lo que han dicho o hecho otros investigadores.

A continuación se le presentan las instrucciones sobre los procedimientos de citación que deben seguir los autores interesados en publicar según la *Revista de Pedagogía* y según el *Acta Científica Venezolana*, seguidas por la *Introducción* y las *Referencias bibliográficas* de un artículo de cada una de las revistas.

Actividad 2:

Lea cuidadosamente los textos siguientes con el fin de contestar las preguntas. Para efectos de la actividad, refiérase al “escritor” para indicar el autor del artículo y al “autor” para referirse a quien está siendo citado por el escritor:

1. ¿Qué función cumplen las citas y referencias en esos textos?
2. ¿Cuál es la comunidad discursiva a la cual van dirigidos estos textos?
3. ¿En qué se diferencian las formas de citar de un texto a otro?
4. Para cada cita, ¿quién se responsabiliza por la información reportada: el escritor o el autor? Explique su respuesta.

Revista de Pedagogía

ISSN 0798-9792 versión impresa

Las *citas bibliográficas* se incluirán dentro del texto entre paréntesis y se colocará el apellido del autor y el año de publicación, cuando se trate de un solo autor, p.e.: (Sánchez, 1998); cuando sean dos, al apellido del autor principal debe seguirle el del otro, p.e.: (González y Martínez, 2000); si se trata de varios autores, se escribirá el apellido del primer autor, al que seguirán las partículas *et al.*, y el año de la publicación, p.e.: (Gómez *et al.*, 2002). Para citas textuales se deberá indicar también la página de la fuente, p.e.: (Ramírez, 1992: 63).

Las *referencias bibliográficas* se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético, como se muestra en los siguiente ejemplos. (Para otros casos, guiarse por las conocidas especificaciones de la American Psychological Association, APA.)

En el caso de libros: Prieto Figueroa, L.B. (1977). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.

En el caso de artículos: Miranda, R.A. (1999). Los empobrecidos y la educación. *Revista de Pedagogía*, xx (58): 215-230.

En el caso de capítulos de compilaciones: Guédez, V. (1996). Integración y educación. En: Arellano D., A. (Coord.), *Educación, enseñar y aprender*, pp. 295-317. Mérida: Vicerrectorado Académico y Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.

En el caso de documentos electrónicos en línea: Wells, G. (2001). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/OpenCourt.html> [Consulta: 2001, octubre 12].

Es de enfatizar que en las referencias sólo deben aparecer las fuentes efectivamente citadas en el trabajo. Rogamos ajustarse estrictamente a estas especificaciones. Los manuscritos que no cumplan con las especificaciones señaladas no serán considerados para el proceso de arbitraje.

REVISTA DE PEDAGOGÍA (2004), XXV (72), 95-121.

**Imagen de la ciencia y vinculaciones
ciencia-tecnología-sociedad en textos universitarios
de química general**

Manuel Malaver

Rafael Pujol

Antonio D'Alessandro Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto han sido y continúan siendo el material curricular más utilizado para la enseñanza de las ciencias en todos los niveles educativos. Esta importancia se ve reflejada en las investigaciones que se han realizado en los últimos años acerca de las características que debe tener un libro de texto de ciencias, así como las variables que influyen en el aprendizaje a partir de su contenido y su organización (Otero, 1997). Diversos autores han examinado su legibilidad y las actividades que le plantean al estudiante, además de las relaciones entre los modelos teóricos propuestos y su representación gráfica (Bullejos de la Higuera, 1983; Jiménez, Prieto y Perales, 1997).

Si bien los textos de ciencia deben ser una ayuda para el aprendizaje, los alumnos muchas veces tropiezan con serias dificultades cuando tienen que enfrentarse con ellos y una de estas dificultades es tratar de establecer la conexión entre el texto y el mundo experimental y real (Izquierdo y Rivera, 1997).

Por otra parte, Michinel y D'Alessandro (1993) analizaron la existencia de concepciones falsas, espontáneas, o no formales acerca del concepto de energía y otros que le son afines en libros de texto de 7º y 9º grado haciendo uso de técnicas de análisis de contenido, y encuentran que las interpretaciones de la energía se pueden clasificar en dos tipos: unas que expresan deficiencias en el conocimiento del autor y otras con características típicas de las concepciones espontáneas.

En los libros de texto de Química para la educación media y universitaria, uno de los temas que es importante mencionar es el referido a la

estructura de la materia, debido a su gran utilidad en la correcta comprensión de los fenómenos físicos y químicos que se imparten en estos niveles de enseñanza (Malaver, 2001).

Uno de los problemas que presentan los estudiantes, al introducirse en la temática de la estructura de la materia, es la dificultad de establecer la conexión entre el mundo macroscópico de las observaciones y el mundo microscópico de átomos y moléculas, lo que implica que si los estudiantes no logran hacer esta conexión, es difícil que entiendan la importancia de la Química en la comprensión del mundo (Gillespie, 1997).

De acuerdo con Solbes y Vilches (1991), las ideas cuánticas, como por ejemplo, el principio de incertidumbre de Heisenberg, los orbitales atómicos y la dualidad onda-partícula de la materia, presentan graves errores conceptuales en los libros de texto de Química, imposibilitando una correcta formación y aprendizaje de estos contenidos en los estudiantes y facilitando la asimilación y el reforzamiento de concepciones erróneas por parte de los alumnos que se inician en el aprendizaje de la Química.

Otro aspecto que se toma en cuenta en este estudio es la relevancia de la perspectiva histórica en la formación científica. En los últimos años se ha verificado una progresiva incorporación de la historia de la ciencia en la enseñanza de las ciencias. De este modo, se produce un acercamiento entre áreas del conocimiento tradicionalmente ajenas entre sí, según una antigua clasificación que separa a las ciencias de las humanidades (Lombardi, 1997).

Níaz (1998) analizó los textos de Química que utilizan los estudiantes en el primer año de universidad para determinar la importancia de la historia y la filosofía de la ciencia en la formulación de los modelos atómicos de Thomson, Rutherford y Bohr, y encontró que la mayoría de los textos ignoran el hecho de que el progreso de la ciencia envuelve competición entre teorías rivales y no toman en cuenta el contexto histórico en el que se desarrollaron estos modelos atómicos.

La incorporación de la historia de la ciencia en la enseñanza de la misma permite mostrar la ciencia como una construcción humana, colectiva, fruto del trabajo de muchas personas, para evitar la idea de una ciencia hecha básicamente por genios, en su mayoría hombres, y presenta el carácter tentativo de la ciencia, las limitaciones de sus teorías, sus problemas pendientes de solución, evitando visiones dogmáticas (Solbes y Traver, 1996). Para muchos docentes, enseñar ciencias es enseñar contenidos científicos y procedimientos propios de la formación

de científicos e ingenieros y no enseñan una ciencia que contribuya a la formación general de todos los ciudadanos (Solbes y Traver, 2001).

En definitiva, es importante que en los libros de texto se incorporen aspectos históricos y filosóficos que puedan promover una enseñanza más crítica y humana, además de permitir que tanto el estudiante como el docente tengan una idea más elaborada de lo que es realmente la ciencia (Matthews, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Bullejos de la Higuera, J. (1983). Análisis de actividades en textos de Física y Química de 2º de BUP. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(3): 147-157.
- Bybee, R.M. y Mau, T. (1986). Science and technology related global problems. International Survey of Science Educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(7): 599-618.
- Caamaño, A. (1995). La educación ciencia-tecnología-sociedad: Una necesidad en el diseño del nuevo currículum de ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 3: 4-6.
- Chiappetta, E.L., Fillman, D.A. y Sethna, G.H. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (8): 713-725.
- Chiappetta, E.L., Fillman, D. y Sethna, G.H. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literary themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (7): 787-797.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75 (6): 649-672.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3): 477-488.
- Garritz, A. (1997). El electrón centenario. *Educación Química*, 8 (3): 114-117.
- Gillespie, R. J. (1997). Reforming the general chemistry textbook. *Journal of Chemical Education*, 74 (5): 484-485.

- Jiménez, J.D., Prieto., R.H. y Perales, F.J. (1997). Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11: 55-64.
- Lombardi, O.L. (1997). La pertinencia de la historia en la enseñanza de las ciencias: argumentos y contra-argumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. 15 (3): 343-349.
- Malaver, M. (2001). *Análisis del contenido referido a la estructura de la materia en libros de texto de química básica a nivel universitario*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Matthews, M. R. (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2): 255-277.
- Membiola, P. (1997a). Una revisión del movimiento educativo ciencia-tecnología-sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(1): 51-57.
- Membiola, P. (1997b). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 13: 37-44.
- Michinel., J.L y D'Alessandro, A. (1993). Concepciones no formales de la energía en textos de física para la escuela básica. *Revista de Pedagogía*, XIV (33): 41-59.
- Morrow, B.A. (1969). On the discovery of the electron. *Journal of Chemical Education*, 46 (9): 584-588.
- Níaz, M. (1994). Más allá del positivismo: una interpretación lakatosiana de la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1): 97-100.
- Níaz, M. (1998). From cathode rays to alpha particles to quantum to action: A rational reconstruction of structure of the atom and its implications for chemistry. *Science Education*. 82 (5): 527-552.
- Otero, J. (1997). El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11: 15-22.

- Pujol, R. (1993). Análisis del contenido, las ilustraciones y las actividades propuestas en la unidad referente a la estructura de la materia de los libros de texto en química para el noveno grado de educación básica. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Ruiz Olabuenaga, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanger, M.J. y Greenbowe, T.J. (1999). An analysis of college chemistry textbooks and sources of misconceptions and errors in electrochemistry. *Journal of Chemical Education*, 78(6): 853-860.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1989). Interacciones ciencia/técnica/sociedad: un instrumento de cambio actitudinal. *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1): 14-20.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1991). Análisis de la introducción de la teoría de enlaces y bandas. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1): 53-58.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1992). El modelo constructivista y las relaciones ciencia/técnica/sociedad (C/T/S). *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2): 181-186.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1995). El profesorado y las actividades CTS. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 3: 30-38 .
- Solbes, J. y Traver, M. (1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1): 103-112.
- Solbes, J. y Traver, M. (2001). Resultados obtenidos introduciendo la historia de la ciencia en las clases de física y química: mejora de la imagen de la ciencia y desarrollo de actitudes positivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1): 151-162.
- Strube, P. (1989). A content analysis of argument and explanation present to students in physical science textbooks: A model and example. *International Journal of Science Education*, 11(2): 195-202.

Texto 3

ACTA CIENTIFICA VENEZOLANA

ASOCIACION VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

2. INSTRUCCIONES GENERALES

5.- *Referencias.* Las referencias deben limitarse a trabajos publicados pertinentes al artículo. Un abstract identificado adecuadamente (Abst.) puede ser citado solo cuando sea la única fuente bibliográfica disponible. Los autores son responsables de la exactitud de las referencias. Las referencias deben ser escritas a doble espacio, ordenadas alfabéticamente por autor y numeradas progresivamente. El número correspondiente a cada referencia debe ser citado entre paréntesis en el texto. El estilo de citación debe ser el siguiente:

- Artículos: Apellido del primer autor, seguido por sus iniciales; apellido e iniciales de cada coautor; título del trabajo (solamente con la primera letra en mayúscula); nombre de la revista (abreviado como en Word List of Scientific Periodicals); volumen; página inicial-página final; año. Ejemplo:

32. Tibblin, S., Keck, N.G. and Schenk, W.G.J. Central and peripheral circulatory responses to glucagon in hypovolemic dogs. *Acta Chir. Scand.* 137, 603-611, 1971.

- Libros: Autor(es) en la forma indicada; título del libro, casa editora; ciudad de publicación; año y páginas citadas. Ejemplo:

56. Kroon, A.M. and Saccone, C. *Biogenesis of Mitochondria*-Academic Press, New York, 1974, pp. 165-169.

Citas tales como "observaciones no publicadas", "comunicación personal", "trabajo en prensa", no se aceptarán en la lista de referencias.

MEDICINA

Acta Científica Venezolana, 55: 237-246, 2004

CIRCUNFERENCIA DEL BRAZO AL INICIO DEL EMBARAZO Y SU RELACIÓN CON EL PESO AL NACER

Armando Sánchez¹, Sara del Real², Liseti Solano¹ y Evelyn Peña¹

¹Centro de Investigación en Nutrición "Dr. Eleazar Lara Pantin".
Universidad de Carabobo

²Centro de Investigación en Nutrición "Dr. Eleazar Lara Pantin" y
Departamento de Salud Pública. Universidad de Carabobo
e-mail: aasanche@uc.edu.ve

Recibido: 15/11/02; Revisado: 22/04/03; Aceptado: 03

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, la evaluación nutricional del binomio madre-recién nacido ha sido poco explorada en estudios de población, no así mundialmente, donde en los últimos años se ha observado un creciente interés con relación a los efectos que tiene el estado nutricional materno sobre el peso del recién nacido.^{19,25} Existen variables antropométricas maternas que reflejan dicho estado nutricional y permiten predecir el riesgo de peso bajo al nacer, de retardo de crecimiento intrauterino o el riesgo biológico para diferentes patologías neonatales. Entre esas variables tenemos el índice de masa corporal pregestacional, la talla, la circunferencia media del brazo y últimamente se ha adicionado la circunferencia de la pantorrilla.^{8,24,33} En Venezuela y en los países en vías de desarrollo, la circunferencia del brazo se ha utilizado extensamente en la identificación de la desnutrición infantil y ha sido propuesta como un indicador útil en el despistaje de dicha patología.^{12,32} La sencillez de su técnica de medición, el bajo costo y la facilidad en el transporte del instrumental requerido, son algunas de sus ventajas. Sin embargo, la utilidad como indicador del estado nutricional en la embarazada está comenzando a cobrar importancia. Debido a la habilidad para predecir diversos resultados gestacionales y a las ventajas prácticas que tiene sobre otros parámetros antropométricos, se recomienda para monitorear nutricionalmente a la embarazada.¹⁸ De hecho la circunferencia del brazo ha sido señalada como el indicador de elección en aquellos casos en que no se puede obtener el peso en el primer trimestre del embarazo, por tener una buena correlación con el peso de mujeres no embarazadas.³¹ Algunos investigadores la recomiendan como un buen indicador del estado nutricional preconcepcional y gestacional, cuya medición resulta estable durante el

embarazo, por lo que probablemente sólo se requiera una medición en la gestación para identificar a mujeres en riesgo nutricional.^{15,18,27,34} De igual manera, la circunferencia media del brazo se ha utilizado para identificar la población expuesta a riesgo del retardo de crecimiento intrauterino (RCIU), con relación a esto; trabajos venezolanos han reportado un 44,6% de dicho retardo en hijos de madres con valores de la circunferencia media del brazo menor de 23,4 cm.³ Los estudios de países en desarrollo muestran que durante el embarazo la circunferencia del brazo cambia según diversos patrones; Husaini encontró en 1986 que en el transcurso del embarazo, los cambios promedios de la circunferencia del brazo son similares exceptuando entre la semana 33 a 36 cuando dicha variable antropométrica disminuye. Hull en 1989 publicó en Indonesia, que la circunferencia del brazo disminuye gradualmente en el transcurso del embarazo, llegando a su punto más bajo inmediatamente después del parto. Anderson igualmente en 1989 detectó que los cambios en la circunferencia del brazo de mujeres hindú eran paralelos hasta mediados del embarazo, cuando ésta tiende a mostrar un pequeño descenso.¹⁸ Trabajos venezolanos publicados en el 2001, destacan el incremento significativo trimestral de la circunferencia del brazo en gestantes adultas evaluadas en el Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano.²⁴ Igualmente diversos estudios han enfocado la sensibilidad y especificidad de la circunferencia del brazo como instrumento de tamizaje; el estudio de Anderson (1989) demostró que tiene alta sensibilidad y especificidad para predecir bajo peso al nacer. Las investigaciones de Krasovec en Bangladesh (1989) y las de Lechtig en Brasil (1988), también encontraron alta sensibilidad, especificidad y alto poder predictivo para predecir resultados gestacionales insatisfactorios para el infante.¹⁸ En Venezuela se ha evidenciado que la misma presenta una alta especificidad para identificar madres a riesgo de tener un neonato con bajo peso al nacer al utilizar como punto de corte todo valor menor de 23,4 cm.³ Los puntos de corte de la circunferencia del brazo para evaluar el riesgo biológico de bajo peso al nacer son relativamente consistentes, oscilando entre 21 y 23 centímetros en poblaciones asiáticas y latinoamericanas.¹⁸ Sánchez en la Maternidad del Sur de la ciudad de Valencia (2002) reporta, utilizando un análisis multivariante tipo *cluster*, que toda circunferencia del brazo ubicada por debajo del percentil 15, es útil para medir riesgo nutricional por déficit durante la gestación.³⁰ Actualmente se necesitan nuevas investigaciones que permitan determinar la pertinencia de esos puntos de corte en mujeres venezolanas, lo cual señala la importancia de complementar en nuestro país, la adecuada evaluación nutricional antropométrica durante el embarazo, pudiendo ser la toma o medida de la circunferencia del brazo un primer tamiz que permita a aproximarse a

la capacidad de medir riesgo nutricional tanto para la madre como para su futuro hijo. El objetivo principal del presente trabajo fue evaluar a la circunferencia media del brazo al inicio del embarazo y su relación con el peso al nacer.

Referencias

1. Abdulrazzaq, Y., Bener, A. and Dawodu, A. Obstetric risk factors affecting incidence of low birth weight in live born infants. *Biol. Neonate*, 67: 160-166, 1995.
2. Adair, L., and Popkin, B. Birth Weight, maturity and proportionality in Filipino infants. *Hum. Biol.*, 4: 75-82, 1988.
3. Alizo, Y. Evaluación nutricional materna y del recién nacido. Maternidad Concepción Palacios. Tesis MSc Universidad Simón Bolívar (Caracas) como requisito para optar al título de Magister en Nutrición, 1998.
4. Arcos, G. Relación entre el estado nutricional de madres adolescentes y el desarrollo neonatal. *Bol. Saint Panam.*, 118: 488-498, 1995.
5. Bernstein, I., Horbar, J., Badger, G., Ohlsson, A. and Golan, A. Morbidity and mortality among very-low-birthweight neonates with intrauterine growth restriction. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 182: 198-206, 2000.
6. Bolzán, A. y Guimarey, L. Antropometría pregestacional y gestacional en adolescentes y sus recién nacidos. *Arch. Argent. Pediatr.*, 994: 296-301, 2001.
7. Capurro, H., Konichezky, S. and Fonseca, D. A Simplified Method For Diagnosis of Gestational Age in the Newborn Infant. *J. Pediatr.*, 93: 3476-78, 1978.
8. Cnattingius, S., Bergstrom, R., Lipworth, L. and Kramer, M. Pregnancy weight and the risk of adverse pregnancy outcomes. *N. Engl. J. Med.*, 338: 147-52, 1998.
9. Cohen, G., Curet, L., Levine, M., Ewell, M., Morris, C., Catalkano, P. and Clokey, R. Ethnicity, nutrition, and birth outcomes in nulliparous women. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 185: 661-667, 2001.
10. Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano de la República de Venezuela; Tomo II. Ministerio de la Secretaria-Fundacredesa, Caracas, 1996, pp. 446-562.

11. Frisancho, A. *Anthropometric standards for the assessment of growth and nutritional status*. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1993, pp. 1-189.
12. Henríquez, G. Evaluación del estado nutricional. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímáno. Cania, Caracas, 1999, pp.17-62.
13. Henríquez, G. Evaluación nutricional del recién nacido. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímáno. Cania, Caracas, 1999, pp. 63-73.
14. Henríquez, G. Valores de peso, talla, circunferencia cefálica, brazo e índice ponderal en recién nacidos venezolanos de 32 a 42 semanas de gestación. Conicit. Informe final 148, 1996.
15. Husaini, Y., Husaini, M., Sulaiman, Z., Jahari, A., Barizi, S. and Karyadi, D. Maternal malnutrition, outcome of pregnancy, an a simple tool to identify women at risk. *Food Nutr. Bull.*, 8: 71-6, 1984.
16. Impacto del enriquecimiento de las harinas en niños, jóvenes y adultos de la población venezolana. Ministerio de la Secretaria-Fundacredesa, Caracas, Venezuela, 1998, pp. 89-91.
17. Institute of Medicine. Subcommittee on Nutritional Status and Weight Gain During Pregnancy. *Nutrition during pregnancy: Weight gain and nutrient supplements, Part I*. National Academy Press, Washington, D.C., 1990, pp. 27- 233.
18. Krasovec, K., Anderson, M. Background Issues. In: Krasovec, K. and Anderson, M. *Maternal Nutrition and Pregnancy Outcomes. Anthropometric assessment (Chapter 14)*. Pan American Health Organization, Washington, D.C. Scientific Publication N° 529, 1991, p.161-72.
19. Lederman, S., Paxton, A., Heymsfield, S., Wang, J., Thornton, J. and Pierson, N. Maternal body fat and water during pregnancy: Do they raise infant birth weight? *Am. J. Obstet. Gynecol.*, 180 Part 1: 235-240, 1999.
20. López, M. y Landaeta, M. *Manual de Crecimiento y Desarrollo*. Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría. Fundacredesa, Serono, Caracas, 1991, pp. 34-36.

21. Méndez Castellano, H. y de Méndez, M. Sociedad y estratificación. Método Graffar Méndez Castellano, Fundacredesa, Caracas, 1994.
22. Mora, J. y Nestel, P. Improving prenatal nutrition in developing countries: Strategies, prospects and challenges. *Am. J. Clin. Nutr.*, 71: 1353-63, 2000.
23. Pardo, A y Ruiz, M. SPSS 11. Guía para el análisis de datos. McGraw Hill, Madrid, España, 2002, pp. 522-591.
24. Rached, I., Azuaje, A. y Henríquez, G. Cambios en las variables antropométricas durante la gestación en mujeres eutróficas. *Arch. Latinoam. Nutr.*, 51: 351-58, 2001.
25. Rached, I. y Figarella, M. Nutrición en la mujer embarazada y lactante. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antimano, Cania, Caracas, 1999, pp. 63-73.
26. Rached, I., Henríquez, G. y Azuaje, A. Efectividad de dos indicadores antropométricos en el diagnóstico nutricional de gestantes eutróficas y desnutridas. *Arch. Latinoam. Nutr.*, 51: 346-50, 2001.
27. Ricalde, A., Velázquez, G., Tanaka, A. and Siqueira, A. Mid-upper arm circumference in pregnant women and its relation to birth weight. *Rev. Saúde Pública*, 32: 112-17, 1998.
28. Sánchez, A. Crecimiento físico y estado nutricional en un grupo de neonatos. Proyecto Venezuela. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1997.
29. Sánchez, A. Evaluación nutricional del recién nacido con retraso del crecimiento intrauterino. Trabajo de grado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1991.
30. Sánchez, A., Peña, E., Solano, L. y García, A. Riesgo de déficit nutricional antropométrico en el primer trimestre del embarazo. *An. Venez. Nutr.*, 15: 25-30, 2002.
31. Shah, K. Evaluación del uso de la circunferencia braquial en la evaluación del estado nutricional materno. En: Krasovec, K., Anderson, M. *Nutrición materna y productos del embarazo*. Publicación científica N° 529, Organización Panamericana de la Salud, Washington DC, 1991, pp. 132- 137.
32. Soto, I., Hernández, Y., Pérez, M. y Correa, C. Circunferencia media del brazo: indicador nutricional en niños de 1 a 4 años de edad. *An. Venez. Nutr.*, 5: 11-1, 1992.

33. Stephansson, O., Dickman, P., Johansson, A., and Cnattingius, S. Maternal weight, pregnancy weight gain, and risk of antepartum stillbirth. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 184: 463-469, 2001.
34. World Health Organization. Physical status: The use and interpretation of anthropometry. WHO Technical Report Series 854, Geneva. 1995.
35. Zeitlin, J., Yves, P., Suerel, M. and Papiernik, E. Are risk factor the same for small for gestational age versus other preterm birth? *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 185: 208-215, 2001.



Actividad 3: Escriba sus propias conclusiones o reflexiones en cuanto a las formas de citar en las dos revistas especializadas, tomando en cuenta (i) la adecuación de la forma de citar con las *Instrucciones a los autores*, (ii) las diferencias o semejanzas entre las disciplinas.

De las actividades anteriores podemos concluir que:

- Las normas y convenciones que rigen el uso de las referencias y citas (conocido también como “las voces de los otros”) varían entre las disciplinas.
- Las *Instrucciones para los autores* se centran más en el “qué” de la cita o referencia que en el “cómo” y el “para qué”.
- Las citas y referencias ocupan un lugar importante en el discurso académico, pues muestran que quien escribe conoce el estado del arte de su disciplina, es conocedor de la materia y las utiliza para sustentar su argumentación.
- El investigador-escritor dispone de un conjunto de opciones que responden al propósito comunicativo y pragmático del que escribe, más allá de las *Instrucciones a los autores*.



LAS VOCES DE LOS OTROS EN LAS CITAS Y REFERENCIAS

A partir de un estudio sobre un corpus de cincuenta y seis artículos publicados en una revista especializada –para averiguar la manera como los investigadores de la educación presentan las voces de los otros (Beke, 2008)– proponemos un modelo de categorías de análisis que consideramos convenientes explicar a continuación.

Las categorías y subcategorías que conforman el modelo permitieron sistematizar las diferentes opciones que tiene el escritor para referirse a otros y citar lo que han dicho o hecho. Es importante recordar que las opciones cumplen funciones retóricas y pragmáticas, por cuanto los escritores las utilizan para persuadir a sus lectores de la validez de sus argumentos a la vez que deciden hacer explícitos o no su actitud y compromiso frente al conocimiento ajeno.

El modelo está concebido en dos planos: i) *el plano textual* o lo visible del texto, lo que está en la superficie; y ii) *el plano interactivo*, vinculado más bien a la argumentación textual. Para fines pedagógicos se presentará cada plano por separado.

Plano textual

Las citas y referencias se clasifican en dos grandes grupos: *la cita no integrada* y *la cita integrada* (Swales, 1990).

La cita no integrada (CNI)

La *cita no integrada* (CNI) es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis al final o dentro de una oración. Su función es la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o cuestionarla en su argumentación. La CNI tiene diferentes

realizaciones sintácticas y semánticas en las cláusulas u oraciones y se clasifican según su función: *fuerza*, *identificación*, *referencia* y *ejemplo* (Thompson y Tribble, 2001).

a. **Fuente:** Se refiere a la fuente de donde proviene la información. El escritor puede decidir apoyar su enunciado con la referencia a una o más fuentes, tal como se aprecia en los ejemplos (1) y (2). La fuente se señala con el nombre y fecha de la/s fuente/s, usualmente al final del enunciado:

(1) El juego pone de manifiesto la imaginación, creatividad, elaboración de reglas o normas y la formulación de objetivos, esto convierte al juego en el factor que caracteriza el desarrollo de la infancia (Vigotsky, 1999). [6623021-i]

(2) ...la contribución del docente al éxito o al fracaso escolar es valorada de acuerdo con la presencia o ausencia de determinadas características que han sido identificadas en la actuación de quienes se dedican a la labor de enseñanza en las escuelas eficaces (Muñoz-Repiso, Murillo Torrecilla y otros, 2000; Davis y Thomas, 1992; Creemers, 1997). [6322011-i]

b. **Identificación:** A veces el autor señala en su texto una corriente de pensamiento, modelo o propuesta específica, cuyo autor o creador se identifica entre paréntesis y con fecha. Por ejemplo:

(3) La investigación etnográfica es representativa del paradigma interpretativo de investigación en educación (Popkewitz, 1988), denominado también simbólico, fenomenológico, perspectiva del desarrollo teórico (Wittrock, 1989), naturalista (Guba, 1984), y, comúnmente cualitativo. [6422011-i].

El artículo, del cual fue extraído el ejemplo (3), es definido por el autor como “una investigación etnográfica” y esta cita se encuentra en la sección *Metodología*. El autor define la investigación etnográfica con una síntesis de tres fuentes: es una investigación de paradigma interpretativo en términos de Popkewitz (1988); también se conoce como un paradigma “simbólico, fenomenológico” de acuerdo con Wittrock (1989) y “naturalista”

según Guba (1984). Finalmente, el escritor simplifica su enunciado al expresar que su investigación es “cualitativa” en términos comunes. Se aprecia el esfuerzo del que escribe por ubicar claramente su investigación y asegurarse de que su lector también lo perciba claramente.

c. Referencia: el escritor refiere el lector a otra/s fuente/s a través de estructuras directivas como *véase, vea, vean...*, seguidas por el nombre del/de los autor/es, fecha y puede incluir la página, tal como se aprecia en el ejemplo (4):

- (4) De igual manera hubo palabras de elogio del Primer Ministro de Australia, y de miembros del Comité Olímpico Internacional, entre otras personalidades (véase Minogue, 2000: 38). [7024031-f].

Este tipo de referencia es similar a la fuente, ya que apoya la proposición del escritor; sin embargo, en vez de proporcionar toda la información en su texto, el escritor decide remitir el lector al texto en el que puede encontrar información adicional. El lector tiene la opción de consultar o no la referencia sugerida por el escritor.

d. Ejemplo: el escritor provee ejemplos de otras investigaciones como una forma de demostrar que su afirmación está apoyada en lo que han hecho otros sobre el tema en la disciplina. Al mismo tiempo deja entrever que son unos ejemplos y que puede haber otros (ejemplo 5). En todo caso si el lector está interesado puede consultar estas fuentes.

- (5) Gran parte de los trabajos reportados vinculados al estudio de perfiles de estudiantes que ingresan a la Educación Superior (véase por ejemplo, Cortázar, 1991, 1993; García, Marcano y Rincón, 1990; Páyer, 1992; Sarco Lira y Martiniello, 1987, 1988; Silva, Castillo y Martiniello, 1987; Silva, Sarco Lira y De Sanctis, 1982), destacan la caracterización de los sujetos desde el punto de vista socioeconómico.

Actividad 4: De las introducciones a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada uno de los tipos de CNI si los hay:

1. CNI fuente

2. CNI identificación

3. CNI referencia

4. CNI ejemplo

La cita integrada (CI)

La *cita integrada* (CI) es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. En la cita puede aparecer el nombre completo del autor con la fecha entre paréntesis (ejemplo 1) o el apellido solamente (ejemplo 2).

- (1) De modo parecido, Ángel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar...
- (2) Jackson habla de hacinamiento en el aula, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias.

La CI que contiene un verbo lexical (*habla*, como en los ejemplos 1 y 2), debe distinguirse de aquella que no lo hace, como lo ilustra el ejemplo (3), y en la que el autor se nombra en un grupo preposicional *de Gil* dentro de un grupo nominal, *el planteamiento de Gil*.

- (3) Compartimos el planteamiento de Gil (1992) en el sentido de que para aplicar el modelo constructivista en la enseñanza de las ciencias debemos considerar tres elementos básicos: (...)

Las CI pueden clasificarse de acuerdo con las funciones sintácticas que desempeña el autor referido en los enunciados y con las estructuras sintácticas en las que aparece, tal como se detalla a continuación:

a. El referente del autor reportado cumple el rol de *sujeto* de la cláusula u oración en una construcción activa, es decir, es la entidad que lleva la acción expresada por el verbo de la cláusula u oración, como en el siguiente ejemplo:

- (4) Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos ...

b. El referente del autor reportado cumple la función de sujeto lógico-agente (gramática tradicional) o *actor* (Halliday y Matthiesen, 2004, pp. 53-58), en una construcción pasiva. En el ejemplo (5), *lo señalado por Espinosa (2000)* es una cláusula subordinada no finita en forma pasiva, en la que *Espinosa* es el actor y *lo* el complemento de la forma verbal pasiva. Equivale a *Espinosa señaló eso* o *eso que señaló Espinosa*.

- (5) Estos resultados concuerdan con lo señalado por Espinosa (2000).

La selección de una construcción pasiva le permite al escritor focalizar la información en *Espinosa (2000)*. Se entiende que los resultados encontrados por el escritor del artículo adquieren mayor importancia porque concuerdan con los de otro investigador.

c. La fuente es referida en un *grupo preposicional*:

(6) Debemos por lo tanto recoger el legado de Flexner y otros tantos educadores médicos y reconciliar tecnología y humanismo como una tarea por excelencia a realizar.

d. La fuente forma parte de un *grupo nominal*. Por ejemplo, los estudios lewinianos, la teoría vygotskiana.

e. El investigador o la fuente se señalan en un adjunto referido o de reporte [j] ('reporting adjunct', Tadros, 1993; Thompson, 1994). En sentido gramatical, los adjuntos son opcionales y ocupan un lugar periférico en la cláusula u oración (Bloor y Bloor, 1995; Halliday y Matthiesen, 2004), lo que no implica que desde el punto de vista de la información sean menos importantes que el sujeto, el verbo o el complemento. El adjunto consta típicamente de grupos adverbiales, preposicionales, cláusulas no finitas; se usan en estructuras de reporte directo e indirecto. El adjunto suele utilizarse entre comas, tal como lo ilustra el siguiente ejemplo, aunque no necesariamente:

(7) Desde el punto de vista epistemológico, según Martínez (1999), esta manera de pensar corresponde al modelo físico de Newton, el modelo racional de Descartes y la metodología inductiva de Francis Bacon.

f. La referencia a otros autores se realiza en una *estructura copulativa* con el verbo ser como en el siguiente ejemplo:

(8) Algunos nombres característicos, entre muchos otros, son los de María Montessori (1870-1952) y su pedagogía orientada en los niños, Hugo Gaudig (1860-1923) y George Kerschensteiner (1854-1932) con sus visiones sobre la escuela orientada en el trabajo.

g. Los casos que no corresponden a ninguna de las categorías mencionadas, se agruparon en una categoría llamada *otros*. En el ejemplo (9), el escritor del artículo, quien le ha dado un espacio preeminente a Lev Vygotski, concluye:

- (9) Redescubrir a Lev Vygotski, estudiarlo y reflexionar sobre su teoría, representa en estos tiempos –cuando se revisan paradigmas sociales y educativos– una alternativa para interpretar el desarrollo humano de acuerdo a las expectativas que nos plantea el futuro inmediato.

El autor citado *Lev Vygotski* es objeto del verbo no finito *redescubrir*, es retomado en la cláusula incisiva por el pronombre objeto *lo* en *estudiarlo* y como referente de *su teoría* en *reflexionar sobre su teoría*. Desde el punto de vista pragmático, es el escritor del artículo el que ha redescubierto, estudiado y reflexionado sobre Lev Vigotsky, con lo que se declara responsable del contenido proposicional de su artículo.

Actividad 5: De las *Introducciones* a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada uno de los tipos de CI si los hay:

1. CI sujeto/agente
-

2. CI grupo preposicional
-

3. CI grupo nominal
-

4. CI adjunto
-

5. CI copulativa
-

El estilo directo

Con el fin de mantener el equilibrio entre las expectativas de los lectores, la complejidad del tema tratado y el carácter persuasivo que debe tener el texto, los escritores pueden citar textualmente lo que han dicho otros autores, con lo cual refuerzan de manera contundente sus propios planteamientos, a la vez que aseguran una interpretación justa del texto citado por parte del lector. Estas citas se insertan en el propio texto y se acompañan de la página de la fuente. Normalmente están especificadas en las "Orientaciones para los autores" de las revistas.

Ambas, la CNI (ejemplo 1) y la CI (ejemplo 2) pueden estar acompañadas de una cita directa. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales "...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo" (Pérez Gómez, 1985:125).
- (2) ...algo que Charles Delorme (1985) señalaba hace ya más de quince años: "...para que se produzcan cambios significativos en el sistema educativo hace falta partir de los problemas cotidianos con que se encuentran los formadores y los enseñantes" (p. 11).

La cita integrada, además, puede estar acompañada de una cita en bloque, o destacada (Bolívar, 2004), y suele ser introducida por un verbo de reporte:

- (3) En palabras de Lave y Wenger (1991):

El aprendizaje, visto como una actividad situada, tiene su característica central en un proceso al que llamamos legítima participación periférica. Con ello queremos llamar la atención hacia el hecho de que los que aprenden (...) Se refiere al proceso por que los recién llegados llegan a formar parte de una comunidad de práctica. (p. 29)

Resumen, parafraseo, generalización

Las maneras como los escritores incorporan el trabajo de otros a su texto puede variar desde una discusión extendida hasta un simple reconocimiento. Tanto en el uso de las CNI como de las CI, el escritor puede seleccionar entre varias estrategias discursivas: *resumir* lo que ha dicho un autor (ejemplo 1), *generalizar* lo que han dicho o hecho diferentes autores (ejemplo 2) o *parafrasear* (ejemplo 3).

- (1) La escuela, para responder a la demanda cuantitativa y cualitativa de educación en un mundo cambiante, requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender (Pérez, 2000).
- (2) Este enfoque, en su versión más estricta, es el que tiende a definir la creatividad como solución de problemas creatividad; es una forma de pensamiento dirigido con el cual ordinariamente buscamos descubrir nuevas relaciones para hallar soluciones a problemas que consideramos relevantes (Escalante, 1980; Mitjans, 1999).]
- (3) Elliott (1996) ha manifestado que cuanto mayor sea la capacidad del docente para vigilar su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios sobre ella. Se agrega a esto que a mayor reflexión crítica de su práctica, mayor autodetección de sus necesidades de formación y actualización, lo que redundará en la reflexión sobre sus competencias profesionales en el campo de la enseñanza y por ende del aprendizaje de los estudiantes.

La distinción entre el resumen y el parafraseo no siempre es evidente. El parafraseo suele ser un comentario que hace el escritor sobre el material reportado y lo utiliza como una estrategia para reforzar su propia argumentación. El parafraseo es más extenso que el resumen e implica una reelaboración y reconstrucción del material citado, más allá de una simple condensación de la información.

Estas estrategias discursivas son opciones flexibles que permiten a los escritores darle validez a su contenido proposicional,

apoyándose en la investigación de otros e interpretar los autores a los que hacen referencia en la manera que consideran más efectiva.

Actividad 6: De las *Introducciones* a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada una de las estrategias discursivas señaladas, si las hay:

1. Resumen _____
2. Parfraseo _____
3. Generalización _____

Plano interactivo

El análisis de las citas desde el punto de vista de la interacción significa necesariamente detenerse en los verbos que utilizan los escritores para reportar lo que han dicho o hecho otros en las CI, específicamente aquellas cuyo sujeto de la cláusula (voz activa y pasiva) es/son el/los autor/es citado/s. El escritor puede nombrar a los autores de manera explícita, puede recurrir a referencias (anafóricas o catafóricas), como *él/ella/ellos/ellas, este/esta/estos/estas, el autor/la autora/los autores/las autoras*, y de manera más implícita, puede reportar las voces de los otros en la desinencia verbal.

Tipos de verbos de reporte

La clasificación de los verbos de reporte se inspira esencialmente en las propuestas de Thompson y Ye (1991), Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2000, 2002). Para su denominación, adoptamos los términos verbos “de discurso”, verbos de “investigación” y “de cognición” (Hyland, 2002).

a. Verbos de discurso son los verbos de decir, como *afirmar*, *decir*, *plantear*, *llamar*. Por ejemplo,

(1) MacDonald y Norris (1978) afirman que el trabajo de campo necesita más de la justificación política que de la metodológica, ya que los evaluadores han despreciado las circunstancias especiales en que las ciencias sociales y la evaluación, en consecuencia, están envueltas ...

(2) Esto es lo que Vygostki llama “nivel de desarrollo actual”, es decir, lo que el niño puede hacer por sí solo.]

En el ejemplo (1), el verbo afirmar –“asegurar o dar por cierta alguna cosa” (DRAE, 2000, tomo I, p. 53)– es un verbo de decir. Asimismo, llamar (ejemplo 2), definido como “designar con una palabra; aplicar una denominación, título o calificativo” (DRAE, 2000, tomo II, p. 1279), también es un verbo de decir.

Los verbos de discurso son verbos de comunicación verbal o *verba dicendi*, que expresan las actividades verbales que los seres humanos realizamos con intención de comunicar algo. Se caracterizan semánticamente por el hecho de que el referente del sujeto y del objeto indirecto (cuando lo llevan) es típicamente humano, y que el objeto se refiere al producto del acto verbal (Maldonado, 1999).

b. Verbos de investigación: verbos que reportan las actividades del autor reportado, por ejemplo, *analizar*, *calcular*, *descubrir*, *explorar*, *mostrar*, *observar*. En los ejemplos (3-4), los escritores reportan sobre las actividades de investigación de los autores reportados utilizando los verbos *comprobar* y *demostrar*:

(3) Fiske pretende comprobar hasta qué punto cinco teorías categoriales por él seleccionadas (Motivos Sociales, Relaciones de Intercambio vs. Comunes o de Contingencia, Intercambio de Recursos, Expectativas de Rol y Modelos Relacionales de Fiske), dan cuenta de las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales.

(4) Sin embargo la autora demuestra, con base en la indagación exhaustiva de textos escolares de esa área, que tales manuales no

reflejaron las metas de instrucción que señalaron las reformas curriculares de 1969.

- c. Verbos de cognición: se refieren a procesos mentales, como *creer, pensar, ver*. Por ejemplo,
- (5) Recientemente Winner, Cottrell, Mott, Cohen y Fournier (2001) realizaron dos estudios a partir de una observación hecha en el laboratorio en el que se evidenció que los niños tenían significativamente más respuestas correctas que los adultos ante una serie de preguntas que incluían ítems inusuales tales como “¿usted ve con los oídos?”. Asumieron que si los adultos estaban tratando las preguntas metafóricamente, era porque las respuestas correctas eran demasiado obvias.
 - (6) John Dewey veía la enseñanza por proyectos como un elemento muy importante para contribuir con la socialización de las(os) niñas(os) y jóvenes en una sociedad democrática.
- d. Otros verbos: no corresponden a ninguna de las categorías anteriores. Pertenecen a este grupo los verbos *crear, formarse, fundar, practicar*, entre otros, los cuales son verbos típicos de fragmentos narrativos en que el escritor considera importante ampliar sobre la vida o experiencia del autor que se está citando. Por ejemplo:
- (7) Mijares se forma, a juicio de Arturo Uslar Pietri, en una época en que la actitud predominante entre los pensadores venezolanos estaba teñida de pesimismo.
 - (8) Este legado pedagógico también fue practicado por otro gran pedagogo latinoamericano, Simón Rodríguez, también a principios del siglo XIX.

Potencial evaluativo de los verbos de reporte

Los verbos de reporte aportan matices de significado al acto lingüístico y permiten al escritor evaluar el discurso referido. El verbo escogido para reportar lo que han dicho otros autores es un indicador no solo de la relación que puede haber o no entre la fuente reportada y el planteamiento expresado, sino también la posición

del escritor en cuanto a la verdad del planteamiento. Algunos verbos implican la verdad o falsedad del discurso reportado, otros son neutros, otros indican el grado de certeza con que se expresa este discurso, de manera que pueden darse tres situaciones:

1. El escritor considera la información reportada como “verdadera o fáctica”.

Los verbos que indican que hay acuerdo entre el escritor y el autor reportado son denominados verbos fácticos, entre ellos están *admitir, establecer, reconocer*.

- (1) Bruner, como consecuencia de sus experiencias, establece que la memoria no es un proceso de almacenamiento estático, sino que, en la medida que el conocimiento se maneja y se integra en un proceso cognoscitivo individual, la información se convierte en un recurso útil y a la disposición del individuo en el momento necesario.
- (2) Tampoco debían confundirse con las escuelas de Lancaster, especialmente combatidas por Rodríguez, porque “los discípulos van a la Escuela (...) a APRENDER no a ENSEÑAR ni a AYUDAR A ENSEÑAR” (Rodríguez, 1988, tomo II: 254).

En el ejemplo (1), el escritor acepta como verdad la concepción de Bruner sobre la memoria. En el ejemplo (2), el escritor reconoce como verdad que “Rodríguez combatió las escuelas de Lancaster”, idea reforzada con el adverbio *especialmente*. En ambos casos, los escritores atribuyen a sus respectivos autores los planteamientos expresados, los cuales reconocen como hechos, sin necesidad de manifestar una posición propia.

2. El escritor considera la información reportada como “falsa” o “contrafáctica”. Algunos verbos que reflejan la falsedad o contra facticidad de la información reportada son: *exagerar, fallar, ignorar*.
3. La información reportada se considera como “no fáctica” cuando no hay una señal clara que indique un acuerdo entre el escritor y el autor reportado. En este caso el escritor puede

evaluarla de manera positiva, neutral, tentativa o crítica, lo que se manifiesta en los verbos utilizados:

- a. Positiva: *argumentar, sostener, ver*
- b. Neutral: *citar, comentar, dirigir*
- c. Tentativa: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- d. Crítica: *atacar, condenar objetar, refutar*

Actividad 7

1. Transcriba de las *Introducciones* incluidas en la actividad 2, todos los casos de CI en las que el autor citado cumple la función de sujeto de una construcción pasiva o activa;
2. Para cada ejemplo, subraye el verbo de reporte y clasifíquelo según sea un verbo de discurso, investigación o cognición;
3. Para cada ejemplo, especifique si el verbo de reporte es fáctico, no fáctico o contrafáctico.

CONCLUSIÓN

De este capítulo se desprende que no se debe perder de vista que las disciplinas en general, y las revistas especializadas en particular, rigen las decisiones que tomamos los escritores de artículos para citar en nuestros textos lo que han hecho o dicho otros autores. Sin embargo, también se puede observar que las instrucciones que proporcionan las revistas, además de ser variadas, se centran más en el *qué* que en el *cómo* de los procedimientos de citas. El modelo presentado intenta precisamente abordar y sistematizar este *cómo*. Estar consciente de las implicaciones pragmáticas que tiene cada opción es quizás una manera de ejercer control sobre la efectividad de nuestra argumentación y así lograr que nuestra contribución sea aceptada por nuestros lectores (y evaluadores).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse* (pp. 33-48). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Co.
- Bloor, T. y Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayian approach*. London: Edward Arnold.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A. y Shiro, M. (2005). La modalidad epistémica y deóntica en el discurso académico escrito. *Congreso Internacional de la ALFAL*, Monterrey, México, 17-20 de octubre.
- Halliday, M.A.K. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. (Tercera edición). London: Arnold.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3551-3595). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima primera edición). Madrid: Espasa Calpe, S.A.

- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1993). The pragmatics of text averral and attribution in academic texts. En Hoey, M. (Ed.), *Data, description, discourse* (pp. 98-114). Londres: Harper Collins.
- Thomas, S. y Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13, 129-48.
- Thompson, P. y Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3): 91-105.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382.
- Thompson, G. (1994). *Collins Cobuild English Guide 5: Reporting*. London: Harper Collins Publishers.