

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



ESTILO, REDACCIÓN Y ACTIVIDAD CIENTÍFICA



Marlon Alfonso Altamirano Di Luca
Ronald Alfredo Barriga Díaz
Katya Martha Faggioni Colombo

UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS

ESTILO, REDACCIÓN Y ACTIVIDAD CIENTÍFICA

MSc. Marlon Alfonso Altamirano Di Luca

Msc. Ronald Alfredo Barriga Díaz

MSc. Katya Martha Faggioni Colombo



Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.

Corrección: MSc. Miriam Gladys Vega Marín. As.

Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© **Msc. Marlon Alfonso Altamirano Di Luca**

Msc. Ronald Alfredo Barriga Díaz

MSc. Katya Martha Faggioni Colombo

© **Sobre la presente edición**

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

ISBN: 978-959-7225-24-9

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Universidad de Las Tunas

Ave. Carlos J. Finlay s/n

Código postal: 75100

Las Tunas, 2017



ÍNDICE

CAPÍTULO 1. GENERALIDADES LINGUO-ESTILÍSTICAS.....	1
1.1 ACERCA DE LOS CONCEPTOS: ESTILOS Y ESTILÍSTICA	1
1.2 MEDIOS EXPRESIVOS Y RECURSOS ESTILÍSTICOS	14
1.3 GENERALIDADES SOBRE ESTILOS FUNCIONALES DE LA LENGUA	19
CAPÍTULO 2. LA PROSA TECNOCIENTÍFICA.....	22
2.1 EL LENGUAJE TECNOCIENTÍFICO. CONCEPTUALIZACIÓN	22
2.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TEXTOS TECNOCIENTÍFICOS	25
2.2.1 CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS	28
2.2.2 CARACTERÍSTICAS LÉXICAS.....	31
2.2.3 CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS	33
2.2.4 CARACTERÍSTICAS RETÓRICAS	35
2.2.5 CARACTERÍSTICAS ESTILÍSTICAS	38
2.3 ACERCA DEL ASENTAMIENTO DE CITAS Y REFERENCIAS FORÁNEAS Y EN LA LENGUA MATERNA.....	54
CAPÍTULO 3. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LOS INFORMES TECNOCIENTÍFICOS	74
3.1 LA PONENCIA	74
3.2 INFORME CIENTÍFICO.....	77
3.3 EL ARTÍCULO CIENTÍFICO	82
3.4 LAS TESIS	153

Capítulo 1. Generalidades linguo-estilísticas

1.1 Acerca de los conceptos: Estilos y Estilística

La Estilística, en ocasiones es denominada linguo-estilística, es una rama de la lingüística general. Su campo de acción se enmarca en dos objetivos principales:

a) Inventiones de la lengua media especial; que a través de sus características ontológicas aseguran el efecto deseado en la expresión.

b) Determinados medios de la lengua que se distinguen por el aspecto pragmático de la comunicación.

Los dos objetivos de la Estilística están claramente discernibles como dos líneas de investigación. Se puede analizar la invención de la lengua media especial y reflejar sus características ontológicas si se presenta en un sistema en el que se haga evidente la correlación en la lengua media.

Las tipologías textuales se pueden analizar si los componentes lingüísticos se presentan en su interacción, de modo que revelen la unidad irrompible y de transparencia de las construcciones de un texto dado. Los tipos de textos se taxonomizan por el aspecto pragmático de la comunicación y se denominan Estilos Funcionales de la lengua; la lengua media especial, que permite lograr el objetivo de la comunicación/ expresión se denomina recursos estilísticos y medios expresivos.

La primera línea de investigación, recursos estilísticos y medios expresivos, se enmarca en la función estilística del lenguaje, colorido emocional de la lengua, interacción entre lenguaje y pensamiento, formas individuales del autor para hacer uso de la lengua, el empleo de sinónimos, etcétera.

La segunda línea, los estilos funcionales, se enmarca en el estudio de las variedades: oral y escrita de la lengua, su noción literal, los constituyentes del texto, los aspectos generativos de los textos literarios, entre otros.

En relación con los objetivos de la Estilística, otras disciplinas adyacentes se han pronunciado por su estudio, tal es el caso de la Teoría de Información, Literatura, Psicología, Lógica, Semiótica, Pragmática, Lingüística, Semántica y hasta cierto punto, la Estética. Esto es indispensable, porque hoy día no existe una ciencia completamente aislada de otros dominios del conocimiento humano, y la estilística, no puede inhibir estas referencias.

Su determinación como ciencia de la lengua fue el resultado de una larga tendencia de gramáticas que centraron sus investigaciones en las oraciones y combinaciones de palabras que se forman correctamente para utilizar un término dudoso, que negaba cualquier elemento que no se incluyera en los estándares reconocidos y recibidos. Esta tendencia se hizo fuerte en lo que se denomina Lingüística Descriptiva. La Gramática Generativa, que apareció como respuesta a la Lingüística Descriptiva, ha

confirmado que la tarea de cualquier gramática es limitar el campo de investigación de los datos de la lengua en oraciones que se consideran formadas correctamente. Todo aquello que se enmarque en este requisito debe excluirse de la Lingüística.

Sin embargo, los estudios de la lengua no pueden dejar de someter a observación cualquier dato aún cuando la gramática lo niegue, la estilística se encarga de su estudio.

Es significativo señalar que en su campo se le presta mucha atención al análisis de los medios expresivos y recursos estilísticos, por su naturaleza y funciones, por su clasificación y en las posibles interpretaciones adicionales del significado que se porta en el texto; así como su valor estético.

Para establecer las fronteras de la estilística es necesario primero definir el concepto estilo, que tiene su génesis en el latín y se deriva de “STILUS”, que significa palo corto, afilado en un extremo y achatado en el otro. Era empleado por los romanos para escribir en marquetas de cera. Hoy día, tiene otros significados y tiende a ser ambiguo.

Esta palabra se utiliza en la enseñanza para referir la manera en que se escribe una composición, revelar la correspondencia entre el pensamiento y la expresión, denotar una forma individual de hacer uso de la lengua. En ocasiones, también alude a nociones más generales y abstractas. Por tanto, se torna vaga y oscura, así por ejemplo:

“El estilo es el propio hombre”, Buffon (1970); “El estilo es profundidad”, Darbyshire (1971); “El estilo es elección”, Enkvist (1971); “El estilo es desviación”, Enkvist (1973).

Todas estas ideas se enmarcan directa o indirectamente en el campo de la estilística, algunas son importantes para revelar la conexión que hace que nuestra expresión sea enfática, efectiva y cumpla el objetivo trazado.

Los juicios divergentes del concepto estilo, desde diferentes perspectivas, conducen a su precisión desde una posición lingüística; por lo que la definición del mismo, más que el estudio exhaustivo y crítico de cientos de definiciones, constituye una aproximación teórica suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo propuesto. A continuación se exponen algunas de ellas:

Middleton (1961) “El estilo es una cualidad del lenguaje que comunica emociones o ideas, o un sistema de emociones o ideas propios del autor”.

Enkvist (1973) “El estilo es una contextualización restringida a las variaciones lingüísticas”.

Algunos lingüistas consideran que la palabra “estilo” y el sujeto de la lingüo-estilística se delimitan al estudio del efecto del mensaje, su impacto en el lector. De ahí que, Riffaterre (1964, p. 316) considere que “La estilística sea la lingüística que estudia el efecto del mensaje, la exteriorización del acto de comunicación y la función de atención obligatoria”.

Este punto de vista se ha analizado con nitidez en la Teoría de la Información. El lenguaje, es el más importante medio de comunicación, es considerado en las citas anteriores desde un punto de vista pragmático. La estilística, en ese caso, se considera como una ciencia del lenguaje que estudia los resultados del acto de comunicación.

Hasta cierto punto, esta posición es válida. La estilística debe tener en cuenta el efecto del acto de comunicación. Sin embargo, esta ciencia debe además investigar las peculiaridades ontológicas, naturales, inherentes y funcionales de los medios de comunicación que pueden garantizar el efecto deseado.

Hill (1966, p. 54) afirma que “Una definición actual de estilo y estilística es aquella que estructura, sucesiona, modela y, se extiende, o puede extenderse más allá de las fronteras de oraciones individuales, siendo la estilística la ciencia que lo estudia”.

Lo esencial de este enfoque de estilo y estilística radica en el hecho de que el autor se concentra en tales fenómenos del lenguaje actual como sistema, o sea, en hechos que no están confinados a usos individuales.

Una de las definiciones más comunes de estilos es la de Chatman (1967, p. 30) quien apunta que “El estilo es un producto de elecciones individuales y patrones de elecciones entre las posibilidades lingüísticas”.

Esta definición trata directamente la idiosincrasia de un escritor dado. La misma fracasa al tratar tal fenómeno en la estructura de un texto donde lo individual se reduce al mínimo o completamente (en el que se le da preferencia a las formas no-individuales en el empleo de los medios del lenguaje). No obstante, esta definición es apropiada cuando se aplica a las formas. Los hombres de letras emplean el lenguaje cuando buscan o confirman un objetivo inmediato y una idea principal.

Como se puede apreciar, no es necesario tomar otras definiciones del concepto meta, todos de una u otra forma colocan el problema en un cimiento sólido de criterios objetivos, principalmente la independencia opcional y las características obligatorias. Por cuanto, son muchas las definiciones y muy heterogéneas para tomar una más o menos satisfactoria. Sin dudas, esta diversidad en el entendimiento del concepto ya referido es producto de su ambigüedad.

Independientemente de la diversidad de criterios en las divergentes definiciones, todas señalan la significación integral, que “El estilo es un concepto de características a partir de las cuales se distinguen los autores -unos de los otros, un miembro de una subclase de otra, todos aunque son miembros de una misma clase general” (Sebeok, 1960, p. 427). Otro elemento común en las citas anteriores es que todas se concentraron en la forma de expresión casi en detrimento del contenido, o sea, que el estilo pertenece exclusivamente al plano de la expresión y no al del contenido.

De ahí que necesite de un adjetivo que restrinja ese carácter y denote el aspecto particular que el concepto pretende tratar. En este texto se sugiere el término ESTILO INDIVIDUAL, que en el campo de la Literatura, según Santiesteban (2014, p. 8) se refiere al “...sello particular y formas individuales en las que el escritor emplea los recursos estilísticos y los medios expresivos con el fin de alcanzar el objetivo deseado”. Por cuanto, se debe distinguir la idiosincrasia habitual en la utilización de las unidades lingüísticas, de las formas propias e individuales y hábitos en su empleo. El habla de un individuo se caracteriza por particularidades típicas de este, lo cual se denomina IDIOLECTO. El idiolecto se debe distinguir de lo que denominamos estilo individual, en tanto la palabra estilo presupone una elección deliberada.

En relación con el concepto “estilo individual” es importante señalar que es común en la literatura y en la lingüística. No obstante, independientemente de que el lenguaje es el único medio para expresar el mensaje poético, se hace necesario introducirse en la dimensión del estilo individual, que ha sido el soporte del lenguaje.

El estilo individual del autor frecuentemente se identifica con el término genérico “estilo”. Sin embargo, como ya se ha señalado, el referido concepto implica una noción más amplia. El estilo individual del autor es tan solo una de las acepciones del término estilo.

El análisis del lenguaje del autor parece ser el procedimiento más importante para establecer el estilo individual. Esto es obvio, porque solo el lenguaje es el único medio apropiado para transmitir las ideas del emisor al receptor, de la forma que el autor desee ser decodificado. Además, el escritor subconscientemente contribuye, en gran medida, al establecimiento de normas en el lenguaje literal en un período determinado. Por consiguiente, cuando desea que el lenguaje le sirva para cumplir un objetivo determinado, emplea sus recursos potenciales de manera diferente a los que se emplean en el habla ordinaria.

Esta forma particular de emplear los medios del lenguaje en la poesía y en la prosa emotiva es lo que denomina Erik (1976, p. 6) “El estilo como recurso”. Por otra parte, Saintbury (1895, p. 85) plantea que “El estilo consiste en el secreto real de la afirmación o la negación de las reglas que rigen la estructura de oraciones simples, compuestas y el párrafo”.

La misma idea la expone Vandryes (1937, p. 251) quien plantea que “El estilo de las bellas letras es siempre una reacción contra el lenguaje común, hasta cierto punto es un jergón, un jergón literario; el que puede tener variedades”.

Esta idea tiene una larga historia. En la década de 1920 surgió una tendencia en la literatura que se denominó FORMALISMO, la cual tiene una relevancia crucial en los esfuerzos actuales para analizar el papel de la forma en el contenido. Muchos críticos

literarios, representantes de esta escuela así como un gran número de escritores, mantienen la idea de que el lenguaje, en ocasiones, impone restricciones intolerables a la libertad de expresión. De ahí que todo tipo de innovación que se introduzca en el lenguaje parta, en principio, de las normas establecidas, aunque algunas veces se violen.

Una de las propiedades esenciales del verdadero estilo individual es su permanencia. Tiene gran durabilidad, es fácil de reconocer y nunca pierde el valor estético. La forma en que se escriben las ideas puede provocar gran significación y de hecho llamar nuestra atención. El lenguaje de un verdadero estilo individual se hace “determinizado” (o sea, dinámico, genera la aparición de nuevos conceptos: unos perduran y otros desaparecen). Se puede plantear, por ejemplo, que la forma de los medios del lenguaje por sí misma genera significados. Esto se demostrará en el acápite que analiza la naturaleza y las funciones de los recursos estilísticos.

En cada estilo individual se encuentran cuestiones generales y particulares. Entre más talentoso sea el autor, más genuino será su estilo. Si se aíslan y examinan las elecciones preferenciales de un escritor, se podrán identificar sus particularidades, que hacen su estilo propio y, de hecho, reconocible. Según Hamm (1954, p. 698) “La individualidad de un escritor se muestra no solo en la elección de medios lexicales, sintácticos y estilísticos, sino también en su tratamiento”. Es realmente notorio cómo un escritor talentoso nos hace sentir lo que él desea que sintamos.

Esta co-experiencia se construye tan sutil, que el lector se mantiene en este proceso de improviso. Es aún más fuerte cuando la función estética se comienza a manifestar clara e inequívocamente a través de un aumento gradual de intensidad, en primer plano de ciertas características, repetición de determinados patrones sintácticos y en la finura del ritmo, en la forma que el autor emplea para narrar hechos, eventos y situaciones.

Se denomina “estilo individual” en el campo de la estilística, según Santiesteban (2014, p. 10) “... a la combinación de unidades lingüísticas, medios expresivos y recursos estilísticos particulares de un escritor determinado, que hacen que su obra o simplemente sus expresiones sean fácilmente reconocibles”. De ahí que mediante el estilo individual pueda determinarse al autor. Además, tiene carácter nominal, la analogía es, por supuesto, convencional; pero contribuye a entender lo particular de la idiosincrasia del escritor. Dicho estilo se basa en el conocimiento cabal del lenguaje en los primeros períodos de su desarrollo y contemporáneo.

El estilo individual permite determinadas desviaciones justificadas de las normas establecidas. Esto presupone un conocimiento amplio de las invariantes de las normas.

El estilo individual requiere de su estudio en un curso de estilística, por cuanto hace uso de las potencialidades de los medios del lenguaje, sin importar cuál sea el carácter de estas particularidades; se sobreentiende

que el estilo de cada autor se deba analizar por separado, lo que es naturalmente imposible en un libro de estilística general.

La selección o deliberada elección del lenguaje, y las formas en que los elementos escogidos sean tratados, constituyen las características distintivas del estilo individual. El tratamiento a los elementos seleccionados implica el problema de las normas. La noción de “norma” se refiere, principalmente, al lenguaje literal y siempre admite un estándar reconocido o recibido; a la vez que presupone vacilación del estándar recibido.

Para precisar la definición del concepto “norma”, acorde con la dinámica de este libro, es necesario profundizar en algunas de sus definiciones:

Según Scherba (1958, p. 65) “A menudo cuando se habla de norma la gente se olvida de la norma estilística (agrega énfasis) los que no son menos, sino los más importantes de todos”.

Esta pronunciación claramente indica que las normas de los estándares del lenguaje literal, no están universalmente aceptadas. Por tanto, existen diferentes tipos, dentro de las que se encuentran las estilísticas. Es significativo señalar que desde que se reconoció que las normas de la lengua oral y escrita difieren, son heterogéneas la prosa emotiva y aquella de la lengua oficial; así como dentro de las bellas letras existen diferencias. Ejemplo: dentro de la poesía y el drama.

En esta conexión Vachek (1988, p. 530), lingüista de la Escuela de Praga, plantea que: “Es necesario rechazar la posibilidad de la existencia de una norma abstracta, universal que subordina las normas escritas y orales en cualquier lengua natural”.

El mismo punto de vista lo expresa Halliday (1971, p. 314) quien plantea que “No existe una norma relevante universal, ni un solo conjunto de expectativas en el cual todas las muestras se puedan incluir”.

Este punto de vista es para no tomarlo literalmente; por tanto, se puede plantear que el hecho de que existan diferentes tipos de normas, los estilos del lenguaje no incluyen la posibilidad, ni aún la necesidad de llegar a algunas nociones abstractas de las mismas: como un INVARIANTE; el que debe abarcar todas las variantes con sus principales propiedades típicas. Cada estilo del lenguaje tendrá su propio invariante y variantes; aún cuando todos los estilos tengan sus propias invariantes, aquellas de la lengua escrita (variedades: oral y escrita), también se pueden integrar en una invariante del lenguaje estándar o recibido.

Por su parte, Darbyshire (1971, p. 186) considera que “La norma es una abstracción lingüística, una idea meditada por lingüistas y que existe solo en nuestras mentes”.

Finalmente, se puede llegar a la conclusión de que la norma presupone singularidad de multifactores. Existe una actitud consciente hacia lo que está bien formado, contra lo que está mal formado. Lo

primero se puede representar en un texto concreto, donde se manifiesta la unidad, énfasis, variedad, coherencia, selección adecuada de los conceptos y estructuras sintácticas, términos, unidades lexicales, pronunciación adecuada con un determinado nivel de aceptabilidad. Lo segundo, adolece de algunos de los elementos antes enunciados.

La norma, por tanto, podría definirse según plantea Galperin (1981, p. 19) como “El invariante de los patrones fonéticos, morfológicos, lexicales y sintácticos que circulan en la lengua en un período determinado”. Las variantes de estos patrones pueden, algunas veces, divergir del invariante, pero nunca exceden los límites del mismo. El desarrollo de cualquier lenguaje literal muestra que las variantes siempre se centrarán alrededor del núcleo del invariante.

Las variantes, como el término por sí solo, indican que nunca se separará del invariante. Sin embargo, aún existe la tendencia de estimar el valor del estilo individual por el grado - esto viola las normas del lenguaje.

El problema de las variantes de la norma, o desviaciones de la norma del lenguaje literal, ha recibido gran atención entre los lingüistas y es centro de las mayores controversias actuales. Sin embargo, se puede inferir que las insuficiencias del concepto “norma” provocan dichas situaciones. En cada período del desarrollo del lenguaje literal, debió existir una norma tangible que antes que todo marcara la diferencia entre el lenguaje literal y el no-litera.

Por ello, debió existir una clara distinción entre el invariante de la norma (como una abstracción) y las variantes (en textos concretos), como se demostrará posteriormente en cada estilo funcional del lenguaje, que se distinguen por el empleo específico de medios del lenguaje. De este modo, se establecen sus normas, las cuales se subordinan a la norma-invariante, donde esta no viola la noción general de la norma literal.

Una de las características y propiedades esenciales de la norma es su flexibilidad. Una adhesión muy rígida a la misma puede provocar que el lenguaje del escritor se torne pedante, independientemente de cuál sea el tema que plantee. Por otra parte, la negación de la norma siempre se considerará con suspicacia, al ser un intento de violar los signos establecidos en el código del lenguaje que salvaguarda y acelera el proceso de comunicación. A su vez, una libre manipulación de las normas puede ser considerada como una aplicación permisible de la flexibilidad de esta.

1.2 Medios expresivos y recursos estilísticos

En la lingüística existen diferentes términos para denotar medios particulares a través de los cuales las expresiones se hacen más claras, sugerentes, efectivas y, por tanto, transmiten información adicional. Ellos se denominan medios expresivos, medios estilísticos, marcadores estilísticos, recursos estilísticos, figurativos del habla. Estos términos se emplean de manera indiscriminada, y constituyen un conjunto de lo que convencionalmente se denominan neutrales.

La mayoría de los lingüistas distinguen diferencias entre el significado ordinario (también sustancial, referencial) semántico y estilístico. De ahí, que todos los medios del lenguaje tengan significado; algunos de ellos gramatical y lexical, y otros contienen además significados específicos que se denominan estilísticos.

Al significado estilístico se le llama automatizado (subconsciente). Como se conoce, el proceso de automatización, ejemplo: la utilización de los datos del lenguaje es rápida y no consciente, es una forma indispensable de comunicarse de forma fácil y rápida de decodificar. Sin embargo, cuando implica un significado estilístico, el proceso de automatización revisa la percepción que hace el lector del lenguaje. Su atención se centra en el uso particular de la lengua media y comienza a descifrarlo. Se da cuenta de la forma en que la expresión es realizada y el resultado de este proceso es un doble empleo de la lengua media-ordinaria y estilística- que se le hace aparente.

Esta doble aplicación de los medios del lenguaje en algunos casos es fácil de decodificar, por ejemplo la metáfora y el símil. No obstante, cuando se emplean estos y otros en algunos textos gramaticalmente redundantes o de difícil percepción, la información adicional que se desea puede presentar dificultades en la decodificación por la expresión de los significados estilísticos que transmiten. Su impacto, como llega a la mente del lector, se puede explorar solo cuando una comunicación determinada esté sometida a observación.

Entonces, ¿a qué se le denomina recursos estilísticos? ¿Por qué no es tan importante distinguirlos de los medios expresivos y neutrales? Para responder estas preguntas, es necesario primero, dilucidar la noción de expresividad.

La categoría expresividad ha sido objeto de calurosas discusiones entre lingüistas. En su sentido etimológico se puede entender como un tipo de identificación de una expresión, o parte de esta, que depende de la posición en la expresión de los medios que manifiesta esta categoría.

Posteriormente, la referida categoría se ha confundido con la noción de emotividad. Esta última y los correspondientes elementos emotivos del lenguaje, son los que revelan las emociones del escritor u orador. Sin embargo, estos elementos no son manifestaciones directas de las emociones - son solo hechos de emociones reales que han sufrido una reconstrucción intelectual. Son diseñadas para despertar la co-experiencia en la mente del lector.

Se denominan medios expresivos, según Santiesteban (2014, p. 16) "...todas aquellas formas fonéticas, morfológicas, de construcción de palabras, lexicales, fraseológicas y sintácticas que existen en el lenguaje con el propósito de intensificar en el sentido lógico y/o emocional de la expresión".

No se deben confundir los medios expresivos con los recursos estilísticos. La diferencia entre ellos se puede formular en términos de la Teoría de la

Información. Los medios expresivos tienen mayor grado de predictibilidad que los recursos expresivos. Estos últimos pueden aparecer en cualquier contexto, aún cuando parezca inapropiado, por tanto, pueden ser ligeramente o no predecibles. Por el contrario, los medios expresivos siguen el curso natural del pensamiento; los que se intensifican con el empleo común del lenguaje.

Los recursos expresivos son portadores de mayor cantidad de información y requieren de un determinado esfuerzo para decodificar su significado y su sentido. Se deben considerar como un alfabeto especial que tiene que ser bien conocido por el lector para poder descifrarlos con facilidad.

El medio expresivo más potente del lenguaje es el fonético. La voz humana indica un matiz sutil del significado que ningún otro medio puede alcanzar. La entonación, la melodía, la fuerza de intensidad, la pausación, el ritmo y otras formas de emplear la voz son mucho más efectivas que cualquier otro medio para intensificar el sentido lógico o emocional de la expresión. Este, junto al contacto visual, constituye un medio importante en el proceso de comunicación.

Los medios expresivos morfológicos constituyen aquel conjunto del lenguaje medio al que se le atribuye la cualidad de expresividad. No obstante, hay algunos que con su función gramatical ordinaria realizan un tipo de énfasis y, por tanto, se consideran medios expresivos, tal es el caso de algunos pronombres demostrativos: Ej.: este, esta, esa, aquel.

Entre los medios expresivos de construcción de palabras, se encuentran los achicamientos; los que le agregan un colorido emocional a estas, a través de la intensificación de sus propiedades semánticas.

En el nivel lexical existe un sinnúmero de palabras que debido a su expresividad interna constituyen una capa especial. Existen palabras solo con significado emotivo (interjecciones), otras que poseen ambos significados: el referencial y el emotivo (epíteto), que conservan el doble significado: denotativo y connotativo (amor, odio, simpatía), que pertenecen a la norma de la jerga y vulgar, o a la poética o arcaica. La fuerza expresiva de estas palabras no se debe poner en duda, especialmente cuando se comparan con las neutrales.

Las unidades fraseológicas generalmente poseen la propiedad de expresividad. Las frases, proverbios, dichos, abarcan un número considerable de unidades del lenguaje, que contribuyen al énfasis del habla; fundamentalmente, desde el punto de vista emotivo. Su uso en el habla cotidiana es notable por el colorido subjetivo emocional que produce.

En el nivel sintáctico existen construcciones que cuando se contraponen, revelan determinado grado enfático que puede ser lógico o emocional.

La estilística estudia los medios expresivos del lenguaje desde un ángulo especial; tiene en cuenta las modificaciones de los significados que varios medios expresivos sufren cuando se emplean en

diferentes estilos funcionales. Los medios expresivos tienen un tipo de efecto irradiado. Ellos notoriamente colorean toda la expresión, sin importar si son lógicos o emocionales.

Se denominan recursos estilísticos según Santiesteban (2014, p. 18) "...a la intensificación consciente e intencional de algunas estructuras típicas y/o propiedades semánticas de las unidades lexicales (neutrales o expresivas) que se desplazan hacia un estatus general y se convierten en un modelo generativo".

1.3 Generalidades sobre Estilos Funcionales de la Lengua

Al definir el objeto de la linguo-estilística, como la ciencia que se encarga del estudio, por una parte de la naturaleza, funciones y estructuras de los recursos estilísticos y medios expresivos, y por otra, de los estilos funcionales, en este el epígrafe nos referiremos a estos.

Denominamos estilo funcional del lenguaje al sistema de medios interrelacionados que sirven para lograr un objetivo determinado en la comunicación dentro de un contexto específico. Por tanto, un estilo funcional se considera productivo de determinadas tareas (concretas) establecidas por la situación comunicativa. El estilo funcional aparece fundamentalmente en el nivel estándar literario del lenguaje.

En el nivel estándar literario del lenguaje español, como cualquier otra lengua desarrollada, no es homogénea como parece ser. Por cuanto, el referido nivel de la lengua en su desarrollo se ha atomizado en diferentes subsistemas, que han adquirido sus propias peculiaridades, las cuales son típicas de un determinado estilo funcional. Lo que denominamos aquí estilo funcional, otros especialistas también le llaman registros o discursos.

En el nivel estándar literario del español, distinguimos principalmente los siguientes estilos funcionales, en correspondencia con Galperin (1981, p. 33):

1. Las bellas letras.
2. Publicitario.
3. Periodístico.
4. La prosa científica.
5. Documentos oficiales.

Los estilos funcionales son el producto del desarrollo de la variante escrita del lenguaje (esto no significa que la comunicación oral adolece de particularidades y que no tiene estilos distintivos). Cada uno se puede identificar por sus características particulares, tanto principales como secundarias, constantes o dinámicas, obligatorias u opcionales. La mayoría de los estilos funcionales se perciben como un todo independiente, debido a una combinación e

interrelación peculiar de sus características comunes a todas las variantes (en especial se tienen en cuenta los arreglos sintácticos) con sus especificidades.

Cada estilo funcional se divide en subestilos, que representan variantes del invariante. Cada variedad tiene características básicas comunes a todas las variedades de un determinado estilo funcional y tiene además características particulares propias de esa sola variedad. En el presente texto distinguimos los siguientes subestilos en correspondencia con los estilos funcionales anteriormente enunciados.

Las bellas letras incluyen los siguientes subestilos:

- Poético.
- Prosa emotiva.
- Drama.

El publicitario abarca los siguientes:

- Oratoria.
- Ensayo.
- Artículo.

El periodístico se atomiza en:

- Hilo directo.
- Anuncios.

- Editoriales.
- Titular.

La prosa científica tiene tres divisiones:

- Ciencias sociales y humanísticas.
- Ciencias exactas.
- Prosa científica popular.

Los documentos oficiales se pueden dividir en dos variantes:

- Legales.
- Militares.

Las características intrínsecas a cada variante serán analizadas en los capítulos correspondientes a cada estilo funcional.

Capítulo 2. La prosa tecnocientífica

2.1 El lenguaje tecnocientífico. Conceptualización

La vida del hombre en la sociedad no solo desarrolla en él formas de adaptación a la necesidad social, sino también formas de participación activa en los procesos sociales. De ahí la necesidad de transmisión y adquisición de conocimientos.

Cuando el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto; al interesarle, a ese sujeto, la difusión de los conocimientos; al jerarquizar el contenido del mensaje y subordinar a este el papel del proceso de codificación y el papel del receptor. Cuando esto sucede, el resultado del mensaje o contenido es un texto con características de la lengua escrita, con una abundante presencia de términos, con una ausencia casi total de recursos estilísticos y medios expresivos, con tendencia hacia la lengua científica.

En dependencia de las habilidades del emisor con respecto al proceso de codificación y el conocimiento del posible receptor, así será la calidad del producto final: el texto.

Este texto expresa la función cognitiva del lenguaje, como máxima expresión; sin negar, como es lógico, la presencia además de valores estéticos y comunicativos. Es más preciso, con una secuencia lógica de oraciones o enunciados y tendencia a la impersonalidad en la forma de expresión.

Por tanto, la educación para la ciencia no puede verse al margen del conocimiento del instrumento mediante el cual el hombre puede revelar los resultados de su actividad científica, o sea, el lenguaje. Este se define como medio esencial de cognición y comunicación, que le permite fijar su conocimiento acerca de la realidad y transmitirlo a otras personas, con lo que garantiza su socialización. Se revelan así dos funciones claves del lenguaje: la noética, que se manifiesta mediante su participación en la construcción del pensamiento

verbal, y la semiótica, que se revela en su posibilidad de funcionar como medio esencial de comunicación social humana.

El uso que se hace del lenguaje en diferentes contextos e intenciones, exige la utilización de distintos códigos y estructuras retóricas y contribuye a que cumpla diversas funciones y se manifieste en diversos estilos comunicativos, todo lo cual explica la diversidad de textos que el hombre produce y emplea en la comunicación. Se considera aquí el concepto de texto que aporta Santiesteban (2011, p. 4)

...el texto no docente es una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa un contenido con un valor semántico. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Expresa significados, sentidos y significación que se concretan en los procesos de decodificación o redecodificación del receptor. Puede representar las dos variantes de la lengua: la oral y la escrita y tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios.

Por todo lo expuesto, este mismo autor (2011, p. 4) expresa que el

...texto docente como cualquier material impreso o no, que puede representar las dos variantes de la lengua: la oral y la escrita, constituye una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que

expresa no solo significados, sino también sentidos que se revelan en el contenido (micro, meso y macro - contexto) y su significación se materializa en el entendimiento, comprensión e interpretación que ofrece el receptor. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Posee funciones y finalidades pedagógicas que le proporcionan valor gnoseológico al sujeto. Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, políticos, morales, económicos, culturales, estéticos y literarios que, cuando está impreso, requiere de la habilidad generalizada leer para su decodificación y cuando no, requiere de la habilidad de escuchar.

2.2 Características generales de los textos tecnocientíficos

La tarea fundamental de la ciencia es demostrar teorías, para lo cual describe los fenómenos, formula hipótesis, explica las causas de los hechos, predice su comportamiento y actúa sobre la realidad para transformarla. El discurso científico ha estado condicionado por el propio avance de la ciencia, y se desarrolla constantemente a partir del surgimiento de nuevas ramas del conocimiento, que poseen sus propios sistemas categoriales, principios y leyes.

El texto tecnocientífico es un reflejo de la actividad cognoscitiva del hombre y del progreso de la ciencia y la tecnología, y posee las mismas características de la ciencia, a saber, la impersonalidad, la objetividad, rigor, precisión y la exactitud. Este texto, como otros, se construye mediante el uso de determinado

código que lo diferencia de los demás, se vale de determinadas formas retóricas o elocutivas, cumple una función específica (la informativa o referencial) y posee características estilísticas, léxicas y gramaticales propias.

Según el código, los textos tecnocientíficos son esencialmente escritos, o sea, que pertenecen a la lengua escrita; aunque en su elaboración pueden usarse otros códigos como el oral, el icónico y el simbólico. Según su forma retórica o elocutiva, predomina en ellos la exposición y la argumentación, sus funciones son la cognitiva y la informativa o referencial y, desde el punto de vista estilístico, se hace en ellos un uso peculiar de los medios lingüísticos.

Lo anterior revela las características que los hacen diferentes a otros textos, a saber, su carácter monosémico, que contribuye a la exactitud, por cuanto emplea una terminología propia y los términos designan un solo elemento; su impersonalidad, que se revela en que no descubre la subjetividad o personalidad del autor; y su objetividad, al reflejar el conocimiento de la realidad, su esencia y las leyes que la rigen.

Todo texto tecnocientífico debe cumplir con los siguientes criterios de textualidad:

□ **Coherencia:** consiste en la ilación o coordinación lógica de las oraciones y expresiones que integran un texto y entre los párrafos que lo conforman.

Esta propiedad se manifiesta en la compatibilidad de las ideas y en los recursos léxico-gramaticales empleados.

Recomendaciones para lograr coherencia en un texto tecnocientífico:

- Emplear estructuras léxico-gramaticales paralelas.
- Emplear el mismo sujeto, persona, voz, tiempo gramatical.
- No se debe alejar el pronombre del sustantivo al que reproduce.
- No se deben emplear elipsis.
- No se debe emplear la sinonimia.
- Unidad: es la relación íntima entre lo general y lo particular, la conformidad de todas las ideas en una intención comunicativa. La unidad se expresa en la singularidad de propósito, por tanto un texto tiene unidad cuando todas sus partes se encuentran en función de ofrecer una clave semántica, cuando todas las ideas se ajustan al tema que se desarrolla y no se adicionan otras ajenas que puedan oscurecerlo.

Recomendaciones para lograr unidad en un texto tecnocientífico:

- Desarrollar en cada párrafo una idea central.

- Emplear elementos supraoracionales adecuados de acuerdo con el propósito e intencionalidad del texto.
- Redactar la clave semántica del texto de forma explícita.
- Redactar la idea central en la oración principal de cada párrafo y subordinar las ideas menos importantes.

Para lograr que el texto tecnocientífico posea las características antes señaladas, es necesario dominar los medios comunicativos propios de su estilo, mediante los cuales se construyen las teorías. Estos medios pueden constituir recursos propios del sistema (morfológicos, léxicos, sintácticos y estilísticos), así como textuales, cuando se refiere al discurso científico, su estructura y funcionamiento. A continuación se exponen las características más significativas.

2.2.1 Características morfológicas

En el lenguaje científico se hace un uso peculiar de las principales categorías morfológicas: sustantivos, adjetivos y verbos.

Existe en él un predominio de los sustantivos y los adjetivos, lo que está dado por la capacidad que tienen estas categorías para transmitir información. El número de los sustantivos en la prosa científica aumenta a consecuencia de la sustantivación de

otras partes de la oración, que asumen las funciones del sustantivo, a fin de condensar y expresar con mayor exactitud los conceptos. La sustantivación de los adjetivos es uno de los procedimientos más frecuentes, en tanto los convierte en condensadores léxicos, o sea, términos que expresan exactamente las ideas de forma más adecuada y los conceptos, y que tienen una significación contextual o situacional.

En el caso de los verbos, estos se desemantizan y en lugar de una forma verbal unimembre, se emplea una locución verbo-nominal.

La presencia de los nombres sustantivos ofrece concreción al texto científico y le resta ambigüedad. Con ella disminuye el empleo de conjunciones y relativos que hacen más compleja la elaboración sintáctica. En su lugar aumenta el empleo de elementos supraoracionales.

Respecto al adjetivo, existe la opinión errónea de que su empleo en los textos científicos es reducido. Realmente, el significado esencial de una definición, por ejemplo, está dado por los adjetivos, que contribuyen a fijar las cualidades estables de los objetos, en relación con un espacio y un tiempo determinados por lo que no pueden expresar grados de comparación, de ahí que se les denomine adjetivos relativos. Ejemplo: explosiones atómicas, ácido sulfúrico, oración unimembre. El número de estos adjetivos es cada vez mayor, como consecuencia del propio desarrollo de la ciencia, que convierte los adjetivos calificativos de uso corriente en términos

de la ciencia. Estos adjetivos, al convertirse en relativos, adquieren sus características propias, como por ejemplo, no expresar grados de significación (comparativo y superlativo).

El nombre sustantivo, con frecuencia, se emplea en función adjetiva, al integrar un complemento modificador (o complemento preposicional). En las construcciones del tipo sust + preposición + sust, evidencian que el sustantivo permite atribuir al objeto con exactitud y precisión, aquellas cualidades abstraídas y generalizadas en su propia significación. Ejemplo: sistema de información, factores de precipitación, macrorreglas de reducción. Estas construcciones, en ocasiones, aparecen encadenadas, lo que se conoce como fenómeno de recursividad. Ejemplo: ... la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura...

En el texto científico es frecuente la aparición de infinitivos en los complementos modificadores, lo que está dado por su naturaleza semi-verbal y semi-nominal, lo que les permite reflejar tanto el proceso como la cualidad. Ejemplo: necesidad de potencia, elementos para definir.

Asimismo, es usual el uso de sustantivos en plural, cuyo empleo en el lenguaje común es, generalmente, en singular. Ejemplos de ellos son: azúcares, aguas, sales, cenizas, aceites, climas, vientos.

El verbo constituye una categoría morfológica, que asume una posición neutral en el estilo científico, teniendo en cuenta que su objetivo es analizar y establecer las relaciones entre los objetos. Se emplea generalmente en forma pronominal, lo que contribuye a impersonalizar el texto: se dice, se infiere, se plantea, se considera, se afirma, se analiza. Su uso en el tiempo presente del subjuntivo y del indicativo, constituye una característica de este estilo, lo que es posible gracias a la capacidad de este tiempo para expresar la significación en pasado y en futuro. Ejemplo: Los vuelos interplanetarios se inician a principios de la década de los sesenta.

En general, puede afirmarse que los verbos en presente, no expresan relaciones temporales, sino que se refieren a acciones y estados propios de los fenómenos, como cualidades estables.

2.2.2 Características léxicas

El léxico constituye el rasgo principal del estilo científico, que lo diferencia de otros estilos comunicativos. Los términos, o palabras propias de la ciencia, son comprensibles solo para los científicos, y empleadas en otros estilos, exigen ser explicadas o “traducidas”, como ocurre con los extranjerismos. Mediante las palabras que constituyen términos, es posible identificar la pertenencia del texto a una determinada rama del saber científico, y dichos términos se diversifican y aumentan, a medida que avanza la ciencia.

Al caracterizar el lenguaje de la ciencia es esencial el dominio de la terminología científica, o sea, el conjunto de palabras que designan aspectos de la realidad objeto de estudio de un área del saber científico, y que expresan los conceptos que se han construido en el proceso del conocimiento del mundo.

El aprendizaje de los términos científicos tiene lugar en el proceso de adquisición del conocimiento sobre la ciencia en las diferentes asignaturas y nunca al margen de él, lo que revela la naturaleza interdisciplinaria de la educación para la ciencia, así como de los propios textos de ciencia, en los que se integran saberes de múltiples áreas del conocimiento científico y humano en general. En este tipo de textos, es posible encontrar tres clases de palabras:

- a) las de uso común y que aparecen en cualquier texto;
- b) las que constituyen términos de la ciencia;
- c) las que constituyen términos automatizados.

El primer grupo lo integran aquellas palabras indispensables para construir el discurso y que funcionan como elementos de enlace (preposiciones, conjunciones, pronombres, unidades supraoracionales). En el segundo, se encuentran palabras que conforman el sistema categorial de la ciencia y que son tomadas del vocabulario común, pero se convierten en términos científicos como resultado de un proceso de especialización que

les otorga un carácter monosemántico. Otra fuente de enriquecimiento del léxico científico lo constituyen los préstamos tomados de otras lenguas, los que se asimilan ya convertidos en términos. Por último, los automatizados constituyen expresiones estereotipadas que le dan al texto un alto nivel de estandarización, por lo que se recuerdan con facilidad y agilizan el proceso de recepción y transmisión de la información.

2.2.3 Características sintácticas

La prosa científica presenta también algunas características sintácticas propias, que le dan coherencia, logicidad y claridad. A continuación se exponen algunos de los recursos sintácticos de los que ella se vale.

El empleo de oraciones compuestas por subordinación, que expresan finalidad y causalidad contribuye a dar al texto un carácter lógico y convincente (Shishkova, 1989), en tanto se facilita la explicación. Por el contrario, es raro el empleo de oraciones simples aisladas, que resultan estilísticamente marcadas y se emplean para expresar de forma resumida una idea, o para hacer una generalización.

El empleo de oraciones impersonales es otra de las características sintácticas esenciales del estilo científico. La impersonalidad se logra mediante dos procedimientos:

a) Con construcciones modales que expresan posibilidad, imposibilidad, obligatoriedad, necesidad, más infinitivo. Ejemplo: es menester encontrar, es preciso descubrir, no es posible anticipar, resulta importante diferenciar.

b) Con verbos impersonales y construcciones pasivas. Ejemplo: se infiere..., se extrae..., se pone de manifiesto que..., la presión se ejerce por...

En la estructura sintáctica del texto científico se encuentran, con frecuencia, subordinadas que permiten introducir opiniones, criterios, valoraciones, y que aparecen en estilo indirecto. Ejemplo: Hay que tener en cuenta que..., debe valorarse que....

Otra característica, es la relacionada con los tipos de construcción predicativa predominantes en la sintaxis del texto científico. Estos son tres:

a) La construcción predicativa nominal, que se construye con los verbos ser y estar más un sustantivo o un adjetivo. Esta construcción es propia de las definiciones, los resúmenes y las formulaciones. Ejemplo: El rol del maestro en el aula es peculiar.

b) La construcción predicativa verbal-nominal, ya referida, en la cual el sustantivo es el portador de la carga semántica fundamental. Ejemplo: obtener beneficios por beneficiar, hacer mediciones por medir.

c) La construcción de predicado compuesto verbal, formada por el verbo más un infinitivo. Ejemplo: puede transmitir, procura encontrar, obliga a pensar.

Otra característica de la sintaxis científica es su alto grado de condensación, que tiene que ver con el mismo volumen de información que se puede expresar con una misma unidad del plano de la expresión. Según Dubsky (1980), la condensación sintáctica se manifiesta como expresión de la economía idiomática, y los condensadores sustituyen o acortan las oraciones subordinadas. Como condensadores operan las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio y participio, que funcionan como complementos circunstanciales de tiempo, de causa, de modo. Así por ejemplo: luego de procesar los datos, se elaboraron las conclusiones.

Es posible concluir que el texto científico posee características sintácticas que lo tipifican y lo hacen diferente a los textos de otros estilos, por lo que es importante conocer los recursos con que él opera.

2.2.4 Características retóricas

El texto tecnocientífico posee determinadas características lingüísticas que lo hacen diferente a otros textos. Tales características están en correspondencia con las funciones que el tipo de texto desempeña, a saber, exponer y argumentar las teorías y ofrecer conclusiones que contribuyan a transformar la realidad.

Según Van Dijk (1983, p. 164) "...en los discursos científicos se presenta una variante especial de las superestructuras argumentativas. (...) no sólo consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteo del problema y una solución".

No todos los textos tecnocientíficos poseen la misma superestructura esquemática. Por superestructura o hiperestructura se entiende la estructura global que caracteriza el texto; es un esquema global al que el texto se adapta. Se puede hablar entonces de la superestructura del texto narrativo o del texto argumentativo, del texto descriptivo y del expositivo. El tema que se aborda en el texto constituye el contenido o macroestructura, que se subdivide en subtemas o microestructuras, integradas por los párrafos.

Según Castaño (1985) los textos se clasifican según la estructura lógico formal en: informativos, descriptivos, de ejemplificación, de indicaciones, expositivos, argumentativos y narrativos. En los textos tecnocientíficos predominan la descripción, la narración, la argumentación y la exposición.

La prosa descriptiva:

La descripción es la forma acumulativa de la representación de lo individual concreto. Se caracteriza por la ausencia de la temporalidad y de relación lógica entre sus componentes (...); consiste en exponer las cualidades de los objetos, fenómenos, procesos, personas, etc., a partir de la percepción que el científico ha logrado conformar y acumula datos e impresiones sobre el objeto descrito, lo que facilita su aprehensión como un todo. Sus procedimientos son la adición, el paralelismo y la contraposición. Orienta la atención hacia aquellos detalles más significativos que caracterizan el objeto. Aparece usada en el

informe, la definición, el artículo, etc. (Núñez y del Teso, 1996, p. 180).

La prosa narrativa: Su uso en el texto científico permite ver la secuencia y consecuencia de los hechos, su historia, etc. Se caracteriza por presentar los hechos organizados temporalmente o mediante la relación causa-efecto. Aparece en el informe investigativo, el ensayo y otros textos.

La prosa argumentativa: Presenta hechos, problemas y razonamientos, de acuerdo con la opinión del autor, y los relaciona con las abstracciones y las generalizaciones. Es propia del ensayo, el comentario, el informe investigativo en varias de sus partes (la hipótesis y su demostración, el análisis de los resultados y conclusiones) y la monografía, etc. A partir de un tema o una hipótesis, se hace la demostración, que da la posibilidad de presentar, explicar y confrontar las ideas, se acumulan pruebas, se ejemplifica y se llega a determinadas conclusiones.

La prosa expositiva: La exposición es el equivalente abstracto de la descripción. En ella aparecen pensamientos, opiniones, que constituyen abstracciones. Además, muestra las ideas acumuladas sin que se establezcan entre ellas vínculos, por lo que no se perciben relaciones lógico-temporales. En este sentido, se asemeja a la descripción, porque se nos presenta como un catálogo o inventario de ideas, más que como un sistema conceptual coherente. Es propia al presentar la situación problémica o la reseña que se hace del

problema que se investiga, su estado actual y los criterios que aparecen en la bibliografía, los cuales se dan a conocer en la fundamentación teórica de la tesis, la presentación de un tema. Se considera una forma discursiva ocasional.

2.2.5 Características estilísticas

Es indudable que para garantizar una mayor calidad social, se hace necesario que los profesionales alcancen un nivel de desarrollo científico (que implica un determinado grado de dominio de esta lengua, la misma se rige por el objetivo del estilo funcional de la prosa científica) que le permita dar soluciones más efectivas a los problemas de su práctica – y esto se logra mediante la investigación o indagación.

Cuando la investigación pasa a formar parte del quehacer profesional del sujeto, desarrolla una actividad reflexiva, creativa, que le permite perfeccionarla de ser necesario, la efectividad en el trabajo metodológico y de autosuperación. Ello genera aportes de diversos niveles de novedad y originalidad, por cuanto, la forma de redactar el informe y socializar los resultados tiene una importancia cardinal.

La investigación es una actividad cognoscitiva especial que representa un proceso de aproximaciones sucesivas, sistemático, intencionado y dirigido hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, a la aprobación de una hipótesis, la creación de nuevos conceptos, la divulgación de la existencia de leyes internas, la revelación de las relaciones

entre los diferentes fenómenos con el empleo de métodos científicos, llenar los sesgos de la ciencia y las entropías de los investigadores. Por tanto, los medios de la lengua tienden a ser objetivos, precisos, inemocionales, divorciados de cualquier individualidad (personalización); existe una tendencia hacia el empleo de las formas más generalizadas de expresión.

Según Sapir (1921, p. 239) "...the proper medium of scientific expression, is therefore a generalized" (el propio medio de la expresión científica es por tanto una lengua generalizada) que se puede definir como "as a symbolic Algebra of which all known languages are translations. One can adequately translate scientific literature because the original scientific expression is itself a translation" (una álgebra simbólica de la cual existen traducciones en todos los idiomas reconocidos. Uno puede traducir la literatura científica adecuadamente porque la expresión científica original es en sí misma una traducción).

La primer y más notable característica de este estilo es la secuencia lógica de expresiones con clara relación de sus interrelaciones e interdependencias. No será una hipérbole plantear que en ningún otro estilo funcional se pueden encontrar tantos elementos supraoracionales como en la prosa científica. Ej.: de ahí, por tanto, por consiguiente, no obstante, por cuanto.

La segunda característica y, tal vez la más conspicua, es el empleo de términos específicos de cada rama de la ciencia. Es importante plantear

que debido a la acelerada diseminación de las ideas tecnocientíficas, particularmente a las que se denominan ciencias exactas, se puede observar el proceso de “determinación”, o sea, que algunos términos científicos o tecnológicos comienzan a circular fuera del campo reducido al cual pertenecen y, eventualmente, a desarrollar nuevos significados. Sin embargo, la mayoría abrumadora de términos no sufren este proceso de determinación y conservan la propiedad de la prosa científica; en este estilo tienen su génesis, pueden desarrollar otros significados terminológicos y pueden desaparecer.

No existe otro campo de la actividad humana tan prolífico en crear nuevas palabras como en la ciencia. La necesidad de penetrar más profundo dentro de la esencia de los hechos y fenómenos proporciona la posibilidad de crear nuevos conceptos que requieren de nuevas palabras para denominarlos. Como ya se ha señalado, un término hará una referencia más directa a algún elemento, que una explicación descriptiva o que un no término. De ahí, la acelerada creación de términos en la ciencia. Ej.: taxomizar, sesgo, entropía, dintero, cívico.

Por consiguiente, el vocabulario general que se emplea en la prosa científica mantiene su conexión directa al significado referencial, o sea, las palabras que se emplean en la prosa científica siempre tenderán a ser empleadas con su significado lógico primario. Difícilmente en este estilo se encuentre una palabra que, en contraste con el estilo de las bellas letras, emplee más de un significado; como tampoco

existirán palabras con significados contextualizados. Hasta la posibilidad de ambigüedad se elimina. Además, los términos se crean de tal forma que son autoexplicativos hasta el mayor grado posible. No obstante, en la referida prosa, el empleo de un nuevo término es generalmente antecedido o sucedido por una explicación.

Al igual que el empleo de palabras neutrales o literales, en la prosa científica se deben explicar aún si su significado se ha modificado ligeramente, o bien en el contexto (a través de un paréntesis o una frase atributiva) o en pie de nota.

En la prosa científica contemporánea se puede observar un fenómeno interesante, el intercambio de términos entre las diferentes ramas de la ciencia. Esto es eventual, debido a la interpenetración de las ideas científicas. Hoy, la autosuficiencia en cualquier rama de la ciencia es cosa del pasado, esta actividad como manifestación social requiere de la colaboración mutua entre los hombres. El intercambio de terminologías puede, por tanto, considerarse como un resultado natural de esta colaboración. La Matemática tiene prioridad en este sentido. Los términos matemáticos han dejado su dominio y viajan libremente en otras ciencias, incluida la lingüística.

La tercera característica del estilo científico es la que se puede denominar, patrones oracionales. Existen tres tipos de oraciones: postulativas, argumentativas y formulativas. Una hipótesis, una conjetura científica, un pronóstico, se deben basar en hechos

ya conocidos, en hechos sistematizados y definidos. Por ello, cada ápice de la prosa científica comenzará con pronunciamientos postulativos, los que se toman como auto evidencia y no necesitan pruebas. Una referencia a estos hechos es solo preliminar a la exposición de las ideas del investigador y, por tanto, resumida precisamente en oraciones formulativas que la acompañan, si se considera necesario, con la referencia de la fuente.

Las ideas propias del investigador también se moldean en fórmulas, las mismas son la enunciación de una doctrina o teoría, de un principio, un argumento, el resultado de una investigación. La definición de patrón oracional en la expresión científica, o sea, la oración que resume el argumento es generalmente de tipo formulativa (rematadora). En resumen, el texto científico es postulativo, argumentativo y formulativo.

La cuarta característica observada del estilo de la prosa científica contemporánea, y que “golpea” de súbito al ojo del lector, es el empleo de citas y referencias. Las referencias también tienen un patrón compositivo definido, principalmente se enuncian con la inicial del nombre, un punto, el primer apellido, dentro de un paréntesis el año en que se emitió y dos puntos para dividir el año de la página donde aparece la cita, ejemplo: E. Santiesteban (2004: 17)... (para mayor información consultar el acápite que trata acerca del asentamiento bibliográfico).

La quinta característica de la prosa científica, que la distingue de los otros estilos, es el frecuente empleo

de pie de nota, no de tipo referencial, sino de carácter digresivo. Esta característica está en completo acuerdo con el principal requisito de este estilo, el cual es la secuencia lógica de las ideas expresadas. Cualquier elemento que parezca violar este aspecto o que parezca no ser relevante directamente al hecho que se discute o argumenta, pero que a la vez pueda servir indirectamente para retomar la idea, se colocará en pie de nota.

La impersonalidad constituye un rasgo esencial que diferencia el estilo científico de otros estilos. Se revela en que el científico expone sus puntos de vista sin descubrir su subjetividad, su personalidad, en aras de ser fiel a la verdad científica. Esta cualidad se revela principalmente con el empleo frecuente de las construcciones pasivas (voz pasiva) y específicamente con el -se. Independientemente, existen otras concepciones que abogan por la redacción de forma personal.

Es conspicuo señalar que la redacción impersonal o personal por sí solas no otorgan al texto la objetividad y el rigor que este estilo requiere, donde la función del lenguaje que prevalece es la cognitiva. La objetividad se logra, entre otros aspectos, cuando se logra diferenciar el proceso de observación de los elementos externos de los objetos de investigación a las interpretaciones de su naturaleza interna, cuando se puede diferenciar lo que otros investigadores han postulado de lo que el investigador/redactor argumenta, postula y formula.

Independientemente de la concepción contra el modelo reconocido de la sintaxis científica, se debe estar de acuerdo con que el sobreuso de la pasiva particularmente en otros estilos, provoca aburrimiento por la forma en que el escrito coloca los elementos. No obstante, esto no constituye un argumento válido contra tales construcciones de la prosa científica. Además, la verdad no es patrimonio de nadie; sino que es el reflejo más cercano de la realidad objetiva.

En relación con la forma de expresión, se debe señalar que en las construcciones impersonales pasivas se emplean frecuentemente verbos tales como: suponer, asumir, presumir, concluir, inferir, señalar, adoptar, como en: “se debe señalar, se asume, se debe enfatizar”. No obstante, los verbos ya citados se emplean de forma personalizada para denotar una postura específica, ej.: adopto, señalo, infiero.

Existe una diferencia notable en el diseño sintáctico de la oración en las ciencias exactas y naturales (matemática, física, química) y las humanidades (historia, lengua). Frecuentemente las construcciones pasivas que se emplean en la primera taxonomía no son indispensables para la segunda. Esto es debido a que los datos y los métodos de investigación que se emplean en las ciencias humanísticas son menos objetivos. La necesidad de citar textos bajo la observación y ampliación de argumentos afecta los patrones sintácticos. En las humanidades, aunque algunas ideas aparentemente sean bien conocidas, con frecuencia son objeto de reevaluación; mientras que en las ciencias exactas muchas se aceptan sin cuestionamiento y, por tanto, no necesitan comentario.

Seguidamente se muestran dos ejemplos de la prosa científica, uno pertenece a una tesis doctoral en ciencias pedagógicas y el otro a un texto de Química.

1) Si se parte de que la lectura es un proceso dinámico – participativo donde el sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito, entonces tan importante es lo que el emisor codificó, como lo que el receptor es capaz de incorporar a partir de su zona de desarrollo actual.

Si el resultado del enfoque tradicional, que aún predomina en la enseñanza, arrastra a muchos estudiantes a un tránsito por la escuela con resultados poco efectivos en su entendimiento, comprensión e interpretación de textos docentes pre - establecidos por el subsistema en la lengua inglesa. Entonces se requiere de una concepción didáctica que transforme la actitud receptiva de la información (del estudiante) en una posición activa durante el proceso de lectura, en el que se considere tan importante lo que está expresado en el texto como lo que él pueda expresar a partir de su zona de desarrollo actual.

2) El conocimiento de las estructuras de las moléculas de estas sustancias permite interpretar sus propiedades. El estudio de las estructuras del eteno y del etino, representantes más simples de los alquenos y los alquinos respectivamente, facilita el análisis del doble y triple enlace carbono-carbono, característico de estas funciones.

Se ha demostrado experimentalmente que en la molécula de eteno, los cuatro enlaces carbono-hidrógeno son energéticamente iguales y el doble enlace carbono-carbono está formado por un enlace covalente de tipo sigma (σ) cuya energía es $345 \text{ KJ} \cdot \text{mol}^{-1}$ y un enlace covalente de tipo pi (π) con energía $259 \text{ KJ} \cdot \text{mol}^{-1}$.

El ángulo de enlace C-C-H es de 121° y el H-C-H de $117,5^\circ$ y todos se encuentran en un plano.

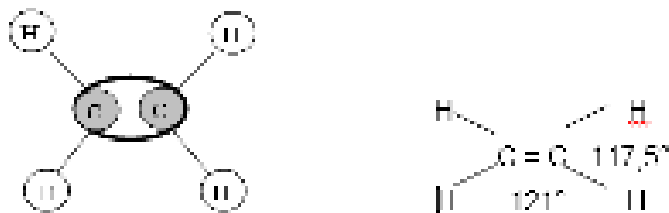


Fig. 1 Representación de una molécula de eteno.

Por métodos físicos se ha comprobado que en la molécula de etino o acetileno, los dos enlaces carbono-hidrógeno son energéticamente iguales. El ángulo de enlace entre los átomos es de 180° y todo se encuentra en un plano. En la formación del triple enlace carbono-carbono están comprometidos tres electrones por cada átomo de carbono y está constituido por un fuerte enlace sigma (σ) y dos enlaces débiles pi (π). La energía total del triple enlace es $814,28 \text{ KJ} \cdot \text{mol}^{-1}$.

La diferencia sustancial entre los dos ejemplos radica en el hecho de que el segundo requiere de mayor volumen de conocimientos preliminares que el primero. Aunque los dos ejemplos están escritos en forma impersonal, ellos difieren en el grado de objetividad, el primero es menos objetivo al plantear los datos. Además, en el primer fragmento textual se expresan los puntos de vista y opiniones. En el segundo, no se expresa alguno. En ambos ejemplos la sintaxis es dirigida por el razonamiento lógico y no existe ningún elemento emocional en los dos ejemplos.

No obstante, la emotividad no está entera o categóricamente excluida de la prosa científica. Pueden existir hipótesis, declaraciones y conclusiones que esten reforzadas por fuertes creencias, por tanto requieren del empleo de palabras cargadas de emoción. Las reacciones emocionales de los seres humanos para con los hechos e ideas pueden ser portadoras de información valuable, al igual que las mismas se diseminan de las cualidades internas de los hechos e ideas. El ser humano depende ciclopeamente de sus reacciones emocionales para conocer el mundo exterior.

Razinkina realizó una interesante investigación acerca del carácter emotivo de la prosa científica en el siglo XIX. En algunos artículos y publicaciones en NATURE, un periódico que hizo su primera aparición en 1869, se emplearon muchas palabras emocionales; evidentemente, ello compensó la falta de evidencia y argumentos de los hechos. Fue común

en la discusión de muchos problemas fundamentales el empleo de palabras como: maravilloso, magnífico, brillante y otras para intentar probar una hipótesis o una declaración.

En la prosa científica contemporánea tales palabras emocionales son rara vez empleadas, al menos no se consideran constituyentes del estilo científico, como tampoco se encuentran estructuras emocionales o recursos estilísticos que tengan como finalidad despertar sentimientos estéticos.

Otra característica del texto científico es que en él no se encuentran diminutivos, lo que le daría al texto una carga afectiva y emocional no apropiada a su estilo, y las categorías del género femenino y objeto animado, apenas aparecen.

Desde la perspectiva gramatical, precisa más que en ningún otro caso de la eliminación de expresiones innecesarias y predomina la construcción por yuxtaposición más que por coordinación, porque los enlaces con conjunciones alargan las oraciones y anuncian casi siempre oraciones subordinadas, las que representan ideas secundarias. De ahí el uso de coma (,) o punto y coma (;). Es notorio destacar que no se emplean los pronombres personales.

Otros aspectos a tener en cuenta para la redacción científica son el título y los subtítulos. Tanto el primero como el segundo deben ser el juicio sintético del contenido que encabezan. Determinar el título es una de las tareas más difíciles que usualmente

confrontan los autores. El texto transaccional no permite las libertades informales del lenguaje y del pensamiento como se hace en la literatura, lo que no significa sean insustanciales, aburridos o áridos. El título de un texto transaccional ha de ser conciso, claro, sugerente, pero informativo, que su texto le indique al lector cuál es la temática que se aborda, que responda con absoluta fidelidad a la idea que se quiere expresar.

Algunas editoriales y revistas exigen que el título no ocupe más de 20 palabras, otras aceptan hasta 90 caracteres. A veces determinados temas demandan un título más largo que lo habitual, es preferible en estos casos dividirlo: un enunciado inicial y a continuación un subtítulo. También suelen utilizarse los dos puntos para interrelacionar partes del título. En la redacción de un título es necesario utilizar el menor número de palabras que expliciten la mayor cantidad de información del contenido del texto. Por ejemplo: “Estilo, redacción y actividad científica”.

La mayoría de las instituciones y editoriales recomiendan no utilizar inespecificidades tales como: “Una revisión de...”, “Un estudio de...”, “Una investigación sobre...”. De igual modo, no se prefieren los títulos en forma de preguntas, existen otras partes del texto donde se pueden plantear esas interrogantes. El título no es un “gancho” para llamar la atención, como pudiera ser en otro tipo de redacción; en este caso, es el reflejo del objetivo, del resultado o solución del trabajo. Nunca un título de un texto transaccional debe reflejar ambigüedad, por lo que no debe ser metafórico.

Al determinar el título se debe ubicar el nombre del autor. Este debe iniciar con el grado científico o acreditación permanente (Lic., Ing., Dip., MSc., Esp., Dr. C., Dr. Cs.). Luego del nombre con los dos apellidos debe escribirse la acreditación o responsabilidad temporal (P.I, A., PA, P.T). Ejemplo. Dr. C. Wilmer Adolfo Ortiz Choez (PT), MSc. Marlon Alfonso Altamirano Di Luca, Esp. Katya Martha Faggioni Colombo.

El resumen constituye otro elemento conspicuo dentro de la redacción científica. Este es la síntesis de ideas fundamentales a que puede reducirse lo expresado en la investigación. Es una versión sintética, condensada, autoexplicativa, del contenido del texto que ofrece, en el menor espacio, la mayor cantidad de datos significativos posibles: los objetivos propuestos; las informaciones nuevas: hechos, conceptos, métodos, técnicas, estrategias; la contradicción que se resuelve y las conclusiones a las que llega el resultado científico.

Este proceso de síntesis tiene una cualidad esencial: la flexibilidad, la que permite que el resumen pueda ser más largo o más corto, de acuerdo con el propósito del que redacta. El resumen consta de un solo párrafo, con una extensión no mayor de 250 palabras, compuesto por frases coherentes, pero no la enumeración de epígrafes, que incluye por lo menos una oración que refleje el contenido de cada parte o sección del desarrollo del texto. La técnica de resumir necesita de dos pasos fundamentales: la jerarquización y la integración.

El resumen no incluye referencias bibliográficas, ni ilustraciones y abreviaturas poco conocidas. En este no es el autor el que habla, se escribe en voz pasiva y en pasado, porque se entiende que es un trabajo ya realizado. Se coloca en la primera página, antes de la introducción. Debe concluir con las palabras claves. Algunas revistas, editoriales o eventos solicitan de los autores presentar las palabras claves, que son de 3 a 6 palabras o frases cortas que ayudan a clasificar el texto.

Luego del resumen es necesario puntualizar sobre la introducción de un texto tecnocientífico. El contenido de la introducción varía según el tipo de texto, el tema que se aborda y el método seguido. En sentido general, se aceptan las siguientes partes: discusión de la bibliografía consultada, categorías básicas de la actividad científica, todos los aspectos que aclaren y guíen al lector.

La introducción en el informe de investigación es aquella en que la rigidez en el orden suele ser rechazada por los autores más creativos. Se caracteriza por la utilización de un lenguaje claro, simple, directo y preciso, donde se destaque la importancia y actualidad del tema, se reseñan citas, el propósito del mismo, a qué problema, contradicción o carencia se pretende dar respuesta y solución, limitaciones de las teorías existentes y al diseño teórico y metodológico.

En la introducción se debe hacer mención de los textos tecnocientíficos más actualizados que tratan

sobre el tema. Al apoyarse en estos antecedentes el autor enfatiza en los aspectos menos fundamentados que existen en los conocimientos que sustentan el tema y que el texto en cuestión trata de llenar para que el lector pueda comprender mejor su naturaleza y establecer sus propias expectativas.

Portanto, en la introducción se demuestra la necesidad social a partir de la importancia y actualidad del tema, sustentada con citas y referencias; la necesidad práctica, en la que se describe, argumenta la situación problémica, en donde se identifican, a partir de la aplicación de métodos y técnicas de investigación, las insuficiencias, deficiencias y dificultades presentes en el objeto que se estudia. Ello permite revelar la contradicción externa y la necesidad teórica, donde se aluden las investigaciones que le han antecedido y se precisa hasta dónde han llegado, se identifica el sesgo epistemológico que permite identificar la contradicción interna.

En el caso de las secciones o partes del desarrollo no hay definición estática en cuanto a capítulos; esto dependerá de la naturaleza y dinámica de la investigación. Existen tres secciones/partes/etapas.

□ La primera: de fundamentación teórica conceptual del problema (actualidad, fundamentación de la situación problémica, contradicciones externas e internas, teorías que existen alrededor del tema).

□ La segunda: de fundamentación del aporte.

- La tercera: de corroboración del aporte.

Las secciones o partes del desarrollo constituyen el texto principal, bien integrado y de mayor extensión. Cada sección está encabezada por sus correspondientes subtítulos de carácter informativo.

Las conclusiones no son resúmenes del desarrollo, sino una síntesis concreta de los resultados. En esta no se enumeran resultados, sino la tesis, ley, principio o juicio científico conclusivo que descubre el indagador o investigador. Debe existir una relación lógica entre las tareas científicas desarrolladas por el investigador y las generalizaciones teóricas a las que arriba.

Las recomendaciones son de carácter científico y no de trabajo, son las consideraciones que se tienen del objeto de estudio que por no estar en el campo de acción, no fueron objeto de un profundo análisis. Otros aspectos de carácter práctico pueden ser incluidos, que refieran las acciones imprescindibles para la ejecución del trabajo, o sea, para la aplicación práctica de lo que se concluyó. Se deben evitar las recomendaciones que son prerrogativas de los tribunales, consejos y jurados.

Las características distintivas enunciadas anteriormente no cubren todas las particularidades de la prosa científica, pero son las esenciales.

2.3 Acerca del asentamiento de citas y referencias foráneas y en la lengua materna.

En principio, la función de la ciencia se ve vinculada con la adquisición de conocimientos, cuyo ideal más tradicional es la verdad científica. La objetividad, el rigor, y la precisión son atributos de este conocimiento.

La ciencia, al ocuparse de la naturaleza (en general de la realidad), lo hace por medio de un conjunto de mediadores que a lo largo de su desarrollo la propia ciencia y la técnica han construido: modelos, teorías, enfoques, concepciones, tecnologías, instrumentos, y gracias a ello se realiza la investigación o indagación.

Para llevar a cabo la investigación o indagación es imprescindible consultar diversas fuentes, no solo en la lengua materna, sino también en las lenguas extranjeras para poder precisar cuál es el sesgo de la ciencia y poder llenar las entropías que en ella existen.

Existe una gran diversidad de normas para el asentamiento de la bibliografía, citas y referencias. Una de las normas más prácticas para hacerlo suele ser el estilo HARVARD.

Este se desarrolló en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, durante los años 50 (Vintimilla y Sempertegui, 2010) y se popularizó especialmente en el área de la física y las ciencias naturales y, más recientemente, en las ciencias humanas y sociales (Fausto, 2009).

Berthier (2008) señala que el sistema Harvard es un formato estándar para referenciar, dentro de los trabajos académicos, la información básica de las fuentes utilizadas para citar, parafrasear o comentar ideas pertenecientes a otros autores. Así, el principal objetivo de este sistema de referencias es facilitar la redacción de los escritos científicos y brindar al lector en forma rápida y sencilla, la información necesaria para ubicar las obras utilizadas en la estructura del trabajo (Referencias bibliográficas Harvard, 2007).

Este sistema, denominado también autor-fecha, logra sus objetivos porque cada cita en el texto refiere a un documento en particular y debe contener, entre paréntesis, el apellido o apellidos del autor, el año de edición y, opcionalmente, la página o páginas citadas (Valdés, García, Lorandi, Galván y Vargas, 2010) Se prefiere este estilo por ser uno de los sistemas más fáciles y prácticos; además de ser uno de los más utilizados.

El sistema Harvard se basa en dos componentes:

- Citas: cuyo objetivo es proporcionar en el cuerpo del texto breves datos acerca del autor y de la fecha de publicación del trabajo al cual se alude.
- Referencias bibliográficas: Es la lista, al final del documento, de todas las referencias utilizadas, con datos adicionales proporcionados a fin de ayudar a identificar cada fuente documental (Valdés Sánchez y otros, 2010).

A continuación presentamos algunas consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de aplicar este estilo para citar y referenciar los trabajos de investigación, sobre todo los documentos, soportes y casos más frecuentes.

Normas de redacción para las citas y referencias

- Referencias a los autores

El sistema Harvard hace referencias a los autores-fecha. Al respecto, Blondet (2010) señala que se deben identificar como autores de una obra citada, a la persona o institución responsable del contenido de la misma. A partir de este elemento, cuando el autor del trabajo citado sea anónimo se deberá indicar de esa manera dentro de la referencia. Cuando las obras son colectivas y cuentan con la colaboración de varios autores donde ninguno de ellos juega un papel predominante, la entrada de ese documento debe hacerse por el título de la obra.

- Referencias en el texto

¿Por qué en este apartado se analizan primero las referencias y no las citas?

Porque el sistema Harvard se basa en las referencias autor-fecha dentro del texto. Todo su sistema está estructurado de esta forma que, en realidad, es la manera como se redacta el texto.

- Referencia directa al autor dentro del texto

Se llama referencia directa, cuando al redactar un párrafo colocamos el nombre del autor del texto o idea. En este caso, la referencia se deberá colocar inmediatamente después del nombre del autor, dentro de un paréntesis solo el año de la publicación -porque el dato del autor ya está dado- y, de ser necesario, el número de la página precedido por una coma.

Ejemplo: Para Lozano Bartolozzi (1974, 38) el técnico es un hombre competente en un asunto concreto.

- Referencia indirecta al autor dentro del texto

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre. En este caso, la referencia se debe colocar –en dependencia de la forma como se redacte- ya sea antes o después de exponer la idea. Irá dentro de un paréntesis incluyendo el(los) apellido(s) del autor(es), espacio, el año y, de ser necesario, el número de página precedido por una coma.

Ejemplo 1: Antes de exponer la idea:

Para algunos autores (Ortego 1966, 92), ciertas noticias producen en el ánimo del lector una natural emoción. Nada malo hay en ello, y el periodista puede comunicarles sin reparo.

Ejemplo 2: Después de exponer la idea:

“Ciertas noticias producen en el ánimo del lector una natural emoción. Nada malo hay en ello, y el periodista puede comunicarles sin reparo” (Ortego 1966, 92).

- Citas bibliográficas

La forma como un investigador redacta en su texto la idea de un autor encontrado en una fuente es lo que se denomina cita. Así, las citas pueden ser: textuales o parafraseadas y en el estilo Harvard cada una tiene una forma de presentar la referencia.

- Citas textuales

Una cita textual es aquella en la que se reproduce la idea de un autor con las mismas palabras que este utilizó en la fuente donde encontramos el texto. Las citas textuales se escriben entre comillas y deberán acompañarse de su referencia correspondiente colocada al final de las comillas y entre paréntesis.

□ Cuando su extensión es menor de cuatro líneas, la cita puede ir en el mismo párrafo y con el mismo tamaño de letra.

Ejemplo: El axón está contenido en una cubierta de melina, “una sustancia que es eléctricamente pasiva y actúa como aislante” (Kraus & Fleisch 2006, 546)

□ Cuando la cita textual posea una extensión mayor a tres líneas se escribirán dos puntos y en un párrafo aparte –después de dos líneas debajo–, en letra más pequeña, cursivas y con márgenes menores del lado izquierdo. En este caso la referencia se colocará al final y entre paréntesis con letra normal.

Ejemplo: El axón está contenido en una cubierta de melina:

“Sustancia lipídica que rodea los axones de las neuronas mielínicas. Está formada por fosfolípidos, colesterol y proteínas, y desempeña una función aislante del impulso nervioso. La mielina se mantiene unida al axón gracias a la presencia de las células de Schwann que se disponen enrolladas a su alrededor” (Doctissimo 2011).

- Citas parafraseadas

Cuando el investigador utiliza sus propias palabras para escribir la idea de un autor, se denomina cita parafraseada. En este caso se puede incluir la referencia donde mejor tenga lugar o al final del párrafo que contiene la cita. Aquí se deberá tener en cuenta si se ha mencionado o no al autor en el texto y, de acuerdo con ello, se seguirá la regla de la referencia directa o indirecta

Ejemplo 1: Cita parafraseada con referencia directa del autor:

Rivera (1998, 5) señala que para tener una idea cabal de la emulsión asfáltica, es necesario describir a su principal componente: el ligante asfáltico –también conocido como: asfalto, cemento asfáltico, betún o chapopote-, ya utilizado en Egipto, alrededor del año 2500 A.C.

Ejemplo 2: Cita parafraseada con referencia indirecta del autor:

Para tener una idea cabal de la emulsión asfáltica, es necesario describir a su principal componente: el ligante asfáltico -también conocido como: asfalto, cemento asfáltico, betún o chapopote-, ya utilizado en Egipto, alrededor del año 2500 A.C. (Rivera 1998, 5)

- La cita textual es la siguiente:

“Para tener completos los elementos que componen una emulsión asfáltica es necesario describir al principal de estos componentes: al ligante asfáltico, asfalto, cemento asfáltico, betún o chapopote. Este ligante ya era conocido alrededor del año 2500 A.C. en Egipto...” (Rivera 1998, 5)

- Cita de cita o cita secundaria

Referencia a la obra de un autor citada por otro autor, o sea, cuando se utilizan referencias a autores a su vez referidos por otros autores. En este caso, se colocará la palabra “citado en”, entre el nombre del primero y el nombre del segundo, e indicará el año de las respectivas publicaciones. Esta regla aplica tanto para la referencia directa como para la indirecta.

Ejemplo: Un método rápido para determinar la dimensión mínima promedio de un agregado empleado en un tratamiento superficial, fue desarrollado en Australia (McLeod 1960, citado en Rivera 1998, 68-69).

- Cita de cita, sin especificar la obra

Cuando se hace referencia a un autor que refiere a otro(s) sin especificar la obra, ya sea por no tener el dato o por ser producto de una contribución no publicada, se hace mención en el texto al autor que refiere, mediante las reglas de la referencia directa o indirecta.

Ejemplo: El propio Rosenbaugh fue claro al ofrecer una disculpa personal al autor en un congreso realizado al año siguiente (Rosenbaugh citado en Lowitz 2005)

Otras indicaciones

- Para referenciar diagramas e ilustraciones:

La referencia para los diagramas o ilustraciones se realizan de la misma forma utilizada en las citas textuales. El número del diagrama o ilustración, el texto, y la referencia se escriben con un tamaño menor al utilizado en el texto general de la monografía (9 o 10 pts.)

Ejemplo: Diagrama 4. Partículas después de haber sido asentadas por el tránsito. (Rivera 1998, 69)

- Número de página incluido en la referencia

En el estilo Harvard el número de página se incluye si se usan citas textuales o parafraseadas, o si se desea dirigir al lector a una página específica. Los números de página también se pueden incluir si se necesita hacer referencia a un trabajo largo, estos pueden ser útiles al lector.

- Citando números de página en el texto

Los números de página son necesarios si se citan directamente las palabras de un autor, como si se parafrasean. En ambos casos, irán en la lista de referencias el(los) número(s) de página(s) después del año, separado por una coma.

Si un trabajo que se refiere es largo, los números de páginas se incluyen en la cita en el texto, separados del año por una coma.

Utilice las abreviaturas p. para una sola página, y pp. para un rango de páginas. Ej.: pp. 11-12.

Ejemplo 1: “La escuela siempre va por detrás de la sociedad y hay un desfase evidente entre el uso que de las nuevas tecnologías se hace a nivel general, en las diversas actividades sociales y económicas cotidianas y el que se hace en las escuelas” (Gargallo López, 2003, 20).

Ejemplo 2: El conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado constituye lo que generalmente se conoce como contexto. Un contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de supuestos que el oyente tiene sobre el mundo. Son estos supuestos, desde luego, más que el verdadero estado del mundo, los que afectan a la interpretación del enunciado. (Sperber & Wilson 1994, 28-29).

- Referencia a obras del mismo autor publicadas en el mismo año

Cuando se utilicen obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

Ejemplo, en el texto:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard 1992a, 79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard 1992b, 100).

- Referencia a una obra de dos autores

Para citar una obra escrita por dos autores se coloca, en la referencia, el apellido de ambos separados por una “y”, cuando las obras sean en inglés se usará &. Esta regla aplica dentro del texto, tanto para referencia directa o indirecta.

Ejemplo 1: Sperber y Wilson (1994, 28) afirman que el conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado constituye lo que generalmente se conoce como contexto. Un contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de supuestos que el oyente tiene sobre el mundo. Son estos supuestos, desde luego, más que el verdadero estado del mundo, los que afectan a la interpretación del enunciado.

- Referencia a una obra de más de dos autores

En el caso de obras de más de dos autores, se colocará después del nombre la abreviatura “et al.” ya sea que se coloque fuera o dentro del paréntesis, dependiendo si la cita es directa o indirecta.

Ejemplo: El axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al. 2002, 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

- Referencia a dos o más autores dentro de una misma referencia

Cuando la cita incluye a más de un autor, se debe separar a cada autor y su respectiva obra mediante un punto y coma. Si los autores se enumeran fuera de la referencia, se colocará entre paréntesis el año de publicación de la obra.

Ejemplo 1: Algunos autores relacionados con esta problemática (Kuhn 1971; Popper 1972; Tarski 1956) nos ofrecen posiciones encontradas.

Ejemplo 2: Tanto Kuhn (1971), como Popper (1972) y Tarski (1956), plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

- Referencia a artículo periodístico sin autor

Cuando se utilice un artículo periodístico que no esté firmado por un autor se utiliza el nombre del periódico en lugar del autor.

Ejemplo:

Los salarios han aumentado en los últimos diez años a un ritmo menor de lo que la clase trabajadora ha visto empobrecida su calidad de vida (El Guardián 2004, 1A).

• Abreviaturas permitidas

Abreviatura en español	Abreviatura en inglés	Significado
apend.	app.	apéndice
dir.	dir.	director, dirigido por
ed.	edn	edición
ed., eds.	ed., eds.	editor, editores
et al.	et al.	y otros
Ibid Ibidem	Ibid Ibidem	en el mismo lugar
s.f.	n.d.	sin fecha
no., nos.	no., nos.	número, números
op. cit.	op. cit.	en la obra citada
p., pp.	p., pp.	página, páginas
prod.	prod.	producido por, productor
rev.	rev.	revisado
reimp	rpt.	reimpreso, reimpreso por
trad.	trans.	traducido por
vol., vols.	vol., vols.	volumen, volúmenes
y	&	y

Normas para las referencias al final del texto: la bibliografía

A continuación se presenta la forma de listar las referencias documentales en la parte correspondiente a la bibliografía. En el estilo Harvard, la lista de referencias contiene solo los libros, artículos y páginas web, que se citan en el texto del documento. La bibliografía incluye todas las fuentes consultadas y las lecturas recomendadas.

- La lista de referencias, por lo general lleva por título «Referencias», debe ir al final de su trabajo, y debe incluir detalles de todas las fuentes de información que se han referido antes, en el texto.
- La lista de referencias se ordena alfabéticamente por autor:
- Si un artículo no tiene autor, debe ser citado por título, e incluido en la lista en orden alfabético por la primera palabra significativa del título.
- Si se tiene más de un título del mismo autor, se deben ordenar cronológicamente, comenzando con la primera publicación.
- Cada referencia aparece en una línea nueva.
- Las referencias no llevan sangría.
- Las referencias no se numeran.
- Formato de citas en la lista de referencias: los

detalles que deben incluirse en cada cita en la lista dependen del tipo de documento que se refiere, por ejemplo, libro, artículo de revista, o página web.

Los detalles o elementos que se incluyen en la mayoría de las citas, se presentarán en este orden:

Apellido, iniciales fecha, Título de la obra, número de edición, Editorial,

Lugar de publicación.

Puntuación y el espaciamiento en la cita. Algunas reglas generales que se aplican:

Respecto a los nombres de los autores:

Siempre va primero el apellido seguido de una coma y luego el nombre.

Se utilizan solo las iniciales de los nombres del autor.

Sin puntos y sin espacios, entre las iniciales de(los) nombre(s).

Variante: En algunas instituciones se prefiere una variante al momento de citar los nombres y fecha de publicación:

Apellido, Iniciales. (fecha), Título de la obra, número de edición, Editorial,

Lugar de publicación.

- Respecto a los títulos de las obras:
 - Se utilizan solo mayúsculas para la primera palabra de los títulos de libros, capítulos de libros y artículos de revistas.
 - En los títulos de diarios, revistas y periódicos, las letras capitales (mayúsculas) deben ser utilizadas tal y como aparecen normalmente.
 - Los títulos de libros, revistas y periódicos van siempre en cursiva.
 - Los títulos de capítulos de libros y artículos de revistas van entre comillas simples.
- Respecto al número de páginas:
 - En los libros el número de páginas no es necesario que aparezca. Pero si se da el dato, debe aparecer al final de la referencia, separado de la anterior mediante una coma y finaliza con un punto.
 - En los artículos de revistas, el número de páginas donde se encuentra ubicado el artículo debe aparecer como elemento final de la cita, separada de la anterior por una coma y finaliza con un punto.
 - Utilice las abreviaturas p. para una sola página, y pp. para un rango de páginas. Ej.: p. 13-14.
- Respecto a las citas en general:

- Los diferentes elementos de cada cita se separan mediante comas.
- Cada cita termina con un punto y aparte.
- En obras cuyo primer autor es el mismo, se ordena como primera aquella donde el autor figura como único autor.

Ejemplos:

Bessant, J 2001, 'The question of public trust and the schooling system', *Australian Journal of Education*, vol. 45, no. 2, pp. 207-226.

Bessant, J & Webber, R 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', *Youth Studies Australia*, vol. 20, no. 1, pp. 43-47

- Las obras de un mismo autor, publicadas en el mismo año, se ordenan alfabéticamente, según el título de la obra y se usan las letras a, b, c... después de la fecha de publicación para distinguirlas en las citas.

Ejemplo:

Scutt, JA 2003a, 'Future access - discrimination and the Disability Discrimination Act', *Access*, vol. 5, no.3, pp. 6-10.

Scutt, JA 2003b, 'Without precedent: sex/gender discrimination in the High Court', *Alternative Law Journal*, vol. 28, no. 2, pp. 74-77.

Ejemplo de la cita

Scutt (2003b p. 74) looks at the issues arising from the lack of High Court precedents in sex/gender discrimination law.

Existen otros estilos para aludir las citas y referencias; así por ejemplo: UNESCO, APA, ISO y IAS NORMAS CUBANAS. Las que serán abordadas en una próxima obra.

Independientemente de la norma o el estilo que se emplee para el uso de las citas o referencias, debe existir un paralelismo lógico; o sea, si comienza con un método debe concluir con él mismo. No se deben hacer sumas eclécticas.

Cuando se emplean citas provenientes de una lengua foránea, se debe:

- Expresar la cita o referencia en la lengua de partida. Si la cita es en inglés, se debe mantener en este idioma.
- Argumentar la cita o referencia. Se deben proporcionar los elementos del porqué se adopta, se rechaza o simplemente qué papel juega en la investigación.
- Formular a partir de la cita o referencia. Concretar, resumir los argumentos y llegar a conclusiones.
- En el caso de los estudiosos (especialistas) de la

lengua foránea, dentro del paréntesis deben colocar la traducción; o sea, si toman la cita o referencia en español, la mantienen en este idioma y dentro del paréntesis traducen el texto a la otra lengua (la de llegada). Ej.: J. Martí: “La verdad no se razona, se reconoce, se acepta y se ama” (Give the rights to the ones who deserve them).

□ En el caso de los nombres propios de organismos, centros de estudios o investigaciones, y otros; se deben mantener en inglés (si es la lengua de partida) y agregar su traducción al español (si es la lengua de llegada) en paréntesis. Ej.: “Department of Extra – Mural University” (Departamento de Universalización).

□ Cuando se encuentre con siglas, manténgase en inglés (si es la lengua de partida), pero escriba entre paréntesis su traducción como sigla; así como las palabras que ellas representan (se mantienen en inglés porque en muchos casos el organismo o la institución que se nombra solo se menciona en este idioma). Ej.: A.S.O. (O.E.A: Organización de Estados Americanos)

□ En el caso de proverbios, dichos, frases idiomáticas, trabalenguas, adivinanzas, se mantienen en la lengua de partida y dentro de paréntesis, o en *itálica* se escribe la equivalencia en la lengua de llegada, para ello se emplean los diferentes medios lingüísticos. Ej.: “Table round” (Los pájaros tirándole a la escopeta).

□ Ser consecuentes con los elementos de la cultura del autor.

En determinadas frases el autor refleja sus costumbres, hábitos y, de forma general, su cultura. En estos casos, es necesario explicar dentro de paréntesis la connotación que dicho elemento tiene para los sujetos de esa comunidad, ciudad o país. Cuando la característica situacional, en la lengua de partida, es conspicua para la función comunicativa en dicha lengua, y esta se encuentra ausente en la cultura de la lengua de llegada, estamos en presencia de la intraducibilidad cultural y es necesario explicar la connotación que esta tiene. Ej.: At least he had her trapped: she could not refuse his kiss now, for she had unknowingly wondered under the mistletoe.

En este caso no sería suficiente traducir: Al fin la tenía atrapada: ahora sí no podía rechazar su beso, pues, sin darse cuenta, había ido a parar debajo de la ramita de muérdago. Ello debido a que, la mayoría de los hispano-hablantes no conoce acerca de la costumbre sajona de colocar en la puerta de entrada una rama de muérdago durante la navidad, debajo de la cual cualquiera que se pare, se dispone a que los presentes lo(a) besen. Por tanto, es necesaria una explicación de la situación dentro de paréntesis o en pie de nota.

Este fenómeno también ocurre con objetos reales, elementos propios de determinada cultura que no existen en la lengua foránea. Ej.: Él, que estaba acostumbrado a recostarse a todas las paredes, no sabía cómo iba a ponerse en aquel vara en tierra.

Aquí la expresión vara en tierra necesita ser explicada como: A rough shed or shelter without walls, having two-slope roof that reaches right down to the ground. El procedimiento en este caso sería transponer la expresión al español del texto en inglés con la correspondiente explicación en pie de nota, o a continuación entre paréntesis. Debe recordarse que este procedimiento se denomina adaptación.

□ Ser consecuente con los principios de la sensibilidad lingüística. Cuando se realizan traducciones de citas o referencias, se debe cumplir con esta tipología de principios, ellos son:

1. Buscar el equivalente más cercano en vez de la traducción literal.

Ejemplo:

Everybody was running up and down, su equivalente en español sería Todos corrían de un lado para otro, y no Todos corrían para arriba y para abajo, excepto si el contexto lo precisa.

2. Asegurar el grado de factibilidad.

Ejemplo:

“Emulación”, o “escuela al campo” al traducirla al inglés, el referente más cercano para el primero es “emulation” y para el segundo “school in the countryside”. Sin embargo, ¿tendrá la misma connotación el concepto “emulación” para nosotros que “emulation”

para los ingleses?, donde “emulation” para los ingleses significa ambición, tarea para igualar o exceder, imitación: según el diccionario Webster. Por otro lado “school in the country-side” significa simplemente una escuela ubicada en una zona rural. Cuando nos cercioramos que no existe el grado de factibilidad, es necesario pasar al tercer principio.

La esencia del mismo es que requiere parafrasear el concepto, el primer ejemplo se traduciría “fraternal socialist competition in which competitors help one another reach the highest goals”. El segundo “a revolutionary pedagogy whereby students combine farm work with their studies in boarding schools in the country-side”.

Es percatarse del grado de factibilidad o imperfección que tienen determinados conceptos por su connotación en una lengua dada.

3. Emplear frases calificativas o cambio de énfasis.

Las características distintivas enunciadas anteriormente, no cubren todas las particularidades de la prosa científica en esta dimensión, pero son las más significativas.

Capítulo 3. Componentes estructurales de los informes tecnocientíficos

3.1 La ponencia

Esta es la información que se presenta en congresos, talleres, simposios, encuentros científicos, eventos.

En esos eventos científicos son expuestas las principales consideraciones de los resultados de investigaciones o indagaciones.

La ponencia en general es bien limitada en su extensión. Es así ya que esta tendrá una posterior exposición pública (oral) en un tiempo entre 10 y 20 minutos. Por lo que generalmente no excede a las 20 cuartillas (páginas).

Más que la profundidad del análisis de un tema actual, se busca la fundamentación de la concreción de los resultados obtenidos. Debe evitarse el uso inadecuado de citas y referencias.

La estructura de una ponencia, independientemente de las exigencias para el evento científico que sea preparado, debe incluir: introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía. No es recomendable incluir otros elementos como agradecimientos, dedicatorias, recomendaciones y anexos. La letra más frecuente es la arial 12, a 1.5 espacio, sin mezclas con otros tipos de letras. El formato que se sugiere es el siguiente:

- Portada: Institución u organización patrocinadora, título, autor(es), nombre del evento, ciudad y fecha.
- Boleta del ponente: Nombre, cargo, dirección del centro de trabajo y dirección particular, teléfonos y correo electrónico.

- **Resumen:** Este es la síntesis de ideas fundamentales a que puede reducirse lo expresado en el trabajo. Este proceso de síntesis tiene una cualidad esencial: la flexibilidad, la que permite que pueda ser más largo o más corto, de acuerdo con el propósito del que redacta. Casi siempre los resúmenes tienen entre 100 y 250 palabras.
- **Introducción:** El objetivo de esta parte del texto tecnocientífico está en orientar al lector hacia los elementos esenciales de la ponencia. Es por ello que en esta deben aparecer: importancia científica, económica, ambiental o social, objetivo de la ponencia, contexto donde se desarrolla la situación PROBLÉMICA, problema de investigación y objetivo.
- **Desarrollo:** No se ubica la palabra “desarrollo”, por cuanto esta categoría no orienta al lector, sino que debe iniciarse esta parte del texto con el nombre del subtítulo de lo que se explicita seguidamente. En esta parte de la ponencia se sugieren tantos subtítulos como características esenciales de los resultados de cada una de las acciones del estudio o trabajo científico existan. Se pueden incluir otros subtítulos que las tareas sugieran, pero siempre guardando su lógica y con gran poder de síntesis. No debe ser como en las tesis que son más explícitos.
- **Conclusión(es):** Las conclusiones no son resúmenes del desarrollo, sino una síntesis concreta de los resultados. En esta no se enumeran resultados, sino la tesis, ley, principio, o juicio científico conclusivo que descubre el indagador o investigador.

- Bibliografía: Solo debe ubicarse la bibliografía que ha influido en el desarrollo del trabajo. No debe aparecer la bibliografía complementaria que ha influido en la formación académica del ponente.

3.2 Informe científico

Se define como la narración y descripción científica (prosa científica) que recoge las acciones investigativas o indagativas del proceso científico con los resultados parciales y finales de la actividad científica. Se debe escribir de forma tal que sea entendido lo cual permitirá la repetición de esta acción.

El objetivo de todo informe científico es compilar la información del accionar del investigador para que permita posteriores análisis o el perfeccionamiento del proceso científico.

A diferencia de las tesis, este no estará limitado en número de páginas, y además, no se sugieren anexos, ni agradecimientos, ni dedicatorias; aunque estas últimas siempre serán opcionales.

Estructura del informe científico:

- Portada: Institución por la que realiza la actividad, título, autor(es), especificar si es resultado de un proyecto, una experiencia u otro tipo de trabajo científico, facultad, departamento donde realizó la actividad y año de realización.

Ejemplo de la portada o presentación.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL FACULTAD DE FÍSICA Y MATEMÁTICAS</p> <p style="text-align: center;">CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DINÁMICO-PARTICIPATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA</p> <p style="text-align: center;">Autores: MSc. Wilmer Adolfo ORTIZ CHOEZ MSc. Marlon Alfonso ALTAMIRANO DI LUCA MSc. Katya Martha FAGGIONI COLOMBO</p> <p style="text-align: center;">Informe Científico Guayaquil 2017</p>
--

Procedimiento para la confección del informe parcial o final de los proyectos de investigación

a) Identificación del proyecto.

Código: Se deberá consignar los 8 dígitos que identifican el código del proyecto.

Título: Se inscribirá el nombre completo del proyecto.

Institución cabecera: Se debe inscribir el nombre completo de la institución.

b) Colectivo de autores expresando el % de participación de cada uno de ellos y sus procedencia (fac, dpt, escuela).

Se explica por sí mismo.

c) Correspondencia entre los objetivos planteados en el proyecto y los resultados alcanzados en el año que se evalúa.

Debe quedar claramente expuesto, si los objetivos que perseguía el proyecto en el año fueron logrados o no. En los casos en que estos no hayan sido alcanzados, deben quedar justificadas con claridad las razones que lo impidieron. De igual forma los resultados alcanzados deben ser comparados con los que se pretendían alcanzar y de no haberse obtenido los mismos, el informe debe recoger con detalle los elementos que así lo justifican. Al redactar los resultados alcanzados debe quedar bien definida la correspondencia que existe entre los objetivos planeados y los resultados alcanzados.

d) Nivel de ejecución y análisis del presupuesto de gastos asignados.

Se explica por sí mismo.

e) Correspondencia entre la relación costo-beneficio alcanzada y la prevista (impacto científico, económico, ambiental o social).

Debe hacerse la comparación costo-beneficio de la ejecución del proyecto mediante una tabla comparativa donde se exponga lo alcanzado contra lo previsto, analizando las desviaciones ocurridas y comentando por qué ocurren. Para el análisis ambiental debe tenerse en consideración los aspectos que benefician o perjudican al medio, y declarar de forma cualitativa y, donde sea posible, cuantitativa, los beneficios o daños aportados o causados.

En el caso del impacto social, deben quedar claramente expuestos los beneficios que para la sociedad y/o para el objeto estudiado son aportados por el proyecto, expresados en indicadores cuantitativos y/o cualitativos de impacto social (en el caso de mediar una fase experimental), o la declaración de los beneficios esperados en: contribución a la toma de decisiones, elaboración de políticas, elevación de la calidad de vida, formación de valores, contribución al desarrollo del conocimiento científico, entre otros posibles beneficios identificables. Debe recordarse definir los indicadores de impacto social en el caso de educación

f) Valoración cualitativa de:

- El trabajo científico realizado (debe contener):
 - Materiales, métodos y procedimientos.
 - Descripción, análisis y discusión del resultado obtenido.

- Conclusiones.
- Recomendaciones.
- Nivel de actualización de los resultados (debe contener):
 - Análisis de la bibliografía nacional y extranjera (actualidad del resultado)
 - Correspondencia con las direcciones científicas de las principales líneas nacionales e internacionales.
- Magnitud y características del aporte alcanzado en el año (debe contener):
 - Salidas
 - Tecnologías
 1. Nuevos productos (prototipos, software, hardware, materiales procesados, obra científica)
 2. Paquete o sistema tecnológico (Metodologías, procedimientos)
 3. Normas (recomendaciones, guías, orientaciones)
 - Publicaciones (libros y revistas nacionales e internacionales)
 - Patentes, invenciones, descubrimientos.
 - Tesis de doctorados y maestrías defendidas.

□ Eventos.

□ Formación de recursos humanos (cursos de superación o capacitación)

g) Nivel de introducción y/o generalización de los resultados durante la ejecución anual del proyecto:

Se explica por sí mismo.

h) Grado de satisfacción de las necesidades del cliente:

Se explica por sí mismo.

3.3 El artículo científico

El artículo científico aborda problemas científicos con una pequeña extensión. A diferencia de la ponencia este texto pertenece al lenguaje escrito y debe responder a las exigencias de la revista especializada a la cual se entrega. Por tanto, siempre se deben tener en cuenta los criterios editoriales de cada revista.

Los artículos son, generalmente, productos de la necesidad de esclarecer o profundizar una temática investigada o indagada, sobre aspectos que no han sido tratados suficientemente: la inexistencia de un libro sobre el tema, críticas a un error o discrepancias en puntos de vista.

La estructura de un artículo es similar a la de una ponencia, al contar con introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía. No obstante, los aspectos

a tener en cuenta en cada una de esas categorías de las estructuras de la redacción científica son diferentes.

Todo depende de los criterios editoriales de cada revista; algunas exigen introducción, métodos, discusión y resultados. También, en dependencia de las exigencias de la editorial, se debe establecer la extensión del mismo. No obstante, la práctica internacional sugiere una extensión no mayor de diez páginas (15), excluida la bibliografía.

No es recomendable, al escribir un artículo abarcar demasiado contenido. Si usted selecciona temas muy amplios, con toda certeza tendrá dificultades para desarrollarlo completamente por falta de información, tiempo o espacio. Se impone la concreción: reducirse a lo más esencial, tratar o abordar una sola temática, pero con una dimensión de profundidad. Siempre que el artículo trascienda la superficialidad y penetre en la esencia de los problemas educacionales, sociales y científicos el lector lo agradece más que un largo y voluminoso libro que a veces infla la temática pero no aporta mucho al desarrollo de la ciencia.

Requisitos para la elaboración de artículos:

- Trascendencia del tema.
- Originalidad.
- Concreción.

- Interés del autor.
- Cumplimiento con los criterios editoriales establecidos por la editora (revista).
- Utilización de fuentes de información actualizadas.
- Dominio de los recursos estilísticos y los medios expresivos.
- Rigor científico.

Estructura general de un artículo:

Es importante acotar que siempre depende de los criterios editoriales de cada revista, aunque por lo general, independientemente de dichos criterios, adopta la siguiente estructura.

- Portada: título, autor(es), nombre de la revista a la que va destinada, ciudad y fecha. La portada incluye: boleta del autor, resumen, palabras claves.
- Boleta de autor(es): nombre, cargo, dirección del centro de trabajo y dirección particular, incluidos teléfonos y correo electrónico. Breve síntesis curricular.
- Resumen: Este se realiza en la lengua materna y en una lengua extranjera que exija la entidad que publica. Es la síntesis de ideas fundamentales a que puede reducirse lo expresado en el trabajo. Este proceso de síntesis tiene una cualidad esencial: la flexibilidad, que permite que el resumen pueda ser

más largo o más corto, de acuerdo con el propósito del que redacta. Casi siempre los resúmenes tienen entre 100 y 250 palabras. Este puede ser clásico o estructurado.

□ Clásico: no excede de 250 palabras, no aparece información que no contenga el artículo.

□ Estructurado: se estructura con aspectos claves: problemática, objetivos, métodos, resultados expuestos, descripción del diseño básico de estudio, pruebas diagnóstico, pronóstico de causalidad, lugar o muestra en que se realizó en estudio, no excede de 250 palabras.

- Palabras claves: se escriben en la lengua materna y extranjera las palabras que constituyen claves semánticas del artículo, generalmente se exigen de 3 a 7.

- Introducción: síntesis del contexto del tema abordado, representa el 10% del contenido del artículo. En ella se incluye una explicación de tendencias, corrientes y enfoques que anteceden y suceden el tema tratado; así como de la estructura del artículo, con énfasis en su importancia. El objetivo de esta parte del texto tecnocientífico es orientar al lector hacia los elementos esenciales del artículo, es por ello que deben aparecer: importancia social, teórica y práctica, situación problemática y objetivo del artículo.

- **Desarrollo:** no se declara la palabra “desarrollo”, ya que esta no orienta al lector, sino que debe iniciarse esta parte del texto con el subtítulo referente a lo que se explicita seguidamente. En esta parte del artículo se sugieren tantos subtítulos como características esenciales de los resultados de cada una de las acciones de estudio o trabajo científico existan.

- **Conclusión (es):** no siempre se redactan. Estará en dependencia de la esencia del artículo. Si se dan conclusiones parciales en cada subtítulo no son necesarias las finales. En los casos que estén presentes, debe recordarse que no son resúmenes del desarrollo, sino una síntesis concreta de los resultados, generalizaciones teóricas. En esta no se enumeran resultados, sino la tesis, ley, principio o juicio científico conclusivo que descubre el investigador.

- **Bibliografía:** solo debe ubicarse la que ha influido en el desarrollo del trabajo y no la complementaria que se ha utilizado en la formación académica del autor. Es recomendable la bibliografía referencial.

Tipos de artículos:

1. **Artículo de revisión:** aquellos que revisan todos los trabajos publicados sobre el tema.

2. **Artículo experimental:** es aquel que permite reproducir y obtener resultados descritos en un experimento, repetir sus observaciones, cálculos, deducciones teóricas, y juzgar sus conclusiones.

3. Artículo correlacional: contiene trabajos en los cuales se determina en qué grado, dos o más variables están relacionadas.

4. Artículo teórico: aquel que expone conocimientos organizados, sintetizados, que revela un sesgo y propone una solución que enriquece la teoría.

Ejemplo 1: Artículo teórico. Para los ejemplos que se muestran se tomaron intencionalmente dos artículos de los mismos autores para conservar el estilo individual (fueron publicados en la revista electrónica: Opuntia Brava)

DICOTOMÍA ENTRE HABILIDAD Y COMPETENCIA

DICHOTOMY BETWEEN SKILL AND COMPETENCE

¹Kenia María Velázquez Avila (keniava@ult.edu.cu)

Universidad de Las Tunas

1 Profesora Titular de la Universidad de Las Tunas, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Se desempeña como coordinadora de postgrado del Centro de Estudios Pedagógicos. Es miembro de la Asociación de Pedagogía en Cuba y presidenta en Cuba del Capítulo de Lengua, en la Red Iberoamericana de Pedagogía.

²Ernan Santiesteban Naranjo(ernansn@ult.edu.cu)

Universidad de Las Tunas

RESUMEN:

El artículo presenta las diferencias existentes entre las habilidades y las competencias. Ello se debe a que los dos conceptos se emplean indistintamente, o sea, se usan como sinónimos, sin considerar que hay más diferencias que semejanzas. Por tanto, se pretende exponer los fundamentos psicológicos y pedagógicos que sustentan a ambas categorías, así como las clasificaciones aportadas al respecto.

ABSTRACT:

The article deals with the difference between skill and competence. It is due to the fact that those two concepts are used indiscriminately. That is, they are used as synonyms, without considering that there are more differences than likeness. Therefore, the psychological and pedagogical support is going to be referred, as well as its taxonomy.

PALABRAS CLAVES: diferencia, habilidad, competencia

2 Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación en la especialidad Inglés. Se desempeña como director de la Editorial Académica Universitaria y de la Revista Opuntia Brava. Es miembro de la Asociación de Pedagogía en Cuba y experto de la Junta Nacional de Acreditación. Es el coordinador de la zona centro-oriental en Cuba, de la Red Iberoamericana de Pedagogía.

KEY WORDS: difference, skill, competence

El término habilidad tiene su origen en el latín *habilitas*. Este es un concepto en el cual se vinculan aspectos psicológicos y pedagógicos indisolublemente unidos. Según Roth (1981), en las ciencias sociales se comienza a emplear el referido término a partir de la obra de Salter (1949), aunque anteriormente autores como Confucio hacían referencia a él (Citado por Sainz, 2000).

Desde otra perspectiva, el término competencia fue documentado por primera vez a finales del siglo XVI. Tiene su origen en el latín *competere*, que en español significa ser adecuado, pertenecer, incumbir. Está asociado al vocablo griego *agón*, que da origen a *agonísta*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

Fue Chomsky (1957) quien incorporó el término *competence*, en el campo de la lingüística. La definió como las "...capacidades y disposiciones para la interpretación y producción" (p. 16). Este autor concibió la idea de un sujeto capaz de producir mediante un número determinado de reglas, un número infinito de oraciones que nunca antes fueron pronunciadas ni escuchadas por él. A partir de esta conceptualización, el término fue contextualizado en diferentes ciencias, como es el caso de la pedagogía.

En Cuba existe cierto rechazo al concepto competencia, por cuanto, se asocia a la competitividad en la mercadotecnia. Sin embargo, es indiscutible que

esta categoría ha evolucionado desde las primeras posiciones reduccionistas que la igualaron a las habilidades o a las capacidades; y ha trascendido a la concepción de configuración psicológica que prioriza los valores humanos en y para la sociedad. “La universidad de este siglo tiene como encargo social responder a las exigencias de la época, egresar profesionales que conozcan la realidad que viven y contribuyan a mejorarla, así como ofrecer una solución a sus problemas, desafíos y hacerla progresar” (González, 2016, p. 2).

Referentes psicológicos que sustentan a las habilidades y a las competencias

La actividad cognitiva del estudiante no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades y competencias, todo lo cual presupone una gran variedad de criterios y fundamentos.

Sobre habilidades han escrito diferentes autores como Danilov y Skatkin (1978), Petrovsky (1979), Savin (1979), Brito (1987), Talizina (1988), Caballero (1989), López (1990), Rudik (1990) y Álvarez (1999). Todos ellos coinciden de una u otra forma en considerar que las habilidades se desarrollan en la actividad y que implica el dominio de las formas de actividad cognoscitiva, práctica y valorativa.

Por cuanto, se considera que la habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de

socialización, el sujeto cognoscente expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo.

En trabajos dirigidos al desarrollo del pensamiento y su relación con las habilidades (Rubinstein, Leontiev y Brito) se ponen de manifiesto de forma implícita o explícita que los procesos psíquicos del hombre se desarrollan a partir de tres momentos importantes, que se resumen en:

- La apropiación de los conocimientos.
- La dinámica de su actividad práctica.
- La comunicación verbal.

Así por ejemplo, Rubinstein (1965, p. 358) señaló: “Dos son las formas en que se manifiesta el papel regulador del reflejo de la realidad por parte del individuo, en forma de: regulación inductora y regulación ejecutora”. Mediante la primera de estas formas se puede responder el qué, el por qué y el para qué de la actuación del sujeto; o sea, es la que determina lo que se realiza, y a ella pertenecen, predominantemente, todos los fenómenos psíquicos que movilizan, conducen y sostienen la actuación del sujeto, de lo que son expresión: motivaciones, vivencias afectivas y voluntad.

Mediante la segunda de estas formas se puede responder al cómo de la actuación del sujeto. Es la que determina que lo que se realiza se cumpla a tenor de las condiciones en que se desarrolla. A esta forma de regulación pertenecen, predominantemente, todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación de sujeto: cognición, hábitos, habilidades, capacidades.

La teoría de Leontiev (1980, p. 81) plantea que: "...la actividad está formada por acciones y estas últimas a su vez por diferentes operaciones en cuyo dominio radica el éxito de la realización de cualquier actividad". Esta concepción deja claro que las unidades estructurales son: la actividad, la acción y la operación. Más adelante (1980, p. 83) define que: "Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente".

De manera que el referido autor (1980, p. 83) propone que: "Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción". En relación con el tercer eslabón de su teoría planteó (1980, p. 87): "La acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente "generador", peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción yo las denomino operaciones".

El nexa entre Rubinstein y Leontiev, según plantea Brito (1987, p. 4), radica en que: "... la actividad humana y su estructura en su determinación reguladora, presenta en unidad las dos formas funcionales de regulación: inductora y ejecutora, de este modo cada unidad estructural: actividad, acción y operación se caracteriza por aspectos de esta doble determinación".

En esta concepción planteada por Brito, las habilidades se insertan a partir del reconocimiento distintivo de la determinación reguladora ejecutora en su unidad estructural correspondiente: la acción. Asimismo, las habilidades se vinculan con el dominio de la ejecución del sujeto, y esto implica el grado de sistematización de la ejecución, el que trae consigo que el sujeto llegue a ejecutar con independencia.

Un aspecto de extraordinaria importancia con vista a garantizar el dominio de las habilidades, lo constituye el tener en cuenta los requisitos cualitativos y cuantitativos para su sistematización. Según Bermúdez (1996, p. 8): "...los requisitos cuantitativos pueden definirse según la frecuencia de ejecución, dada por el número de veces que se realiza la acción, y la periodicidad de la ejecución, que consiste en la distribución temporal de la realización de la acción".

Este mismo autor (1996, p. 8) considera que los requisitos cualitativos "...se ponen de manifiesto en la complejidad de la ejecución, dada por el grado de dificultad de los conocimientos y del contexto de actuación con el cual funciona la acción, y la

flexibilidad de la ejecución, expresada en el grado de variabilidad de los conocimientos y el contexto de actuación con los cuales funciona la acción”.

Por tanto, de la forma en que se orienten las acciones, depende en gran medida el éxito de la actividad. Precisamente, la acción es el eslabón fundamental de la teoría de Galperin (1983). En consonancia con este autor, Talízina planteó (1988, p. 58): “...la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción, se unen en un elemento estructural único sobre cuya base transcurre la dirección de la acción que se llama base orientadora de la acción”.

La referida base orientadora es, en esencia, el sistema de condiciones en que se apoya el hombre para cumplir la acción. En tal sentido, Talízina (1988, p. 59) planteó que: “...la acción por las funciones que se cumplen puede estar dividida en tres partes: (...) orientadora, de ejecución y control”.

Las operaciones integrantes de una habilidad deben ser solo aquellas necesarias, esenciales e imprescindibles (denominadas “invariantes funcionales” de la ejecución); que de ser sistematizadas, se alcanza el nivel de dominio que permite identificar la formación de la habilidad.

La competencia, por su parte, “...es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y

eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto” (Fernández y otros, 2003, p. 25).

La referida autora acuña la competencia como configuración psicológica a partir de los cuatro componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto.

Según González (1997, p. 92) la configuración psicológica es “...la interrelación entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en dichas actividades”.

Según la teoría de configuración psicológica elaborada por este autor (1997), la configuración expresa la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social de la persona. Son categorías complejas, pluridimensionales porque representan la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre.

Son pluridimensionales porque expresan la integración necesaria de diferentes elementos que, por una u otra vía se han convertido en estados

dinámicos, o sea, estados portadores, de un valor emocional estable, que constituyen verdaderas necesidades para el sujeto.

En la referida teoría se plantea que las configuraciones psicológicas se forman y desarrollan en la actividad y a través de las relaciones sociales. Por tanto, su génesis está directamente unida a las necesidades y los motivos.

Al respecto González (1997, p. 92) planteó que: “Las necesidades del sujeto tomadas por separado son productoras de emociones diversas, sin embargo, solo constituyen sentidos subjetivos cuando se conforman en estados dinámicos y se integran en algunas configuraciones”.

Por su parte,

...los motivos representan una forma histórico social de constitución de la vida psíquica. Son históricas porque se van configurando en el tiempo a través de emociones diversas, producidas en las actividades y formas de relación del sujeto, las que una vez constituidas en él, definidas por sentidos subjetivos, mediatizan toda transformación o reorganización del motivo asociado a la aparición de nuevas emociones, y dan lugar a un proceso de integración de carácter histórico. Son sociales, pues las emociones se producen a través de formas de relación, donde aparece el motivo como momento concreto de sistemas estables de relación del sujeto. (González, 1997, p. 95)

Los motivos más complejos de la personalidad representan verdaderas configuraciones de estados dinámicos diversos. Al mismo tiempo, estos estados dinámicos constituyen motivos de otro nivel de complejidad.

En estas citas se denotan dos categorías relevantes: emociones y estados dinámicos.

Las emociones -según este autor- son las respuestas dinámicas más elementales del hombre, las cuales aparecen de manera inmediata en su acción, de acuerdo con las formas en que afectan sus diferentes necesidades, proceso del que el sujeto frecuentemente no tiene conciencia. Sin embargo, la reiteración y extensión de un tipo particular de emociones en la actividad del sujeto puede conducir a la constitución de un estado dinámico que representa una unidad de sentido productora de emociones específicas que anticipan la propia acción humana. (González, 1997, p. 96)

Los estados dinámicos no son realidades fijas y estáticas que se expresan como rasgos de la personalidad, sino que se integran en configuraciones, dentro de las cuales redefinen de forma permanente su sentido subjetivo. El nivel de estabilidad de cualquier estado dinámico integrado a una configuración de la personalidad va a depender de su presencia como elemento de sentido en cada nueva forma de actividad y relación que el sujeto emprenda. (González, 1997, p. 97)

Los estados dinámicos, al constituirse en sentidos subjetivos dentro de una configuración, pueden generalizarse a otras configuraciones en dependencia de su fuerza y sentido en la constitución subjetiva actual de la personalidad. Es frecuente observar la presencia de estados dinámicos de una configuración constituida como parte de otra recién constituida.

Las configuraciones son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de cambio y reestructuración, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones. Ellas se integran por complementación e incluso coexisten de forma irreconciliable, aunque a nivel personalógico se organizan jerárquicamente.

Las configuraciones se constituyen a nivel psicológico, pero simultáneamente revelan la calidad de las diferentes actividades y relaciones sociales desarrolladas por el sujeto. Se constituyen como expresión de una lógica donde lo interno y lo externo se integran y dan lugar a un nuevo proceso, en el que lo interno se externaliza permanentemente y viceversa.

La formación de una configuración a nivel subjetivo no es expresión directa de una lógica externa que se impone desde afuera y define lo subjetivo meramente por el reflejo de lo acontecido fuera. En esa formación, lo externo aparece definido dentro del propio proceso de externalización del mundo subjetivo del sujeto, guían el actuar sobre el medio, produce nuevos hechos y situaciones que en su

novedad aparecen como externos al proceso que los engendró y devienen internos en el proceso de su sentido subjetivo.

Lo social representa de forma permanente una combinación dialéctica entre lo externo y lo interno. Es externo porque lo social como forma de la realidad no se agota en aquellos aspectos, tiene una significación para el sujeto individual. Y es interno porque su significación siempre va a depender de un proceso de constitución de sentido en el cual lo interno y lo externo se integran dentro de su definición subjetiva.

Las configuraciones existen en permanente vínculo entre sí. Se modifican ante las emociones que aparecen en diferentes momentos de la vida del sujeto, a la vez que son parte de los determinantes de dichas emociones.

Las configuraciones constituyen una unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo. Lo afectivo se da en las emociones diversas asociadas a los estados dinámicos que la conforman, se convierten en sentidos subjetivos estables del sujeto. Lo cognitivo se expresa en el sentido subjetivo de las habilidades y capacidades intelectuales organizadas alrededor de las relaciones y actividades que se constituyen.

Las propias operaciones cognitivas del sujeto tienen un carácter intrínsecamente motivado que define la propia organización y naturaleza de los motivos. Por tanto, la formación y desarrollo de habilidades constituyen un elemento productor de sentido por

las emociones que se producen en su expresión funcional y con el vínculo que el hombre establece con sus construcciones cognitivas.

De ahí que, las habilidades constituyen formaciones psicológicas estructuradas en acciones y operaciones; las competencias constituyen configuraciones psicológicas estructuradas en estados dinámicos con un valor emocional estable. Las competencias integran habilidades, pero no se reducen a ellas.

Referentes pedagógicos que sustentan a las habilidades y a las competencias

Desde la pedagogía, las habilidades son aludidas por diversos autores como Mestre (1996), Álvarez (1999), Fuentes (2000), González (2002) y Santiesteban (2016). Fuentes (2000) realiza un análisis crítico de la teoría curricular de Álvarez (1999) y teniendo en cuenta las unidades estructurales de la teoría de la actividad de Leontiev (1980), plantea que se puede establecer una correspondencia entre la sistematicidad de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico. Por consiguiente, desarrolla una teoría pedagógica para la determinación de invariante de habilidad.

Según Fuentes (2000, p. 44): “La habilidad generalizada es aquella que se construye sobre un sistema de habilidades más simples, y con su apropiación por parte del estudiante, el mismo puede resolver múltiples problemas particulares”. A partir de ahí se puede inferir, que las habilidades

generalizadas no pueden ser identificadas con las habilidades particulares y que están constituidas por otras habilidades de menor nivel de sistematicidad.

Asimismo, Fuentes (2000, p. 47) al definir el invariante de habilidad expresa: "...es el contenido lógico del modo de actuación del profesional, es una generalización esencial de las habilidades que tiene su concreción en cada disciplina". Por tanto, el invariante incluye además contenidos generalizados que se concretan en cada disciplina, y en su relación estrecha con habilidades generalizadas conducen al dominio del contenido de la ciencia objeto de estudio que es llevada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, Mestre (1996, p. 71) planteó: "El proceso de sistematización de habilidades parte de mayor nivel (invariante), y pasa por habilidades generalizadas, habilidades específicas y elementales hasta llegar a las primarias. Los invariante de habilidad están conformados por habilidades generalizadas, que se integran por operaciones generalizadas en cuya base subyacen las habilidades primarias".

Posteriormente, Mestre (1996, p. 81) planteó: "El primer nivel de habilidad que se puede identificar en una ciencia es la habilidad elemental, esta se sustenta en conocimientos de esa ciencia y en habilidades primarias, que actúan como operaciones de la habilidad elemental". Más adelante señala: "Como habilidad primaria entendemos la capacidad de un sujeto de actuar ante situaciones nuevas sobre la base exclusiva de conocimientos adquiridos en el propio proceso de asimilación de estos".

En consecuencia con lo anterior, González (2002) propone una metodología que permite la determinación de una habilidad generalizada, las operaciones generalizadas y las operaciones en cada asignatura.

Desde la pedagogía, las competencias han sido tratadas por diversos autores como Forgas (1996), Fuentes (2002), Cruz (2002), Cuesta (2002), González (2002), Cejas (2005). Los autores referidos han concebido la competencia como un proceso que integra conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, valores, motivaciones, intereses y voluntad.

Según Fuentes y otros (2002, p. 1) la competencia es una "...expresión didáctica integradora de la formación profesional del egresado que sintetiza el saber, el hacer y el ser de manera sistematizada y contextualizada".

Las competencias han sido aludidas indistintamente desde el currículo o desde la didáctica. En este sentido, Fuentes y otros (2002, p. 1) plantearon: "La construcción del currículo por competencias debe ser llevado no solo al macrodiseño, sino que debe penetrar al microdiseño".

Fuentes y otros (2002) diseñaron una metodología para la determinación de competencias desde el macrodiseño y la determinación de la estructura interna de las competencias desde el microdiseño. Las competencias en el macrodiseño se revelan como resultado de las relaciones dialécticas que

se establecen entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional. En el microdiseño se estructuran por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales.

El núcleo de conocimiento precisa lo más general y esencial que subyacen en la base de todo sistema de conocimiento y de lo que se infiere el resto de los conocimientos de carácter particular y singular sobre el objeto de estudio. Los invariantes de habilidades constituyen habilidades de un alto grado de perfeccionamiento, abstracción y generalización que le permiten al sujeto desempeñarse ante múltiples situaciones particulares. Por su generalidad adquieren un carácter cualitativamente superior, pues le permiten la flexibilidad necesaria para la transferencia del conocimiento ante diversas situaciones, incluso no previstas.

Todo invariante de habilidad es un arreglo didáctico para lograr la formación de habilidades generalizadas, que se conforman según determinados modos de actuación, pero no tienen una solución única, por lo que es posible que se tengan diferentes alternativas. Por su parte, los valores profesionales constituyen la significación social que se le atribuye a los conocimientos y las habilidades específicas de una profesión.

De ahí que, dentro de un invariante de habilidad existen diferentes habilidades generalizadas, las que a su vez, están integradas por operaciones

generalizadas y en su base subyacen las habilidades elementales o primarias. Las competencias están conformadas por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales. Por tanto, los invariantes de habilidad constituyen uno de los elementos estructurales de las competencias, pero no se reducen a ellos.

Clasificaciones de las habilidades y de las competencias

Según Álvarez (1999, p. 75),

Las habilidades de cada disciplina docente podemos clasificarlas, según su nivel de sistematicidad en: las propias de la ciencia específica; las habilidades lógicas, tanto formal como dialéctica, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican en cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización, abstracción-concreción, clasificación, definición, las de la investigación científica, etcétera. Además, se presentan las habilidades propias del proceso docente en sí mismo, y de autoinstrucción, tales como el tomar notas, la realización de resúmenes y de fichas, el desarrollo de los informes, la lectura rápida y eficiente, entre otros.

Según Fuentes (2002, p. 81),

En la formación de un profesional se atiende a tres tipos de competencias: las competencias profesionales, las competencias básicas y las competencias

generales. Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales.

Las competencias básicas son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional universitario y que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales, siendo estas competencias comunes a diversos profesionales. Las competencias generales son aquellas expresiones didácticas en que se sintetiza el ser, saber y el hacer así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional al desempeñarse como tal, en el ámbito social, cultural y profesional, siendo de carácter social humanístico e investigativo.

De ahí que, las habilidades se clasifican en propias de la ciencia específica, lógicas y docentes. Las competencias se clasifican en profesionales, básicas y generales. Por tanto, en cada una de las clasificaciones de competencia están implícitas todas las clasificaciones de habilidades.

A partir de todo lo antes expuesto se puede plantear que:

- Las habilidades constituyen formaciones psicológicas estructuradas en acciones y operaciones;

las competencias constituyen configuraciones psicológicas estructuradas en estados dinámicos con un valor emocional estable. Las competencias integran habilidades, pero no se reducen a ellas.

- Dentro de un invariante de habilidad existen diferentes habilidades generalizadas, las que a su vez, están integradas por operaciones generalizadas y en su base subyacen las habilidades elementales o primarias. Las competencias están conformadas por núcleos de conocimiento, invariantes de habilidad y valores profesionales. Por tanto, los invariantes de habilidad constituyen uno de los elementos estructurales de las competencias, pero no se reducen a ellos.

- Las habilidades se clasifican en propias de la ciencia específica, lógicas y docentes. Las competencias se clasifican en profesionales, básicas y generales. Por tanto, en cada una de las clasificaciones de competencia están implícitas todas las clasificaciones de habilidades.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brito, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos. Tomo II*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Bermúdez, R. (1996) Teoría y metodología de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Caballero, M. (1989). Methodology of English Language Teaching. Escuela pedagógica. Isla de Pinos.
- Cejas, E. (2005). La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial (tesis doctoral inédita). Universidad de La Habana.
- Chomsky, N. (1957). Studies on semantics in generative grammar. The Hague: Mouton.
- Cruz, S. (2002). Didáctica de las competencias. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.
- Cuesta, A. (2002). Gestión de competencias [Monografía]. Trabajo inédito, Universidad Tecnológica de La Habana. Soporte digital.
- Danilov y Skatkin (1978). Didáctica de la escuela media. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, A. M. y otros (2003). Educación comunicativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- Forgas, J. (1996). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama Mecánica (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.

- Fuentes, H. (2000). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Trabajo inédito. Soporte digital.
- Fuentes, H. y otros (2002). Modelo de diseño curricular por competencias. Trabajo inédito. Soporte digital.
- Galperin, P. (1983). La formación de imágenes sensoriales y de los conceptos. Psicología Educativa. Universidad de La Habana.
- González, F. (1997). Epistemología cualitativa de las subjetividades. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, R. (2002). Perfeccionamiento del sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Villa Clara.
- González, Y. (2016). La competencia comunicativa en idioma inglés de los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial. Opuntia Brava, 8 (2). Recuperado de <http://www.opuntiabrava.ult.edu.cu>
- Leontiev, A. (1980). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, M. (1990). ¿Sabes enseñar a describir, definir y argumentar? La Habana: Pueblo y Educación.

- Mestre, U. (1996). Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de las habilidades profesionales en el estudio de Ciencias Técnicas (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
- Petrovsky, I. (1979). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.L. (1965). El ser y la conciencia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rudik, P. A. (1990). Característica psicológica de la actividad. UPSS: Planeta.
- Santiesteban, E. (2016). Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. ISSN: 2007-7890 año IV, número 1. México.
- Sainz, B. (2000) Programa de entrenamiento en habilidades sociales para decrementar las respuestas pasivas y agresivas en los menores infractores del Centro Intermedio de Hermosillo Sonora. Recuperado de <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/9962/Capitulo1.Pdf>
- Savin, N. V. (1979). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.

Ejemplo 2: Artículo experimental (artículo publicado en la revista Electrónica: Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores)

TÍTULO: Concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para desarrollar la competencia gramatical de los comunicadores sociales.

AUTORES:

1- Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

2- Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de una investigación doctoral desarrollada en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Su génesis se debe a las insuficiencias que los comunicadores sociales presentan en el desarrollo de su competencia gramatical. Por tanto, se propone una concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual sustentada en la relación dialéctica entre la gramática y la estilística. Esta integra los subsistemas contenido gramatical, competencia gramatical y método comparativo funcional, que favorecen el desempeño gramatical del comunicador social en los contextos profesionales en los que interactúa. Se describen, igualmente, las acciones realizadas durante el período experimental, las cuales permitieron demostrar la pertinencia de la propuesta, a través de las transformaciones evidenciadas en la muestra seleccionada.

PALABRAS CLAVES: competencia gramatical, concepción, texto, interdisciplinariedad, intertextualidad.

TITLE: Interdisciplinary, textual, and intertextuality didactic conception for developing the grammatical competence in social communicators.

AUTHORS:

1. Ph. D. Kenia María Velázquez Avila.
2. Ph. D. Ernan Santiesteban Naranjo.

ABSTRACT: This article portrays the results of a doctoral research developed in Las Tunas University, Cuba. It emerged from the insufficiencies that social communicators have in the development of their grammatical competence. Therefore, an interdisciplinary, textual, and intertextuality didactic conception supported by the dialectical relation between Grammar and Stylistics is proposed. It integrates the subsystems of grammatical content, grammatical competence, and the functional comparative method, which favor the grammatical performance of the social communicators in the professional context they interact. The actions done during the experimental period were described, which allowed to portray the effectiveness of the proposal through the transformations observed in the scientific sample.

KEY WORDS: grammatical competence, conception, text, interdisciplinary, intertextuality.

INTRODUCCIÓN

El fin de la Educación Superior exige la “... preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el objetivo de lograr profesionales competentes...” (Ministerio de Educación Superior, 2007, p. 9).

En correspondencia con el citado fin, el Modelo del Profesional de la carrera Comunicación Social plantea la “...formación de un profesional con clara conciencia de su papel en la sociedad (...) con la convicción del sustancial aporte que puede lograr la comunicación en el desarrollo social...” (Ministerio de Educación Superior, 2010a, p. 1).

De lo expuesto se infiere, que el comunicador social debe constituir un modelo lingüístico para la sociedad. Por tanto, es necesario que conozca y utilice de forma adecuada la lengua materna, lo que requiere del dominio de las estructuras gramaticales (clases léxico-gramaticales y unidades sintácticas).

“Conocer una lengua es ante todo, conocer su gramática, la cual comprende una serie de conjuntos de entidades y reglas de carácter finito (la competencia chomskyana). Como la lengua es instrumento social, conocer es ante todo saber emplearla (tanto en la codificación como en la decodificación)” (Figuroa, 1982, p. 84). De esta reflexión se deduce el lugar destacado que ocupa la gramática en el sistema

lingüístico. El conocimiento gramatical es de significativa importancia en la comunicación, ya que los procesos de codificación y decodificación de significados se dificultan cuando aparece un error en la sintaxis.

En este sentido, Vigotsky (1982, p. 126) advirtió que: “Un detalle gramatical puede, en algunos casos, cambiar totalmente el contenido de lo que se dice”. Por ende, es vital enseñar gramática, no con un fin en sí misma, sino como medio para asegurar la coherencia textual en el proceso de comunicación.

Por consiguiente, en el Plan de Estudio de la referida carrera se ubica Gramática Española entre las asignaturas que integran la disciplina Lengua Española y Cultura. Esta asignatura tiene declarado como uno de los objetivos esenciales del programa: “Emplear correctamente las estructuras gramaticales del idioma español en la redacción de textos de carácter profesional” (Ministerio de Educación Superior, 2010b, p. 1). Sin embargo, en la experiencia acumulada como profesores-investigadores miembros de dos proyectos relacionados con la enseñanza de la gramática y la aplicación de diferentes tipos de evaluaciones durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se pudo constatar que los estudiantes presentan insuficiencias en:

- los conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico y pragmático de las estructuras gramaticales (clases léxico-gramaticales y unidades sintácticas) en los textos profesionales;

- el desarrollo de las habilidades de análisis gramatical en los textos profesionales;
- la selección y el uso de las estructuras gramaticales a partir de los valores de la sociedad cubana.

En lo anterior se revela una contradicción entre las exigencias del Modelo del Profesional que requieren la formación de un profesional capaz de comunicarse en sus contextos de actuación, y la realidad que evidencia el insuficiente desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes, que limita el proceso de comunicación.

Posterior a la identificación de la referida manifestación, se analizó la literatura publicada en Cuba y el extranjero, sobre esta temática. Entre los autores extranjeros que han investigado la competencia gramatical se destacan: Canale y Swain (1980), Rojas (2005), Penas (2010), Espinoza (2013) y Cardiero (2014). En Cuba, la competencia gramatical ha sido abordada esencialmente desde las investigaciones desarrolladas sobre competencia comunicativa. En este sentido se distinguen: Matos y Hernández (2004), Montaña y Abello (2010), y Cabrera y otros (2010). Es válido acotar, que por un lado, sus definiciones han estado centradas en los aspectos correspondientes con las ciencias lingüísticas, sin reconocer los elementos didácticos necesarios para integrar esta categoría al proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

Por otro lado, de la conceptualización aportada por Canale y Swain (1980), autores como los antes mencionados emplean indistintamente una misma denominación para los conceptos: competencia lingüística y competencia gramatical, situación que se torna ambigua e imprecisa para la ciencia, ya que la lingüística y la gramática poseen objetos de estudios diferentes. La limitación anterior ha impedido la determinación de las dimensiones e indicadores que conforman dicha competencia, específicamente como competencia básica del comunicador social.

Asimismo, se consultaron las investigaciones sobre gramática y entre los autores extranjeros se destacan: Casado (1993), Dijk (2000), Cumming y Ono (2000), y Rojas (2005). En Cuba, se distinguen: Roméu y otros (2003, 2007, 2013), Rodríguez (2004, 2005, 2006), Grass (2002, 2003), Toledo (2007) y Toledo y otros (2011).

Las investigaciones de los citados autores se fundamentan en la lingüística del texto, vertiente que incorpora un método de análisis interdisciplinario del discurso y vincula el uso de las estructuras gramaticales con los significados y los contextos sociales. Esta teoría propone una forma de análisis particularmente dirigida a la gramática del texto, donde se incluye el estudio de las clases léxico-gramaticales, los sintagmas, las oraciones, los enunciados y el discurso.

La aplicación de estas concepciones en la práctica pedagógica ha potenciado la interdisciplinariedad

de la gramática con diversas ciencias del lenguaje desde su proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no se ha profundizado suficientemente en la caracterización estilística de las estructuras gramaticales, ni en los métodos didácticos para lograrla. La relación entre la gramática y la estilística es necesaria al concebir que los diferentes contextos comunicativos determinan los estilos funcionales de la lengua, y estos a la vez, requieren del empleo de las estructuras gramaticales.

Ello presupone dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española hacia la caracterización estilística de las estructuras, en correspondencia con las particularidades de los estilos. Asimismo, se impone una concepción diferente para la competencia gramatical como proceso didáctico, al considerar que las competencias integran el saber, el saber hacer y el saber ser, todo lo que contribuye al desempeño del comunicador social.

Esta investigación responde al banco de problemas del territorio, a las prioridades de la educación, al Programa Ramal Perfeccionamiento de la Educación Superior declarado en la estrategia científica de este ministerio, y al proyecto de investigación de la Universidad de Las Tunas: El perfeccionamiento de la comunicación y sus estilos desde el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo antes expuesto, se identifica como problema científico: Insuficiente interdisciplinariedad de la gramática que limita el desarrollo de la

competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social. Como objetivo se plantea: el establecimiento de una concepción didáctica sustentada en la relación interdisciplinaria de la gramática y la estilística para el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social.

DESARROLLO.

En el campo de la lingüística, fue Chomsky (1957, p.16) quien incorporó los términos *competence* y *performance*. Este autor concibió la idea de un sujeto capaz de producir, mediante un número determinado de reglas, un número infinito de oraciones que nunca antes fueron pronunciadas ni escuchadas por él. Esta concepción presupone una competencia “ideal” que integra un conjunto de reglas y estructuras gramaticalmente “correctas”; de esta forma, niega la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje.

A finales de la década de 1960, las concepciones pragmáticas se opusieron a los criterios propuestos por Chomsky, y a partir de sus limitaciones, Hymes (1972, p. 32) ofreció el concepto *communicative competence*. Posteriormente, Canale y Swain (1980, p. 52) redefinieron la competencia comunicativa y determinaron cuatro competencias que la integran: la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, y la lingüística o gramatical. Es notorio destacar, que posterior a esta conceptualización, en la didáctica del español, diferentes autores asumen esta misma

posición respecto a la competencia gramatical, así por ejemplo: Hernández y Matos (2004), Rojas (2005), Penas (2010), Montaña y Abello (2010), Cabrera y otros (2010), Espinoza (2013) y Cardiero (2014).

Todas estas definiciones están centradas en los aspectos lingüísticos, sin reconocer los elementos didácticos necesarios para integrar esta categoría al proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Se ha concebido, además, de forma atomizada, sin reconocer la integración existente entre los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las posibilidades de uso. Los juicios divergentes sobre la citada competencia conducen a la necesidad de redefinir este concepto y determinar sus dimensiones e indicadores.

Referentes teóricos que sustentan la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española

El proceso de sistematización teórica permitió sintetizar algunas ideas, que fundamentan el desarrollo de la competencia gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Desde la filosofía, se asume la concepción dialéctico-materialista que concibe el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social a partir de la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje.

En el campo de la filosofía de la educación, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social

presupone el cumplimiento de la función teleológica, que reconoce la ubicación del hombre en el centro de la sociedad, para que pueda educarse durante toda la vida.

En el campo de la sociología, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los criterios de Blanco (2001), quien consideró la competencia como un factor objetivo en la socialización, que refuerza la comprensión del carácter complejo y contradictorio de este proceso, y a la vez le permite al sujeto demostrar sus múltiples capacidades personales que se manifiestan en el cumplimiento eficiente del rol social.

En el campo de la psicología, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los criterios de Fernández y otros (2003), quienes expresaron que la competencia es una configuración psicológica que autorregula el desempeño real y eficiente. Por tanto, asumir la competencia gramatical como configuración, implica el desempeño eficiente del estudiante en los diferentes contextos. Presupone, además, que la competencia gramatical se reestructure e integre a la competencia comunicativa, lo que propicia el desarrollo personalógico del sujeto cognoscente, y la regulación de su actuación en concordancia con las diversas situaciones en las que interactúa durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

Este proceso, al sustentarse en la teoría histórico-cultural, asume la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje, la ley genética fundamental del desarrollo humano, la zona de desarrollo próximo, y la integración entre lo cognitivo y lo afectivo.

En el campo de la pedagogía, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los estudios realizados por Forgas (1996), Fuentes y otros (2002), Cruz (2002), Cuesta (2002), González (2002), Medina (2004), Cejas (2005) y Mas (2008). Los autores referidos han concebido la competencia como un proceso que integra conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, valores, motivaciones, intereses y voluntad.

Se asume la definición de competencia aportada por Fuentes y otros (2002), quienes plantearon que sintetiza el saber, el hacer y el ser de manera sistematizada y contextualizada. Estos autores plantearon, además, que la competencia está directamente asociada al desempeño.

En el campo de la didáctica del español como lengua materna, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en el enfoque descriptivo comunicativo funcional, que en Cuba fue introducido por Callejas (1989). Este enfoque aborda la relación del discurso con la gramática, considera el lenguaje como un sistema de signos que interviene en la cognición y en la comunicación, producidas en la actividad social, concibe el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario del texto, y potencia el empleo de textos de diferentes estilos funcionales.

Desde el campo de la lingüística, se asumen el análisis interdisciplinario de las estructuras gramaticales y los estilos funcionales científico, periodístico y publicitario, que se corresponde con el Modelo del Profesional del comunicador social.

En consonancia con los elementos lingüísticos y didácticos aludidos, se asumen los conceptos: texto, intertextualidad e interdisciplinariedad. Se concibe “el texto como un medio del discurso” (Fowler, 1989, pp. 85–86), la intertextualidad como la “... transposición de uno (o varios) sistemas de signos a otro” (Kristeva, 1996, p. 12), y la interdisciplinariedad como “...un acto de cambio, de reciprocidad entre las disciplinas o las ciencias, o si se quiere entre las áreas de conocimiento objeto de las disciplinas” (Fiallo, 2001, p. 15).

Después de valorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y sus referentes epistemológicos, se requiere de una concepción didáctica que permita el desarrollo de la competencia gramatical.

La competencia gramatical del comunicador social constituye el proceso y resultado que sintetiza desde el punto de vista gramatical, el saber, el saber hacer y el saber ser en los procesos de comunicación profesional. Para evaluar el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social se aplicaron seis instrumentos: revisión del plan metodológico del departamento, revisión del plan de clases,

observación a clases, revisión de libretas, encuesta a estudiantes, y entrevista a los profesores. Para la elaboración de dichos instrumentos se establecieron dimensiones e indicadores.

La dimensión saber incluye los indicadores: conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos científicos; conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos periodísticos; y conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos publicitarios.

La dimensión saber hacer incluye los indicadores: identificación de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios; clasificación de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios; así como la demostración del uso de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios.

La dimensión saber ser incluye los indicadores: honestidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales, humanismo en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales, e identidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales.

El análisis de los instrumentos aplicados evidenció que no siempre se dirige el contenido gramatical

hacia el objeto de la profesión del comunicador social; se orienta el estudio de las estructuras gramaticales hacia los criterios semántico, sintáctico y pragmático, sin profundizar en lo estilístico; existe una visión reduccionista de la competencia gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje; no se aprovechan sistemáticamente las potencialidades que brindan los diferentes estilos funcionales para la formación profesional del comunicador social; y los métodos y procedimientos empleados no permiten la caracterización estilística de las estructuras gramaticales.

A partir de los resultados anteriores se propone la presente concepción didáctica que se define como el sistema de criterios, categorías y premisas, que le permite al profesor dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española hacia el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social. La propuesta se sustenta en las siguientes premisas:

- La competencia gramatical del comunicador social concebida como configuración psicológica.
- El texto como eje vertebrador del proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.
- El carácter interdisciplinario del texto que integra conocimientos gramaticales y estilísticos.

- La intertextualidad como recurso didáctico para el tratamiento de textos científicos, periodísticos y publicitarios.

Las premisas anteriores conforman la base de la concepción didáctica que constituye el elemento mediador de la contradicción interna. La esencialidad de la referida contradicción se revela entre la selección y secuenciación del contenido, y la selección y secuenciación del método.

En la presente concepción se manifiesta la relación existente entre todas las categorías del proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y se profundiza en la relación contenido-método, la cual se explicita a partir de tres subsistemas. El primer subsistema se denomina contenido gramatical y cumple una función conceptual al definir qué conocimientos, habilidades y valores enseñar y aprender para desarrollar la competencia gramatical.

Este subsistema surge de la relación que se establece entre ciencia-asignatura, y se sustenta en el principio carácter científico de la enseñanza que plantea la actualización del contenido de la asignatura en correspondencia con los avances de las ciencias que la fundamentan. El contenido gramatical constituye el volumen de información que proviene de la gramática (como ciencia) y de la cultura, en general. A su vez, está integrado por tres componentes: los conocimientos, las habilidades y los valores, que se seleccionan con criterios pedagógicos para formar integralmente al estudiante de Comunicación Social.

El componente conocimientos se corresponde con el sistema de conocimientos declarado en el Programa de la asignatura, y su nivel de profundidad está determinado por los objetivos propuestos; por cuanto, integra las clases léxico-gramaticales y las unidades sintácticas.

Para profundizar en el estudio de las citadas estructuras gramaticales, se asumen los tres criterios aportados por Toledo: el semántico, el sintáctico y el pragmático; no obstante, estos no se consideran suficientes para penetrar en la esencia de la funcionalidad de dichas estructuras. De ahí que se le incorpore a estos criterios, el estilístico.

El análisis del criterio semántico de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe enfatizar en la relación que se establece entre las estructuras gramaticales y el tema desarrollado, los significados y sentidos expresados, la intención y la finalidad comunicativas. La necesidad de incluir este criterio en el estudio de las estructuras gramaticales radica en que el significado que puede portar una estructura gramatical en un texto puede ser determinado desde dos perspectivas.

La primera está relacionada con el significado literal. La segunda está relacionada con los sentidos portadores de la intencionalidad del hablante, que son distintos del que se percibe superficialmente, son intencionales y dependen del acto en el que se produce la palabra, dado por los contextos.

Una parte del significado que se comunica no es reducible al modelo de un código que ajusta convencionalmente significados con significantes. Por esa razón, para analizar adecuadamente dicho significado, hay que considerar los factores que configuran la situación en que los textos son emitidos.

El análisis del criterio sintáctico de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe dirigirse hacia la estructura del texto. Durante el análisis gramatical debe enfatizarse en el orden sintáctico, la función sintáctica y la composición morfológica que adoptan las estructuras gramaticales en el texto, lo que posibilita conocer a qué partes del mensaje el hablante concede mayor importancia.

El criterio sintáctico analiza el texto como la aplicación final de un conjunto de reglas y estructuras en un deseo de perfección y adecuación a modelos gramaticales previos. El criterio pragmático, por su parte, analiza el discurso que está alejado de esos pretendidos niveles ideales. Considera que el discurso puede ser imperfecto, inconexo, gramaticalmente irregular y en conflicto continuo con el sistema.

El análisis del criterio pragmático de las estructuras gramaticales, que conforman la competencia gramatical del comunicador social, debe enfatizar en la relación que se establece entre las estructuras gramaticales y las características espacio-temporales (lugar y momento histórico concreto), el contexto profesional (proceso de investigación

científica, proceso de comunicación mediática y campañas promocionales), las características del medio de difusión empleado (alcance del medio, clase del medio, recursos para apoyarse y el tiempo disponible), y las características del público al que se va a dirigir (ideología, nacionalidad, edad, identidad, sexo, orientación sexual, necesidades, motivaciones, emociones y vivencias).

En el estudio de las estructuras gramaticales es indispensable abordar el criterio pragmático, debido a su influencia directa en la conformación de los textos. Sobre esta relación es trascendental connotar que la pragmática no debe ni puede sustituir las reflexiones gramaticales, sino que las explicaciones que ofrecen ambos criterios deben complementarse con el objetivo de realizar un análisis más preciso del texto como producto del discurso.

El análisis del criterio estilístico de las estructuras gramaticales, que conforman la competencia gramatical del comunicador social, debe dirigirse hacia los estilos científico, periodístico y publicitario. Se incluye también el estilo individual del autor del texto. Durante el análisis gramatical se enfatiza en la determinación de las características que son comunes a una misma clase gramatical de palabra, en correspondencia con el estilo funcional de la lengua y las características que son de carácter individual, de forma tal, que todas constituyan un referente para la redacción de otros textos en un mismo estilo funcional de la lengua, y para la formación de su estilo propio.

La relación que se establece entre los criterios semántico y estilístico está dada en que ambos abordan el significado y los sentidos. La diferencia radica en que el criterio estilístico se centra en lo expresivo, en los matices y no en lo representativo.

La relación que se establece entre los criterios sintáctico y estilístico está dada en que ambos abordan el orden y la función sintáctica. La diferencia radica en que el criterio estilístico puede explicar las causas de determinadas funciones de las estructuras gramaticales que solo se aceptan desde la estilística y no desde la gramática.

La relación que se establece entre los criterios pragmático y estilístico está dada en que ambos abordan el contexto. La diferencia radica en que el criterio pragmático explica lo que el texto puede compartir con otros textos: la situación comunicativa. El criterio estilístico puede explicar lo que no se tiene en común con otros textos, lo que le es privativo, único, su estilo.

Relacionadas con los conocimientos gramaticales abordados se encuentran las habilidades, que constituyen el segundo componente del subsistema contenido gramatical. Se jerarquizan en esta concepción las habilidades propias de la gramática como son: analizar, identificar, caracterizar, clasificar y demostrar, las que posibilitan la determinación de los elementos generales, particulares y singulares que integran las estructuras gramaticales objeto de estudio.

Relacionado con los dos primeros componentes (conocimientos y habilidades) se ubica el tercero que se denomina valores, y constituye la significación socialmente positiva que los estudiantes le otorgan al sistema de conocimientos y habilidades. Por cuanto, la relación que se establece entre estos tres componentes es de coordinación. Los valores que se jerarquizan son honestidad, humanismo e identidad que se corresponden con los declarados en el Código de Ética del Comunicador Social.

La honestidad es imprescindible desarrollarla en el estudiante, porque la comunicación mediática se presta al engaño y a la manipulación del público. Este valor es igualmente importante en los procesos de investigación científica, específicamente en los estudios de audiencia, propios de los medios audiovisuales. En otros países, los índices de audiencia se estudian a través de audímetros (instrumentos electrónicos que permiten registrar todos los cambios que se producen en los televisores de los hogares seleccionados), y de people meters (audímetros personalizados). En Cuba, debido a las carencias económicas, estos procesos se realizan mediante encuestas y entrevistas. Eso indica que se pueden alterar, manipular o falsear datos e informaciones a las que se haya tenido acceso.

El humanismo constituye otro de los valores que se jerarquiza. Su desarrollo está condicionado por la función social de este profesional. En Cuba, las campañas de publicidad están dirigidas a la educación en valores, a las campañas de salud

pública, al conocimiento de los productos para influir en la demanda de los consumidores y mejorar sobre esta base la estructura del consumo, al cuidado del medio ambiente y al respeto a la diversidad.

En consonancia con lo anterior, el estudiante de esta carrera debe aprender que los intereses individuales, grupales, colectivos o territoriales pueden ser legítimos, pero siempre se deben conciliar con los intereses generales de la sociedad, que deben prevalecer en cualquier circunstancia. Esto significa respetar al ser humano y condenar las posiciones sexistas, discriminatorias, sectarias o xenófobas que se puedan manifestar.

Asociada a la honestidad y al humanismo se encuentra la identidad. Es importante el desarrollo de este valor en los estudiantes, porque en comunicación nada es, ni puede ser fortuito. El comunicador social tiene el encargo de difundir y preservar la cultura y la identidad nacional. Una de las tareas que debe desempeñar este profesional es conformar la imagen de las diferentes empresas y productos cubanos.

De la relación entre estos tres componentes (conocimientos, habilidades y valores) surge el carácter interdisciplinario del contenido gramatical. La interdisciplinariedad de la gramática refleja las relaciones con las diferentes ciencias que estudian el texto. Estos elementos se concretan en la teoría científica de la gramática discursiva, que propone entre sus postulados, la interdisciplinariedad de las ciencias que estudian el texto como unidad lingüística del discurso, entre las que se encuentran la gramática y la estilística.

Del primer subsistema emana el segundo subsistema, que se denomina competencia gramatical y cumple una función integradora. La competencia gramatical sintetiza de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser, elementos que se derivan de los componentes del primer subsistema (conocimientos, habilidades y valores).

Este subsistema está compuesto por tres componentes: el social, el individual y el generalizador. El primer componente es el social que expresa las diversas relaciones sociales establecidas durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, donde las situaciones comunicativas creadas promueven la participación activa de los estudiantes, así como su integración al colectivo.

El componente individual constituye el segundo de este subsistema. Este expresa la individualidad de la competencia gramatical, o sea, cada estudiante se desempeña en correspondencia con sus necesidades cognitivas, recursos gramaticales, estilo propio, la dinamización de emociones, vivencias, motivaciones, y la significación personal que otorgue a los conocimientos y las habilidades. No se puede olvidar, en la búsqueda de modelos supra-individuales, que la competencia es esencialmente individual.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se presenta el contenido como un problema profesional que crea necesidades cognitivas en el estudiante, lo que condiciona su motivación hacia el contenido gramatical. Presupone,

igualmente, la implicación total de los sujetos y su disposición consciente para aprender a aprender, sobre la base de las exigencias como futuro comunicador social profesional.

Por consiguiente, la competencia gramatical del comunicador social representa una unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo, que como proceso no considera solo el conocimiento y las habilidades gramaticales, sino que concibe la dimensión afectiva, por cuanto esta responde a las necesidades del estudiante, las que son parte inseparable de su actividad cognoscitiva.

Relacionado con los dos componentes anteriores se encuentra el generalizador, que constituye el tercero del subsistema. Él expresa la interrelación que se establece entre la competencia gramatical y el resto de las competencias del comunicador social.

La competencia gramatical, en su condición de configuración psicológica, no actúa como unidad dinámica aislada, sino que se interrelaciona total o parcialmente a través de sus estados dinámicos dentro de otras competencias. Ello posibilita la presencia del contenido gramatical en las diversas competencias profesionales, las cuales precisan de los elementos gramaticales para su formación y desarrollo.

De la relación entre los tres componentes del segundo subsistema surge el carácter teleológico de la competencia gramatical, que propicia su desarrollo desde, durante y para la vida profesional del comunicador social.

La determinación de los dos subsistemas antes mencionados no es suficiente para alcanzar los objetivos que le exigen al comunicador social redactar textos profesionales donde se empleen de forma adecuada las estructuras gramaticales. Para lograr este fin se deben redimensionar los métodos, ya que estos constituyen la vía para la asimilación consciente del contenido, y sobre todo, porque resulta insuficiente la argumentación didáctica del método propuesto desde la didáctica de la lengua española, para el estudio del componente gramatical, para lo cual se determinó el método comparativo funcional como tercer subsistema, que cumple una función organizadora.

El método comparativo funcional emerge de las relaciones que se establecen entre el objetivo y el contenido. El objetivo se refleja no solo en el programa de la asignatura, sino también en el estudiante, quien debe hacerlo suyo. El contenido se expresa en el texto, y el método en el propio estudiante que lo exterioriza en habilidades para el análisis gramatical del contenido que se revela en el texto, y así cumple con el objetivo propuesto.

Para alcanzar el objetivo, el profesor dirige al estudiante en la resolución de los problemas que se plantean, pero a medida que el estudiante se apropia de la esencia que contiene el objetivo, lo enriquece y transforma. El objetivo y el contenido del texto determinan qué métodos se deben emplear.

El método propuesto se contextualiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y tiene como objetivo demostrar el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos profesionales, a partir de la determinación de las semejanzas y diferencias de la funcionalidad de una misma estructura gramatical en diferentes estilos. Este método se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los estudiantes de forma activa y consciente a través de un sistema de interrogantes, a través de las cuales el estudiante gradualmente compara las estructuras objeto de estudio en los diferentes textos, y mediante una reflexión metalingüística determina las particularidades en correspondencia con sus características semánticas, sintácticas, pragmáticas y estilísticas.

Este subsistema está compuesto por dos componentes: el textual y el intertextual. El componente textual expresa el estudio de las estructuras gramaticales desde el texto como unidad lingüística del discurso, ya que este conforma el nivel superior del estudio gramatical, y constituye el nivel de partida y de llegada del análisis gramatical.

El texto posee criterios de textualidad que lo caracterizan, entre los que se encuentra la coherencia formal que está determinada por las estructuras gramaticales, lo que se evidencia en el plano de la expresión en la conformación sintáctica. Es importante significar, además, la función social y cultural que desempeñan los textos (como unidades del discurso) en el desarrollo de la personalidad del estudiante. El

concebir los contextos pragmáticos de producción de significados, el estilo individual del emisor, así como los contextos psicológicos del receptor y emisor, propician que la estructura gramatical analizada sea portadora de emociones, sentimientos y valores, cuya esencia desarrolla la competencia gramatical desde la socialización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación sujeto-sujeto se revela al abordar el trabajo metodológico con los textos. Ello considera los roles del emisor y receptor en el proceso de decodificación y codificación de la significación textual. En este sentido, la propuesta proporciona al estudiante nuevos elementos que le permiten analizar la variedad temático-referencial establecida por el emisor, así como los valores estilístico-gramaticales del texto, a la vez que posibilita el desarrollo de habilidades para el análisis de los códigos culturales, ideológicos, éticos, psicológicos; por tanto, favorece las relaciones interpersonales, así como la influencia del ser social sobre la conciencia individual, y la función determinante de esta última en la construcción o apropiación de la cultura.

Un texto no es un elemento autónomo, sino que está constituido por elementos de otros textos. Cada texto es inherentemente intertextual. Por esta razón, el segundo componente es el intertextual, que expresa la relación que se establece entre los textos científico, periodístico y publicitario; contextos profesionales en los que se desempeña el comunicador social y las estructuras gramaticales.

Esto representa, que durante el proceso de análisis interdisciplinario de las estructuras gramaticales, los estudiantes deben compartir no solo conocimientos gramaticales y convenciones que regulan el uso del lenguaje, sino también conocimientos sobre la concepción del mundo. Dicho componente posibilita establecer conexiones entre el texto y las representaciones de conocimiento previo compartidas por los estudiantes como miembros de una comunidad, lo que les permite comprender el mundo exterior y percibir la coherencia del texto desde las vivencias y la cultura.

De la relación dialéctica entre los componentes textual e intertextual surge el carácter comunicativo del método comparativo funcional, que propicia la contextualización del contenido gramatical en función de los procesos de comunicación profesional. Ello constituye el elemento esencial para ubicar la gramática en función de la comunicación.

La relación que se establece entre los tres subsistemas declarados está dada en que del contenido gramatical emana la competencia gramatical del comunicador social, y esta se desarrolla mediante el método comparativo funcional, que a su vez, constituye una vía para la asimilación del contenido gramatical. La comprensión de las relaciones teóricas argumentadas contribuye a que se revele como síntesis teórica el desempeño gramatical del comunicador social, que le permite al estudiante estar en mejores condiciones para el cumplimiento de su rol social.

El desempeño gramatical es la expresión externa de la competencia gramatical. Revela la activación que realiza el estudiante de todos sus recursos gramaticales para demostrar eficientemente lo que en realidad sabe, hace y es, en nuevos contextos profesionales. La relación entre ambas categorías radica en que la competencia gramatical dinamiza el contenido gramatical e integra todos los recursos gramaticales que el estudiante utiliza para interactuar en nuevas situaciones comunicativas.

El desempeño gramatical, por su parte, expresa el uso que el estudiante realiza de sus recursos gramaticales en situaciones comunicativas concretas. Posibilita que el estudiante, según el nivel de competencia alcanzado, demuestre lo que en realidad sabe, hace y es en los diferentes contextos en los que interactúa.

En esta dinámica, los medios tienen una función esencial, ya que constituyen una fuente de conocimiento que permite concretar los diferentes procedimientos del método comparativo funcional para la asimilación del contenido gramatical. Se propone, esencialmente, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). La relación entre el referido método y los medios está determinada por la integración de las formas de organización, de las cuales se jerarquiza la clase.

En la constatación del cumplimiento de los objetivos propuestos, es eminente un sistema evaluativo que se propone a partir de las dimensiones e indicadores establecidos. Se concibe, además, en el centro del

proceso el protagonismo de los estudiantes como parte del grupo bajo la dirección del profesor, donde todos desempeñan roles protagónicos, en función de desarrollar la competencia gramatical.

Para concretar la concepción propuesta se diseñaron procedimientos que constituyen la base instrumental para desplegar el método. Son los que permiten llevar a la práctica, la lógica articulada del método. Se elaboraron cinco procedimientos que conforman el método comparativo funcional:

1. Selección de los textos para comparar

En este primer procedimiento se inicia con la selección de los textos para comparar. El estudiante desempeña un rol protagónico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, al seleccionar conjuntamente con el profesor los textos que se van a trabajar. Dichos textos deben cumplir determinados requisitos entre los que se destacan: estar en diferentes estilos funcionales de la lengua, expresar el mismo contenido, y partir de la propia realidad comunicativa.

2. Presentación de los textos

En este procedimiento se debe hacer énfasis en los aspectos etimológicos de interés. Los estudiantes, bajo la dirección del profesor, proceden al análisis de la situación comunicativa. Se deben analizar las referencias históricas, geográficas, bibliográficas y culturales de ambos textos, el medio de difusión

empleado, sus características, el público al que se dirige, el tema desarrollado, las incógnitas léxicas, los sentidos contextuales, y la intención y finalidad de los autores al codificar cada texto. Se deben clasificar los textos según los estilos funcionales de la lengua, caracterizar cada uno de ellos, y demostrar cómo se evidencia cada característica en el texto. Se concluye con la comparación de ambos textos.

3. Determinación de la funcionalidad de la estructura gramatical (objeto de estudio) en ambos textos

En este procedimiento, el profesor debe diseñar ejercicios que permitan la caracterización semántica, sintáctica y pragmática de la estructura gramatical objeto de estudio (en correspondencia con el programa de la asignatura). El estudiante, por su parte, debe realizar la búsqueda, la exploración reflexiva de conocimientos, debe acceder al análisis de las partes constitutivas de las estructuras gramaticales que estudia, analizar y caracterizar cada uno de los elementos que integran los criterios constituidos, así como su identificación y clasificación. Es indispensable alcanzar la visión integral del texto, establecer relaciones interdisciplinarias, buscar argumentos, defenderlos, hacer valoraciones y reevaluar el estudio. Se concluye con la comparación de las estructuras gramaticales de cada texto.

4. Caracterización estilística de la estructura gramatical (objeto de estudio) en ambos textos

En este procedimiento, el profesor debe diseñar ejercicios que permitan la caracterización estilística de la estructura gramatical objeto de estudio. En dichos ejercicios se deben establecer los aspectos a comparar sobre la información que se brinda en los textos. Las preguntas deben propiciar la determinación de las semejanzas y diferencias entre una misma estructura gramatical en ambos textos. Ello posibilita la participación activa del estudiante para analizar y llegar a conclusiones. Dichas exigencias están dirigidas a promover la reflexión, la formación de generalizaciones teóricas y de juicios valorativos sobre los conocimientos y las habilidades que se aprenden.

5. Contextualización de las estructuras gramaticales en diversas situaciones comunicativas

En este procedimiento el profesor presenta un problema profesional en un contexto diferente a los anteriores. Para darle solución, el estudiante debe redactar un tercer texto en un estilo diferente a los dos anteriores con los que ha trabajado y debe ser consecuente con el tema abordado. De esta forma, mediante un análisis metalingüístico, emplea la estructura gramatical objeto de estudio. Se concluye con la revisión del texto, que enfatiza en las características que portan las estructuras gramaticales objeto de estudio.

Después de describir la concepción didáctica y abordar los procedimientos del método comparativo funcional, se requiere analizar las particularidades

de aplicación de la propuesta y la descripción de los principales resultados obtenidos.

Comprobación experimental de la concepción didáctica para desarrollar la competencia gramatical de estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social

El experimento empleado es sucesional proyectado, y de acuerdo con el grado de control de variables, se clasifica como pre-experimento. El diseño aplicado es pre-experimental con pre-test y post-test. Para el diseño del experimento se planificaron tres objetivos: analizar las particularidades y factibilidad de su aplicación, comprobar los efectos, y determinar posibles vías de perfeccionamiento.

Para el cumplimiento de estos objetivos se planificaron cinco acciones. En la primera acción se seleccionó el grupo experimental. Para la comprobación práctica de la hipótesis se seleccionó una muestra que coincide con la población (los estudiantes que conforman el primer año de la carrera Comunicación Social).

En la segunda acción se aplicó una prueba de entrada con el propósito de evaluar el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social, la cual se evaluó a partir de las dimensiones e indicadores determinados, a los que se les aplicó el método criterio de expertos para valorar su pertinencia.

Los criterios emitidos por los expertos se resumen en los siguientes elementos: los estilos funcionales seleccionados se corresponden con los contextos profesionales del comunicador social, y las habilidades declaradas son pertinentes, aunque se pueden incluir otras. En la dimensión saber ser se deben jerarquizar los valores en correspondencia con los declarados en el Código de Ética del comunicador social.

Como resultado de la prueba de entrada se constató que la competencia gramatical se encuentra en un nivel bajo (1). Las dimensiones más afectadas fueron el saber hacer y el saber ser.

En la tercera acción, se aplicaron los procedimientos del método propuesto en el contexto natural de la escuela durante los 90 minutos del horario de continuidad en la sesión de la mañana durante dos días de la semana (segundos turnos de los martes y miércoles).

Durante la implementación de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se profundizó en temas actuales de la sociedad cubana que constituyen programas priorizados de la política del Estado y núcleos importantes para la labor del comunicador social. Estos temas fueron el español hablado en Cuba, la homofobia, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la violencia de género, el cuidado al medio ambiente, las relaciones Cuba-Estados Unidos, el cuidado al adulto mayor, la lucha contra las drogas, las indisciplinas sociales y la diabetes.

Los temas debatidos permitieron la problematización del contenido gramatical, y posibilitaron, además, que los estudiantes hicieran suyos los problemas planteados y tomaran conciencia de la contradicción entre las exigencias y sus posibilidades actuales de cumplir sus aspiraciones. Esta motivación tuvo una influencia positiva sobre la calidad de sus respuestas, lo que proporcionó que se elevaran cada vez más las exigencias individuales y colectivas, al involucrar a los participantes en la detección y solución de problemas profesionales.

En la cuarta acción se confeccionó una guía para el registro de datos con el objetivo de conocer cómo se va desarrollando la organización general del experimento. El registro hace énfasis en las particularidades de la implementación de los procedimientos.

Durante el periodo experimental, se identificaron algunas barreras como son el tiempo establecido en el plan de estudio para la asignatura Gramática Española, y la no ubicación de dicha asignatura en el currículo propio de la carrera Comunicación Social, por lo que los estudiantes no priorizan su estudio, así como la reiteración de los contenidos gramaticales desde enseñanzas precedentes. Es significativo señalar, que durante el periodo experimental se logró transformar esta última barrera en potencialidad, por cuanto, los conocimientos y las habilidades formados constituyeron un motivo para el desarrollo de la competencia gramatical.

En la quinta acción se aplicó una prueba de salida que demostró que la competencia gramatical se ubica en un nivel alto (tres). Estos datos fueron corroborados mediante la prueba de pares igualados y rangos no paramétricos del Wilcoxon. La prueba demostró la factibilidad de la propuesta y con ello se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de investigación.

Independientemente de que no se alcanzó el nivel muy alto (cuatro) de la competencia gramatical, es notorio destacar la significativa transformación de la muestra. Entre los logros obtenidos se encuentran la variedad de criterios positivos por parte de los estudiantes durante el proceso de comparación de las estructuras gramaticales en los diferentes textos asignados, la amplia participación de los estudiantes, y la asimilación de los procedimientos de trabajo y las relaciones interpersonales se intensificaron entre los miembros del grupo.

Se desarrollaron los elementos gramaticales necesarios para redactar textos en los estilos funcionales correspondientes con su esfera de actuación y la disposición para desempeñarse con la ética profesional que requiere la selección y uso de estructuras gramaticales desde su posición de mediador, lo cual se corroboró en la observación a la práctica profesional desarrollada.

CONCLUSIONES

Se presentan las siguientes conclusiones:

- La sistematización teórica de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española permitió identificarla como competencia básica del comunicador social.
- La caracterización de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española evidenció las limitaciones teórico-metodológicas existentes, que se revelan en la visión reduccionista de la citada competencia, así como en los métodos y procedimientos empleados para su desarrollo.
- La concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual permite, mediante el método comparativo funcional, profundizar en el estudio de las estructuras gramaticales desde su interdisciplinariedad con la estilística, lo que posibilita dirigir el contenido hacia el objeto de la profesión del comunicador social y desarrollar su competencia gramatical.
- Los procedimientos propuestos permiten desplegar el método comparativo funcional y posibilitan la asimilación del contenido gramatical en su interrelación con los elementos semánticos, pragmáticos y estilísticos, lo que favorece el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social.

- En la comprobación experimental quedó demostrado que la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual sustentada en los nexos de la gramática y la estilística, y aplicada mediante los procedimientos del método comparativo funcional, desarrolla la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Cabrera, L. A. y otros. (2010). La competencia sociolingüística didáctica en la formación del profesional de Inglés. Bogotá: Kimpres Ltda.

Callejas, D. (1989). La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En Applied Linguistics.

Cardiero, T. (2014). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática española. Didáctica Español como lengua extranjera, 4, 10-22.

Casado, M. (1993). Introducción a la gramática del texto en español. Madrid: Arco/Libro.

- Cejas, E. (2005). La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial (tesis doctoral inédita). Universidad de La Habana.
- Chomsky, N. (1957). Studies on semantics in generative grammar. The Hague: Mouton.
- Cruz, S. (2002) .Didáctica de las competencias. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Resolución No. 210/07: Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior. La Habana.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010a). Modelo del Profesional de Comunicación Social. La Habana.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010b). Programa de la disciplina Lengua Española y Cultura: Plan de Estudios D. La Habana.
- Cuesta, A. (2002). Gestión de competencias [Monografía]. Trabajo inédito, Universidad Tecnológica de La Habana. Soporte digital.
- Dijk, T. V. (1980). Estructura y funciones del discurso [versión digital]. México: Siglo XXI.

- Dijk, T. V. (1983). La ciencia del texto [versión digital]. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. V. (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso [versión digital]. Barcelona: Gedisa.
- Engels, F. (1975). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En El origen de la familia, la propiedad privada y el estado (pp. 213-230). La Habana: Ciencias Sociales.
- Espinoza, M. A. (2013). Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla “solicitud” en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2013/fi-espinoza_m/html/index-frames.html<http://tesis.uchile.cl/handle/2250/108714>. 2013
- Fernández, A. M. y otros (2003). Educación comunicativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Soporte digital.
- Figueroa, M. (1982). Problemas de la teoría del lenguaje. La Habana: Ciencias Sociales.

- Forgas, J. (1996). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama Mecánica (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
- Fowler, R. (1989). Linguistic Criticism [versión digital]. Oxford: O.U.P.
- Fuentes, H. y otros (2002). Modelo de diseño curricular por competencias. Trabajo inédito. Soporte digital.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1 (pp. 45-53).
- Grass, E. (2002). Textos y abordajes. La Habana: Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2003). Tratamiento de los medios lingüísticos en el proceso de comprensión y construcción de textos. En Acerca del Español y la Literatura (pp. 70-90). La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, V. M. y Matos, E. (2004). Enfoque funcional de la competencia comunicativa. En Taller de la palabra (pp. 51-59). La Habana: Pueblo y Educación.
- Hymes, D. (1972). Competencia Comunicativa. Estados Unidos: J. Prideand J. Holmes.

- Kristeva, J. (1996). Batjin, la palabra, el diálogo y la novela. En Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. La Habana: Casa de las Américas.
- Mas, P. R. (2008). La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
- Matos, E. y Hernández, V. (2004). Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales. En R. Mañalich (Comp.), Taller de la palabra (pp. 55-59). La Habana: Pueblo y Educación.
- Medina, A. R. (2004). Modelo de competencia metodológica del profesor de Inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Holguín.
- Montaño, J. R. y Abello, A. M. (2010). Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Penas, M.A. (2010). Cambio semántico y competencia gramatical. Revista de Estudios Filológicos, 19, (pp.17-29).

- Rodríguez, L. (Comp.). (2004). Español para todos. Temas y reflexiones. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (Comp.). (2005). Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (Comp.). (2006). Español para todos. Más temas y reflexiones. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rojas, G. (2005). La enseñanza de la gramática: reflexiones a partir de una investigación. En L. Rodríguez (Comp.), Español para todos. Nuevos temas y reflexiones (pp. 146-152). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y otros. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y otros. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y otros. (2013). Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana. Soporte digital.
- Toledo, A. (2007). El tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo,

comunicativo y sociocultural. En A. Roméu y otros, El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 163-183). La Habana: Pueblo y Educación.

Toledo, A. y otros. (2011). Gramática española contemporánea: de la gramática de la lengua a la gramática del discurso (tomos 1-3). La Habana: Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

DATOS DE LOS AUTORES

1. Kenia María Velázquez Ávila. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Es Profesora Titular de la Universidad de Las Tunas y se desempeña como Coordinadora de Postgrado del Centro de Estudios Pedagógicos.

2. Ernan Santiesteban Naranjo. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación en la especialidad Inglés. Es Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas y se desempeña como Director de la Editorial Académica Universitaria y de la Revista Opuntia Brava. Es el presidente del Tribunal de idioma inglés para aspirantes a Doctores en Ciencias y del Tribunal para aspirantes a la categoría docente de Titular en la especialidad de Idioma Inglés. Es miembro de la Academia de Ciencias de

Cuba, experto de la Junta Nacional de Acreditación y Coordinador del capítulo centro-oriental de REDIPE en Cuba.

Correo electrónico: ernansn@ult.edu.cu
esantiesteban2012@gmail.com

3.4 Las tesis

Es la obra científica que permite la acreditación de un título universitario, categoría de pregrado, académica o grado científico: Licenciado, Diplomado, Máster o Doctor en Ciencias. Será de este modo siempre y cuando se consideren como grados científicos y no meros resúmenes monográficos o memorias que en algunos contextos se desarrollan para la obtención de un título académico. Erróneamente en algunos contextos latinoamericanos, se igualan a trabajos denominados MEMORIAS O MONOGRAFÍAS. Es significativo destacar que estos dos términos refieren a otra tipología de textos tecnocientíficos.

La diferencia entre estas acreditaciones de grados científicos estará en dependencia del grado de complejidad con que se indagó o investigó. Tiene rasgos comunes con la ponencia y el informe científico, no obstante es conspicua la diferencia que media entre ellos. Esta diferencia es marcada por sus rasgos distintivos.

La redacción de una tesis no debe confundirse con la elaboración o realización de un libro didáctico, un manual u otro libro de cualquier otra temática.

Tampoco es un compendio de informaciones agrupadas. La tesis, como etimológicamente se ha sostenido, no es más que la conclusión o proposición científica que se expone ante un consejo, tribunal o jurado que dictaminará su validez, que para esa comunidad científica tiene esa conclusión (tesis) a la cual ha arribado el científico o un determinado colectivo de investigadores.

Es por ello que toda tesis estará sujeta a la estructura que debe adoptar a partir de las acciones científicas declaradas como tareas científicas. No se deben confundir tareas científicas con las tareas lógicas de las investigaciones o con las acciones del cronograma investigativo.

En la redacción de una tesis se trata de plasmar los resultados de una investigación o una indagación sobre un tema en específico con suficiente valor representativo, sistémico y completo. Existen en este tipo de obra una suficiente revisión bibliográfica, la metodología seguida en la actividad científica, rigor en la presentación y argumentación de valoraciones y pruebas.

Se debe fijar la extensión de las tesis con el objetivo de lograr el poder de síntesis que debe tener todo egresado en dependencia del nivel o grado que defiende. Una tesis no es la redacción de un libro donde el autor y editor se ponen de acuerdo para la extensión del trabajo.

En la práctica internacional se encuentra que para la licenciatura o equivalencia a este grado de científicidad con que se egresa de los centros de estudios superiores, los trabajos se enmarcan en una extensión entre 30-60 páginas. En el caso de la diplomatura entre 60-70, en las maestrías entre 70-80 y en el doctorado entre 100-120. En ningún caso se cuentan las páginas de la bibliografía y de los anexos. Independientemente que en todos los casos, la comisión de grados científicos determina la extensión que en concreto la tesis tendrá.

La estructura de la tesis:

- Portada: Institución por la que defiende, o sea, donde se realiza el trabajo, título, autor, tutor, consultante, grado por el que se opta, ciudad donde defiende y año de defensa.
- Datos Generales (en hoja independiente, no se adjunta, algunas instituciones elaboran este como planilla): Autor, tema de tesis, tutor, consultante, año de inicio y de culminación, nombre de los oponentes, valoración final del acto (se deja un espacio en blanco para que sea llenado por la comisión evaluadora).
- Resumen: El resumen es la síntesis de ideas fundamentales a que puede reducirse lo expresado en el trabajo. El resumen debe ser de tipo estructurado (para mayor información ver acápite sobre artículo, los tipos de resúmenes).

- Dedicatoria: Es opcional. Se puede dedicar a familiares, amigos, instituciones, personalidades vivas o fallecidas. Es una parte muy personal del autor.
- Agradecimientos: En este espacio se agradece a instituciones o personas que ayudaron a la consecución de los objetivos propuestos. También es muy personal del autor. No es obligatorio.
- Índice: El índice o contenido estará en hoja independiente y sin paginado. Debe servir de guía y orientación al lector. Debe expresar las ideas fundamentales y más generales de cada capítulo y de cada acápite. Poner en el índice “fundamentación teórica” no orienta al lector sobre la esencia del contenido de ese acápite.
- Introducción: El objetivo de esta parte del texto tecnocientífico está en orientar al lector hacia los elementos esenciales de la tesis. Es por ello que deben aludir tres necesidades: la social de la investigación, en la que se debe demostrar importancia y actualidad del tema (sustentado en citas y referencias); la teórica, a partir de las limitaciones de las teorías existentes, precisar el sesgo epistemológico de la ciencia; y la práctica en la que se debe revelar el contexto donde se desarrolla la situación PROBLEMÁTICA, contradicción externa (dada entre el nivel ideal [que aspira la sociedad] y el real), deficiencias, limitaciones y las causas que la generan. Concluye con los componentes del diseño de investigación. Además se sugiere tener en cuenta los elementos

de la redacción científica. La introducción representa el 10% del contenido de la tesis.

- **Desarrollo o cuerpo de la tesis:** No se escribe la palabra desarrollo, en tanto esta no orienta al lector. Debe iniciarse esta parte del texto con el nombre del subtítulo de lo que se explicita seguidamente. En esta parte de la tesis se sugieren tantos subtítulos como características esenciales de los resultados de cada una de las acciones de estudio o trabajo científico, o sea, el resultado de las tareas científicas. Se pueden incluir otros subtítulos que las tareas sugieran, pero siempre guardando su lógica.

Una tesis debe poseer tantos capítulos como sean necesarios, siempre y cuando la naturaleza de la investigación o indagación lo requiera. Independientemente, existen tres momentos generales: primero, de fundamentación epistemológica; segundo, de solución al problema; tercero, de verificación de la factibilidad y validez interna de la propuesta. Se debe cuidar el balance en número de páginas entre los capítulos. Los títulos de los capítulos no deben expresar ambigüedades y sí la esencia del contenido. Evitar títulos como: Fundamentación teórica del problema y otros similares. Además, se deben considerar las características de la prosa científica.

- **Conclusiones:** Las conclusiones no son resúmenes del desarrollo, sino una síntesis concreta de los resultados. En esta no se enumeran resultados, sino la tesis, ley, principio, o juicio científico conclusivo que descubre el indagador o investigador. Debe

existir una relación lógica con las tareas científicas planteadas por el investigador. Esta relación no es una suma mecánica, o sea, si existen tres tareas científicas tienen que aparecer tres conclusiones. Las conclusiones constituyen generalizaciones teóricas.

- **Recomendaciones:** Son recomendaciones científicas y no de trabajo, por lo que son las consideraciones que se tienen del objeto de estudio/investigación, que al haber tomado un campo de acción, no fueron objeto de un profundo análisis. La necesidad de ajustarse al tema de investigación y poder profundizar en la teoría y en la práctica del campo de acción, no permite al investigador profundizar en otros aspectos que guardan relación con el objeto de estudio. De ahí que se recomiende el estudio de las partes del objeto donde no se profundizó y existen otros problemas identificados por el investigador, pero que no fueron aludidos.

Pueden ser incluidos otros aspectos prácticos que se refieran a las acciones imprescindibles para la ejecución de la tesis, o sea, para la aplicación práctica de lo que se concluyó. Se recomienda evitar recomendaciones que constituyen prerrogativas de los tribunales, consejos y jurados.

- **Bibliografía:** Debe ubicarse la bibliografía que se ha consultado en el desarrollo del trabajo y además, debe aparecer la complementaria que ha influido directamente en la formación académica del autor.

- Anexos: La información que permita ampliar, profundizar, graficar y/o tabular el contenido de la tesis debe ser incluido en esta parte. Cada anexo debe ser enumerado y con un enunciado que exprese la esencia del gráfico, fotos, tablas, pruebas, folletos, programas. Se anexan los instrumentos aplicados durante el proceso de investigación.

Los anexos no son parte esencial del trabajo, son aspectos complementarios que enriquecen la tesis cuando en el desarrollo de la misma se explican y luego se remite a los anexos. Los anexos no son paginados.

Referencias

- Chatman, S. (1967). *Stylistics: Quantitative and Qualitative*. Style, 1(1) Harcourt. New York.
- Berthier (2007) "El sistema de referencias Harvard". [en línea]. Disponible en: <http://www.conocimientoy sociedad.com>
- Castaño, F. (1985) "Epistemología y verdad", (material inédito).
- Darbyshire, A. E. (1971). *A Grammar of Style*. London. Cambridge University Press.
- Enkvist, N.E. (1973). *Linguistic Stylistics*. Mouton: The Hague.
- Galperin, I.R. (1981). *Stylistic*. Pueblo y Educación. La Habana.
- Hamm, V.M. (1954). *Meter and Meaning, LXIX*. Cambridge University Press.
- Hill, A. (1966). *Essays in Literary Analysis*. Mouton: The Hague.
- Martí, J. (1988). *La Edad de Oro*. La Habana: Gente Nueva.
- Núñez y del Teso (1996) *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra
- Riffaterre, M. (1964). *The stylistic function*. Mouton: The Hague.

Santiesteban Naranjo, E. (2004). El desarrollo dinámico de la habilidad generalizada leer en inglés es estudiantes de 12 grado del nivel preuniversitario (tesis doctoral inédita). ICCP. La Habana.

Santiesteban, E. (2011). Didáctica de la Lectura. Editorial Académica Española. Málaga, España.

Santiesteban, E. (2014). Metodologia da Investigaçao Científica. Escolar Editora, Portugal.

Shishkova (1989) SHISHKOVA, T. H y J.K.L. POPOK (1989). Estilística funcional en: Stilistika Ispankigo lazika, Minsk, Vishaya Skola.

Velázquez, K. M. y Santiesteban, E. (2016). Concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para desarrollar la competencia gramatical en los comunicadores sociales. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores IV (1).

Velázquez, K. M. y Santiesteban, E. (2017). Dicotomía entre habilidad y competencia. Opuntia Brava 9 (1)

ESTILO, REDACCIÓN Y ACTIVIDAD CIENTÍFICA

El proceso de investigación científica posee como una de sus tareas finales, la socialización de los resultados. Ello complementa la labor realizada, en tanto, da a conocer los aportes que cada investigador hace a la ciencia. Para ello, es de vital importancia el dominio de las herramientas lingüísticas que permiten llevar, de manera sencilla, coherente y precisa, la información a la sociedad. En este sentido, el presente libro ofrece una panorámica de aspectos a tener en cuenta para lograr una redacción científica de calidad.



MSc. Marlon Alfonso Altamirano Di Luca

Máster en Seguridad Informática Aplicada. Ingeniero en Computación, especializado en Sistemas de Información. Su experiencia laboral predomina en el sector educacional, como docente e investigador. Ha publicado artículos científicos y participado en proyectos de investigación y eventos nacionales e internacionales. Se desempeña en la Universidad Estatal de Guayaquil como Gestor Académico.



Dr. C. Ronald Alfredo Barriga Díaz

Doctor en Gestión Económica Global. Máster en Sistemas de Información Gerencial. Ingeniero en Sistemas. Ha elaborado proyectos novedosos para implementar en el ámbito empresarial ecuatoriano. Posee además, experiencia laboral como docente e investigador, en tanto ha impartido materias como: Programación, Sistemas Operativos, Desarrollo de Aplicaciones, Telefonía IP.



MSc. Katya Martha Faggioni Colombo

Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Ingeniera en Sistemas Computacionales. En su experiencia laboral predomina su labor como docente e investigadora. Ha participado en eventos nacionales e internacionales, así como publicado artículos científicos. Se desempeña como Docente y Gestora de Servicios Estudiantiles en la carrera Ingeniería en Sistemas Computacionales, Universidad de Guayaquil.

ISBN: 978-959-7225-24-9



EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA

