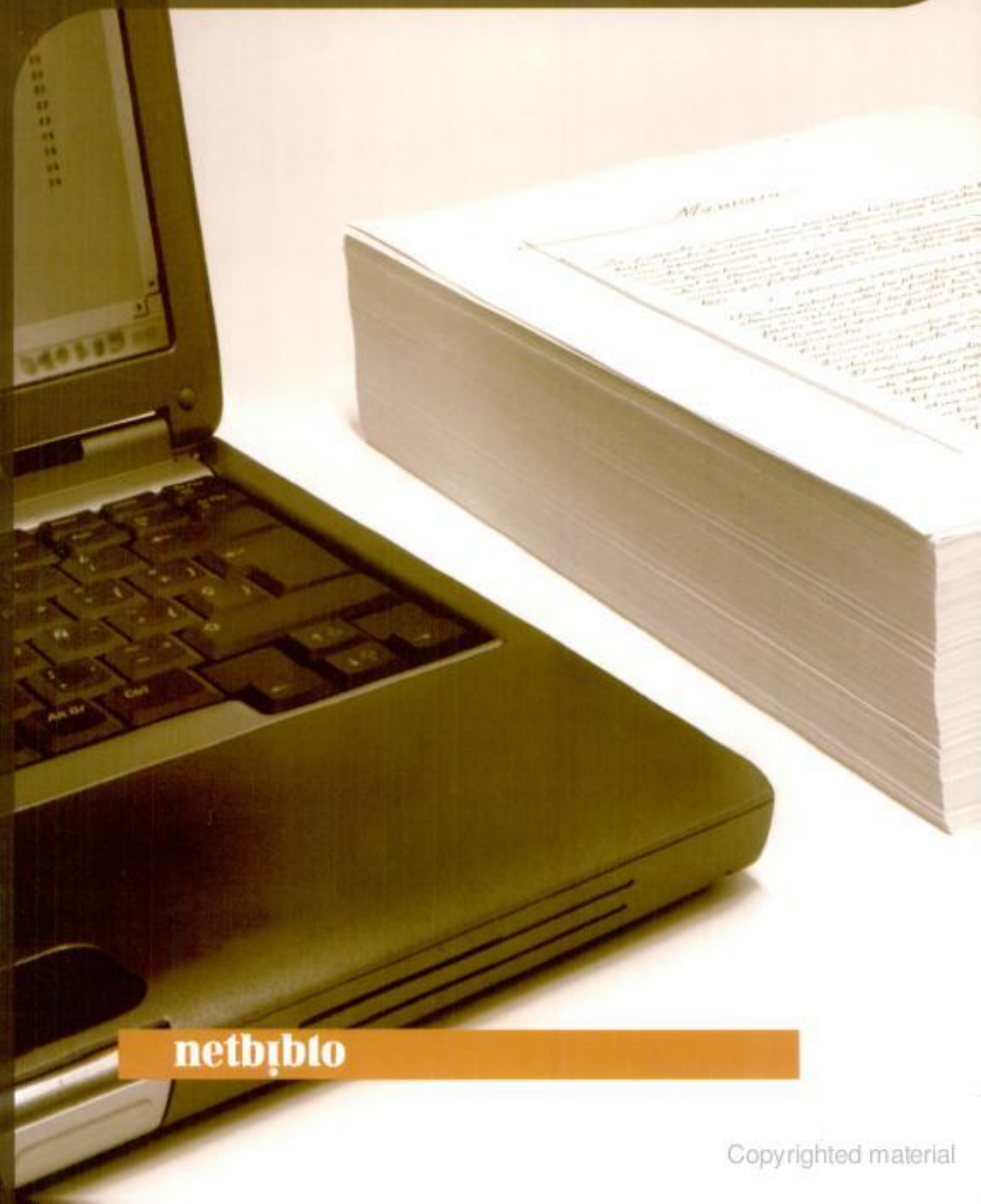


Orfelio G. León
**Cómo redactar textos científicos
en psicología y educación**



netbiblo

Cómo Redactar Textos Científicos en Psicología y Educación

Cómo Redactar Textos Científicos en Psicología y Educación

**(Consejos para escritores noveles de tesis doctorales, tesis de
máster y artículos de investigación)**

**Orfelio G. León
Universidad Autónoma de Madrid**

This One



T2S2-KTG-S7A8

Copyrighted material

CÓMO REDACTAR TEXTOS CIENTÍFICOS EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *Copyright*.

DERECHOS RESERVADOS 2005, respecto a la primera edición en español, por

© Netbiblo, S.L.

ISBN: 84-9745-122-8

Depósito Legal: C-2365-05

Editora: Cristina Seco

Producción Editorial: Gesbiblo, S.L.

Impreso en España - Printed in Spain.

Para Nani

Contenido Abreviado

Sección I. Escribir bien

- 1.1. Cómo redactar mal
- 1.2. Herramientas del escritor
- 1.3. Legibilidad

Sección II. Jerarquía del texto

- 2.1. Estructura en secciones de la APA
- 2.2. Estructura del texto
- 2.3. Estructura y puntuación
- 2.4. Ejercicios

Sección III. Limpieza del texto

- 3.1. Normatividad
- 3.2. Precisión
- 3.3. Unión: los conectores
- 3.4. Ejercicios

Sección IV. Revisión del texto

- 4.1. ¿Por qué revisar?
- 4.2. Contenidos
- 4.3. Lenguaje
- 4.4. Legibilidad
- 4.5. Maquetación

Apéndice A: Acentuación

Apéndice B: Formato APA

Contenido

Prefacio	XV
I. Escribir bien	2
1.1. Cómo redactar mal	5
1.2. Herramientas del escritor	10
1.3. Legibilidad	12
II. Jerarquía del texto	15
2.1. Estructura en secciones de la APA	17
2.1.1. Título	18
2.1.2. Resumen	19
2.1.3. Introducción	19
2.1.4. Método	21
2.1.4.a. Participantes o sujetos	21
2.1.4.b. Aparatos	22
2.1.4.c. Procedimiento	22
2.1.5. Resultados	23
2.1.6. Discusión	23
2.2. Estructura del texto	24
2.2.1. Párrafo	28
2.2.1.a. Párrafo de introducción	28
2.2.1.b. Párrafo de enumeración	30
2.2.1.c. Párrafo de comparación	30
2.2.1.d. Párrafo de exposición	31
2.2.1.e. Párrafo de conclusión	31
2.2.2. Frase	33
2.2.2.a. Longitud	33
2.2.2.b. Estructura	34
2.2.2.c. Ritmo	35
2.2.3. Palabra	36
2.2.3.a. Precisión	37
2.2.3.b. Cacofonías	37
2.2.3.c. Sinónimos	38
2.2.3.d. Repeticiones	38
2.2.3.e. Comodines	39

2.3. Estructura y puntuación.....	40
2.3.1. Punto y aparte	40
2.3.2. Punto y seguido.....	41
2.3.3. Punto y coma.....	41
2.3.4. Coma.....	41
2.3.4.a. Aislar segmentos grandes	42
2.3.4.b. Elemento elíptico.....	42
2.3.4.c. Subordinas de conector.....	42
2.3.4.d. Construcciones de relativo.....	42
2.3.4.e. Comas incorrectas	43
2.4. Ejercicios.....	45
2.4.1. Ejercicio de estructura del texto	45
2.4.2. Ejercicio de frases y palabras	46
III. Limpieza del texto	51
3.1. Normatividad.....	53
3.1.1. Anacoluto.....	53
3.1.2. Anantapódoton.....	54
3.1.3. Gerundio incorrecto.....	54
3.1.3.a. Posterioridad.....	55
3.1.3.b. Complemento del nombre.....	55
3.1.4. Leísmo.....	55
3.1.5. Laísmo.....	56
3.1.6. Loísmo.....	56
3.1.7. Queísmo.....	56
3.1.8. Dequeísmo.....	57
3.1.9. Adequeísmo.....	57
3.1.10. Deber de.....	57
3.1.11. Deber.....	58
3.1.12. Ha habido.....	58
3.1.13. Sino.....	58
3.1.14. Si no.....	58
3.2. Precisión.....	59
3.2.1. Especificidad del lenguaje.....	59
3.2.2. Uso adecuado de los tiempos verbales	59
3.2.3. Concisión en el lenguaje	60
3.2.3.a. Expresiones prolijas	60

3.2.3.b.	<i>Ambigüedad</i>	61
3.2.3.c.	<i>Pleonasmos</i>	62
3.2.3.d.	<i>Expresiones coloquiales</i>	62
3.2.4.	<i>Antropomorfismo</i>	63
3.2.5.	<i>Uso de los pronombres</i>	63
3.2.6.	<i>Forma pasiva</i>	64
3.2.7.	<i>Lenguaje considerado</i>	64
3.2.7.a.	<i>Expresiones sin carga emocional</i>	64
3.2.7.b.	<i>Expresiones consideradas</i>	64
3.2.7.c.	<i>Sexismo</i>	64
3.2.7.d.	<i>Discriminación</i>	65
3.2.7.e.	<i>Enfermedades</i>	65
3.3.	<i>Unión: los conectores</i>	65
3.3.1.	<i>Aditivos</i>	65
3.3.1.a.	<i>Igualmente</i>	65
3.3.1.b.	<i>Por otro lado</i>	66
3.3.1.c.	<i>Por su parte</i>	66
3.3.1.d.	<i>Además</i>	67
3.3.2.	<i>Contra argumentativos</i>	68
3.3.2.a.	<i>Pero</i>	68
3.3.2.b.	<i>Aunque</i>	70
3.3.3.	<i>Consecutivos</i>	70
3.3.3.a.	<i>Por eso</i>	70
3.3.3.b.	<i>Por consiguiente</i>	71
3.3.4.	<i>Causales</i>	71
3.3.5.	<i>Condicionales</i>	72
3.3.6.	<i>Modales</i>	72
3.3.7.	<i>Organizadores de la información</i>	73
3.3.8.	<i>Presentadores</i>	73
3.3.8.a.	<i>Inicio</i>	73
3.3.8.b.	<i>Resumen</i>	74
3.3.8.c.	<i>Conclusión</i>	74
3.4.	<i>Ejercicios</i>	76
3.4.1.	<i>Textos</i>	76
3.4.2.	<i>Análisis de los textos</i>	80

IV. Revisión del texto	87
4.1. ¿Por qué revisar?	89
4.2. Contenidos	90
4.3. Lenguaje	90
4.4. Legibilidad	91
4.5. Maquetación	91
Apéndice A: Acentuación	95
A.1. Las cuatro reglas básicas	97
A.2. La acentuación de los diptongos	99
A.3. Las excepciones	102
Apéndice B: Formato APA	103
B.1. Normas para tipografiar el manuscrito	105
B.1.1. Referencias bibliográficas en el cuerpo del manuscrito	107
B.1.1.1. Artículo o libro	107
B.1.1.2. Libro, nueva edición	107
B.1.1.3. Cita textual de un artículo o libro	107
B.1.1.4. Varios artículos o libros, referidos en conjunto	108
B.1.1.5. Documento firmado por más de un autor	108
B.1.1.6. Más de un documento del mismo autor, el mismo año	109
B.1.1.7. Capítulo de libro, escrito por un autor diferente al que figura como autor del libro	109
B.1.1.8. Fuente documental traducida al gallego, castellano, catalán o vasco	110
B.1.1.9. Fuente documental no consultada en su origen	110
B.1.1.10. Documento obtenido en Internet, distinto de una revista electrónica	110
B.1.2. Forma de tipografiar las fuentes documentales en la sección "referencias"	110
B.1.2.1. Libro	111
B.1.2.2. Libro, nueva edición	111
B.1.2.3. Libro, otros tipos de autoría	111
B.1.2.4. Libro sin autor	112
B.1.2.5. Libro consultado en gallego, castellano, catalán o vasco, pero originariamente escrito en otra lengua	112
B.1.2.6. Libro escrito en gallego, castellano, catalán o vasco (y del que no existe versión inglesa)	112

<i>B.1.2.7. Capítulo de libro.....</i>	112
<i>B.1.2.8. Artículo de revista.....</i>	112
<i>B.1.2.9. Publicaciones de los mismos autores y el mismo año.....</i>	113
<i>B.1.2.10. Publicaciones de seis o más autores.....</i>	113
<i>B.1.2.11. Artículo escrito en gallego, castellano, catalán o vasco (y del que no existe versión inglesa).....</i>	113
<i>B.1.2.12. Artículo de revista no académica.....</i>	113
<i>B.1.2.13. Artículo de revista electrónica.....</i>	114
<i>B.1.2.14. Documento obtenido en Internet, distinto de una revista electrónica.....</i>	114
<i>B.1.2.15. Artículo aún no publicado, pero aceptado para publicación.....</i>	114
<i>B.1.2.16. Artículo aún no publicado, en preparación o en proceso de revisión por una revista.....</i>	114
<i>B.1.2.17. Material documental no publicado.....</i>	114
<i>B.1.2.18. Tesis doctoral, no publicada.....</i>	115
<i>B.1.2.19. Comunicación a congreso, no publicada.....</i>	115
<i>B.1.2.20. Revisión de un libro.....</i>	115
B.2. Normas para preparar las tablas.....	115
B.3. Ejemplo de manuscrito empírico.....	118
B.4. Ejercicio global.....	131
B.4.1. Texto: "La Memoria en relación con la Distracción Sonora".....	131
B.4.2. Análisis: "La Memoria en relación con la Distracción Sonora".....	142
Referencias.....	151

Prefacio

El inicio

En el comienzo fue Rocío Regueiro y su tesina. Yo, que solía hablar por teléfono como quien dicta telegramas, llevaba una hora tratando de explicarle por qué la redacción de su trabajo me raspaba. Ella estaba dispuesta a corregir lo que fuera necesario, sin embargo, yo apenas era capaz de señalar algunas modificaciones muy obvias. Creo que me sentía como cuando sé que alguien desafina pero, ni soy capaz de explicar qué es lo que ha hecho mal ni, por supuesto, puedo yo interpretarlo bien. En consecuencia, hicimos lo que pudimos.

Años mas tarde, al colaborar conmigo, se volvió a plantear la necesidad de encontrar pautas para producir una escritura que nos satisficiera a los dos. Exploré libros, pregunté en departamentos de lengua, busqué expertos... no encontraba nada específico y aplicado para alguien que deseaba escribir su tesis doctoral. Seguíamos chirriando. Ella deseaba mejorar, pero yo no le proporcionaba las pautas adecuadas; a veces –se quejaba– daba la sensación de que quería que escribiera como yo.

Un día, en uno de esos flechazos del azar y la necesidad, vi un cartel en la Facultad de Letras: era una academia privada (Cálamo y Cran) que ofrecía formación en escritura. El siguiente paso ya solo fue cuestión de tiempo; el necesario para romper la inercia del “todo gratis” en el entorno público. Después vino el realizar los cursos (antes de recomendarlos). Las etapas siguientes vinieron rodadas: estudiar la bibliografía recomendada, ampliarla, escribir notas y proponer el primer seminario para alumnos de doctorado interesados.

Con el primer curso constatamos que los textos generalistas y con visión filológica no acaban de prender en los interesados; además, había muchas cuestiones concretas de la cultura de las publicaciones en psicología y educación que no eran tratadas. Conclusión: las notas debían convertirse en unos apuntes específicos para las siguientes ediciones del curso de redacción. Rocío me había dado el impulso para navegar en aguas donde nunca me hubiera aventurado.

El lector en la cabeza

A estas alturas el lector curioso que se ha atrevido con el prefacio sabe que su autor no es filólogo, sino un colega suyo, un poco mayor que él, ya que –se supone– al menos ha escrito su tesis doctoral. Desde esta cercanía quiero decirle que este libro está hecho con el único propósito de ayudarle a mejorar su prosa cuando tenga que redactar su tesis, artículos de investigación o trabajos para las asignaturas de últimos cursos. Aquí no encontrará fundamentos, todo son pautas aplicadas para comunicar de manera más clara y precisa.

El libro está compuesto en un cincuenta por ciento por los consejos recogidos de quien sabe más que nosotros en materia de legibilidad general y en otro cincuenta por ciento por la experiencia de leer y corregir trabajos de alumnos y de colegas. Siempre en el entorno de las costumbres de las publicaciones de psicología y educación.

Nadie aprende a esquiar con el mejor de los libros –podemos asegurárselo: también nos hemos adentrado en ese terreno– si no va a la nieve. Si Vd. quiere mejorar sus habilidades como escritor no lo hará si solo lee/estudia estas páginas. Podrá, como mucho “saberse la teoría”. Tiene que escribir. Escribir mientras lee. Hacer los ejercicios; verá que todos son de contextos de investigación y que muchas de las situaciones le serán aplicables. Y, corregirse, corregirse constantemente siguiendo las directrices que le proponemos. “Escribir es rescribir”.

Agradecimientos

Poca moneda es dejar constancia en este apartado de las personas que con su tiempo y esfuerzo han colaborado a que este manuscrito atraque en puerto seguro. En primer lugar a mi compadre Nacho Montero, el cual, por su proximidad física e intelectual, siempre acaba sufriendo mis textos; suyo es el incentivo para que incluyera los ejercicios para hacer este libro más autónomo. Mercedes Belinchón y José Manuel Igoa creyeron en la originalidad de ofrecer un curso sobre redacción en el programa de doctorado que dirigían. Mariona Portell, siempre próxima en la distancia, me hizo conocer alguno de los libros que fueron clave para el comienzo de esta aventura. Irene Murillo me señaló, profesionalmente, todos los conceptos básicos que los lectores deberían conocer sobre maquetación. Lorena Cardador y Marta Jaramillo, junto con Eugenia Marín, fueron el alma máter del primer curso, las lectoras del primer manuscrito y mis primeras correctoras.

A Eugenia, por su capacidad e interés la castigué con una copia del texto definitivo para que pusiera a prueba su habilidad como correctora; y su tolerancia al estrés, al pedirle que lo hiciera en una semana. Los dos retos los superó con creces y por eso le estoy permanentemente agradecido.

Pastora Martínez, Ruth Villalón y Alejandra Hurtado propusieron mejoras al texto para que los siguientes lectores lo encontraran mejor acabado. Carlos y Manolo (ellos saben por qué). Por último, Nani Ruiz fue agraciada con unas pruebas de imprenta calentitas para compartir, en plena canícula madrileña de 2005.

The hardest part of writing a book
is getting the words right.

Hammond, Keeney y Raiffa, 1999, p. X

Sección I

Escribir Bien

1.1. Cómo redactar mal

1.2. Herramientas del escritor

1.3. Legibilidad

Escribir Bien

Está realmente emocionado. Delante de usted (a partir de ahora Vd.) hay una carpeta llena de papeles que hace tiempo no existía. Dentro, hay montones de notas, un esquema del método, todos los resultados y, reluciendo sobre lo demás, un par de folios escritos a mano; en estos, con letra grande y clara, están escritas las principales conclusiones. Ahora ya puede decir que tiene algo que aportar a la comunidad científica. Ya está ¿no? La siguiente etapa es que aparezca su hada madrina por la ventana y transforme ese material en un texto.

Muchos investigadores habrán tenido el anterior deseo; desgraciadamente, las hadas madrinas son esquivas. El hecho es que hay que escribir un informe de nuestra investigación y lo tenemos que hacer nosotros. Además, ese escrito tiene que ser una buena comunicación; es decir, todo lo importante que hay dentro de la carpeta (y parte que está todavía en nuestra cabeza) se tiene que trasladar a la mente de los lectores.

De poco sirve haber compuesto la *Sinfonía Fantástica* si nadie la puede escuchar ¿no? De la misma forma, de nada sirve haber hecho una buena investigación si no se comunica bien. Y, ¿qué es comunicarla bien? Vamos a decirle lo que nosotros entendemos, lo cual, constituye la inspiración de estas páginas.

Tras la lectura de su trabajo, el lector debe tener claro lo siguiente:

a) *Qué ha hecho.*

El lector no puede quedar perdido en el bosque de las referencias a otros trabajos o atrapado en las arenas movedizas de revisiones que Vd. ha hecho de las revisiones de otros. Le debe llegar, alto y claro, sobre qué ha investigado y con qué propósito.

b) *Por qué lo ha hecho.*

No se investiga porque sí, como si fuera una partida de ajedrez o la composición de un rompecabezas de 10.000 elementos. La sociedad en general, y la comunidad científica, exige que se dedique el tiempo empleado para la investigación y el dinero a resolver verdaderos problemas. Que nuestro trabajo tenga un título en jerga científica, o que lleve el subtítulo de tesis doctoral, no es aval suficiente. Tendremos que convencer al lector de que merecía la pena realizar nuestra investigación.

c) *Cómo lo ha hecho.*

Seguro que le es familiar el aserto de que el conocimiento científico se caracteriza por el método con el que se adquiere. Bien, aunque en su informe todo sea

importante, si tuviera que salvar una sola cosa de un naufragio debería quedarse con la parte del método. Conocido el método se podría reconstruir su trabajo.

d) *Para qué sirve.*

Ya le ha comunicado al lector que eligió un problema relevante. Le ha mostrado que ha aplicado un método que asegura la cientificidad. Ahora debe mostrarle, a través de una precisa discusión, que sus resultados tienen utilidad, que conocemos algo que antes no sabíamos y, además, que ese algo está conectado con las aportaciones de otros investigadores.

Lo más importante es que nuestro mensaje llegue y claro; pero, si además conseguimos que le guste al destinatario, mejor que mejor. ¿Cómo podemos hacer que el lector desarrolle una actitud positiva hacia nuestro texto?:

a) *Motivándole.*

A un lector se le puede motivar de muchas maneras. Por ejemplo, como dice el escritor protagonista de la película *The door in the floor*: con detalles. Describiendo las pequeñas circunstancias de la acción principal, contando colores, olores, objetos... llevamos al destinatario al corazón del relato; y lo hacemos porque no solo le llegan las ideas a la cabeza, sino porque apelamos a sus sentidos, a sus emociones. Ahora Vd., en buena lógica, se preguntará cómo se puede hacer eso en un texto científico. Pues, hay formas como, alternando las exposiciones con las descripciones de las investigaciones; contando alguna anécdota del proceso del trabajo –esto solo para las tesis–; narrando los comentarios de algún participante, etc.

b) *Manteniéndolo atento.*

Este es uno de los grandes retos de todo escritor. En el caso de un texto científico se consigue mantener la atención a través del ritmo de nuestra prosa. (Veremos más adelante cómo se logra el ritmo en la escritura.)

c) *Convenciéndolo.*

Hay que ser consciente de que deseamos convencerle. Debemos persuadirle de que lo que estamos haciendo tiene sentido y sirve. Para eso, hemos de argumentar de forma ordenada, y para contraargumentarle nos tenemos que poner en su punto de vista y anticipar las dudas que le podrán surgir.

Ya tenemos un mensaje claro y motivante... ¿qué más necesitamos? Pues que Vd. desarrolle una actitud positiva hacia el hecho de trabajar en y para su escritura.

Para que conforme esa actitud, a través de este libro, nos apoyaremos en tres postulados, que esperamos que comparta con nosotros:

a) *Se proporciona poca formación para escribir textos científicos.*

Tanto en nuestra universidad, como en las de nuestros conocidos, no existen planes de formación específicos para escribir informes científicos; esto es así, tanto en los últimos cursos de la carrera como en el doctorado. Esta habilidad es algo que uno debe traer o adquirir por ciencia infusa.

b) *Cualquier nivel de redacción es mejorable.*

En el caso de que uno piense que no escribe mal, es difícil que su autoevaluación sea válida si nunca la ha examinado con criterios de comunicabilidad. Cuando leemos libros de técnicas de escritura o asistimos a cursos especializados es cuando somos conscientes de lo que podemos perfeccionar.

c) *Para mejorar se necesita un cierto esfuerzo.*

No hay atajos. Mejorar supone invertir en dedicación: tiempo y esfuerzo. Pero, aunque sea poco, todo lo que hagamos por pulir nuestra prosa redundará en la comprensión del lector.

Por último, queremos que sepa que quien se dirige a Vd. no es un lingüista, es otro científico, caminante de la escritura, al que le preocupa mejorar; que sigue consultando sus dudas y leyendo a expertos.

1.1. Cómo redactar mal

En un curso de redacción que recibí en la academia Cálamo y Cran, la profesora –Ana Ayuso– empezó proponiéndonos la lectura de un texto descargado de Internet (Merri-ll, 2004) para centrar la idea de una “buena redacción”. No me resisto a empezar de la misma manera.

Son numerosos los libros y artículos sobre buena redacción, pero ¿dónde puede uno encontrar consejos prácticos y seguros sobre como¹ escribir mal: Una mala redacción es tan común que cualquier persona instruida debiera saber algo acerca de ella. Muchos científicos redactan pobremente, pero quizás solo por intuición, sin percibir claramente cómo logran sus resultados. Un artículo sobre las bases de la mala redacción pudiera ayudar a que cobren conciencia del arte de escribir mal.

Todo autor se considera bien calificado para redactar mal un artículo, ya que puede escribir mal sin siquiera intentarlo. El estudiante promedio encuentra sorprendentemente fácil aprender los trucos esenciales de una mala redacción, pero para hacerla en forma congruente, deben conocerse unos cuantos principios esenciales: 1) olvide al lector, 2) sea prolijo, vago y pomposo, y 3) no revise.

- **Olvide al lector**

El mundo está dividido en dos grandes grupos: usted y los otros. Un poco de oscuridad o tortuosidad al redactar mantendrá a los otros a distancia segura; si se acercan pueden ver demasiado. Redacte como si escribiera un diario personal, mantenga su mente concentrada en el tema sin pensar en el lector. Usted, el tema y el lector forman un mal triángulo que debe evitar. Esto es fundamental; tomar en consideración la probable reacción del lector es una seria amenaza a la mala redacción; aún

¹ Todas las citas literales del libro mantienen la puntuación original.

más, requiere de esfuerzo mental considerable. Un argumento lógico es que si usted escribe suficientemente mal, tendrá tan pocos lectores que no merecerán esfuerzo alguno. Olvide al lector siempre que pueda. Si el título de un artículo, por ejemplo, significa algo para usted, suspenda ahí el escrito; no lo piense más, porque si el título desconcierta o desorienta al lector, usted ha ganado el primer asalto. En igual forma, el resto del artículo debe escribirlo para usted mismo, no para el lector. Practique una técnica de cara dura, manteniendo todos los hechos e ideas en el mismo nivel, o dándoles el mismo énfasis, sin indicaciones sobre la importancia relativa y sin intentar una secuencia lógica. Use frases largas que contengan muchas ideas débilmente relacionadas entre sí. La conjunción Y es el lazo de unión de empleo más frecuente en una mala redacción, ya que no indica causa o efecto, ni distingue entre las ideas principales y las subordinadas.

Rara vez en la mala redacción aparecen PORQUE, o "punto y coma" puesto que ambos son reemplazados por Y. Jamás aparece "punto y seguido", por lo que no debe usted emplearlo nunca, por ningún motivo, si quiere escribir mal.

Esto no es todo, necesita usted disfrazar las transiciones del pensamiento. Evite palabras de conexión como ADEMÁS, POR OTRA PARTE, SIN EMBARGO. Si es incapaz de resistir la tentación de dar una señal de cambio de pensamiento use COMO QUIERA QUE SEA.

Una mala oración bien puede comenzar con COMO QUIERA QUE SEA, porque para el lector, sin idea de lo que sigue, COMO QUIERA QUE SEA, es una expresión muy vaga para ser útil.

Una buena oración empieza con el sujeto o con una frase especialmente significativa. El "antecedente oculto" es un truco común de la mala redacción; use un pronombre para referirse a un nombre muy lejano, o para uno francamente subordinado en el pensamiento o en la sintaxis; el pronombre deberá referirse a algo no expresado directamente. Si desea realizar un pequeño juego, ofrézcale al lector como carnada el antecedente equivocado, y quedará admirado de cuán fácilmente lo pesca.

Al olvidar al lector evite la construcción paralela, la frase equivalente más sencilla, la cual, al proporcionar el símil, aclara el sentido de lo escrito. No hay necesidad de citar ejemplos, ni casos concretos que orienten la imaginación del lector para comprender las afirmaciones generales y abstractas. Debe de haber sido un alma cándida la que dijo "cuando el pensamiento es paralelo, hagamos las oraciones paralelas".

Usted sea más complicado, inesperado e inconsecuente. Escriba: "A está relacionado con B". "Hay una relación entre C y D", "Entre E y P existe una relación". La dificultad del lector será tanto mayor cuanto más complejas sean las oraciones paralelas y hasta parecerá que no hay ningún paralelismo.

En cualquier escrito técnico omita unos cuantos detalles, sobre todos aquellos detalles que la mayor parte de los lectores necesitan saber. Puesto que usted tuvo que descubrir estas cosas por el camino difícil, ¿por qué hacerlas fáciles para el lector? Evite definir los símbolos. Nunca especifique las unidades de los datos que presenta y, por supuesto, será cuestión de amor propio el dar valores numéricos de las constantes en las fórmulas.

Con estas omisiones algunos escritos resultarán demasiado cortos, pero puede alargarlos explicando cosas que no necesitan explicación. Al describir tablas preste especial atención a los encabezados que se explican por sí mismos, y deje al lector que averigüe el significado de pr^* .

- **Sea prolijo, vago y pomposo**

Los pecados capitales de la mala redacción son sencillez y concisión. Evite ser específico, esto lo limita, use bastante verborrea: incluya muchas palabras y oraciones superfluas. Un pensamiento árido le sugiere al escritor que la verborrea sirva en cierta forma como un pretexto o aun como un halo místico por medio del cual puede glorificarse una idea. Una nube de palabras sirve para ocultar los defectos de la observación o el análisis, bien por la oscuridad que provoca o porque distrae la atención del lector.

Introduzca nombres abstractos en cualquier instante, diciendo por ejemplo: "LA MAGNITUD DEL MOVIMIENTO en una dirección hacia abajo no es de consideración".

Haga uso frecuente de las palabras CASO, CARÁCTER, CONDICIÓN, PRIMERO y ÚLTIMO, TIPO, TAL, MUY. Abuse de los gerundios, y empiece con ellos las oraciones más largas.

La mala redacción, como el buen fútbol, es deslumbrante, pero no contiene información. Se usan con frecuencia los adjetivos para aturdir al lector; no es difícil hacerlos ostentosos o hiperbólicos; por lo menos pueden ser floridos o inexactos.

- **Palabrería**

En lugar de escribir como en la Biblia:

"Dad al César lo que es del César".

Escriba:

"Se deberá considerar apropiado desde un punto de vista moral o ético, en el caso del César, proporcionar a este potentado todos aquellos objetos y materiales de cualquier tipo o carácter en que pueda comprobarse que su fuente original sea del dominio del citado". (Es lo mismo, ¿pero lo entendió?)

En lugar de decir en el lenguaje sencillo de Shakespeare:

"No soy orador como Bruto".

Escriba:

"El que habla no es lo que puede llamarse un adepto a la profesión de la oratoria, lo que puede decirse del señor Bruto".

En vez de escribir con concisión:

"Las fechas de varias observaciones son dudosas".

Escriba:

"Empero, se debe mencionar que en el caso de varias observaciones hay lugar par una duda considerable respecto a la exactitud de las fechas en que aquellas fueron realizadas".

En vez de escribir en forma razonable:

"Ocurren cambios excepcionalmente rápidos en el país".

Escriba:

"Ocurren en el contexto del país cambios que son verdaderamente excepcionales respecto al la rapidez de su acontecimiento".

En vez de escribir sin dramatismo:

"Aparecerán dificultades matemáticas y de observación".

Escriba:

"Se encontrarán dificultades formidables tanto de tipo matemático como observacionales".

En vez de escribir:

"Dos comunidades cambiaron con rapidez".

Escriba:

"Hay dos casos en los cuales las comunidades cambiaron con una rapidez considerable".

En vez de escribir:

"Tres grupos tienen ingresos inferiores al ingreso medio".

Escriba:

"En tres casos el ingreso de los grupos es inferior al ingreso medio".

Inmaculada precisión de observación y cálculos extremadamente delicados... Esto probará al instante un mundo imponderablemente etéreo. Nuestras acciones serán grandiosas. Qué bueno que nunca cese la energía pulsante del gran dinamo proveedor de la vida que hay en el cielo. Bueno es también que nos encontremos a una distancia segura

del flamante remolino en el cual la tierra podría caer, como una pelusa estremecida en las brasas ardientes de un gran fuego.

- **No revise**

Escriba apresuradamente, de preferencia cuando esté cansado. Hágalo sin plan, escriba los puntos conforme se le ocurran. Jamás reescriba o redacte más de una vez el mismo texto. Así, el artículo será espontáneo, y pobre. Entregue su manuscrito en el momento de terminarlo. Releerlo pocos días después podría llevarlo a correcciones que rara vez empeoran el estilo.

Si usted proporciona su manuscrito a colegas (una mala práctica), no preste atención a las críticas y comentarios. Más tarde, resista toda sugerencia del editor. Debe ser fuerte e infalible, no deje que nadie doblegue su personalidad. El crítico trata de molestarlo por algún motivo oculto, inconfesable: la probabilidad que tiene de mejorar su escrito es tan grande que debe estar siempre en guardia.

- **Sugerencia final para una mala redacción: no lea**

La referencia textual ha sido larga, pero esperamos que haya merecido la pena; casi todos los pecados capitales de la mala redacción aparecen en ella; además, por ser un académico quien la ha escrito, refleja muchos de los defectos en los que incurrimos los universitarios en nuestros escritos. Ahora, decida Vd. ¿cómo quiere que sea la redacción de su tesis o artículo? ¿Hacia el extremo de “mala-redacción” o hacia el extremo de “buena-redacción”? Si contesta –como esperamos– que hacia el de la “buena”, sepa que deberá dedicar cierta energía a este propósito. Es posible que, como nosotros cuando empezamos, ni siquiera se haya preguntado hasta ahora por la posibilidad de dedicar tiempo y esfuerzo a la escritura. Por supuesto, asumiría que hay que controlar la ortografía; al menos, lo que deja tras de sí el corrector del procesador. Hecho esto, ¿habría algo más que mejorar? Esperamos convencerle, a lo largo de las siguientes páginas, de que hay bastante que mejorar y que merece la pena.

Una vez que hemos mostrado que hay malas y buenas redacciones, ahora ya podemos decir que el objetivo de este texto es ayudar a mejorar el lenguaje escrito de aquellos investigadores noveles que se enfrentan a la redacción de su tesis (proyecto de tesis, tesis de máster o primeros artículos de investigación).

Muchos doctorandos tienen serios problemas para redactar textos que se adecuen a los estándares científicos debido, entre otras razones, a la generalización del formato de respuesta cerrada en los exámenes; o a que no tienen cursos específicos de redacción que les orienten. Y, sin embargo, *deben* producir sus textos en un determinado *estilo* aceptado por la comunidad académica.

¿Cómo puede mejorar su estilo? Un primer paso puede ser leyendo libros y teniendo en cuenta sus recomendaciones, (por ejemplo, puede/debe acudir a las obras sobre redacción y estilo de Cassany, 1995 o, Montolío, Garanacha y Santiago, 2000);

también puede asistir a un curso de redacción (no creativa); o –menos importante– puede aprender a *corregir estilo* profesionalmente.

Sin embargo, en nuestra opinión, la única acción realmente eficaz es que escriba mucho y lo corrija después. Para corregir tendrá que esperar el tiempo suficiente para que el texto le produzca cierta extrañeza, debida al olvido que aparece de forma natural; si no lo hace así, al releerlo puede tener la sensación de que todo está bien, de que no hay nada raro. Otra estrategia para mejorar el estilo es dar a leer el texto a un amigo, y cuestionarle por el grado de comprensibilidad del manuscrito (lógicamente, deberá conocer el tema sobre el que Vd. investiga).

Somos conscientes de que una tesis doctoral, por su extensión, no puede ser tratada exactamente igual que un manuscrito de 20 páginas; sin embargo, recomendamos que se sigan las mismas pautas para los dos casos. Estamos convencidos que desarrollar un solo estilo de escritura es más eficaz y económico que utilizar dos: uno para la tesis y otro para los artículos.

1.2. Herramientas del escritor

Tras la primera idea chocante de “cómo redactar mal”, presentamos una segunda idea de impacto –esperamos–. Imagine a alguien que va a esquiar. ¿Qué elementos le acompañan?: esquís, bastones y botas –claro–, pero también ropa adecuada, guantes, gorro, etc. Imagine ahora a alguien que va a hacer un examen. ¿Qué lleva?: bolígrafos, lapiceros, borrador, –cada vez más, *Tipp-ex*– apuntes y libros –si los permiten–, calculadora, con pilas extra –si es necesaria–... reloj, por supuesto. Ahora, ¿qué elementos tiene Vd. a su disposición para escribir? ¿Cree que alguien que va a escribir más de doscientas páginas no necesita herramientas que le ayuden, como al esquiador o al estudiante en el examen? Demos por supuesto que, como utensilios básicos, tiene un ordenador y abundantes notas preparadas en papel, pero ¿dispone de algo más? A continuación le proponemos una lista de herramientas para que revise cuáles tiene (y utiliza) y cuáles no:

- Un enlace con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), en su carpeta de favoritos de Internet: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
- Si sobre el ordenador que escribe no tiene conexión a Internet, entonces es conveniente tener el DRAE, 22ª edición (RAE, 2001).
- Un diccionario de uso del español, como Moliner (1987) o Seco, Andrés y Ramos (1999).
- Un diccionario de dudas, como Seco (1998).
- Un buen diccionario de español-inglés, como Cassell's (1978).
- Un diccionario de sinónimos y antónimos, en forma de enlace en sus favoritos, como: <http://www.lenguaje.com/herramientas/tesauro/default.htm> o en papel como el de Espasa (2003). (Doy por supuesto que sabe que –en Word–, si hace

doble clic sobre una palabra y aprieta el botón derecho de su ratón, en la última fila aparecen un conjunto sinónimos para esa palabra.)

Con los diccionarios se asegurará de la corrección de las palabras. Si quiere una pulcritud máxima, deberá comprobar que vienen en el DRAE; por ejemplo, para palabras que formen parte de un título, encabezado, definición, etc. En el cuerpo de la redacción podrá utilizar voces que no están todavía admitidas, pero que vengan recogidas en alguno de los diccionarios de uso. Podrá utilizar—que no abusar— palabras en otros idiomas, poniéndolas en cursiva. El diccionario de sinónimos le servirá para dar ligereza a su prosa, cuando aparezca una palabra repetida varias veces en un párrafo (siempre que no sea un concepto clave). El diccionario de dudas sirve para resolver, no solo dudas semánticas u ortográficas, sino también sintácticas.

- Una ortografía de la lengua española, como RAE (1999).
- Un asistente gramatical para ortografía y conjugaciones, como: <http://www.lenguaje.com/herramientas>

Las ortografías las usamos para hacer consultas sobre las reglas que rigen la correcta grafía y para modificar, en su caso, posibles errores.

- Un manual de estilo: El País (1999), Abc (1993), González (1995)...
- Un libro sobre estilo de redacción, como Cassany (1995).
- Un libro sobre estilo de redacción científica, como Montolio, Garachana y Santiago (2000).

Los libros sobre estilo tienen un carácter formativo. Se deben haber leído/trabajado antes y solo ocasionalmente pueden servirle para recordar alguna pauta de estilo o algún consejo para realizar la revisión.

- El manual de publicación APA (2001).

Este manual es imprescindible para los psicólogos, psico-pedagogos, investigadores en Educación y para todos los que quieran publicar trabajos en revistas científicas.

¿Sorprendido? Igual que el resto de los oficios necesitan instrumentos, el de escritor—y usted al menos va a escribir un libro— también necesita sus herramientas. Puede intentarlo sin utensilios... pero ¿qué pensaría de un electricista que le pide un cuchara para usar el mango como destornillador o un fontanero que pone un chicle en una fuga de agua? Por tanto, lo mismo sucede si nosotros escribimos sin consultar; y, cuanto menos profesionales del lenguaje seamos más necesitaremos de ayudas para resolver las dudas que inevitablemente surgen al escribir.

En relación con la necesidad de consultar y corregir, argumentaré basándome en mi experiencia. Hace ya unos años, un catedrático me reconvino en público sobre el poco cuidado que tenía con el idioma. Entre otras flores, explicó a la vista de todos el vocablo “influnciar”; aseguró, con educación pero con firmeza, que era un anglicismo, una verbalización del sustantivo “influncia” —construcción tan corriente en inglés— y por lo tanto un error, ya que, en español, tenemos el verbo “influir” que denota esa acción. La carga emocional —vergüenza— que acompañó a este hecho hizo que ya nunca lo volviera a usar. Desde entonces me convertí en *azote* de “influnciar”.

Hace apenas un par de años yo reproduje la misma situación y, con afecto pero con seguridad, corregí en público, a un alumno en clase. Cuál no sería mi sorpresa cuando, un mes después, el alumno me dijo que había buscado la palabra en el diccionario y que aparecía. Yo le contesté que no sería el DRAE, pero sentí temblar las losas del *hall* de mi facultad bajo mis pies. Yo nunca puse en duda lo que me dijeron; además estaba tan bien razonado... ¿Qué piensa Vd.? Pues que para estar seguros habría que ir al diccionario –22ª edición– a comprobarlo, ¿no?; y eso es lo que hice. Fui. Busqué. Encontré. Me ruboricé –allí estaba la voz–. Y, tuve que pedir disculpas al alumno.

Se trata de una anécdota, pero le puedo asegurar que desde que miro sistemáticamente todas las dudas, me he llevado sorpresas mayúsculas, en los dos sentidos: palabras que creía erróneas y resultan ser correctas y palabras que creía correctas y no aparecen. Por ejemplo, ¿“hall” diría Vd. que está admitida, o deberemos escribirla en cursiva por ser inglés?, ¿y “software”, y “feedback”?, ¿“costo”, además de la acepción de hachís, es correcto utilizarla como sinónimo de coste?; puedo asegurarle que he oído a un vicerrector de mi universidad (doctor en Economía) avergonzar a los que usan la expresión costo... claro que entonces yo ya había adquirido la costumbre de hacer clic –mejor que “clickear”, que no está aceptada en el DRAE ni en los diccionarios de uso– sobre el enlace del diccionario y pude formarme mi propio juicio.

¿Se imagina corrigiendo a alguien en público y que ese alguien abre el diccionario y muestra que la voz está aceptada? Esta es una de las muchas situaciones en las que necesitamos... por cierto, el “esta” con el que hemos empezado la frase, ¿no debería llevar tilde?; se trata de un pronombre demostrativo ¿no?, por lo tanto... Según la gramática de la RAE (1999) ya no es obligatorio ponerle tilde, salvo el poco probable caso en que se pueda dar anfibología.

1.3. Legibilidad

Legibilidad es el grado de facilidad que tiene un texto para ser leído, comprendido y memorizado. Sus futuros lectores –que serán expertos, pero que tendrán muchas obligaciones– querrán leer su tesis en el menor tiempo posible; y este objetivo se verá facilitado a través de un texto que sea legible. Olvídense de reflejar en su escrito que ha estudiado mucho y que domina la materia. Aun no proponiéndoselo, al final del manuscrito, seguro que produce esa sensación en el lector. Es mejor que trate de ser claro, a través de un escrito que sea lo más legible posible. Aunque mantenga este propósito, seguro que tiene que modificar partes que resultan poco claras.

Esta meta de la facilidad de lectura es similar a la de cómo calibrar la dificultad de un examen, cuando antes no se ha hecho ninguno. Cuando un profesor novel me pregunta cómo poner el examen le contesto: “piensa en preguntas muy fáciles para ti; cuando una pregunta te presente dudas sobre si es muy fácil, deséchala; puedo asegurarte que esa pregunta le hubiera resultado difícil a la mitad de la clase. Después de haberlo corregido, revisa la dificultad de cada pregunta para la siguiente ocasión”.

¿Qué es lo que caracteriza la legibilidad? Cuando se ha estudiado, de manera científica, se han encontrado las cualidades que aparecen en el Cuadro 1.1. (Cassany, 1995, p. 21).

Cuadro 1.1.

Legibilidad	
Legibilidad Alta	Legibilidad Baja
• Palabras cortas y básicas.	• Palabras largas y complejas.
• Frases cortas.	• Frases más largas.
• Lenguaje concreto.	• Lenguaje abstracto.
• Estructuras que favorezcan la anticipación.	• Subordinadas e incisos demasiado largos.
• Presencia de repeticiones.	• Enumeraciones excesivas.
• Presencia de marcadores textuales.	• Poner las palabras importantes al final.
• Situación lógica del verbo.	• Monotonía.
• Variación tipográfica: cifras, negrita, cursiva.	

Del conjunto de características anteriores, Cassany resalta las tres primeras como las más importantes. Veámoslas con algo más de extensión.

Las palabras básicas de un texto legible, en el entorno académico, deben ser apropiadas para un lector que tenga una formación algo más generalista que los expertos en su tema de investigación. Tenga en cuenta que, ni todos los miembros del tribunal serán especialistas de su área, ni los dos evaluadores de la revista donde quiera publicar sus trabajos tendrán necesariamente que serlo. Por lo tanto, no debe suponer que el universo de conocimientos de su lector es el del autor del último artículo que Vd. acaba de leer. Por consiguiente, asegúrese de que los términos que utiliza son conocidos y en caso contrario defínalos cuando aparezcan por primera vez (no cuando el lector lleva confuso un par de páginas); y no use sinónimos para estos términos. Es preferible cierta repetición y que el lector entienda de manera unívoca cada vez que nombra un término o una variable. No olvide que su objetivo es conectar con el lector. Imagínesele –incluso físicamente, sentado con su tesis delante– cuando está escribiendo. En definitiva, no redacte como el que dice una lección en voz alta, sin ningún destinatario.

Sobre la longitud de las frases –que deberán tender a ser cortas– nos extenderemos en el apartado 2.2 relativo a la estructura del texto. Sí podemos avanzar que, en general, cuanto más neófito sea Vd. más trabajo le costará hacer frases cortas. La sensación general de los escritores académicos noveles es que no pueden dejar de poner alguna

idea importante que complementa a la esencial de la frase; de esta forma, hacen consideraciones previas, incisos, matizan, complementan y producen frases muy largas. Veamos un ejemplo (se trata de una cita literal de un libro):

Así, la puesta en vigencia de nuevas figuras contractuales, que tienden a facilitar las transacciones económicas, como el leasing, el joint venture y el franchising; la flexibilización de la ley de estabilidad laboral; o las nuevas tipificaciones delictivas, que tienen por objeto la mejor protección y consolidación de la propiedad privada, sobre los medios de producción, dentro del contexto del Estado neoliberal, son mecanismos jurídicos que están destinados a afianzar el sistema económico capitalista, que en las actuales circunstancias históricas, se considera como el más adecuado para el fomento de nuevas fuentes de trabajo y el desarrollo económico-social del conjunto de la sociedad.

[¿Podría decir si concuerdan el sujeto y el verbo de la oración principal?]

Cuando se escribe la parte de resultados, no es difícil utilizar un lenguaje concreto, puesto que se narra la actividad empírica desarrollada. Sin embargo, cuando se redacta la introducción es más difícil atender a la exigencia de ser concreto. Una forma de conseguirlo es poner ejemplos, hacer referencias a otras investigaciones –en sus aspectos materiales–. Así, alternando las consideraciones más abstractas con los referentes más físicos, conseguimos que la prosa resulte variada y darle descansos al lector; no debe olvidar que su receptor va a asistir en unas horas a la peripecia intelectual que a Vd. le ha supuesto años. Tiene más formación, pero no super-poderes.

Sección II

Jerarquía del Texto

2.1. Estructura en secciones de la APA

2.2. Estructura del texto

2.3. Estructura y puntuación

2.4. Ejercicios

II

Jerarquía del Texto

Todos los textos, aun los peores, tienen una jerarquía. Por *jerarquía* entendemos las divisiones físicas que apreciamos en un escrito, sin necesidad de leerlo. Estos compartimentos pueden ser –por orden–: **PARTES**, **Capítulos**, *Secciones*, apartados, subapartados... Dentro de un subapartado encontraremos: párrafos, frases, segmentos y palabras. Mientras que los grandes compartimentos van indicados con signos gráficos, como los empleados aquí: mayúsculas, negrita, etc., los elementos dentro de los subapartados van indicados con signos de puntuación: punto y aparte, punto y seguido, etc.

¿Por qué se jerarquizan los textos? Sencillamente, para que al lector le sea más fácil su lectura (es decir, para que el texto sea más legible). Sabemos en Psicología desde hace mucho tiempo (Miller, 1956) que la memoria de trabajo tiene una capacidad muy limitada (7 ± 2 bloques); y que la forma de aumentar la información que mantenemos activa es agrupar bloques elementales para crear nuevos de mayor capacidad. Aplicado esto al proceso de lectura consiste en proporcionar al lector la información agrupada para que la mantenga presente el mayor tiempo posible.

A lo largo de los apartados siguientes trataremos de cómo organizar adecuadamente esta estructura y cómo ajustarla a los estándares de las publicaciones psicológicas.

2.1. La estructura en secciones de la APA

La mayoría de las revistas científicas del ámbito de la psicología y la educación siguen, en mayor o menor medida, la estructura recomendada por la *American Psychological Association* (APA, 2001). En este manual de publicación –cuya utilización ya hemos recomendado– se prescribe una determinada estructura del texto (Cuadro 2.1). Será de obligado cumplimiento en el caso de los manuscritos destinados a ser publicados en revistas y servirá como guía para organizar los contenidos de tesis y tesinas.

En la parte inferior del Cuadro 2.1 hemos incluido otros aspectos formales que solo se refieren a los manuscritos que van a ser enviados a revistas; en el caso de las tesis, como Vd. será su propio editor deberá integrar estos elementos en el cuerpo del texto (ampliaremos estos aspectos en el apartado 4.5 de maquetación).

Cuadro 2.1.

Las secciones del informe de investigación
Título.
Resumen (y <i>abstract</i> en inglés).
Introducción.
Método.
Resultados.
Discusión.
Referencias.
Apéndices.
Elementos adicionales
Nota del autor.
Notas al pie de página.
Tablas.
Encabezamientos de las figuras.
Figuras.

2.1.1. Título

En la primera página debe escribir el título de su investigación, su nombre y filiación. Además, debe incluir un titulillo (resumen del título) y el número de página acompañado de un encabezamiento que serán las primeras palabras del título (Véase el Apéndice B.3).

Para el caso de la tesis, en la primera página, debe figurar: el director y tutor –si lo hay–. (El tutor es necesario cuando el director no pertenece al departamento donde se presenta la tesis.) En las páginas siguientes podrá poner: la dedicatoria –si la hay–, los agradecimientos, los contenidos, y el prólogo –si ha decidido hacerlo–. No tiene que añadir el titulillo y compondrá el encabezamiento, con el número de página, como desee que aparezca en su trabajo impreso.

En el título tiene que describir su investigación de la forma más clara. Debe esforzarse por que aparezcan nombradas la variable independiente y la dependiente –las principales–; de esta forma, cuando la publicación sea catalogada en las bases de datos, tendrá la mejor visibilidad para los estudiosos que buscan información. Así mismo, deberá utilizar los nombres habituales en la literatura especializada, para que los demás investigadores reconozcan fácilmente su contenido.

En el caso de la tesis, el título tiene que coincidir con el del proyecto aprobado por el departamento correspondiente. Si, en el momento de concluirla, desea cambiarlo, deberá realizar el trámite correspondiente a través del departamento, antes de solicitar la defensa.

2.1.2. Resumen

El resumen se sitúa en la página siguiente a la del título. Su extensión máxima debe ser de 120 palabras. Es, probablemente, el párrafo más saliente del artículo, porque es el indicador que utilizarán los posibles lectores que busquen en las bases de datos para decidir si leen la publicación completa o no; en consecuencia, al redactar se deben usar aquellas palabras que sirvan de indicadores para su correcta clasificación.

En el cuerpo del resumen debe describir el problema investigado, los participantes, el método, los descubrimientos más importantes, las conclusiones y las posibles aplicaciones. Y todo ello de forma clara, ordenada y concisa (sobre todo): será el mayor reto para sus habilidades como escritor. En cuanto a la redacción, añadiremos que la APA recomienda que se utilice el presente para los resultados y conclusiones, y el pasado para el resto.

En las revistas de habla no inglesa, junto al resumen hay que preparar la traducción del mismo al inglés (*abstract*). Esta será la muestra que leerán los posibles lectores que no hablen español.

Para el caso de la tesis, no es obligatorio preparar un resumen, aunque muchos doctorandos lo hagan. En cualquier caso, si desea que su tesis tenga visibilidad a través de la base de datos *Dissertation Abstract International* deberá preparar un resumen; esta vez de 350 palabras.

2.1.3. Introducción

Se recomienda empezar haciendo una descripción del aspecto que va a ser investigado. (¿Hace falta que volvamos a decir lo importante que es utilizar las mismas palabras que aparecen en la literatura?) Concrete cuál es el problema que va a investigar –y por qué es un problema–; aunque le parezca un poco escolar, creemos que es bueno que lo plantee como una pregunta. A continuación, refiera los trabajos más próximos a su objetivo y cómo estos no aportan datos para contestar a su pregunta (recuerde: no se trata de demostrar todo lo que sabe). El propósito de revisar y comentar las investigaciones más cercanas es mostrar que su aportación no es una isla en el océano.

Es recomendable que argumente –como el alegato de los abogados– por qué la respuesta al problema planteado será un conocimiento relevante. Algunos autores dicen que hay que tratar de ser muy convincente, como si estuviéramos pidiendo dinero para poder investigar, y el que lo tuviera que otorgar fuera el editor de la revista. Prevea cómo se va a beneficiar la comunidad científica –y la sociedad– cuando se obtenga el conocimiento que busca; incluso, aventure futuras aplicaciones basadas en las respuestas que espera encontrar.

Debe anticipar las observaciones, es decir: debe hipotetizar los resultados. Claro que si supiéramos lo que vamos a obtener... ¿por qué investigarlo? El razonamiento sobre la obtención de la evidencia es como diseñar una casa con tres niveles: el nivel bajo –los cimientos– debe ser datos contrastados y asumidos por la comunidad científica; el segundo nivel, debe ser un entramado de relaciones lógicas, de reglas de transformación, de leyes, etc. asumidas dentro de la teoría o paradigma en el que se desarrolle el trabajo; y el tercer nivel, –la preciosa cubierta a dos aguas– debe ser los resultados que se hipotetizan, al conectar las relaciones lógicas con los hechos comprobados (algunos estudiantes confunden lo que *desean* que pase con lo que lógicamente se puede *esperar* que suceda).

En el caso de la tesis, la introducción debe ser algo más consistente. El autor debe demostrar que conoce el marco teórico, los antecedentes temporales, las analogías con otros problemas similares, los instrumentos de medida y sus propiedades... todo esto debe aparecer procesado por el propio investigador. No puede ser un *cortar y pegar* de capítulos de libros o de revisiones. Se debe apreciar la singularidad de quien hace el estudio, pero con mesura. La densidad y la extensión de esta parte es tan variable como los propios seres humanos: dependerá del director –fundamentalmente–, de la costumbre en el departamento, incluso del estilo en el área de conocimiento. Pero también de Ud. No lo olvide. Nuestro punto de vista es que, aunque nuestros abuelos del neolítico ya tenían preocupaciones por la conducta de sus semejantes, no es estrictamente necesario llegar tan lejos en su revisión. Lo que ya está escrito en otro sitio, no hace falta reescribirlo; solo hay que citarlo de manera adecuada. Las revisiones que han hecho otros –más sabios– no hay que “re-revisarlas”, con traerlas adecuadamente a colación es suficiente. En definitiva: más páginas no es mejor que menos (en la mayoría de los casos es peor).

La introducción tendrá varias partes –¿ha leído ya alguna tesis?-. De hecho, esta sección necesitará todo su esfuerzo para ser adecuadamente estructurada. No se puede abrir un capítulo que se intitule “introducción” y, a renglón seguido, redactar 100 páginas. En el apartado 2.2 presentaremos algunas ideas para extender la estructura de cada sección o capítulo.

2.1.4. Método

Esta sección es la más importante de su informe. Se trata de describir la obtención de su evidencia empírica y de mostrar que Vd. ya es un magíster en el arte de investigar.

En cuanto a la estructuración, este bloque está ya subdividido por las normas de publicación y por lo tanto le surgirán menos problemas de organización. Sin embargo, no debe descuidarse, la comunicación debe ser perfecta: del contenido de esta parte se derivará el mayor porcentaje de la evaluación de su trabajo. Recuerde que lo que está demostrando es que es capaz de llevar a cabo, de forma autónoma, una investigación. La correcta descripción del método es la que convertirá su trabajo en replicable (por ende, en científico) y, por consiguiente, tendrá que poner todo el esfuerzo por hacerla ordenada, clara y concisa.

Todas las partes de su tesis deberían contar con el apoyo de una lectura/revisión realizada por otra persona; en el caso del método esta recomendación es casi un imperativo. Puesto que la descripción del método debe ser tal que permita a otro investigador replicar su trabajo, la comprensión del lector, hasta en sus más pequeños detalles, de todo el proceso, debe ser absoluta.

No pierda de vista que cada estudio (cualitativo, descriptivo, experimento, cuasi-experimento, etc.) tiene que disponer de su sección de método individualizada. Consecuentemente, no incluya todos sus estudios bajo el título de “método”, ya que su lectura puede acabar convirtiéndose en *Guerra y Paz*. La mayoría de las investigaciones empíricas tienen un mínimo de dos estudios; en las tesis, el abanico es muy amplio, pero digamos que la moda está entre tres y cinco. Cada uno debe encabezar un apartado propio, con un título tan prosaico como Estudio 1 (o Experimento 1), Estudio 2, etc.

La forma de estructurar la redacción del método según las normas de la APA es la siguiente:

2.1.4.a. Participantes o sujetos

Durante muchos años los investigadores en Ciencias Sociales hemos abusado de la voz “sujetos” para referirnos a las personas que eran propósito de estudio. Hasta tal punto esto ha sido así, que en la edición de 2001 de las normas de la APA se prefiere la palabra “participante” a la de “sujeto”. Con esta palabra se quiere reconocer tanto el papel activo de la persona estudiada, como su labor de colaboración (sin la cual no sería posible llevar a cabo la mayoría de las investigaciones). Así que, a pesar de que Vd. se encontrará el término “sujetos” en los textos anteriores a esta fecha, tenga presente que es preferible sustituirlo por “participantes” (o incluso otro sinónimo, cuando no sea un encabezado).

En este subapartado debe referir quiénes fueron sus participantes: cómo accedió a ellos; cuántos fueron reclutados y cuántos terminaron toda la investigación; cuál

fue su rango de edad (con alguna medida de tendencia central); cómo se dividían en cuanto al género; si fueron gratificados de alguna manera; si tenían alguna característica especial para ser seleccionados (enfermedad, habilidad, diagnóstico, etc.). En definitiva, todo lo que necesite saber otro investigador que quiera acceder a otro grupo de personas similares a las que Vd. estudió.

2.1.4.b. Aparatos

Bajo este epígrafe debe describir los instrumentos utilizados en la investigación. Puede concretar, a reglón seguido, qué variables serán medidas con cada instrumento o hacerlo más tarde en el apartado de "procedimiento". Cuando los aparatos usados sean novedosos en el ámbito de la investigación, debe describirlos de forma independiente.

Si ha construido Vd. algún instrumento, deberá pormenorizar su proceso y sus propiedades métricas (fiabilidad, validez, baremación, etc.) Esto consumirá una buena porción de espacio, por lo tanto, es mejor que lo haga separadamente y antes del método; de no hacerlo así, sus lectores perderán el hilo de la narración. Así, al llegar a este subapartado, no tendrá más que nombrarlo y recordar al lector que su descripción completa se haya en el apartado correspondiente.

Cuando los materiales sean muy conocidos por sus lectores es mejor que los integre en la narración del procedimiento.

2.1.4.c. Procedimiento

En este nivel deberá narrar, de forma secuencial, cómo hizo su investigación. Es una buena idea comenzar catalogándola como cualitativa (etnográfica, investigación-acción, estudio de caso, etc.) o cuantitativa (descriptiva, experimento, cuasi-experimento, etc.). A continuación, nombre el diseño específico utilizado (cuando sea pertinente). No dé por supuesto que el lector sabrá cuántos grupos de participantes implica el diseño: especifíquelo; así como si van a ser medidos una vez o varias.

Respecto a las variables, detalle cómo se ha/n operativizado, tanto la/s independiente/s como la/s dependiente/s. Haga referencia a las variables extrañas que ha controlado y a la forma en la que lo ha hecho; igualmente respecto a las variables bloqueadas. (No nombre las variables extrañas sobre las que no hay realizado ninguna acción: no es necesario y tampoco se trata de dar pistas al enemigo.) Este es el momento de referir los aparatos muy conocidos que no describió en la sección anterior. Continúe con la forma en que se ha administrado cada variable independiente a los participantes (inter-sujeto o intra-sujeto). Finalice especificando el número de niveles de la/s variable/s independiente/s utilizado y sus nombres (cuando proceda).

También debe hacer constar las instrucciones que se dieron a los participantes (pueden ser cruciales para la replicabilidad).

Respecto a la forma de la redacción, en León y Montero (2003, p. 405) apuntábamos lo siguiente:

El procedimiento parece la parte más fácil del informe, porque consiste simplemente en contar cómo se hicieron las cosas. Sin embargo, es difícil hacerlo bien a la primera. Por un lado, está la tentación de ser demasiado

meticuloso, como si se tratase de las instrucciones de funcionamiento de algunos aparatos: «para poner en marcha el magnetófono desplace la palanca de la posición *off* a *on*», o justamente la tentación contraria: darlo todo por supuesto, lo que hará que el lector quede desconcertado; algo así como la frase: «tras presentar los estímulos, medimos la memoria de los sujetos».

2.1.5. Resultados

En esta sección deberá presentar el resumen de la evidencia empírica. El lector espera encontrar una estructura de datos que concuerde con los diseños que Vd. anticipó en el procedimiento, en consecuencia, agrupe los resultados siguiendo esta estructura.

Se acostumbra a presentar los datos descriptivos en una tabla, de forma que el lector pueda comparar visualmente los resultados (lea con atención las indicaciones respecto a cómo preparar tablas en el apartado B.2 dedicado al formato de presentación). En el caso de un artículo solo debe preparar una gráfica cuando considere que será crucial para entender más fácilmente los resultados (algunos tipos de interacciones, por ejemplo), si no es así, tenga en cuenta que le contará como una página entera más.

En el caso de la tesis es distinto: el propósito del autor puede ser descargar la prosa y amenizar la presentación. No importa la redundancia de tablas de datos y gráficas. (Algunas de estas gráficas las podrá usar el día de la defensa.) De hecho, la prohibición del color para los manuscritos destinados a revistas se convierte en una recomendación para el doctorando (aunque deba pagar más por las copias de color).

Cuando trabaje con grupos solo debe presentar un índice representativo del grupo, asociado a cada condición de la variable independiente. Los más frecuentes son la media (o mediana) y un índice de dispersión del grupo. Los datos individuales debe guardarlos por si le son requeridos o por si algún revisor le pide que haga un análisis diferente.

Tras los estadísticos descriptivos, incluya la información relativa al contraste de la hipótesis correspondiente. Nombre el tipo de análisis utilizado (no es necesario que diga el nombre comercial del programa que se utilizó para los cálculos).

Por último, comente de forma sucinta los resultados. No se deje llevar por la pasión y diga que hay diferencias en sitios donde no se alcanza el nivel de la significación estadística. No pondere los valores encontrados ni los refiera a las hipótesis. La reflexión en profundidad de los resultados se debe hacer en el apartado siguiente: la discusión.

2.1.6. Discusión

"After presenting the results, you are in a position to evaluate and interpret their implications, especially with respect to your original hypothesis. You are free to examine, interpret, and qualify the results, as well as to

draw inferences from them. Emphasize any theoretical consequences of the results and the validity of your conclusions." APA (2001, p. 26)

Para hacer el objetivo expresado en el párrafo anterior, conviene que empiece la redacción (y la termine) con una frase que resuma lo más relevante de sus resultados (¿recuerda lo de el efecto de primacia y recencia en la memoria?). Continúe, con la comparación entre los resultados que hipotetizó en la introducción y los que ha obtenido; no evite comentar alguna hipótesis porque no haya obtenido nada relevante (sus lectores pueden tener otra interpretación de sus motivos); y, por supuesto, no se le ocurra formular nuevas hipótesis al hilo de la discusión.

En cuanto a las hipótesis claramente rechazadas, no trate de hacer encaje de bolillos para que parezca que, si hubiera controlado algo un poquito más, sería probable un final positivo. Debe encontrar (aunque no siempre se pueda) una explicación lógica de por qué no se ha mantenido la hipótesis, pero tenga cuidado con elevar este razonamiento a explicación de los datos: se trata de una nueva hipótesis que necesitará su propia investigación.

En relación con la forma de redactar los comentarios respecto al contraste de las hipótesis, cuando los datos son los esperados, las hipótesis nunca se verifican (o confirman, aceptan, etc.); sencillamente no se rechazan. Puede utilizar expresiones más ágiles como: "permiten mantener la hipótesis" "con ellos podemos apoyar la hipótesis" o "son congruentes con la hipótesis". Para el caso en el que los datos no sean los deseados es más fácil: la hipótesis se rechaza.

Debe dedicar un espacio a encontrar semejanzas y diferencias con los resultados de otras investigaciones sobre el mismo tema (por lo tanto ya citadas en la introducción). También debe plantearse la posibilidad de generalizar sus hallazgos a más personas o a más situaciones; cuando lo haga, compruebe que las condiciones de su investigación así lo permiten.

Es costumbre redactar un breve fragmento en el que se señale qué otras investigaciones se podrían realizar para completar la suya o qué proyectos tiene para continuar la actual.

Recuerde: acabe con un párrafo breve, claro y rotundo donde exponga cómo se ha solucionado el problema planteado y su aportación al conocimiento del área.

Puesto que ha realizado una discusión para cada estudio, deberá preparar una discusión conjunta de todos ellos que se refiera al total de la investigación; resuma lo más importante de lo ya dicho y procure ser especialmente claro y convincente (este párrafo lo sabrán casi de memoria los evaluadores de su trabajo).

2.2. Estructura del texto

Comenzaremos haciendo un experimento: Vd. será el participante y nosotros los investigadores. A continuación le vamos a presentar una lista de palabras; tiene que leerlas dos veces, a la velocidad normal de lectura; después tape la lista, cuente hacia atrás desde 56 hasta 46, trate de recordarlas y, finalmente, escribalas en un papel. ¿Listo?

Alcachofa, ladrillo, mango, río, mano, viga, lago, queso, ojo, espalda, llanura, cal, dedo, maíz, madera, depresión, martillo, huevo, uña, cabo, martillo.

Cuente las que ha recordado correctamente (lo normal es que haya incluido alguna que no estaba, parecida semánticamente, o incluso fonéticamente). Ahora debería darse un pequeño descanso de un par de minutos. Cuando esté listo, vamos con la segunda parte del experimento:

A continuación le vamos a presentar otra lista de palabras; tiene que leerlas dos veces, a la velocidad normal de lectura; después tape la lista, cuente hacia atrás desde 43 hasta 33, trate de recordarlas y escribálas en un papel. ¿Listo?

Jamón, alubias, arroz, sal, manzana.

Baldosas, cemento, pintura, cristal, tenazas.

Golfo, pantano, meseta, cerro, montaña.

Pelo, boca, pecho, tobillo, pie.

¿Qué tal? Suponemos que, además de haber recordado más, tendrá en la cabeza un montón de pegas a la validez interna de este experimento con un solo participante: ¡Usted! Nos alegramos si es así, eso significa que además de preocupado por la redacción mantiene alerta su espíritu investigador.

Ha visto cuál es la diferencia entre los dos grupos de palabras: el primer grupo es un conjunto sin estructurar y el segundo está estructurado; el primer grupo de palabras remite a conceptos que van saltando de uno a otro y que obligan al lector a reorganizar la información, a volver sobre sus pasos, incluso a tomar papel y lápiz si quiere hacerse una idea cabal de la información. En el segundo grupo las palabras están agrupadas temáticamente, incluso se han ordenado de forma que se establezca un cierto hilo conductor: empezamos comiendo un aperitivo de “jamón”, luego las “alubias” y el “arroz”, al que hay que ponerle un poco de “sal” y acabamos con una “manzana” de postre. En el caso del grupo de palabras del cuerpo humano, empezamos por la “cabeza” y acabamos en los “pies”. Si Vd. ha hecho una imagen mental así habrá recordado casi todas las palabras. Bien, esta forma de agrupar ideas similares siguiendo un hilo conductor y separadas del resto con una indicación gráfica es lo que define un párrafo.

Reflexionemos ahora un momento sobre la anterior analogía: si escribimos saltando de una idea a otra, según aparecen en nuestra mente, estaremos creando textos como la lista de palabras mezcladas. Si primero ponemos sobre el papel todas las ideas que queremos transmitir, buscamos sus semejanzas, las agrupamos y les damos un hilo conductor, después podremos redactar un párrafo con cada uno de los grupos. El efecto sobre el lector de nuestra forma de organizar la información en la escritura ya lo ha comprobado Vd.: en el primer caso se mantiene menos información en la memoria y cuesta encontrar la estructura y en el segundo caso, la estructura se hace evidente y aumenta la información que se mantiene activa.

La pregunta que nos podíamos hacer ahora es ¿cómo generamos la estructura? La respuesta a esta cuestión puede que sea la información más importante que tenemos que transmitirle en este texto: **planificando lo que se va a escribir**, dicho de otro modo: antes de escribir, hay que armar el esqueleto del futuro texto. Este esqueleto se puede

hacer de diversas formas, pero todas ellas deben llevar a un conjunto de etiquetas, relacionadas con distinto grado de generalidad. En el caso de un artículo científico la estructura ya está prefijada por las normas APA, pero en el caso de las tesis, por su extensión, no, Vd. deberá crear su propia estructura. Una buena guía es la relación de los “contenidos” de un libro (cuando son detallados). Para que una relación de contenidos sea útil a la hora de ponerse a escribir necesitaría que se le añadiese una indicación de lo que va a desarrollar cada punto. Veamos cómo son los contenidos (parte) de uno de los libros citados aquí en el Cuadro 2.2.

Cuadro 2.2. Contenido del libro *Psicología* (Papalia y Olds, 1985/1987).

PARTE 1: LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA	
1: INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA	
¿Qué es la psicología? Historia de la psicología. Escuelas de psicología. • <i>Estructuralismo. Funcionalismo. Psicología de la Gestalt.</i> • <i>Psicoanálisis. Conductismo. Psicología Humanista. Psicología Cognitiva.</i> Áreas de especialización de la psicología. • <i>Psicología clínica. Asesoramiento psicológico. Psicología evolutiva y escolar.</i> • <i>Psicología experimental. [...] Ingeniería psicológica.</i>	
PARTE 2: BASES BIOLÓGICAS DEL COMPORTAMIENTO	
.....	

Esta estructura de “contenidos” del libro necesita completarse con una estructura de mayor detalle antes de comenzar. Tomemos el primer apartado: ¿Qué es la psicología? ¿Piensa Vd. que la autora empezó a redactar directamente bajo ese subtítulo? Probablemente elaboró otra organización de menor nivel para su escritura.

Una forma de generar la ordenación de segundo nivel es la siguiente: Agrupe las ideas (conceptos, argumentos, etc.) por bloques. A cada bloque póngale un título. Redacte luego unas indicaciones de qué es lo que va a ir dentro de cada bloque. Cuando tenga ya todos los bloques con sus indicaciones, desarrolle cada uno en forma de guión de ideas. A continuación le presentamos una posible forma de organizar la “introducción” de un informe (o memoria) de investigación :

Cuadro 2.2.

Estructuración de las ideas en bloques		
Bloque 1: Descripción del problema. (Presentar los elementos que configuran el problema, utilizando los nombres propios de la literatura.) • Definición. Tratar de expresarlo también como pregunta. • Contexto temporal. • Contexto psicológico. • Nivel de análisis –si es pertinente–. • Conceptos con sus nombres específicos (cuando sean poco conocidos, definiciones). • •	Bloque 2: Argumentar por qué es un problema. (Comenzar señalando la falta de respuesta y mostrar cómo falta esa pieza del rompecabezas del conocimiento.) • Idea 1 • Idea 2 • •	Bloque 3: Argumentar cómo mejoraría el conocimiento si encontráramos la respuesta al problema. (Ventajas teóricas y aplicadas de conocer la respuesta.) • Idea 1 • Idea 2 • •
Bloque 4: Principales intentos históricos por resolverlo. (Solo los más importantes. Citar alguna revisión o capítulo de libro donde se haga un repaso más exhaustivo.) •	Bloque 5: Principales intentos de los últimos años. (Con algo de detenimiento, presentar los principales autores, cómo lo han hecho y por qué no han encontrado la respuesta.) •	Bloque 6: Cómo pretendemos resolverlo I. (Debe aparecer lógicamente plausible.) • •
Bloque 7: Cómo pretendemos resolverlo II. (Paradigma empírico que vamos a utilizar. Justificación.)	Bloque 8:	Bloque 9:

Vd. habrá supuesto que, para poder generar esta estructura de nivel inferior como la de nivel superior, previamente deberá tener toda la información. Es decir, solo se puede preparar la estructura cuando ya se sabe todo –o casi todo– lo que se quiere comunicar. No se puede hacer la organización de los contenidos hasta que no se tienen.

Por último, cuando más adelante redacte sobre la estructura de bloques, ponga atención a las conexiones entre ellos. Use los conectores apropiados: de tiempo, de causa-efecto, de contraste, de contigüidad, etc. (Véase el apartado 3.3).

2.2.1. Párrafo

El párrafo constituye una unidad completa de comunicación; inicia y concluye la transmisión de una información con cierta autonomía. El lector debe entender lo comunicado, sin necesidad de pasar a leer el párrafo siguiente o el anterior: a esto lo denominamos coherencia **intra**. Además, el párrafo debe tener coherencia **inter**, es decir, se debe articular lógicamente con los párrafos que le preceden y le siguen para transmitir un conjunto comunicativo con sentido.

Según lo anterior, fíjese que un párrafo puede tener coherencia intra, pero no inter: puede desarrollar una idea con frases bien conectadas, pero puede que altere la secuencia de la exposición. Por ejemplo, si estamos redactando una introducción sobre el papel diagnóstico del habla privada en niños autistas, no resulta coherente insertar un párrafo sobre los derechos de la infancia en estos enfermos; aunque sea interesante y esté perfectamente hilvanado. Solo teniendo el esqueleto del texto, con la idea de cada párrafo, podremos detectar el grado de coherencia inter de sus partes.

“Los párrafos son, pues, las moléculas –compuestas a su vez por átomos, que son las oraciones– que constituyen la unidad que denominamos texto”. (Montolío et al. 2000)

El párrafo se distingue, físicamente, porque comienza con una mayúscula y termina con un punto y aparte; además, debe empezar tras un sangrado (más a la derecha de donde comienzan el resto de las líneas). Cuando observamos el aspecto gráfico de los párrafos de un texto podemos comprobar si están equilibrados en cuanto a cantidad de información y si el texto va a resultar monótono. Por ejemplo, solo párrafos de dos o tres líneas conforman un texto muy fragmentario y espasmódico; por otro lado, todos los párrafos de más de diez líneas nos indican que cada una de las ideas es expuesta con mucha profusión y que el texto se percibirá como denso. Para conseguir una prosa armoniosa hay que combinar diferentes extensiones.

A continuación detallaremos algunos tipos de párrafos muy usados en el contexto académico: introducción, enumeración, comparación, exposición y conclusión.

2.2.1.a. Párrafo de introducción

La palabra “introducción” no se refiere aquí a “la introducción”, sino a la presentación de cada parte importante del texto (sea este tesis, tesina o artículo). Es algo así como decirle al lector: “ahora hacen acto de presencia los principales tests utilizados para valorar este problema”, “aparecen en la entrada las principales escuelas que han

dado respuestas a esta pregunta”, “ahora viene un nutrido grupo de razones por las que conocer la respuesta a nuestra pregunta de investigación reportará importantes beneficios”, etc.

Con un párrafo de introducción se crea una zona de desarrollo próximo en la mente del lector que le ayudará a integrar lo que le vayamos exponiendo. Se producen, además, ciertas repeticiones que favorecerán la legibilidad del manuscrito.

El párrafo de introducción solo se puede realizar cuando tenemos la seguridad de que la sección que presenta está completa; luego, no será mala idea si primero hacemos un esquema con todas las ideas que hemos decidido incluir, después las escribimos y, por último, confeccionamos el párrafo de introducción.

Este tipo de párrafos pueden adoptar distintas variantes para captar la atención y darle ritmo a la escritura. Por ejemplo, se puede hacer una **síntesis**:

El cerebro está compuesto por tres partes fundamentales: el tronco cerebral (bulbo, puente y mesencéfalo), el cerebelo (el cerebro pequeño) y el cerebro o prosencéfalo (hipotálamo, tálamo, ganglios basales, sistema límbico y corteza). (Papalia y Olds, 1985/1987, p. 42) [En los párrafos que siguen se desarrollan las tres partes, en profundidad, con un párrafo para cada una de ellas.]

La introducción también se puede empezar exponiendo un caso que sirva como analogía de lo que viene a continuación. Por ejemplo (León y Montero, 2003):

A pesar de haber transcurrido más de veinte años, Begoña no ha olvidado lo que ocurrió aquella tarde de mediados del mes de mayo. [Aquí se relata el suicidio de su hermano.]

Se hace el silencio. La madre de Gonzalo, por fin, se levanta y se sienta en la única silla del cuarto. A Begoña le viene a la cabeza aquella primera pregunta: “si me pasara algo ¿tú que pensarías?” (pp. 360-61) [A continuación se desarrollan las metodologías que estudian fenómenos, como el suicidio, en los que el investigador comienza su estudio cuando ya han ocurrido.]

Otra forma de redactar es colocando una **cita** de un autor de prestigio, donde aparezca la idea fundamental que vamos a desarrollar. Por ejemplo (León y Montero, 2003):

Sube a nacer conmigo, hermano.

Dame la mano desde la profunda
zona de tu dolor diseminado.

[...]

Yo vengo a hablar por vuestra boca muerta.

[...]

Acudid a mis venas y a mi boca.

Hablad por mis palabras y mi sangre. (Neruda, 1950, pp. 140-141)

(p. 138) [A continuación se desarrolla la idea de que el investigador etnográfico se hace voz de la comunidad que investiga.]

Estas variantes para abrir un párrafo introductorio son adecuadas en el contexto de la tesis, pero habrá que usarlas con cautela en un informe de investigación, dado el reducidísimo espacio con que se cuenta.

2.2.1.b. *Párrafo de enumeración*

Mediante este párrafo se presenta un conjunto de elementos que tienen un nexo común. Consta de una frase introductoria (a modo de párrafo de introducción) y de un grupo de elementos, ordenados de forma lógica; esta ordenación puede utilizar el criterio del tiempo, la importancia, las escuelas, etc. Si las descripciones de los elementos son cortas, se separan mediante una coma, si son de longitud media, con punto y coma, y si son largas con un punto y seguido. Por ejemplo (Papalia y Olds, 1985/1987):

Actualmente, los dos principales sistemas para recoger información sobre el desarrollo son los métodos longitudinales y transversales [frase introductoria]. En el método transversal los psicólogos comparan a individuos de distintas edades a un mismo tiempo, obteniendo así información sobre las diferencias en el comportamiento, actitudes o pautas de crecimiento según las distintas edades [extensión del primer elemento]. En el método longitudinal los psicólogos registran y estudian el desarrollo de uno o varios individuos a lo largo de diversos periodos de tiempo, obteniendo así información sobre los cambios que se han producido en el individuo a través de los años [extensión del segundo elemento]. (p. 431)

En el caso de que cada elemento de una enumeración necesite una explicación muy extensa entonces es mejor empezar con un párrafo de introducción y luego seguir con un párrafo para cada elemento.

2.2.1.c. *Párrafo de comparación*

En este apartado se contrastan dos ideas (autores, métodos, etc.) a través de uno o varios de sus elementos principales. Vd. puede organizar la información de dos maneras: colocando primero una idea con sus características y luego la otra con la suyas, o, alternando las características de una y otra. Si la comparación va a ser larga, conviene que haga un esquema antes. También es recomendable que procure exponer con una extensión parecida cada uno de los elementos de cada idea, para que ambas resulten equilibradas. Por ejemplo (León y Montero, 2003):

3. La siguiente dimensión de análisis, la relativa a las técnicas para la recogida de evidencia empírica, lleva a una contraposición casi perfecta entre las dos perspectivas metodológicas [aquí aparecen los dos ideas que

se comparan; sus nombres aparecen en un párrafo anterior: cualitativa y cuantitativa]. Casi se puede afirmar que para cada técnica de un tipo hay otra simétrica del otro. La contraposición se produce en el grado de estructuración de la información que permite recoger cada una de ellas [aquí se cita la cualidad en la que se comparan]. Las técnicas cualitativas, desarrolladas y/o utilizadas dentro de un marco epistemológico de corte subjetivista ponen el énfasis en la apertura de la herramienta para hacer máxima la posibilidad de abarcar el fenómeno bajo estudio en toda su riqueza y particularidad [hasta aquí la descripción cualitativa]. Las técnicas cuantitativas, por el contrario, nacen y/o se utilizan dentro de una visión del conocimiento que prima lo común, lo objetivable, así que tienen que ayudar en ese proceso de acotación del fenómeno [y hasta aquí el equivalente cuantitativo]. (p. 429)

2.2.1.d. Párrafo de exposición

Este tipo de párrafo es el que utilizamos cuando decidimos presentar un concepto: lo nombramos, lo describimos, exponemos sus partes principales –de forma muy resumida–, y, si queremos que resulte más claro, aportamos datos empíricos o algún ejemplo. Como en los casos anteriores, no hay que dejar su estructura a la improvisación, por lo que le recomendamos que haga un esquema previo. Si en la redacción observa que la extensión crece mucho –más de diez líneas– puede recurrir a parcelar los elementos más autónomos y crear nuevos párrafos. Por ejemplo (Papalia y Olds, 1985/1987):

El otro tipo de inteligencia, [...], la inteligencia cristalizada, incluye la capacidad de utilizar un cuerpo acumulado de información general para emitir juicios y resolver problemas [hasta aquí la definición del concepto]. Este tipo de información debe aprenderse de una manera específica y, por tanto, depende de la educación y de la cultura [amplía lo relativo a “información”]. Incluye conocimientos tales como el significado de las palabras, las costumbres de los indios peruanos, cómo usar el tenedor en una comida de etiqueta, etc. [pone ejemplos de la “información”]. Dependemos de este tipo de conocimientos para resolver aquellos problemas en los que no existe una respuesta “concreta”, sino una variedad de posibles soluciones [explica cómo se manifiesta]. Este tipo de inteligencia aumenta a lo largo de la vida, hasta edades muy avanzadas [desarrollo]. [ahora proporciona datos de investigaciones, equilibrando lo ya expuesto –abstracto– con lo concreto]. De hecho una serie de investigaciones recientes que medían la relación entre la edad y el “conocimiento del mundo” (cosas tales como los nombres de los líderes mundiales, las señales de peligro por la calle, etc.) mostraron que mucha gente a la edad de 70 años recordaban mejor la información de este tipo que los jóvenes y las personas de mediana edad. (pp. 249-50)

2.2.1.e. Párrafo de conclusión

En este fragmento se exponen las ideas principales, los resultados más sobresalientes, las críticas más relevantes, etc. anteriormente expuestas. El objetivo es facilitar la

comprensión del lector mediante la simplificación y la reiteración. Debe ser breve, claro y no debe introducir, bajo ningún concepto, información nueva. Como en el caso del párrafo de introducción, podemos recurrir a distintas variantes para hacer más variada nuestra escritura. Piense que no estamos hablando, necesariamente, de la conclusión de la tesis (o del artículo); puede incluir un párrafo de conclusión después de la revisión de un conjunto de artículos, después de analizar varias formas de medida, etc.

Una forma de realizar el párrafo de conclusión es mediante una **deducción** de lo argumentado en el fragmento a que se refiere. Por ejemplo (Papalia y Olds, 1985/1987):

Los individuos aprenden a través de sus experiencias diarias. Cuando este aprendizaje les enseña que poseen muy poco control sobre sus vidas, el resultado puede ser tan devastador como la muerte o tan destructivo como el fracaso continuo en el intento de lograr algo. [desde los resultados del laboratorio deducen lo que pasará en la vida cotidiana]. Cuando aprenden que las cosas pueden ser de forma radicalmente distinta, se sienten animados para disfrutar de la vida. La importancia vital del aprendizaje para poder decidir la forma como queremos vivir justifica el gran interés y preocupación que ha recibido el tema del aprendizaje y que continúa recibiendo por parte de los investigadores de la psicología [la última frase le lleva al lector a la idea de que todo lo expuesto sobre aprendizaje es muy relevante]. (p. 198)

Otra forma de concluir es llevando a cabo una **síntesis**: enumerando las principales ideas ya expuestas, para resaltar su importancia. Por ejemplo (León y Montero, 2003):

Recuerde: Cuando se realiza la gráfica de una variable independiente, cada uno de los experimentos simples en los que se puede descomponer se representa en una línea distinta. La forma de estudiar la acción de la variable independiente sobre la dependiente es analizando los efectos simples en los que se ha descompuesto. Cada efecto simple puede implicar unos resultados distintos [observe cómo los autores, de forma casi telegráfica, le dicen al lector qué es lo más importante de lo expuesto con anterioridad]. (p. 276)

Una **referencia** a un autor prestigioso que ejemplifique su pensamiento puede ser una buena forma de rematar el párrafo de conclusión. En los momentos de preparar estas líneas –Madrid, marzo de 2004¹– se nos ocurre una frase de Ghandi, como ejemplo de conclusión de un texto contra el uso de la violencia para conseguir cualquier fin, que decía “el fin tiene que estar en los medios, como el árbol en la semilla”.

Para concluir, –y como ya le hemos recomendado antes– revise cuando haya pasado bastante tiempo (en el caso de la tesis esto será más fácil que en el de un artículo). Revise la mayor cantidad posible de texto cada vez que lo haga, para que los criterios de corrección sean similares y para que pueda detectar incongruencias entre distintas partes. Revisar no solo hará mejor su texto, sino que hará de Vd. un mejor escritor.

¹ Matanza en los trenes con destino a Atocha, en Madrid.

Cuadro 2.4

Para mejorar los párrafos.	
•	¿Dispone de un estructura –por escrito– donde aparece la idea desarrollada en cada párrafo? Si no es así, hágalo.
•	¿Ha escrito un párrafo introducción ? ¿Es claro? ¿Le servirá al lector para que sea más fácil la comprensión de lo que sigue?
•	¿Puede identificar cómo se conecta cada párrafo con su antecesor?
•	¿Tienen un tamaño adecuado? ¿Son variados los tamaños de los párrafos?
•	¿El párrafo de conclusión es ordenado, claro y convincente?

2.2.2. Frase

Un conjunto de palabras que transmiten una idea constituyen una frase, si tienen autonomía sintáctica y semántica. Dicho de otra manera: “las frases son las unidades de la comunicación” (Seco, 2002, p. 111). Físicamente, las reconocemos porque comienzan con mayúscula y terminan con puntuación fuerte (punto y seguido, exclamación, etc.) o semi-fuerte (punto y coma, dos puntos, etc.).

La frase es la parte más intuitiva de la escritura. El párrafo se puede programar a través de esquemas, y el texto se puede anticipar mediante la estructuración de los párrafos necesarios; sin embargo, si tratamos de pensar cómo tenemos que redactar cada frase, lo más probable es que se bloquee nuestro proceso de escritura. La frase surge como el pensamiento, arrolladora. Deseamos decir algo y al momento las palabras se encadenan para transportar nuestro mensaje. La frase es como un caballo: corre de manera natural, no hay que enseñarle. No obstante, un caballo aprende a correr mejor... y un escritor aprende a trazar mejores frases.

En las líneas que siguen veremos cómo redactar mejores frases en el contexto académico, atendiendo a la longitud, a la estructura, al significado...

2.2.2.a. Longitud

Tanto las recomendaciones de estilo, como las normas de publicación de artículos de todas las revistas exigen que el texto sea breve. (Por ejemplo: la revista *Psicothema* pide un máximo de 20 páginas, en el que se deben incluir referencias, tablas y figuras.) En consecuencia, cuanto más económica sea la expresión mejor. Compruebe lo que dice la APA al respecto:

“Say only what needs to be said. The author who is frugal with words not only writes a more readable manuscript but also increases the chances that the manuscript will be accepted for publication.” (APA, 2001, p. 34)

Además, en todos los ámbitos de la comunicación –EL PAÍS, La Vanguardia, etc.– se desaconsejan las frases largas (los máximos recomendados están entre 20 y 30 palabras). Por consiguiente, impóngase la disciplina de escribir con frase cortas. ¡Claro que, no se trata de reproducir el lenguaje de los SMS!

La justificación de la brevedad en la longitud de las frases tiene que ver con la psicología: para que el lector comprenda completamente la idea principal y sus complementos debe mantener en su memoria de trabajo la información que le vamos suministrando en la frase. Cuanto más largo sea el enunciado más aumentará la probabilidad de que se desvanezca la huella de alguno de los elementos; si esto pasa, aparecerá cierta confusión o fatiga.

Por otro lado, si es Vd. aficionado a la literatura es posible que en este momento su memoria –precisamente– le haya recordado buenos contraejemplos de lo que estamos diciendo. En nuestro caso, devotos de Proust, tenemos un buen paladín de las frases largas, llenas de incisos sobre incisos; pero, hemos de reconocer que necesitamos varios cientos de páginas para seguir el ritmo que marcaba el autor de *El Tiempo Recobrado*. Además, no debe olvidar que no pretendemos hacer literatura, sino redactar informes de investigación ágiles y claros.

Este puede ser un buen momento para sacarle partido a la función “Herramientas” > “Contar palabras”. Nuestro consejo es que se entrene corrigiendo sus escritos. Comience seleccionando la frase más larga de cada párrafo. Después, compruebe si tiene más de 30 palabras –para empezar–; si es así, transfórmela. Si realiza esta práctica con frecuencia, poco a poco, sin darse cuenta irá redactando frases más cortas. Por ejemplo, unos párrafos atrás escribimos la siguiente frase que contiene 51 palabras:

En los momentos de preparar estas líneas –Madrid, marzo de 2004– se nos ocurre una frase de Ghandi, como ejemplo de conclusión de un texto contra el uso de la violencia para conseguir cualquier fin, que decía “el fin tiene que estar en los medios, como el árbol en la semilla”.

Veamos cómo la podríamos descomponer:

En los momentos de preparar estas líneas –Madrid, marzo de 2004– se nos ocurre el siguiente ejemplo. Suponga que hemos escrito un texto contra el uso de la violencia para conseguir cualquier fin; lo podemos concluir con la siguiente frase de Ghandi: “el fin tiene que estar en los medios, como el árbol en la semilla”.

En la nueva redacción hemos transformado la frase en cuatro con las siguientes longitudes: 17, 16, 9 y 14 palabras respectivamente.

2.2.2.b. Estructura

La estructura **básica** de una frase es la siguiente: sujeto + verbo + complementos. Junto a esta composición elemental pueden aparecer otros elementos **periféricos**; estos

pueden ser: relativos, aposiciones, vocativos, explicaciones, subordinadas, circunstanciales, incisos, etc. El propósito de estos módulos es enriquecer la idea esencial de la frase, complementando la información básica. Sin embargo, la profusión de elementos periféricos a menudo obscurece, hace perder la atención del lector y, en algunos casos, le sume en la perplejidad –¿Recuerda el texto del apartado 1.3?–.

2.2.2.c. Ritmo

¿Conoce algún concierto cuyos movimientos sean: *allegro*, *allegro* y *allegro*? Nosotros no. Y, salvo alguien buscando la originalidad, ningún compositor ha trazado esa estructura de movimientos; ¿por qué? Suponemos que tanto *allegro* al final cansaría y no provocaría la emoción deseada. Pues lo mismo pasaría con un texto donde todas sus frases fueran cortas o todas fueran medias o todas largas: no tendría ritmo. Cansaría. Un texto resulta más atractivo –aunque el lector no sea consciente– si alterna frases de distinta longitud. Veamos un ejemplo de párrafo con ritmo:

"Some times, the process of thinking through and writing out your objectives can guide you straight to the smart choice-without your having to do a lot of additional analysis. Here's an example. Imagine that our boss has just offered you a promotion. The new job, which requires you to move cross-country from San Diego to New York City, has considerably higher salary. Your gut reaction is "Great, just what I wanted!" But careful thinking about your full set of objectives gives you reason to hesitate. While the new position would be advantageous financially, the move would disrupt the lives of your spouse, your 12-year-old twin boys, and yourself" (Hammond, Keeney y Raiffa, 1999, p. 32)

Observe en el siguiente gráfico cómo se distribuyen, de forma armoniosa las distintas longitudes de las frases:

||||| (29)

||||| (13)

||||| (20)

||||| (9)

||||| (14)

||||| (23)

El mismo razonamiento que acabamos de hacer respecto a la longitud lo debemos hacer respecto a la estructura: todas las frases redactadas en la forma sujeto-verbo-predicado forman un **paralelismo sintáctico**. Esta uniformidad hace que el texto suene plano. Para romper esta monotonía, de vez en cuando, –“solo de vez en cuando”, como reza la letra de la canción de Serrat– usaremos un hipérbaton. Es decir, alteraremos el orden natural de la estructura dando lugar a ordenaciones: predicado-verbo-sujeto, verbo-sujeto-predicado o verbo-predicado-sujeto. Por ejemplo:

Primero, se indicó a los participantes que la participación era voluntaria. Después, se les entregó un cuadernillo con las instrucciones. A continuación, les separamos en dos grupos, al azar. Seguidamente, les entregamos un cardiófrecuencímetro a cada uno. Luego, se les midió su frecuencia cardíaca. A continuación, se le expuso a cada grupo el video correspondiente. Terminada la proyección, les volvimos a registrar la frecuencia cardíaca. Y, por último, les agradecemos su participación.

Si ha observado con cuidado el párrafo anterior, estará de acuerdo en que es altamente legible. Además, el autor ficticio ha utilizado frases cortas, fáciles de procesar. Sin embargo, el texto no tiene ritmo: por un lado, todas las longitudes son parecidas (11-9-9-8-6-10-10-7) y por el otro, todas las frases tienen la misma estructura (Después, + les + hicimos + algo). Estas frases se podrían mejorar en los dos aspectos referidos uniéndolas algunas para crear distintas longitudes y utilizando algún hipérbaton.

Primero, a los participantes se les indicó [hipérbaton] que la participación era voluntaria al tiempo que [conexión] se repartían los cuadernillos con las instrucciones. A continuación, fueron separados [pasiva] en dos grupos, al azar. Seguidamente, les entregamos un cardiófrecuencímetro a cada uno y [conexión] procedimos a medir [personalización] su frecuencia cardíaca. A continuación, se proyectó [impersonal] el video correspondiente a cada grupo. Terminada la proyección, les volvimos a registrar la frecuencia cardíaca. Y, por último, [elipsis] agradecemos su participación.

Con estos cambios hemos creado frases de distintas longitudes y hemos roto el paralelismo sintáctico. La legibilidad se mantiene y el texto ha cobrado el ritmo que le faltaba.

Cuadro 2.5.

Para mejorar las frases	
• Longitud.	¿Tiene la frase más de 30 palabras?: Descompóngala en varias más cortas
• Incisos.	¿Hay algún inciso muy largo o mal colocado?: Redúzcalo o cámbielo de sitio.
• Estructura.	¿Hay muchas frases que alteran la estructura básica? Deshaga los hipérbatos.
• Ritmo.	
a)	¿Tienen casi todas las frases del párrafo <i>la misma longitud</i> ?: Cree nuevas longitudes.
b)	¿Observa algún <i>paralelismo sintáctico</i> ?: Deshágalo utilizando la parte del binomio no utilizada: activa-pasiva, conexión-disyunción, estructura regular-hipérbaton, personal-impersonal, etc.

2.2.3. Palabra

Recuerde: el texto está dividido en secciones, cada una de estas se compone de párrafos, los párrafos de frases y, por último, las frases se arman con... palabras. Las palabras

son los átomos de la materia escrita. Todo se hace con ellas y nada sin su concurso. De nada servirá que la tesis tenga las secciones ordenadas y nombradas adecuadamente, ni que los párrafos sigan un guión previamente organizado, ni que las frases sean ligeras y rítmicas... de nada servirá todo esto si las palabras que las componen son de mala calidad. Por consiguiente, necesitamos elegir los mejores términos ("Al principio era la palabra...").

2.2.3.a. *Precisión*

Con la elección de las palabras pasa lo mismo que con la construcción de las frases: si nos paramos a pensar mucho, el proceso creativo se interrumpe. Así que, debemos escribir teniendo en cuenta solamente una consigna: **precisión**. Posteriormente las revisaremos puliéndolas según otros criterios.

La precisión en las palabras se consigue cuando una palabra remite de manera unívoca a un concepto (y cuando ese mismo concepto es activado en la mente del lector). Por ejemplo, si escribo que me dedico a estudiar la conducta de riesgo de las personas, que aíslas variables como la personalidad, el contexto y la repetición de la situación, ¿considera Vd. que la palabra "riesgo" es precisa? ¿Se ha imaginado el riesgo como yo lo estudio? ¿En qué ha pensado? Descensos de ríos como el Zambeze, esquiar por corredores de más de 50°... o quizá ha pensado en conducir bajo los efectos del alcohol, no llevar puesto el casco en la cabeza, no usar profilácticos... me temo que se trataba de algo más ramplón: estaba pensando en elegir un número en una ruleta. No piense que hemos hecho trampa; la mayoría de las investigaciones bajo el título de "*risk taking*" se han hecho con tareas de lápiz y papel. Sin embargo, alguien que trabaje en el tema sí habrá activado el campo mental adecuado. ¿Dónde está, pues, el problema? Está en que depende del lector que la palabra sea entendida correctamente o que necesite adjetivos o frases enteras de complemento para que el sentido sea completo. Por eso –reiteramos– es vital que tenga presente quién es su lector.

2.2.3.b. *Cacofonías*

Según Ayuso (2003) en afortunada frase de fácil recuerdo –cacofonía en el sonido efe–, "las cacofonías **son sonidos repetidos** que maltratan los **oídos**". Los textos con cacofonías transmiten una imagen pobre del trabajo y por lo tanto, deben ser eliminadas. Curiosamente, son más fáciles de detectar por el lector que por el escritor. Para descubrirlas existe un método infalible: leer el texto en voz alta. Quizá le pase como a nosotros la primera vez que lo hicimos; sentíamos una extraña vergüenza. Nada que no se supere y no compense. Además, se detectan otras incongruencias del manuscrito que, cuando se ha leído varias veces, no aparecen de otra forma.

Las cacofonías no tienen por qué surgir de la pobreza léxica del autor, muchas veces son trampas a las que nos lleva la inercia de la redacción. Por ejemplo, unos párrafos más arriba escribíamos:

Así que, debemos escribir teniendo en cuenta solamente una consigna: **precisión**.

La primera redacción había sido:

Así que, debemos escribir teniendo en cuenta solamente una instrucción: **precisión**.

Al elegir la palabra “instrucción”, no anticipamos que obligatoriamente deberíamos poner a continuación “precisión”, produciéndose una cacofonía. Si hubiéramos decidido no poner “precisión”, sustituyéndola por un sinónimo, podríamos despistar al lector, al ser un concepto fundamental de nuestra tesis. En definitiva, “precisión” no la podíamos cambiar, porque era un término preciso, escogido a propósito; así que debíamos buscar un sinónimo de “instrucción” que terminara de otra manera: “consigna”.

2.2.3.c. Sinónimos

Acabamos de decirle que deshaga las cacofonías mediante sinónimos, y ahora le anunciamos que prescinda de ellos... pero solo cuando esté nombrando los términos clave de su tema de investigación. Utilizar siempre la misma voz es la mejor forma de evitar la ambigüedad o –lo que es peor– de introducir otros conceptos de forma inadvertida. Esta amenaza se acrecienta cuando el texto es vertido al inglés, ya que los sinónimos no siempre mantienen el mismo grado de semejanza con el nombre original.

Cuando esté traduciendo, en caso de duda, es una buena idea consultar el *thesaurus* de una base de datos (por ejemplo: PsycInfo, Eric...) y comprobar que los términos utilizados figuran allí, con el sentido que les quiere dar. Pongamos un ejemplo: suponga que ha construido un cuestionario que es muy fiable. Su traductor duda cómo poner fiable en inglés. Acude a un diccionario –lo acabamos de hacer ahora mismo– y se encuentra con la siguiente voz: “*trustworthy*”. Meses más tarde, su manuscrito llega al justiciero evaluador. ¿Cómo le sonará al revisor anglosajón el término? Para que se haga una idea, sería como si alguien escribiera que ha aplicado un test de “listeza” –por “inteligencia”–. No es tanto lo inapropiado lingüísticamente como lo que connota para el lector. En su caso, se trata de un error de traducción, pero en la cabeza del lector suena a que Vd. no conoce el ámbito sobre el que escribe. No piense que hemos forzado la máquina y que un error como escribir “*trustworthy*” por “*reliability*” jamás le pasará; en cuanto se desvíe ligeramente del tema del que está leyendo en inglés la probabilidad de que le pase aumenta –¿controla todos los términos estadísticos en inglés?–.

Sea como sea, nunca utilice sinónimos con las variables de su investigación (v. independiente, v. dependiente, v. extrañas, v. controladas, v. bloqueadas, etc.) ni con conceptos clave. Para cada variable elija una expresión al principio del texto y continúe con ella a lo largo de todo el trabajo. Una buena idea, cuando hay muchas variables, es realizar un glosario personal: apuntar el nombre y la definición, de forma que, cuando meses después vuelva a escribir sobre el mismo asunto, conserve la identidad de las palabras.

2.2.3.d. Repeticiones

Una palabra, aisladamente, puede estar perfectamente elegida, ser clara y precisa. Sin embargo, si se repite en el mismo párrafo o –peor– en la misma frase produce un texto pobre. Por lo tanto, debemos elegir palabras que eviten la repetición.

De entre las palabras que se repiten, algunas llevan nuestro sello personal: son las llamadas muletillas. Algunas de estas muletillas pueden ser los conectores. Por ejemplo, un ex presidente del gobierno español tenía como muletilla la expresión “por consiguiente”; la repetía hasta tal punto que se convirtió en azote de las imitaciones

burlescas. Cuanto más singular sea la muletilla más llama la atención del lector, luego tenga cuidado con la originalidad.

Como pasaba con las cacofonías, es más fácil detectar las repeticiones cuando se lee en voz alta, una vez que se ha escrito; y, una vez hecho, no hay nada para deshacerlas como el diccionario de sinónimos.

2.2.3.e. Comodines

Llamamos comodines a aquellas palabras que tienen muchos usos; pueden ser tanto sustantivos como adjetivos o verbos. Veamos algunos ejemplos:

- Sustantivos: tema, problema, aspecto, datos, elemento, información, etc. Por ejemplo:
 ...tras revisar la información publicada... [**bibliografía**]
 ...a partir de los datos de las investigaciones anteriores... [**resultados**]
 ...ese aspecto de la teoría era desconocido... [**faceta**]
- Adjetivos: bueno, interesante, positivo, relevante, etc.
 ...obtuvieron unos resultados poco positivos... [**concluyentes**]
 ...ese paradigma ha resultado muy bueno, dada la cantidad de investigaciones realizadas después. [**productivo**]
 ...no encontraron un incremento relevante respecto a la primera medida. [**estadísticamente significativo**]
 ...su investigación aporta un conocimiento interesante para el desarrollo de... [**fundamental**]
- Verbos: hacer, ser, estar, tener, decir, etc.
 ...les dijimos a los participantes que... [**informamos**]
 ...hicimos otro estudio para... [**llevamos a cabo**]
 ...el primer estudio no tenía validez. [**carecía de**]
 ...por lo tanto no era apropiado empezar sin que antes... [**resultó en**]

Para desarrollar una buena escritura, los expertos aconsejan centrarse en el contexto y sustituir el comodín por un sinónimo más preciso.

Cuadro 2.6.

Para mejorar las palabras

- Compruebe la **precisión** de todos los conceptos clave.
- Lea en voz alta para detectar y suprimir **cacofonías**.
- Detecte y **suprima los sinónimos** de las variables y conceptos clave.
- Lea en voz alta para detectar y suprimir las **repeticiones** cercanas.
- Descubra y cambie las **muletillas** personales.
- Sustituya los **comodines** por expresiones más precisas.

2.3. Estructura y puntuación

La puntuación sirve, entre otros propósitos, para que el lector entienda ordenadamente el conjunto de ideas expuestas por el autor; cuando es adecuada, ayuda a hacer explícita la jerarquía establecida para el texto. En concreto, mediante los signos adecuados la persona que lea su manuscrito deberá ser capaz de percibir la misma estructura que Vd. diseñó. Cuando el receptor recorra uno de sus párrafos, si está bien puntuado, podrá relativizar y conectar las distintas partes para entender la idea global, tal como Vd. la organizó. Aunque a nosotros lo que nos es más útil es el aspecto organizativo de la puntuación, también tiene otras funciones como hacer incisos (paréntesis, guiones), interpelar (interrogación), admirar (exclamación), deducir (dos puntos)... Nos centraremos en la primera cuestión y le brindaremos la oportunidad de consultar los textos especializados para el resto.

Existe también una acepción antigua que mantenía que los signos de puntuación servían para reproducir pausas y entonaciones del habla; hoy, sin embargo, los expertos coinciden en que el lenguaje escrito no debe ser una reproducción del habla. El lenguaje escrito tiene sus propios objetivos, tempo, desarrollo y, en consecuencia, sus propias necesidades en cuanto a la puntuación. No se escribe como se habla –y menos en un texto académico y –afortunadamente– no se habla como se escribe un artículo para una revista científica.

Veamos cómo los signos de puntuación nos indican cuál es el nivel de la estructura del texto. Vamos a utilizar cuatro formas tipográficas para presentar, en el Cuadro 2.7, los cuatro signos de puntuación: primer nivel, mayúsculas-justificadas a la izquierda; segundo nivel, negritas-justificadas a la izquierda; tercer nivel, subrayado con una tabulación y cuarto nivel, cursivas con dos tabulaciones.

Cuadro 2.7.

Puntuación y Jerarquía	
1. PUNTO Y APARTE => SECCIÓN [TEMA] O PÁRRAFO [IDEA PRINCIPAL]	
1.1. Punto y seguido => Una idea conectada con la idea principal del párrafo	
1.1.1. Punto y coma => Complemento de una idea o un elemento largo de una enumeración.	
1.1.1.a. Coma => Añadido, matización, aclaración...	

Una vez introducidos los signos de puntuación –desde el punto de vista de la estructura del texto– pasaremos a detallarlos un poco más.

2.3.1. Punto y aparte

Cuando Vd. coloque un “punto y aparte” en el texto, su lector anticipará que se ha terminado un bloque homogéneo y relativamente diferenciado del que seguirá al “punto”. Podrá ser tan distinto como una sección (resultados), un apartado (materiales) o un párrafo. La tipografía, las tabulaciones, una línea en blanco o incluso un salto de

página ayudarán a que su lector se ubique correctamente. En la tesis, Vd. tendrá que tomar todas las decisiones (véase el apartado 4.5 dedicado a la maquetación), mientras que cuando se trate de un manuscrito para una revista no podrá tomar ninguna: todo está normalizado y deberá seguir las instrucciones del editor de la misma. Por ejemplo, en este apartado 2.3. hemos dedicado cuatro subapartados a comentar cada uno de los cuatro signos de puntuación; por lo tanto, antes del siguiente subapartado vamos a colocar “un punto y aparte”.

2.3.2. Punto y seguido

Al colocar un “punto y seguido” en el texto, lo que espera el lector es que “sigamos” hablando de la misma idea principal del párrafo; al mismo tiempo, espera que introduzcamos una nueva idea conectada con la que precede al “punto y seguido”. La conexión entre las ideas a cada lado del “punto y seguido” debe ser clara: debemos indicar al lector cómo es esa relación (referente, orden, causa, consecuencia, objeción, etc.) Por ejemplo, en el comienzo de este párrafo exponemos el carácter indicador del signo. Después del primer “punto y seguido” [...precede al “punto y seguido”. La conexión...] hemos desarrollado la idea de la necesidad de relacionar ambas frases. En esta segunda frase, seguimos hablando de las propiedades del “punto y seguido”, pero la idea de la “conexión” es independiente de la idea de “indicación”.

2.3.3. Punto y coma

Cuando nos encontramos con un “punto y coma” en una frase sabemos que debemos coger fuerzas porque la idea de la frase va a ser muy larga; ya que todo lo que viene después del “punto y coma” es imprescindible pegarlo al pensamiento anterior. Lo que colocamos a continuación del “punto y coma” es un complemento necesario y además tiene cierta longitud (si fuera corto, lo adosaríamos con una coma). El texto anticipado por un “punto y coma” lo diferenciamos del texto separado por un “punto y seguido” porque no se sostiene por sí solo; mientras que el anticipado por el “punto y seguido” sí se mantiene. Por ejemplo, si observa el último “punto y coma” [...por sí solo; mientras que...] podrá comprobar dos cosas: una, si hubiéramos puesto una coma, la frase resultaría muy larga; dos, no es una idea que se mantenga por sí misma, por lo tanto el “punto y seguido” no sería lo más recomendable.

Los expertos dicen que el uso de este signo es complicado. La mayoría parece que tendemos a ver las separaciones como “punto y seguido” o “coma”. Igualmente, se considera la correcta puntuación con los tres niveles como signo de una prosa elaborada.

2.3.4. Coma

Mediante una “coma” le decimos al lector que espere un momento, porque todavía no hemos acabado de exponer la idea; necesitamos darle un dato complementario, una matización (importante según nuestro punto de vista). Por ejemplo, en la primera frase de este párrafo hemos colocado una coma después de “momento” [...momento, porque todavía...] para matizar por qué le pedimos al lector que espere: porque le queremos explicar la causa.

Además de su papel en la estructura organizativa, la coma tiene otras aplicaciones. Veamos algunas de ellas.

2.3.4.a. Aislar segmentos grandes

Con la coma se puede separar el comienzo de la frase (1), hacer un aparte en el interior (2) o diferenciar el final de la frase (3).

- Ejemplo (1): Tras haber revisado las principales revistas sobre el tema, podemos deducir que no se había propuesto una explicación similar.

Observe cómo el enunciado “tras haber revisado [...] tema” se aparta con una coma, indicando al lector que complementará la idea que se expone a continuación.

- Ejemplo (2): Los participantes de esta investigación, ninguno de los cuales abandonó, recibieron un documento donde se les informaba de sus derechos.

Compruebe que “ninguno de los cuales abandonó” no complementa al nombre inmediatamente anterior “investigación”, sino a todo el sintagma nominal “los participantes de esta investigación”. Este uso de las dobles comas proporciona la inclusión de incisos, tanto en relación con el sujeto como con el predicado. La situación en la frase, así como la presencia de algún referente o conector, hará que el lector lo pueda interpretar correctamente.

- Ejemplo (3): Concluimos que las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas, habiéndose comprobado previamente el cumplimiento de todos los supuestos.

El enunciado al final de la frase “habiéndose [...] supuestos” no complementa específicamente ni al sujeto ni al predicado, sino a todo el enunciado anterior a él.

2.3.4.b. Elemento elíptico

Se debe emplear una coma para marcar el sitio donde iría un sujeto o un verbo que está elíptico.

- Por ejemplo: Registramos la tasa cardiaca, el equivalente de O_2 , el equivalente de CO_2 y el nivel de lactato.

La coma que va entre “cardiaca” y “el equivalente de oxígeno” indica el sitio donde iría el verbo “registramos”, que está elíptico para no repetirlo.

2.3.4.c. Subordinada de conector

Se recomienda utilizar una coma para anteceder a una oración ligada por un conector.

- Por ejemplo: Los participantes parecían interesados en la prueba, sin embargo ninguno terminó la tarea por completo.

2.3.4.d. Construcciones de relativo

En las oraciones introducidas por un **que** hay que ser muy cuidadoso en el uso de las comas, ya que este varía dependiendo de que sean especificativas(1) o explicativas(2). Mientras que las primeras no llevan comas y afectan a todo el sujeto, las segundas llevan comas y afectan solo a parte del sujeto.

- Ejemplo (1): [*especificativa*] Los participantes que fueron asignados al azar a las condiciones experimentales se reunieron en el laboratorio B.

De entre los participantes, el grupo de los que habían sido asignados al azar se reunió en el laboratorio B. Es posible que otro grupo de participantes que no habían sido asignados aún se reunieran en otro sitio.

- Ejemplo (2): [*explicativa*] Los participantes, que fueron asignados al azar a las condiciones experimentales, se reunieron en el laboratorio B.

Todos los participantes habían sido asignados al azar y se reunieron en el laboratorio B.

Observe que esta redacción del ejemplo (2) puede incumplir la recomendación de que no haya dos ideas importantes en la misma frase. A pesar de la brevedad, se comunica información sobre la asignación de los participantes —que es crucial en el procedimiento científico— y se transmite —como parte del proceso de la investigación— que se reunieron en una sala; esta segunda información debería aparecer, quizá, en otro segmento más diferenciado. Si redactáramos: “Los participantes fueron primero asignados al azar a las condiciones experimentales; posteriormente se reunieron en el laboratorio B”. O, “Parte de los participantes fueron asignados al azar a las condiciones experimentales; posteriormente, estos se reunieron en el laboratorio B”. Con estas dos nuevas redacciones se deshace el posible equívoco por el mal uso de las comas en esta construcción de relativo.

2.3.4.e. Comas incorrectas

No debe poner coma entre:

- a) El sujeto y el verbo. Es normativamente incorrecto (RAE, 1999) separar el sujeto del predicado con una coma. Si es posible que, dentro del sujeto, haya una aclaración delimitada por una coma de comienzo y otra de finalización.

Incorrecto	Correcto
En el conjunto de artículos revisados, se va centrando la atención sobre diferentes aspectos...	En el conjunto de artículos revisados se va centrando la atención sobre diferentes aspectos...

- b) Entre el verbo y el complemento directo o indirecto.

Incorrecto	Correcto
Fernández (1998) —en una postura un tanto arriesgada— plantea, una revisión que resulta a la vez muy crítica, muy formal y divertida.	Fernández (1998) —en una postura un tanto arriesgada— plantea una revisión que resulta a la vez muy crítica, muy formal y divertida.

Para finalizar, debemos hacernos eco de que las “comas” son los signos más ligados al estilo del autor; por lo tanto son los más difíciles de normalizar. En nuestra opinión, es peor colocar comas por exceso que por defecto y, para nuestro objetivo –fundamentalmente expositivo– debemos concentrarnos esencialmente en el aspecto jerárquico de la información.

2.4. Ejercicios

2.4.1. Ejercicio de estructura del texto

Analice la estructura del siguiente texto siguiendo la guía del Cuadro 2.4. Para ello, identifique cuál es la idea principal de cada párrafo y las ideas subordinadas.

Observe la conexión entre los párrafos, el tipo de párrafos y anote los cambios que Vd. haría para mejorar el texto. (El escrito es copia literal –incluida la maquetación– de un trabajo de estudiantes de primer curso de universidad.)

Atracción

- (P1) La **atracción** es una cualidad no detectable, por lo tanto, hipotética, para expresar una orientación o actitud hacia otra persona. Depende de un proceso de interacción entre los rasgos de dos personas, influido por la situación en que estos individuos se conocen.
- (P2) Que alguien nos agrade depende mucho de cómo percibamos sus atributos y motivaciones. Por ello, estamos continuamente examinando el comportamiento de los demás tratando de saber por qué hacen lo que hacen. Las conclusiones que saquemos sobre estas observaciones serán muy importantes ya que determinarán cómo nos sentiremos y actuaremos en relación a esa persona.
- (P3) Los factores que destacan como influyentes en el comienzo de una relación son: la proximidad, familiaridad y apariencia física. Cuanto más cerca estemos de una persona más familiar nos resulta y esto nos hace sentir más cómodos con ella, ya que podemos en cierto grado predecir su comportamiento en determinadas situaciones y por tanto, podemos adaptarnos mejor a él. Por otro lado es sabido que es agradable contemplar algo bello y tendemos a asociar buenas características personales a aquellos que nos resultan físicamente atractivos. Es status por asociación nos dice que si estamos con alguien que es tractivo pasamos a tener cualidades especiales. En el mantenimiento de la relación influyen las características personales (cordialidad, afabilidad, buen carácter, sentido del humor, otros detalles) que serán o no apreciados en función de los propios rasgos distintivos de la personalidad del individuo atraído. Para explicar el mantenimiento de una relación existen las teorías de: la oposición (buscáramos en otros los que nos falta a nosotros mismos), del reforzamiento (buscamos personas que nos aporten algo nuevo), la equidad (prueba como de importante es dar y recibir equitativamente), y la del intercambio (contrastaría de forma subjetiva los costes y beneficios de la relación, sopesaría si esta nos es o no rentable).

- (P4) Las relaciones interpersonales más importantes son el amor y la amistad, ambos necesarios para que el individuo se desarrolle emocionalmente, y muy relacionados con el alcance de la felicidad. La atracción es estudiada mediante diversas escalas y métodos. Las más empleadas son: el Juicio Interpersonal de Donn Byrne y las escalas de agrado y amor de Zick Rubin.

Análisis del ejercicio 2.4.1

En primer lugar, nos fijamos en que no existe un párrafo de introducción que anticipe cómo se organizará el ensayo.

A continuación procedemos a analizar la estructura del texto:

Párrafo 1: “Definición” de atracción.

Párrafo 2: Extiende la idea de atracción (ahora llamada agrado): “depende de que entendamos al otro”.

Párrafo 3: Factores que influyen en el comienzo de una relación (¿afectiva?, ¿entre dos personas de distinto género?). No se conecta con los párrafos anteriores. Contiene ideas subordinadas al desarrollar cada uno de los factores.

Dentro del párrafo aparece una idea nueva tras un punto y seguido: “el mantenimiento de una relación”. Esta idea, a su vez, se amplía con ideas subordinadas sobre las “cualidades personales” y sobre las “teorías que explican el mantenimiento de la relación”.

Contiene 206 palabras, por lo tanto resulta demasiado extenso.

Párrafo 4: Se exponen los “tipos de relaciones interpersonales”. Apenas se explican. No se conecta el párrafo con los anteriores.

Tras un punto y seguido, aparece otra idea principal: “la forma de medir la atracción”. Esta frase no se conecta con las anteriores del párrafo.

Por último, no hay párrafo de conclusión.

Propuesta de modificación

En primer lugar se debería concretar si el ensayo se dedicará a la atracción o a las relaciones de pareja. Esto podría suponer un cambio en el título y otra forma de comienzo.

A continuación habría que considerar la posibilidad de redactar un párrafo de introducción que prepare al lector sobre lo que se va a disertar. De la misma forma podría ser oportuno un párrafo –aunque breve por la extensión del escrito– que concluya. Las ideas principales dentro del mismo párrafo tendrían que dar lugar a nuevos párrafos. La extensión con la que se desarrollan las ideas debería estar más equilibrada. Quizá, si se decide presentar unos instrumentos de medida habría que decir algo sobre ellos.

2.4.2. Ejercicio de frases y palabras

Para realizar el siguiente ejercicio debe utilizar los conceptos del Cuadro 2.5 (longitud excesiva, incisos largos, hipérbatos y falta de ritmo –igual longitud y paralelismo sintáctico–) y del Cuadro 2.6 (precisión, cacofonías, sinónimos de conceptos clave,

repeticiones cercanas, muletillas y comodines). Debe analizar el texto que sigue para mejorar sus frases y sus palabras. Procure concentrarse solo en estos aspectos y deje de lado (ahora) otras posibles modificaciones.

Introducción:

(1) El experimento presentado es producto de la duda de si la memoria y la agilidad (capacidad de responder correctamente a una serie de preguntas simples en un tiempo limitado) pueden verse estimuladas por un tipo de música o a al contrario verse entorpecidas por sus efectos.

(5) Utilizamos un experimento, aunque modificado, que se realizó por alumnos de 5º de psicología en una de nuestras clases de psicología Social. Este experimento resultaba mas factible que otros muchos aunque surgieron bastantes dificultades.

(10) Los sujetos elegidos fueron alumnos de 1º de Bachillerato, por la accesibilidad que este grupo podía proporcionarnos. No eran sujetos de edad temprana con lo que la prueba no presentaría problemas de dificultad y no era un curso como el de 2º en el que siempre hay problema de tiempo. El experimento se realizó en la hora anterior al recreo y no tuvo una duración mayor de 20 minutos. Se realizó en 3 clases diferenciadas y situadas unas lejos de otras, eliminando la posibilidad de interferencias unas con otras. La lista de la clase se dividió al azar sin tener en cuenta factores como la inteligencia, el sexo, o los sujetos pudieran presentar mayor edad por haber repetido algún curso, completando así una representatividad bastante válida.

(15) La idea principal era medir en un grupo control las medidas "naturales" que saldrían de las pruebas que se tenían que realizar y compararlas con las pruebas realizadas bajo los distintos tipos de música.

(20) Se esperaba un mayor rendimiento en el grupo control así como en el grupo que realizaba el experimento con la música clásica ya que se cree que esta aumenta la concentración en un 40% permitiendo un mayor rendimiento en el estudio diario.

(25) La música heavy, por su "dureza" nos pareció una variable que podía influir de manera negativa en los resultados que se pudieran obtener del experimento, pudiendo corroborar con este hecho nuestra hipótesis de que la variable independiente que estábamos manejando, la música, si influía y que esto podía ser comprobado empíricamente.

(30) En cuanto a las bases documentales podríamos decir que no las hemos utilizado mucho, no hemos encontrado experimentos anteriores de este tipo en los que basarnos a la hora de tener en cuenta algunos aspectos, que se nos podrían haber pasado por alto en nuestra investigación.

(35) Es algo muy presente en la sociedad actual y en la búsqueda de métodos para distinto tipos de actividades el hecho de que la música puede afectar de manera favorable el rendimiento, favorecer la relajación, calmar

los nervios y un sin fin de cosas que harían mejorar nuestro estado de bienestar a la hora de realizar nuestras actividades cotidianas. Por ello (40) utilizamos este tipo de variable.

Análisis del ejercicio 2.4.2

1. *Frases.* En cuanto a la **longitud** de las frases, no hemos visto ninguna excesivamente larga. Acerca de los **incisos**, se puede señalar que el primer segmento de la línea 2 a 3 es demasiado largo; se trata de una definición operacional de una variable dependiente, y no debe ser introducida entre paréntesis. No hay muchos **hipérbatos**. Las longitudes de las frases nos han parecido variadas. Y, por último, hemos encontrado un **paralelismo sintáctico** en el tercer párrafo (“se realizó”, “se realizó” y “se dividió”).

2. *Palabras.*

[línea 1]. **Imprecisión.** “El experimento presentado es producto de la duda [...]” En un contexto científico preferimos las expresiones: pregunta, problema o hipótesis.

[línea 2]. **Imprecisión.** “[...] agilidad [...]” No se trata de un proceso psicológico básico. Resulta ambiguo, el lector no sabe si se trata de rendimiento académico, de memoria...

[línea 3]. **Imprecisión.** “[...] pueden verse estimuladas [...]” En este contexto hay expresiones más precisas, ya que estimuladas serán todas las conductas a las que apliquemos un estímulo. Puede ser sustituida por voces como: “favorecidas”, “mejoradas”, “incrementadas”...

[línea 4]. **Repetición.** “[...] verse [...]” Se ha utilizado la misma expresión en la línea anterior. Como alternativas podemos utilizar: “ser”, “resultar”...

[línea 5]. **Comodín.** “Utilizamos un experimento [...]” De hecho no se “utiliza” un experimento. Quizá la expresión más precisa aquí sería “diseñamos” o “planeamos”.

[línea 10]. **Repetición.** “No eran sujetos [...]” Se ha utilizado la misma expresión dos líneas antes.

[línea 11]. **Imprecisión.** “[...] edad temprana [...]” El término “temprana” resulta ambiguo, ya que temprana puede ser la edad de empezar a andar o de presentar síntomas del Alzheimer. Es difícil adivinar la intención de los autores.

[línea 18]. **Imprecisión.** “[...] una representatividad bastante válida [...]” El término “validez” es un concepto bien definido en la investigación que no debe ser utilizado en su acepción coloquial, como es el caso. Parece que lo que los autores querían expresar aquí es que fue “alta”.

[línea 20]. **Comodín.** “[...] las medidas “naturales” que saldrían de las pruebas [...]” Casi podemos decir que es lenguaje coloquial. Sería más apropiado decir aquí “registrar la conducta en condiciones naturales”.

[línea 23]. **Ambigüedad.** "[...] ya que se cree que [...]" ¿Quién lo cree? ¿Se ha leído en alguna fuente documental? No se puede poner un dato sin hacer referencia a las fuentes.

[línea 26]. **Imprecisión.** "La música heavy, por su "dureza nos pareció una variable [...]" En realidad, aquí los autores se están refiriendo a un "nivel" en concreto (*heavy*) de los tres que tiene la variable independiente (VI).

[línea 27]. **Sinónimo.** "[...] influir de manera negativa en los resultados [...]" Aquí "resultados" se utiliza como sinónimo de las variables dependientes (VD) memoria y agilidad; aunque en realidad, "resultados" será la posible influencia de la VI sobre la VD. Y, como ya sabemos, deben nombrarse las variables relevantes sin utilizar sinónimos para la investigación cada vez que nos referimos a ellas.

[línea 29]. **Comodín.** "[...] variable independiente que estábamos manejan-do, [...]" "Manejar" connota muchas cosas a un nivel coloquial; en el contexto científico los autores deben utilizar la voz "manipular" que significa solo que el investigador puede hacer que la VI actúe bajo su voluntad en un contexto controlado, pudiendo decidir además sobre qué grupo de participantes lo hará.

[línea 30]. **Imprecisión.** "[...] esto podía ser comprobado empíricamente [...]" Comprobar tiene el significado muy discreto de falsedad-verdad que está lejos de describir lo que ocurre cuando tenemos delante la evidencia empírica de una investigación. Es preferible la expresión "contrastar" o "poner a prueba"...

[línea 32]. **Ambigüedad.** "[...] no las hemos utilizado mucho, [...]" ¿Qué significa no utilizarlas mucho? ¿Cuánto las han utilizado? y, sobre todo, si han encontrado alguna, deberían referir la fuente documental aquí.

[línea 38]. **Comodín.** "[...] calmar los nervios y un sin fin de cosas [...]" Se trata de expresiones coloquiales que pueden tener significados relativamente distintos según el lector. Deben ser sustituidas por expresiones más precisas y adecuadas al contexto de la investigación.

[línea 40]. **Comodín.** "[...] Por ello utilizamos este tipo de variable." "Utilizar" es una voz demasiado polisémica; en este contexto sería mejor referirse a conceptos como, "investigamos", "estudiamos"...

[línea 40]. **Ambigüedad.** "[...] Por ello utilizamos este tipo de variable." Por ser la última frase de la introducción, no podemos dejar que sea el lector el que revise en el texto cuáles son las variables a las que nos estamos refiriendo. Es mejor ser redundantes y volver a nombrarlas para que permanezcan en su memoria y así le resulte más fácil la lectura del artículo.

Sección III

Limpieza del texto

3.1. Normatividad

3.2. Precisión

3.3. Unión: los conectores

3.4. Ejercicios

III

Limpieza del texto

Hasta ahora nos hemos centrado en la organización del texto. Es decir, en el esqueleto lógico que hará que nuestras ideas se transmitan de forma organizada. Además, esta estructura estará adecuadamente señalizada mediante los signos de puntuación. ¿Es esto todo lo necesario para que un texto académico sea claro y conciso? Permítanos que contestemos a esta pregunta con una analogía: alguien puede llevar todas las prendas necesarias para ir “correctamente” vestido con el objeto de asistir a una cena de gala; pero llevar los zapatos sucios (uno de ellos desabrochado), un calcetín de cada color, la bragueta abierta, la chaqueta sin un botón, el cuello de la camisa visiblemente rozado y la corbata con el nudo mal hecho. Con tener todos los elementos y organizados cada uno en su sitio no es suficiente. Necesitamos que estén *propres* –como diría un buen francés–. Es necesario que los elementos del texto, las palabras, las frases y los párrafos estén brillantes. A este objetivo de la limpieza de los elementos lingüísticos están dedicados los siguientes apartados.

3.1. Normatividad

Como el valor a los soldados, el ajuste a las normas gramaticales se le supone al escribiente científico. No obstante, con suponerlo no suele bastar. En la mayoría de los casos quedan muy lejos los cursos en los que estudiamos cómo pulir y dar esplendor al lenguaje. Por esta razón, seguidamente presentamos algunos errores comunes, para que los evite o los detecte y corrija.

Este nuevo enfoque para mejorar la escritura no tratará de recomendaciones, costumbres de la comunidad científica o de normas de estilo de la APA; versará de errores normativos, según la Real Academia, que deberán subsanarse.

3.1.1. Anacoluto

Consiste en la ausencia de la conclusión de la frase; luego, serán enunciados con una estructura en la que primero aparezca una condición, un antecedente, etc. y que después se espere un consecuente (Si... entonces...).

Estos descuidos están, a menudo, asociados a construcciones extensas o a la apertura de un inciso con otra condicional. Cuanto más larga sea la frase más probable es que se pierda el antecedente en la maraña de palabras. Para evitarlo deberemos redactar frases cortas y revisar cuidadosamente las más largas.

Incorrecto	Correcto
Si son ciertas las premisas y se cumplen los supuestos de las pruebas paramétricas, que debemos comprobar obligatoriamente ya que su incumplimiento obligaría a cambiar la forma del contraste.	Si son ciertas las premisas y se cumplen los supuestos de las pruebas paramétricas, que debemos comprobar obligatoriamente ya que su incumplimiento obligaría a cambiar la forma del contraste, <u>decidiremos sobre el rechazo de la hipótesis</u> . Observe que faltaba el consecuente de ‘si son ciertas las premisas...’.

3.1.2. Anantapódoton

Se produce esta falta cuando se anuncia una enumeración y luego se omite uno de los elementos anunciados. Puede ser que sean muchos y, simplemente, olvidemos uno de ellos, o que la longitud excesiva en la redacción de uno de los elementos oculte una ausencia.

Incorrecto	Correcto
Los cuatro grupos se posicionaron de la siguiente manera: el grupo de catedráticos estuvo a favor, el de titulares en contra y los alumnos se abstuvieron.	Los cuatro grupos se posicionaron de la siguiente manera: el grupo de catedráticos estuvo a favor, el de titulares en contra, <u>el de asociados también lo rechazó</u> y los alumnos se abstuvieron.

3.1.3. Gerundio incorrecto

Vamos a empezar enfatizando una de las características de esta forma verbal: el gerundio es un ente resbaladizo. Para constatarlo, hagamos la siguiente prueba: piense en un gerundio, pero sin sujeto ni complementos —el que sea—. Pregúntese ahora ¿qué persona verbal está implicada en la acción?, ¿quién la realiza? Cualquiera puede ser el sujeto del gerundio que Vd. ha pensado ¿no? Es más, interroque ahora al gerundio por el momento en que se realiza la acción ¿pasado?, ¿presente? tal vez ¿futuro? No sabemos. Podría ser cualquier tiempo. Podemos repetir el esquema respecto al género y al número. ¿Hemos conseguido dejar claro lo que queríamos decir con “resbaladizo”? El gerundio remite a una acción, pero sin actores ni circunstancias. Esta característica precisamente es la que nos hace proclives a usarlo mal.

Concretemos ahora qué es el gerundio. El gerundio es un adverbio, o como dice escuetamente Seco (2002, p. 274) “el verbo funcionando como adverbio”. Es decir, el gerundio es un complemento de otro verbo (el principal) y debe referirse a él y solo a él. Cuando no cumplimos con este requisito incurrimos en errores normativos. Así, la Real Academia de la Lengua Española considera incorrecto usar el gerundio cuando se dan los siguientes casos:

3.1.3.a. Posterioridad

Este error se comete cuando la acción del gerundio es posterior a la acción principal. En español, el gerundio solo puede anteceder o coincidir con la acción principal.

Incorrecto	Correcto
Accedieron al aula <u>comenzando</u> la prueba.	Accedieron al aula y <u>después comenza-ron</u> la prueba. La acción de comenzar la prueba tuvo que ser necesariamente <u>después</u> de acceder al aula.
Los autores citados evaluaron inteligencia y creatividad, <u>encontrando</u> una correlación de Pearson inferior a .25.	Otro ejemplo –muy abundante en los textos académicos– en el que se ve que el hecho de “encontrar” es necesariamente posterior a la evaluación: por lo tanto incorrecto.

3.1.3.b. Complemento del nombre

Tampoco es correcto usar el gerundio como adjetivo de un nombre, ya que no va ligado a ninguna acción principal (a excepción de los verbos “hirviendo” y “ardiendo”).

Incorrecto	Correcto
Aplicamos un test <u>conteniendo</u> un conjunto de ítems aculturales.	Aplicamos un test <u>que contenía</u> un conjunto de ítems aculturales. “Conteniendo” actúa, incorrectamente, como complemento del sustantivo test.
Le aplicó una descarga al participante <u>gritando</u> de dolor.	Le aplicó una descarga al participante, <u>el cual gritó</u> de dolor. “Gritando” complementa a “participante” –ya que se supone que el investigador no gritaba de dolor–.
Vimos al paciente <u>mejorando</u> .	Vimos al paciente <u>mejorado</u> . Para que fuera correcto deberíamos “ver” cómo mejoraba delante de nosotros.

3.1.4. Leísmo

Se produce leísmo cuando utilizamos le/s como complemento directo al referirse a personas femeninas o a cosas.

Incorrecto	Correcto
Las chicas pasaron al aula. A continuación <u>les</u> filmaron haciendo la prueba.	Las chicas pasaron al aula. A continuación <u>las</u> filmaron haciendo la prueba. Sabemos que “les” –referente de chicas– es c. directo, porque podemos cambiar la frase a pasiva: fueron filmadas.
Los tests fueron contestados, después, <u>les</u> corregimos.	Los tests fueron contestados, después, <u>los</u> corregimos. Igual razonamiento respecto a “les” –referente de tests–.

3.1.5. Laísmo

Al utilizar la/s (referente de persona femenina) como complemento indirecto, incurrimos en laísmo (muy frecuente en determinadas áreas geográficas de España).

Incorrecto	Correcto
A las mujeres <u>las</u> dieron unas pastillas.	A las mujeres <u>les</u> dieron unas pastillas. El c. directo es “pastillas”, el c. indirecto “las”, refiriéndose a “mujeres”.

3.1.6. Loísmo

Menos frecuente que los dos anteriores; este error lo cometeríamos al utilizar las formas lo/s como complemento indirecto.

Incorrecto	Correcto
<u>Los</u> dije que podían comenzar la prueba.	<u>Les</u> dije que podían comenzar la prueba. “Los” es el c. indirecto de la acción indicar.

3.1.7. Queísmo

Consiste en suprimir la preposición que siempre acompaña a un verbo, antes de la conjunción “que”, en las estructuras [verbo + preposición + que]. Desgraciadamente, los correctores ortográficos –todavía– no detectan estos errores. De forma que solo los descubriremos si, de vez en cuando, los revisamos. Tomemos el siguiente ejemplo: ¿“insistir que” o “insistir en que”? en la acepción de reiterar. Para conocer la forma correcta, no podemos servirnos del DRAE –compruébelo–. Necesitamos un diccionario de dudas (Seco, 1998, p. 260): “Insistir. Construcción: insistir **en** o **sobre** una cosa; insistir en hablar.” Otra alternativa es un diccionario de uso, ya que presenta textos con ejemplos correctos (Seco et al, 1999, p. 2651): “Insistir. Repetir

o reiterar [lo dicho (*compl. EN*)]. Laforet *Mujer* 240: Usted insiste **en que** el señor Nieves solo la acompañó a la estación.”

Incorrecto	Correcto
Insistimos _ que no salieran sin terminar la prueba.	Insistimos <u>en</u> que no salieran sin terminar la prueba.

3.1.8. Dequeísmo

Se produce dequeísmo cuando se añade innecesariamente la expresión “de”, delante de “que”. De nuevo, solo nuestra duda y revisión metódica nos puede ayudar a conseguir un lenguaje escrito cada vez más limpio. (Con los diccionarios siempre a mano.)

Por ejemplo, en la construcción del tipo:

“**ser+adjetivo+que+infinitivo o subjuntivo**”

Incorrecto	Correcto
Es probable <u>de</u> que se rechace la hipótesis nula.	Es probable que se rechace la hipótesis nula.

3.1.9. Adequeísmo

Desgraciadamente, el dequeísmo (del punto anterior) no lo podemos subsanar si eliminamos todas las preposiciones “de” que anteceden a “que”; ya que hay ocasiones en que no se debe suprimir la preposición “de”. Esto constituye otro error denominado adequeísmo.

Veamos un ejemplo: (Seco, 1998, p. 19)

“4. *Acordarse **de** lo pasado.* El verbo *acordarse* exige la preposición *de* delante de su complemento...”

Incorrecto	Correcto
Entonces se les dijo: “Acordaos que tenéis que traer la línea base completa”.	Entonces se les dijo: “Acordaos <u>de</u> que tenéis que traer la línea base completa”.

3.1.10. Deber de

Se utiliza correctamente si queremos indicar probabilidad.

Incorrecto	Correcto
Con tantos participantes debería haber obtenido una diferencia mayor.	Con tantos participantes debería <u>de</u> haber obtenido una diferencia mayor. Puesto que no es una obligación, lo que expresa es una probabilidad.

3.1.11. Deber

Si lo que deseamos expresar es una obligación, debemos escribir “deber”, sin el acompañamiento de la partícula “de”.

Incorrecto	Correcto
Debes <u>de</u> entregarles las hojas para el consentimiento.	Debes entregarles las hojas para el consentimiento. Se expresa una necesidad, no una probabilidad, por lo tanto, sin “de”.

3.1.12. Ha habido

La tercera persona del verbo “haber”, en impersonal, va en singular. Se produce el error al buscar la concordancia con el número del complemento.

Incorrecto	Correcto
<u>Han</u> habido tres diferencias significativas.	<u>Ha</u> habido tres diferencias significativas. Ha habido “un hecho”: impersonal. El complemento “tres diferencias” no modifica el número del verbo.

3.1.13. Sino

Recuerde: se escribe junto, cuando es nombre o conjunción adversativa. Cuando actúa como sustantivo es sinónimo de destino. Veamos ahora un ejemplo de cada situación.

Incorrecto	Correcto
No solo es significativo al 5% <u>si</u> no al 1%.	No solo es significativo al 5% <u>sino</u> al 1%. Aquí actúa como conjunción.
El <u>si</u> no de todo investigador es navegar siempre entre la incertidumbre.	El <u>sino</u> de todo investigador es navegar siempre entre la incertidumbre. Cuando es nombre, se puede cambiar por destino.

3.1.14. Si no

El caso complementario del apartado anterior se da cuando debemos escribir “sino” separado. El uso correcto se produce cuando actúan como: “si”-*condicional* + “no”-*adverbio de negación*. Fijese que ahora, si añadimos la expresión “que también”, la frase pierde su sentido, cosa que no ocurre cuando es una conjunción.

Incorrecto	Correcto
<u>Sino</u> encontramos otro instrumento, deberíamos desechar la prueba.	Si <u>no</u> encontramos otro instrumento, deberíamos desechar la prueba. Fíjese que “no” califica al verbo “encontramos”: por lo tanto es adverbio. Además, si lo transformamos en “sino que también encontramos...” se pierde el sentido.

3.2. Precisión

Ahora ya disponemos de un texto que, además de bien estructurado, está escrito con corrección lingüística. ¿Es esto suficiente? Todavía no. El texto científico, como hemos dicho a veces antes, debe ser preciso. Debe sacrificar el estilo personal, el adorno y el gusto por la forma a la eficacia de la comunicación. En consecuencia, la escritura académica es el peor sitio para que el autor experimente sus aptitudes literarias.

La pasión occidental por dejar huella de la personalidad de cada uno es una mala tendencia a la hora de redactar un informe. No se preocupe por la originalidad de su escritura; en el conjunto del texto quedará clara su autoría. Si le gusta imitar a algún autor literario, asegúrese de que su estilo es compatible con la simplicidad y la precisión (por ejemplo: Azorín, Baroja, Hemingway, Kafka...). Debe tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, el uso de las figuras retóricas de la narrativa literaria perjudicará su texto; ya que su fin suele ser sugerir, provocar, involucrar al lector y estas consecuencias son experimentadas de forma distinta dependiendo de quién lo lea.

A continuación presentamos algunas claves para ayudarle a incrementar la precisión del texto.

3.2.1. Especificidad del lenguaje

Cuando el contexto sea muy especializado evite expresarse solo con la jerga del paradigma de investigación. Si solo le entienden media docena de personas... imagine cuáles serían las consecuencias para su manuscrito si uno de los miembros del tribunal (o el revisor) no pertenece a esa media docena. El objetivo que debe perseguir es que le entienda alguien de la disciplina, aunque no esté trabajando en ese problema. Piense que si busca algo de *impacto* para su investigación eso significa que le lean y le citen. Se lee difícilmente aquello que no se entiende.

3.2.2. Uso adecuado de los tiempos verbales

Para las publicaciones científicas en Psicología y Educación se recomienda usar el pasado (o el pasado reciente) para la revisión de la literatura; también se aconseja utilizar el pasado cuando se describa el procedimiento y los resultados. El presente es el tiempo adecuado para la sección “discusión”, donde se debaten los resultados y se presentan las conclusiones.

Para evitar saltos en la redacción asegúrese de que no ha hecho cambios de los tiempos verbales dentro de la misma sección.

No Recomendado	Recomendado
Introducción	Introducción
• Simon (1956) <u>describe</u> la racionalidad... • En Psicología, los sesgos <u>son</u> estudiados en sus inicios... • Por último, Kahneman (2002), en su discurso en Estocolmo, <u>establece</u> que..	• Simon (1956) <u>describió</u> la racionalidad... • En Psicología, los sesgos <u>fueron</u> estudiados en sus inicios... • Por último, Kahneman (2002), en su discurso en Estocolmo, <u>ha establecido</u> que..
Procedimiento	Procedimiento
• A los participantes les <u>damos</u> un material...	• A los participantes les <u>dimos</u> un material...
Resultados	Resultados
• El grupo con instrucciones <u>obtiene</u> una media....	• El grupo con instrucciones <u>obtuvo</u> una media....
Discusión	Discusión
• En los datos se <u>mostró</u> que la presencia de un anclaje... • El sesgo <u>produjo</u> una desviación respecto...	• En los datos se <u>muestra</u> que la presencia de un anclaje... • El sesgo <u>produce</u> una desviación respecto...

3.2.3. Concisión en el lenguaje

La concisión le ayudará tanto a la claridad como a la precisión y, simultáneamente, se reducirá la longitud del texto; por lo tanto, esta debe ser una de las cualidades que tiene que entrenar permanentemente. Por ejemplo, pruebe a hacerse estas preguntas cuando esté revisando su texto:

- ¿Puedo decir lo mismo con menos palabras?
- Si quito esta palabra, ¿cambia el sentido?
- ¿Es necesario este inciso para que se entienda la idea?
- ¿Añaden algo fundamental estos complementos?

3.2.3.a. Expresiones prolijas

Una forma de ser conciso es evitando las expresiones prolijas. A continuación presentamos algunos ejemplos y cómo expresar lo mismo de manera más concisa.

Prolijo	Conciso
• Basado en el hecho de que... • En nuestros días... • El presente trabajo... • En los datos obtenidos se muestra... • Con estos resultados es posible arrojar luz sobre...	• Porque... • Ahora... • Este trabajo... • En los datos se muestra... • Con estos resultados se aclara...

3.2.3.b. Ambigüedad

Otra forma de alcanzar la concisión es evitando las expresiones ambiguas. A continuación recogemos algunos ejemplos publicados en León y Montero (2003, p. 34).

Expresiones ambiguas en la redacción de un problema de investigación		
Ambigua	Explicación	Concisa
Pretendemos llevar a cabo una investigación...	La intención se da por supuesta. Hay que informar de lo que se hará.	Realizaremos una investigación...
Veremos la repercusión en los pacientes...	“Veremos” es coloquial, “repercusión” es demasiado global.	Registraremos los cambios en las conductas de los pacientes...
Observaremos las posibles relaciones...	Tanto si las relaciones son nulas como si no lo son se registrarán.	Registraremos las relaciones entre las variables.
Detectaremos el alcance de las medidas propuestas...	“Detectar” es impreciso, “alcance” es ambiguo.	Registraremos las modificaciones producidas en la conducta debidas a la intervención...
Observaremos a los niños en su clase normal...	“Observaremos” es condicional, nosotros lo haremos, salvo que muramos, en cuyo caso...; “clase normal” es coloquial.	Observaremos a los niños en el contexto de su aula...
Nos gustaría poder anotar el impacto del método de enseñanza...	Seguramente es cierto que nos gustaría, pero también nos gustaría que nos tocara la lotería...; “anotar” es coloquial, “impacto” es demasiado global.	Registraremos los cambios en el rendimiento debidos al método de enseñanza...

3.2.3.c. Pleonasmos

En los textos literarios la sobreabundancia de palabras para describir algo puede tener el efecto de enfatizar, crear una atmósfera o incluso provocar una emoción en el lector. Sin embargo, en los textos científicos, esta figura, conocida con el nombre de *pleonismo*, está totalmente desaconsejada.

Pleonasmos	Correcto
• Los dos fueron iguales... • Un total de 50 participantes... • Cuatro grupos distintos de participantes recibieron las instrucciones... • El material fue exactamente igual... • Es absolutamente esencial... • Vamos a resumir brevemente... • Tras unos breves instantes procedieron a responder...	• Fueron iguales... • Cincuenta participantes... • Los cuatro grupos recibieron las instrucciones... • El material fue igual... • Es esencial... • Vamos a resumir... • A continuación respondieron...

3.2.3.d. Expresiones coloquiales

Cuando estamos escribiendo un documento académico utilizamos el lenguaje en un determinado nivel de uso; cuando escribimos un email utilizamos otro, y lo mismo podríamos decir respecto a otras circunstancias comunicativas. Un lenguaje académico preciso exige que mantengamos siempre este nivel. Luego, hemos de ser cuidadosos con que no se filtren las expresiones lingüísticas de un nivel más coloquial. Estas expresiones, a las que estamos muy acostumbrados, resultarán imprecisas en un texto científico. Además, se entenderán de forma distinta por distintos lectores. El mismo razonamiento se aplica a expresiones que valoran magnitudes: siempre que sea posible, hay que sustituirlas por los datos apropiados (o indicar dónde se pueden obtener); si no hay datos, conviene usarlas con la mayor moderación.

Expresiones coloquiales	Expresiones precisas
Esta aproximación es como un poco restrictiva en su aplicación a...	Esta aproximación es algo restrictiva en su aplicación a...
Después de revisar todos los análisis podemos decir que para nada había efecto placebo.	Después de revisar todos los análisis podemos decir que no había efecto placebo.
La mayoría de los participantes completaron la tarea.	Veintiocho de los 30 participantes completaron la tarea.
La diferencia de las medias casi fue significativa.	La diferencia de las medias obtuvo un valor de significación de ,07.

3.2.4. Antropomorfismo

No atribuya intención o acción a objetos inanimados. Esta figura es perfectamente admisible en lenguaje literario, y quizá por ello nos resulte natural su utilización.

Expresiones antropomorfas		
Antropomorfa	Explicación	Precisa
... el experimento demuestra que...	Quien demuestra es el investigador.	... a través del experimento demostramos que...
La Tabla 3 indica que los participantes...	La tabla no realiza ninguna acción por sí misma.	En la Tabla 3 se indica que los participantes...
La revisión de la literatura pone de manifiesto que...	Somos nosotros quienes ponemos de manifiesto.	De la revisión de la literatura hemos extraído la conclusión de que...

3.2.5. Uso de los pronombres

La APA recomienda que solo se use “nosotros” cuando se trate de varios autores; en el caso de que se trate de un solo autor debe utilizarse “yo”. También indica que no deben emplearse pronombres cuando se desee aludir a otras personas que no sean los propios autores; por ejemplo, cuando se quiera hacer referencia a “los investigadores”, en general, a “los profesores”, a “los psicólogos”, a los “seres humanos”, etc.

No obstante, existe una gran tradición en español de utilizar la primera persona de plural como forma de distanciamiento con el texto. Así, es probable que su tribunal se extrañe si Vd. redacta en primera persona y que un revisor le haga notar que, si firma Vd. solo, deber usar el número singular. Vea la fina ironía con que “nos” lo hicieron notar (¿o debería decir “me” lo hicieron notar?):

“Finally, I must acknowledge how honored I am that a member of the Spanish royal family has chosen to study some of my ideas. I recognized your membership in that family, which you kept thoroughly hidden in your text, by your use of the royal we, even though you are sole author of the paper. ‘We recorded... We did not carry out...’ Every time I encounter the royal we, I want either to make an elaborate snide joke, as I did here, or to say ‘you and who else?’”

Uso preciso de los pronombres	
Mejorable	Mejorado
En los últimos cincuenta años hemos puesto de manifiesto que la racionalidad no es lo mismo que la lógica formal.	En los últimos cincuenta años los psicólogos hemos puesto de manifiesto que la racionalidad no es lo mismo que la lógica formal. Observe cómo en la primera redacción el elíptico nosotros resulta ambiguo.

3.2.6. Forma pasiva

En todos los libros de estilo que hemos citado se reconoce la superioridad de la voz activa en cuanto a la legibilidad. Y, aunque no se lo crea, el manual de la APA también recomienda (2001, p. 41) que se use la voz activa de los verbos en lugar de la pasiva. Así que trate de evitar esa mala moda de escribir en español abusando de la pasiva, como si sonara a inglés (¡sin seguir las recomendaciones de la APA!).

Voz pasiva	Voz activa
El marco teórico <u>fue delimitado</u> por los autores de la escuela de Buffalo.	Los autores de la escuela de Buffalo <u>delimitaron</u> el marco teórico.
Los tests <u>fueron administrados</u> antes de la prueba escrita.	<u>Administramos</u> los tests antes de la prueba escrita.
El segundo experimento <u>fue planeado</u> con un diseño reequilibrado.	<u>Planeamos</u> el segundo experimento con un diseño reequilibrado.

3.2.7. Lenguaje considerado

El científico debe ser –y se le exige– considerado con las personas con las que investiga; y debe serlo, no solo durante la obtención de la evidencia empírica sino en el posterior informe escrito. Se debe escribir con delicadeza, evitando que los aludidos se puedan sentir menospreciados.

3.2.7.a. Expresiones sin carga emocional

La carga emocional de las palabras cambia con el tiempo y el investigador deberá estar atento para elegir la forma adecuada. Por ejemplo, de “ancianos” se pasó a preferir “tercera edad” y de esta a “adultos mayores”; “invertido” se dejó por “homosexual” y ésta parece que se está abandonando por la expresión inglesa *gay*.

3.2.7.b. Expresiones consideradas

La expresión “participantes” se prefiere a “sujetos”. Es una forma indirecta de reconocer que gracias a su colaboración se pudo llevar a cabo la investigación. Si tiene que hacer muchas menciones a los participantes, puede alternar con las expresiones “personas” o “individuos” –“pacientes”, “personas enfermas”, “personas diagnosticadas de ...”, cuando sea el caso–. Fijese que en las expresiones anteriores se prefiere el nombre con el adjetivo correspondiente (personas enfermas) al adjetivo actuando como nombre (enfermos).

3.2.7.c. Sexismo

Se recomienda evitar en lo posible el sexismo en el lenguaje, sin caer en un texto plagado de: él/ella, investigador/a, etc. Expresiones como “personas”, “seres humanos”

–“participantes”, por supuesto– “la humanidad”... pueden ayudar a evitar palabras en las que con el género masculino se incluye también al femenino.

3.2.7.d. Discriminación

En lo referente a etnias se deberá seguir la misma lógica: utilizar palabras sin carga emocional y nombres con adjetivos. Por ejemplo, se preferirá “ciudadano argelino” a “magrebi” o “persona de etnia gitana” a “gitano”.

3.2.7.e. Enfermedades

No etiquete a las personas por su diagnóstico clínico. En vez de “depresivos” es preferible hablar de “personas con depresión”, en vez de “anoréxicos” es mejor hablar de “adolescentes diagnosticados de anorexia”, etc. Observe que estas recomendaciones van contra la regla de la simplicidad. Suponen usar dos o tres palabras cuando se podía simplificar en una. Sin embargo, de este modo se consigue que lo más importante, la persona, aparezca en primer lugar y, como especificación, en segundo lugar su etnia, edad, diagnóstico clínico o enfermedad.

3.3. Unión: los conectores

Los conectores son expresiones que utiliza el escritor para dar claves al lector de cómo están enlazadas las ideas que se presentan en el texto. Los conectores son, por consiguiente, el complemento perfecto de los signos de puntuación. Un escrito sin conectores, aunque esté estructurado y sea impoluto y preciso, tendrá la apariencia de “un telegrama”: las ideas se sucederán de forma brusca. En un texto donde no hay (o están mal elegidos) conectores, las relaciones entre las ideas resultarán implícitas y podrán ser equívocas. Siempre son muy importantes, pero lo son más cuando los textos son expositivos o argumentativos; es decir, la sección de introducción y la discusión del texto científico.

En definitiva, los conectores dan continuidad y establecen relaciones entre las ideas del texto.

A continuación, siguiendo a Montolio et al. (2000), presentamos algunos ejemplos de conectores, junto con ejemplos de prosa científica donde observar su función.

3.3.1. Aditivos

Con estos conectores podrá indicar que va a añadir más información en la misma línea argumentativa o expositiva que ha puesto en la frase anterior. A continuación presentamos cuatro grupos de sinónimos, encabezados por “igualmente”, “por otro lado”, “por su parte” y “además”.

3.3.1.a. Igualmente

(Asimismo, del mismo modo, de la misma manera, a su vez). Con estos conectores puede añadir un nuevo dato a los ya presentados. Los deberá usar cuando no quiera que la nueva información tenga mayor o menor importancia respecto a la anterior.

Igualmente	
Ejemplo	Explicación
El "Estudio de las monjas" presenta información actualizada sobre envejecimiento y Alzheimer, está lleno de buenos ejemplos de diseños de investigación e, <u>igualmente</u> , es ilustrativo de la forma de relacionarse y tratar a los participantes.	Observe que "es ilustrativo de la forma..." se presenta con el mismo rango de importancia que la "información sobre envejecimiento" y "ejemplos de diseños".

3.3.1.b. *Por otro lado*

(Por su lado, mientras que). Estos conectores aditivos, además de para agregar información de la misma importancia, los puede utilizar para introducir ideas opuestas a las ya presentadas.

Por otro lado	
Ejemplo	Explicación
En las metodologías cuasi experimentales, por su ubicación en la investigación aplicada, se presentan datos más fácilmente interpretables y suelen tener mayor validez externa. <u>Por otro lado</u> , habrá que tener siempre presentes las amenazas a su validez interna.	En la primera oración se presentan aspectos positivos de las metodologías cuasi experimentales, mientras que en la segunda oración, a partir de "por otro lado" se introduce un aspecto negativo, en oposición a los anteriores.

3.3.1.c. *Por su parte*

(A su vez). Cuando tenga que presentar los argumentos de dos partes (más o menos enfrentadas) la forma de ligarlos es mediante estos conectores.

Por su parte	
Ejemplo	Explicación
Los defensores de las metodologías cuantitativas insisten en la irrenunciable fiabilidad que debe acompañar a los datos; <u>por su parte</u> , los partidarios del enfoque cualitativo ponen el énfasis en que los datos tengan sentido, es decir, que sirvan para comprender al ser humano.	Observe cómo en la frase hay dos partes: en la primera se presenta la opinión de los "cuantitativistas" y en la segunda, introducida por el conector "por su parte", se añade el punto de vista de los "cualitativistas", en este caso enfrentado al de los primeros.

3.3.1.d. Además

(Encima, por añadidura, por demás, es más, más aún, incluso e inclusive). Cuando tenga que añadir una información que, siguiendo la misma línea argumental, sea más contundente que la presentada en la frase anterior, entonces deberá usar los conectores agrupados en torno a “además”. Veamos un ejemplo:

Además	
Ejemplo	Explicación
El manuscrito ha sido rechazado porque está redactado de forma ambigua, no se ajusta al estilo científico y, además, no cumple los requisitos de la revista.	Observe cómo todas las razones expuestas argumentan por qué el manuscrito fue rechazado y percátese cómo, la última de ellas, introducida por “además”, es la más contundente. El autor, al exponer las primeras razones, da a entender que ha leído el manuscrito, lo que no ocurriría si solo hubiera expuesto la última razón.

Con respecto al segundo de los conectores (“encima”) sepa que no se recomienda su uso en los textos científicos por ser más propio del lenguaje oral, y conllevar un cierto matiz de opinión negativa.

Encima	
Ejemplo (incorrecto)	Correcto
... su estudio no es relevante ya que no encontraron diferencias estadísticamente significativas y, <u>encima</u> , no fueron capaces de rechazar que la clase social actuara como variable enmascarada.	... su estudio no es relevante ya que no encontraron diferencias estadísticamente significativas; <u>es más</u> , no fueron capaces de rechazar que la clase social actuara como variable enmascarada.

En relación con “incluso”, tenemos que matizar que se utiliza con un cierto carácter efectista al introducir al final una información que no solo es más contundente que la primera, sino que el lector no la esperaba.

Incluso	
Ejemplo	Explicación
Snowdon (2001/2002) logró mostrar relaciones, hasta entonces no pensadas, entre educación intelectual y protección ante la senilidad; <u>incluso</u> entre riqueza de vocabulario y optimismo a los 16 años con relación a la futura enfermedad.	El autor tiene dos ideas que comunicar y decide dejar la más sorprendente para el final; de esta forma, liga la segunda a la primera con la partícula “incluso”, la cual alerta al lector de lo sorprendente de la información.

3.3.2. Contra argumentativos

Con estos conectores indicaremos al lector que a continuación añadimos más información que se opone (contra argumenta) a la presentada en la frase anterior. Se agrupan en dos bloques; uno, en torno a “pero” (la idea añadida es más importante que la precedente) y el otro, en torno a “aunque” (la idea añadida es menos importante que la previa).

3.3.2.a. Pero

(Sin embargo, no obstante, con todo, aun así, de todas formas/maneras/modos, ahora bien). Cuando tras exponer un argumento deseamos oponer otro que nos parece más válido (o con el que nosotros estamos más de acuerdo), la forma de ligar el último razonamiento con el primero es mediante el conector “pero”. La información iniciada por el conector anticipará al lector cuál es la conclusión que deseamos transmitirle en el texto.

Pero	
Ejemplo	Explicación
Con estos datos, las medias globales no resultan distintas, <u>pero</u> , debido a la presencia de interacción, sí hay diferencia de medias en los datos agrupados como experimentos simples.	Observe cómo el autor trasmite primero la idea de que no ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa en las medias globales. A partir de <u>pero</u> (en oposición a lo primero y dándole más importancia) añade que, debido a la presencia de interacción, sí hay diferencias en otro nivel. –Se trata de un autor bien informado que sabe que cuando hay interacción hay que analizar los efectos simples–.

Debe tener en cuenta que “pero” deberá usarse solo para conectar frases; si lo que desea es conectar párrafos (porque las ideas son muy extensas) es preferible usar otros conectores como, “sin embargo”, “no obstante”...

De entre los conectores agrupados bajo “pero” tenemos que apuntar que “ahora bien”, debe usarlo siempre en la posición inicial de la frase a la que hace referencia; los otros conectores (“sin embargo”, “no obstante”...) que van siempre entre pausas (parentéticos), puede colocarlos en otras posiciones en la frase. Seguidamente presentamos un par de ejemplos referidos a la posición de los conectores “pero”.

Posición del conector	
Ejemplo	Explicación
<i>Bien colocado.</i> Encontramos una diferencia de medias con una $p < ,05$. <u>Ahora bien</u>, que la diferencia haya sido estadísticamente significativa no quiere decir que tenga relevancia clínica. <i>Mal colocado.</i> Encontramos una diferencia de medias con una $p < 05$. Que la diferencia haya sido estadísticamente significativa, <u>ahora bien</u>, no quiere decir que tenga relevancia clínica.	Si trata de colocar “ahora bien” en otra posición que no sea la inicial comprobará que la frase suena mal.
<i>Bien colocado.</i> Encontramos una diferencia de medias con una $p < ,05$. <u>Sin embargo</u>, que la diferencia haya sido estadísticamente significativa no quiere decir que tenga relevancia clínica. <i>Bien colocado.</i> Encontramos una diferencia de medias con una $p < ,05$. La diferencia ha sido estadísticamente significativa, <u>sin embargo</u>, no quiere decir que tenga relevancia clínica.	Compruebe que “sin embargo” puede funcionar tanto en la posición inicial como en otro lugar de la frase, manteniendo intacto el sentido.

Si Vd. se encuentra en la situación de tener que admitir una conclusión “B”, pero quiere dejar constancia de la bondad de la idea “A”, entonces el conector adecuado delante de “A” es “con todo”. Veamos esta estructura en el siguiente ejemplo:

Con todo	
Ejemplo	Explicación
(B) La muestra fue representativa, la asignación a los grupos fue aleatoria y la manipulación de la variable independiente adecuada, (A) <u>con todo</u> , al detectar una variable enmascarada tuvimos que invalidar el experimento.	Es un hecho que el experimento fue inválido, sin embargo, el autor presenta la información de forma que queda claro que esto no ocurrió por desidia o falta de celo: cumplió con las exigencias metodológicas —la fuerza de la tesis— a pesar de que en el transcurso de la investigación detectó la presencia de una variable enmascarada que le obligó a anularlo. Es como si quisiera decir: “hice todo lo que pude” pero no tuve más remedio que desecharlo —la conclusión a la que se llega—.

3.3.2.b. Aunque

(A pesar de, a pesar de que, si bien, pese a que). En este segundo bloque de conectores contra argumentativos encontramos la forma de encadenar dos tesis contrapuestas de distinta fuerza. A una primera idea “A” se le opone una segunda “B”, de tal naturaleza que no la invalida; la segunda idea “B” es la encabezada por el conector, el cual indicará al lector que existe una dificultad, pero que no es determinante.

La ordenación puede ser “A”, aunque “B” o, aunque “B”, “A”. Veámoslo en el siguiente ejemplo.

Aunque	
Ejemplo	Explicación
(A) Las características de los participantes permiten argumentar que la muestra fue representativa, (B) <u>aunque</u> no fuese aleatoria. También: (B) <u>Aunque</u> la muestra no fue aleatoria, (A) las características de los participantes permiten argumentar que fue representativa.	Fijese que el autor expone después de “aunque” la dificultad de su muestra para concluir que, a pesar de ella, resulta representativa debido a las características de los participantes. Características que, sin duda, son similares a las de la población a la cual representa.

3.3.3. Consecutivos

Si en nuestra exposición nos encontramos con una secuencia de ideas tales que, de “A” (causa) se deduce lógicamente “B” (efecto), entonces “B” debe ir presentada por un conector consecutivo. Cuando el lector se encuentre con este conector anticipará que se añade una información que es consecuencia de la presentada en la frase anterior, la cual actúa como causa. Ha de saber, también, que en esta estructura comunicativa se enfatiza la consecuencia por encima de la causa.

Los conectores seleccionados los presentamos a continuación en dos bloques: el primero lo encabeza “por eso” y el segundo “por consiguiente”.

3.3.3.a. Por eso

(Por ello, por esa, por tal motivo, por tal razón, por tal causa,... por lo que, de ahí que). Este primer bloque de partículas conectivas tiene de particular que en todas las expresiones hay una que le recuerda al lector la fuerza de la causa antes de concluir. Vuelva a leer los conectores de este apartado, pero ahora fijese en el énfasis que supone cada parte subrayada: “Por eso”, “por ello”, “por esa”, “por tal motivo”, “por tal razón”, “por tal causa”,... “por lo que”, “de ahí que”... Cada una de estas partes subrayadas son referentes de la causa expuesta anteriormente y deseamos que el lector no olvide su fuerza en el momento de conectar la consecuencia. En estas estructuras comunicativas

es como si dudáramos que el lector va a aceptar fácilmente la consecuencia y quisiéramos que la causa la tuviera bien presente.

Por eso	
Ejemplo	Explicación
Tras la primera aplicación detectamos la presencia de aprendizaje en los participantes, <u>por tal motivo</u> , la segunda aplicación debe quedar anulada.	Mire cómo en la primera frase aparece una causa: “la presencia de aprendizaje” y en la segunda, a partir de “por tal motivo”, la consecuencia que deduce el autor. En la partícula “tal” se recuerda al lector que la causa es el “aprendizaje”.

3.3.3.b. Por consiguiente

(En consecuencia, por ende, pues, así pues, ‘y, por tanto’, luego,... así que, de manera que, de modo que, de forma que). Cuando no dudamos lo más mínimo de que el lector seguirá la estructura (antecedente-consecuente), el conector hace un enlace suave. Casi sin notarse. El lector apenas se detendrá en él ya que, o bien anticipa la consecuencia o le parecerá totalmente natural; aquí, por consiguiente, no hay necesidad de recordarle al lector la causa, como ocurría en el grupo anterior.

Por consiguiente	
Ejemplo	Explicación
La asignación de los participantes a los tratamientos fue aleatoria, <u>por consiguiente</u> , podemos asegurar que las variables extrañas quedaron controladas por equilibrado.	El conector “por consiguiente” lleva de manera fluida del antecedente: “asignación aleatoria” al consecuente: “variables controladas”.

3.3.4. Causales

(Dado que, ya que, porque, como). Si los conectores anteriores presentaban las consecuencias, los presentes introducirán las causas. Es decir, ahora teniendo la misma estructura causa-efecto, deseamos vincular la causa al efecto; cuando antes lo que hacíamos era vincular el efecto a la causa. En los conectores consecutivos la secuencia lógica era: primero la “causa” y luego el “conector+efecto”. Ahora podemos elegir entre dos órdenes: “conector+causa” y luego “efecto”, o, “efecto” y luego “conector+causa”. Si lo que queremos enfatizar es la causa –por la razón que sea–, lo apropiado es colocarla en el sitio sobresaliente de la frase: al principio. En el ejemplo que sigue podrá comprobar cómo cambia la fuerza de la causa dependiendo de dónde la coloquemos.

Causales	
Ejemplo	Explicación
<i>Causa al principio.</i> <u>Dado que</u> no se hizo asignación aleatoria de los participantes, no se puede hablar de grupo "control" sino, como mucho, de grupo "cuasi control". <i>Causa al final.</i> No se puede hablar de grupo "control" sino, como mucho, de grupo "cuasi control", <u>dado que</u> no se hizo asignación aleatoria de los participantes.	Advierta que el autor resalta que se ha percatado de que "la asignación no fue aleatoria". Este hecho actúa como causa determinante presentado por "dado que", de las consecuencias: "no es correcto hablar entonces de grupo control".

3.3.5. Condicionales

(Si, en el caso de que). Supongamos ahora que, al redactar, establecemos una cláusula, pero que solo se cumplirá (o será cierta) si se da una condición. En estos casos, la frase que actúa como condición la debemos conectar con un indicador condicional. Como hemos expuesto anteriormente, si deseamos enfatizar la condición la colocaremos al principio de la frase; si, por el contrario, deseamos resaltar la cláusula la situaremos al principio.

Condicionales	
Ejemplo	Explicación
<i>Condición al principio.</i> <u>Si</u> los participantes firmaron las hojas de consentimiento, cumplieron con las exigencias deontológicas. <i>Condición al final.</i> Cumplieron con las exigencias deontológicas <u>si</u> los participantes firmaron las hojas de consentimiento.	Note que el autor condiciona el cumplimiento de los derechos de los participantes a que (<u>si</u>) previamente se les haya informado por escrito y hayan dado firmado su consentimiento.

3.3.6. Modales

(Como, por ejemplo). Indican que a continuación se añade una información que explica la forma en que se cumple lo expuesto en la frase anterior.

Modales	
Ejemplo	Explicación
La mejora del enfermo fue evidente para sus familiares, <u>como</u> lo muestra el hecho de que felicitaran al terapeuta por ello.	El modo (<u>como</u>) que tiene el autor de exponer la evidencia de la mejoría es mostrar el dato de que los familiares fueron conscientes y felicitaron al terapeuta.

3.3.7. Organizadores de la información

(Primero, en primer lugar, segundo, en segundo lugar, antes que nada, por un lado, por otro lado). Con estos conectores podremos indicar al lector que la información que sigue va a ser detallada en partes.

Organizadores	
Ejemplo	Explicación
En cuanto al método para contrastar la pregunta, no nos ceñiremos a un solo enfoque: <u>por un lado</u> , averiguaremos los valores de los participantes mediante una entrevista grupal y <u>por el otro</u> , compararemos las diferencias en valores, en función de las instrucciones que demos a los grupos.	“Por un lado” agrupa uno de los enfoques a los que se refieren los autores. Con solo leer “por un lado” el lector ya anticipa que vendrá luego otro bloque de información agrupado bajo el conector “por el otro”; como así es.

3.3.8. Presentadores

Estos grupos de conectores los hemos dejado para el final, porque, si bien cohesionan el texto como los anteriores, no se refieren a dos ideas consecutivas. Estos conectores (o marcadores textuales, como los llama Cassany, 1995) presentan bloques mayores de texto y su continuidad no es tan cercana.

3.3.8.a. Inicio

(El objetivo de..., Con respecto a..., En relación con..., El siguiente punto..., En este apartado..., etc.). Con ayuda de estas señales Vd. podrá comenzar a desarrollar un párrafo (introdutorio, por ejemplo) y sus lectores anticiparán que se hallan ante un nuevo bloque de información. Si este comienzo se realiza después de un título y con otra marca gráfica, su papel será más ritual; pero, si lo hace dentro de un fragmento del texto ya titulado, su función es más relevante. Veamos este segundo caso en un ejemplo dentro de la sección del método y a su vez en la subsección del procedimiento:

Hidden page

Organizadores	
Ejemplo	Explicación
"Finalmente, la centenaria hermana Rose nos ha enseñado la que tal vez sea la lección más asombrosa de <i>El estudio de las monjas</i> : la enfermedad de Alzheimer no es una consecuencia inevitable del envejecimiento." (Snowdon, 2001/2002)	Observe de qué manera tan bonita David Snowdon termina el capítulo VI de su libro: arranca con el marcador "finalmente" para alertarnos y luego personaliza en una de sus participantes la conclusión.

Hidden page

- Un cuadernillo de cuatro hojas conteniendo una autorización que debía ser firmada por los participantes, tres apartados de instrucciones y un problema de razonamiento abstracto como tarea de distracción (Anexo 1).

Texto 3.4.1.5.

- (1) Pensamos para mejorar la investigación podríamos haber incluido en el procedimiento un cuestionario que nos permitiese conocer el estado de ánimo en el que se encontraban los sujetos antes de ser expuestos a la tarea de memoria. Hay evidencia empírica que demuestra que el estado emocional influye a la hora de recordar información con contenido emocional, hecho que no hemos tenido en cuenta en esta investigación.
- (5)

Texto 3.4.1.6.

- (1) Nuestros participantes fueron elegidos en la Facultad de de la, de entre los que pasaban por el hall en el momento en que decidimos comenzar la investigación. En total fueron 8 sujetos, los cuales resultaron ser todos chicas. A las participantes se les explicó cuál era el objeto de la investigación y sus derechos. A continuación, en uno de los módulos se les administraba un vaso de coca cola (a la mitad con cafeína y a la otra mitad sin cafeína.
- (5)

Texto 3.4.1.7.

- (1) Nuestras expectativas en relación con el experimento sólo se han visto reflejadas en parte: cualquier tipo de música influye en la concentración. Por otro lado, ha habido resultados que deben estar mal, ya que la música clásica influye más negativamente que la música heavy. Pensamos que los resultados se han visto alterados por uno de los participantes del grupo de música clásica, ya que mostraba una evidente conducta desinteresada a la hora de responder a las preguntas.
- (5)

Texto 3.4.1.8.

- (1) Un dato a destacar es que no se mantuvo la hipótesis de no diferencia entre hombres y mujeres, si no que estas últimas presentan un mayor recuerdo de las palabras emocionales 58% frente a un 41% en los hombres. Así mismo, las mujeres son también las que mayor número de palabras recuerdan en general, 41% frente al 33% de los hombres.
- (5)

Texto 3.4.1.9.

- (1) Procedimiento:

Nos hemos acercado a alumnos de en el intervalo horario de 12 p.m. a 2 p.m. Hemos comenzado entregándoles la autorización que debían de leer y firmar antes de comenzar el experimento.

- (5) A continuación les entregábamos el cuadernillo de cuatro hojas grapado (Anexo 1). Después de que los participantes leyeran el primer apartado de las instrucciones les enseñábamos las tarjetas y las íbamos pasando una a una a intervalos de 2 segundos.

Texto 3.4.1.10.

- (1) El experimento realizado pretende demostrar como la realización de una tarea que requiere cierto grado de concentración, puede variar dependiendo de la música que se esté escuchando. El cuestionamiento surgió por una conversación coloquial de las experimentadoras acerca de
- (5) nuestros métodos de estudio.

Texto 3.4.1.11.

- (1) La hipótesis ha quedado demostrada ya que la variable dependiente (concentración) sí que se ha visto modificada por la variable independiente (tipos de música) tal y como habíamos previsto. Esto es así ya que la mayoría de los participantes que escucharon música consiguieron hacer el
- (5) tangram, en cambio, la mayor parte de los sujetos que escucharon música hardcore no consiguieron acabar el puzzle en menos de cinco minutos.

Texto 3.4.1.12.

- (1) Para mejorar el experimento pensamos que podríamos haber hecho escuchar a los participantes la música que les había tocado durante cinco minutos previos a la realización del puzzle, para que la influencia de esta sea mayor. Otra opción que pensamos a posteriori fue el preguntar a los
- (5) participantes si habían jugado alguna vez al tangram, ya que sino eran absolutamente novatos eso podía constituir una variable extraña importante (variable que no tuvimos en cuenta).

Texto 3.4.1.13.

- (1) Nosotras partimos de la hipótesis "La música (ruido afecta negativamente a la memoria visual." Luego de llevar a cabo nuestro experimento, podemos decir a partir de lo que arrojan nuestros resultados, que nuestra hipótesis se confirma. Por un lado podemos concluir esto, ya que la media
- (5) del grupo experimental fue de 4.6 y la del grupo control de 6.7.

Texto 3.4.1.14.

- (1) Los sujetos pertenecen a una clase de primero de Al provenir todos de diferentes ramas del bachillerato así como tener una edad próxima las desigualdades quedarán repartidas y las variables extrañas disminuirán. Eran un grupo de 59 individuos. Los sujetos eran accesibles
- (5) por pertenecer a la misma facultad, representativos al darse variedad entre ellos e idóneos.

Los dos textos siguientes están dedicados a repasar la unión (apartado 3.3) entre segmentos del texto. Tras leer el primer fragmento (3.4.1.15), debe hacer un diagnóstico

del escrito en términos de la conexión entre frases y párrafos; a continuación debe realizar una propuesta de mejora, pero solo en el aspecto de la unión (como en otras ocasiones, créanos cuando le aseguramos que el escrito es copia fiel del original; no está modificado con fines didácticos).

Texto 3.4.1.15.

- (1) El problema de investigación que se ha planteado es el relacionado con la capacidad de memorizar y retener información, con y sin ruidos externos.

En el caso de nuestra investigación con música alta y molesta.

La hipótesis que hemos planteado es la siguiente:

- (5) "La música (ruido) afecta negativamente a la memoria visual".

La variable independiente, manejada por los investigadores, fue poner en uno de los grupos (experimental) música en unos auriculares para comprobar que disminuía la capacidad de atención, concentración y por consiguiente de memorización den los participantes de ese grupo. Por

- (10) otra parte, al otro grupo control no se le puso ninguna clase de música o ruido que pudiese influir en la capacidad de memorizar las cartas que se le iban mostrando.

En este próximo escrito le pedimos que marque todos los conectores que encuentre y que los sustituya por otros que mantengan el significado original. Si le parece que falta alguno, propóngalo. Por último, como los conectores están ligados a la organización del texto, si le parece que la legibilidad mejoraría reorganizando alguna parte del escrito, hágalo (se trata de una sección completa, la cual comienza con un título y acaba con un punto y final).

Texto 3.4.1.16.

REFLEXIÓN

- (1) En conclusión, las personas que se encuentran en el colectivo de profesionales que tienen turnos de noche, optarían por un trabajo con turno diurno.

- (5) A pesar de ello el tipo de turno en el que se desarrolla el trabajo influye de manera determinante en la conformidad de dichas personas. La mayor parte de los trabajadores nocturnos opinan que el turno continuo es más perjudicial para su rutina diaria que los turnos cambiantes.

- (10) En general este tipo de jornada laboral afecta tanto al ritmo biológico (alimentación, calidad de sueño, bienestar físico, estado anímico...) como a la vida cotidiana, cultural, social y familiar.

Los entrevistados en general, al estar más cansados por el trabajo no tenían ánimos para realizar actividades sociales.

Según la organización de cada familia el entrevistado se encontraba más o menos estresado, dependiendo si tenía pareja e hijos.

- (15) En cuanto al ritmo biológico, el organismo no se adecua fácilmente al cambio de horario, siendo esto un problema ya que no se llega a un equilibrio ni físico ni mental adecuado.

- Así mismo también influye el trabajo a realizar, en nuestro caso la mayoría son empleados de la sanidad pública, lo que implica contacto continuo con el público y en algunos casos se crean situaciones de mayor riesgo que en otro horario laboral.
- (20)

3.4.2. Análisis de los textos

- Análisis 3.4.1.1.

[todo el párrafo]. **Anacoluto.** Observemos con detenimiento el párrafo: comienza con la diferencia entre el contenido positivo y negativo, después, busca información para explicarla pero se concluye sobre otro efecto distinto: el uso adaptativo y la congruencia emocional. Podemos decir que el consecuente no se conecta con el antecedente. Se trata de un anacoluto. ¿Recuerda que señalamos que era más fácil que se diera este error si el párrafo era extenso?, si contamos las palabras de este comprobaremos que tiene 71.

- Análisis 3.4.1.2.

[línea 1 y 2]. **Prolijo.** “En general, aunque con matizaciones, la escueta revisión previa nos permite concluir”. De forma concisa se diría: “Tras la revisión podemos concluir”. Conseguimos lo mismo con cinco palabras que con 12. Todos esos adjetivos son ambiguos. Además, en el texto no aparecen referencias, por lo que el lector no tiene evidencia de cómo se ha hecho la revisión.

[líneas 1 y 2]. **Antropomorfismo.** “[...] la ... revisión ... nos permite [...]” La revisión ni nos permite ni nos deja de permitir: créanos es indiferente a nuestras intenciones. (Otro autor, con la misma revisión podría haber concluido de otra forma.) Por lo tanto, debemos cambiar el agente de la acción (la revisión) y colocarlo en los investigadores (nosotros, elíptico): “Tras la revisión podemos concluir”.

- Análisis 3.4.1.3.

[línea 1 y 2]. **Pasiva.** “El experimento ha sido aplicado [...]” Preferible en forma activa, podemos redactar algo así: “Hemos realizado un experimento [...]”. En el segundo caso, en la línea 2, se recomienda cambiar la expresión: “El número de participantes ha sido de [...]” por una expresión activa como: “Participaron 32 estudiantes [...]”.

- Análisis 3.4.1.4.

[línea 2 y 6]. **Gerundio incorrecto.** “[...] tarjetas [...] conteniendo palabras [...]” El gerundio “conteniendo” debe acompañar a un verbo principal que no existe en esta frase; de hecho va ligado al sustantivo “tarjetas”, en consecuencia

es normativamente incorrecto. Una expresión alternativa podría ser “[...] tarjetas [...], las cuales contenían [...]”. Lo mismo ocurre unas líneas más abajo en la expresión, “[...] cuadernillo [...] conteniendo una autorización [...]”. Una redacción alternativa puede ser “[...] cuadernillo [...] en el cual figuraba una autorización [...]”.

- Análisis 3.4.1.5.

[línea 1]. **Queísmo.** “Pensamos __ para mejorar la investigación podríamos haber [...]”. En la anterior expresión ha sido suprimido erróneamente el relativo “que”, el cual debería aparecer con el verbo pensar. Redactaríamos en la siguiente forma: “Pensamos que para mejorar la investigación podríamos haber [...]” o si incluimos entre paréntesis el propósito: “Pensamos (para mejorar la investigación) que podríamos haber [...]”

- Análisis 3.4.1.6.

[línea 4]. **Laísmo.** “A las participantes se las explicó cuál era el objeto [...]”. Recuerde que la forma de comprobar si el pronombre personal femenino actúa como complemento directo es ver si la frase se puede poner en pasiva; intentémoslo: “las participantes fueron explicadas cuál era el objeto de la investigación”. Como puede ver, no son las participantes las que fueron explicadas, sino las instrucciones. Por lo tanto, se trata de un complemento indirecto y la forma correcta es “les”: “A las participantes se les explicó cuál era el objeto [...]”

- Análisis 3.4.1.7.

[línea 3]. **Deber de.** “[...] resultados que deben __ estar mal [...]” Si relee el texto, observará que el autor no expresa obligación sino probabilidad. Debido a esta razón la escritura debe ser “deber de”: “[...] resultados que deben de estar mal [...]”

- Análisis 3.4.1.8.

[línea 2]. **Sino.** “[...] no se mantuvo la hipótesis de no diferencia entre hombres y mujeres, si no que estas últimas [...]”. Tal como está redactado “si no”, son dos partículas: una, conjunción condicional y la otra, negación (de lo que sigue). Pero, lo que quiere el autor no es negar nada, *sino* contraponer a la idea de hombres y mujeres iguales el resultado de mujeres superiores. En definitiva, lo que debe usar es la conjunción adversativa “sino” (negado el antecedente: la hipótesis, se afirma el consecuente: las mujeres fueron superiores). La redacción correcta quedaría así: “[...] no se mantuvo la hipótesis de no diferencia entre hombres y mujeres, sino que estas últimas [...]”

- Análisis 3.4.1.9.

[línea 4]. **Deber.** “[...] la autorización que debían de leer y firmar.” En esta ocasión el redactor tiene que transmitir la idea de que los participantes “tenían” que leer la autorización, no de que lo podían hacer con una cierta probabilidad. Por consiguiente, la forma correcta de expresarlo es sin la partícula “de”: “[...] la autorización que debían leer y firmar.”

- Análisis 3.4.1.10.

[línea 1]. **Antropomorfismo.** “El experimento realizado pretende [...]” El experimento, como ser inanimado, no puede pretender nada. Una forma alternativa de redacción podría decir así: “las investigadoras desean contrastar si...”

- Análisis 3.4.1.11.

[línea 2]. **Pleonismo.** “[...] la variable dependiente (concentración) si que se ha visto modificada [...]” Con decir que “se ha modificado” es suficiente. El resto de las palabras sobran. Sí, lleva tilde.

[línea 4 y 5]. **Ambigüedad.** “[...] la mayoría de los participantes [...]” Conviene acompañar cada una de las expresiones con su porcentaje; de esa forma, en este caso, el pensamiento del lector no oscilará entre el 51% y el 99%. Lo mismo ocurre con la expresión de la línea 4 “[...] en cambio, la mayor parte de los sujetos [...]”

- Análisis 3.4.1.12.

[línea 5]. **Si no.** “[...] si habían jugado alguna vez al tangram, ya que sino eran absolutamente noveles [...]”. En esta ocasión el redactor expresa una condición (si) ligada al hecho de “no ser noveles”; en consecuencia debe escribirse de forma separada: “[...] ya que si no eran absolutamente noveles [...]”

- Análisis 3.4.1.13.

[línea 2]. **Coloquial.** “Luego de llevar a cabo nuestro experimento, [...]” Es preferible una expresión como: “al finalizar”, “una vez concluido”, “al término”...

- Análisis 3.4.1.14.

[línea 1 y 4]. **Lenguaje considerado.** “Los sujetos pertenecen [...] un grupo de 59 individuos [...]. Los sujetos eran accesibles [...]” Se recomienda que se utilicen otras voces para designar a las personas que colaboran prestándose a ser estudiadas por nosotros. Por ejemplo: participantes, personas, estudiantes, trabajadores, alumnos, etc.

[línea 1, 3 y 4]. **Tiempos verbales adecuados.** “Los sujetos pertenecen [...] las desigualdades quedarán [...]. Eran un grupo [...]” El autor ha conseguido en un solo párrafo utilizar tres tiempos verbales: presente, futuro y pasado. Por el contenido del texto deducimos que se trata de un segmento del método, por lo tanto todo debería estar en pasado.

En este texto nos llama la atención la existencia de cuatro párrafos, ninguno de los cuales comienza con algún conector que suavice el cambio o ayude al lector a establecer conexiones entre ellos.

- Análisis 3.4.1.15.

A continuación reproducimos el escrito original, en el cual hemos intercalado nuestros comentarios y hemos propuesto conectores para enlazar los párrafos².

² Los conectores figuran en negrita, el texto añadido con subrayado y el texto original que proponemos suprimir tachado.

El problema de investigación que se ha planteado es el relacionado con la capacidad de memorizar y retener información, con y sin ruidos externos.

[Aquí falta una frase que diga algo sobre lo que se sabe y lo que no se sabe respecto a la influencia del ruido en la capacidad de memorizar. Recuerde que hay que justificar que hay una pregunta sin respuesta en la literatura y que su conocimiento reportará algún tipo de beneficio. Por ejemplo: se podría argüir que la investigación de laboratorio se ha hecho utilizando ruidos diversos, pero no con la música que las personas pueden escuchar de forma accidental. Esto daría pie al siguiente párrafo. Que podría empezar así:]

Por las anteriores razones, nosotros decidimos utilizar como ruido [~~En el caso de nuestra investigación con~~] música alta y molesta.

[Ahora debe seguir, en el mismo párrafo, la hipótesis; pero de manera no telegráfica. Como la hipótesis se deduce de los planteamientos del problema y de la decisión de usar música como ruido, el conector debe ser también consecutivo. Nosotros proponemos lo siguiente:]

Por tanto, la hipótesis que hemos planteado es la siguiente:

[aquí no debe ir un salto de línea]

"La música (ruido) afecta negativamente a la memoria visual".

[A continuación los autores anticipan cómo va a ser su procedimiento, por lo tanto deben indicárselo así al lector, de forma que haya continuidad con la hipótesis. Una forma de hacerlo puede ser mediante un "presentador", ya que se trata de un bloque entero. Por ejemplo:]

Con respecto a la forma de operativizar la variable independiente, manejada ~~por los investigadores, lo que hicimos~~ fue poner en uno de los grupos (experimental) música en unos auriculares para comprobar que disminuía la capacidad de atención, concentración y por consiguiente de memorización en los participantes de ese grupo. Por otra parte, al otro grupo control no se le puso ninguna clase de música o ruido que pudiese influir en la capacidad de memorizar las cartas que se le iban mostrando.

- Análisis 3.4.1.16.

[línea 1]. "**En conclusión,** " Se trata de un presentador de conclusiones; un sinónimo puede ser "en definitiva". Este párrafo pensamos que debería ser el último del texto, puesto que sugiere al lector que ya no se dirán más cosas. Si el autor decide comenzar por él, le sugerimos que sustituya el marcador por otro menos *finalizador*; quizá, "como resumen".

[línea 4]. "**A pesar de [...]**" Este conector es contra-argumentativo; si buscamos en el párrafo anterior cuál es la idea a la cual se opone nos damos cuenta de que no existe tal enfrentamiento, en consecuencia, está mal utilizado. Lo que hace este segundo párrafo es expandir la idea de que el turno de trabajo condiciona las preferencias de las personas. Siendo esto así, el conector debe ser aditivo; por ejemplo, "además".

[línea 8]. “En general [...]” Este tipo de expresión no se recomienda en los textos científicos porque resulta ambigua. No suele ser un ponderador de los datos que vienen a continuación, sino que se trata de una almohadilla del lenguaje que no tiene un referente en la experiencia. Podría sustituirse por “en la mayoría de los casos (X%)” cuando tengamos esa información. En esta reflexión final, sin referencia concreta a los resultados, lo que hace el autor es ampliar las líneas de sus conclusiones; por lo tanto un conector aditivo será lo adecuado. Por ejemplo, “a su vez”.

[línea 11]. Al comienzo de este párrafo no existe ningún conector. Se agrega la información directamente. Al analizar el tipo de idea que se expone nos damos cuenta que lo que hace es expandir una de las del párrafo anterior (aspecto social). Podemos recurrir a una conexión como “en concreto”.

[línea 13]. Este párrafo tampoco comienza con una partícula que lo ubique respecto al resto de la sección. Al estudiar la información que contiene, nos damos cuenta que son datos complementarios a los principales: la influencia del horario nocturno. Este carácter adyacente se lo podemos indicar al lector con la expresión: “por otro lado”.

[línea 15]. “En cuanto al [...]” Otro conector sustitutivo podría ser “con respecto a”. En relación con la ubicación de este párrafo podemos decir que estaría mejor estructurado si siguiera al de la línea 11. Si nos fijamos, el de la línea 8 presenta los aspectos “biológico” y “social”; en la 11, se extiende lo “social”, luego lo lógico sería que el siguiente fuera el que extendiera “lo biológico”. Después, vendría la idea nueva del párrafo-línea 13.

[línea 18]. “Así mismo también[...]” Lo primero que debemos señalar del comienzo del último párrafo es que se trata de una **redundancia**: “así mismo” y “también” comunican la misma idea. Le indican al lector que lo que sigue guarda un gran parecido o un paralelismo con la idea expuesta anteriormente. Al buscar la idea del párrafo anterior nos damos cuenta que no sigue la estructura A→influye→B. En consecuencia el lector queda perplejo y se pregunta ¿qué es lo otro que influye y sobre qué lo hace? Si el autor se está refiriendo a la idea principal (que no es la que está colocada al comienzo de la sección) de que “el turno” influye en “lo biológico y lo social” (la vida), debería recordárselo al lector, ya que lo referido se haya demasiado lejos.

Veamos ahora cómo quedaría el texto una vez reestructurado y con los marcadores necesarios:

REFLEXIÓN

En resumen, se puede decir que este tipo de jornada laboral (trabajo nocturno) afecta tanto al ritmo biológico (alimentación, calidad de sueño, bienestar físico, estado anímico...) como a la vida cotidiana, cultural, social y familiar.

En concreto, los entrevistados, al estar más cansados por el trabajo no tenían ánimos para realizar actividades sociales.

Hidden page

Hidden page

Sección IV

Revisión del texto

4.1. ¿Por qué revisar?

4.2. Contenidos

4.3. Lenguaje

4.4. Legibilidad

4.5. Maquetación

Hidden page

IV

REVISIÓN DEL TEXTO

4.1. ¿Por qué revisar?

Vamos a comenzar esta sección con un texto, de uno de los libros aquí citados, que, fue revisado con el corrector del procesador de textos; que, con seguridad, el autor relejó; que, probablemente, el editor leyó y que, posiblemente, fue comprobado por un corrector de estilo:

... pero otros, aunque también tienen reglas para su utilización, brindan mayores posibilidades creativas al autor, como la cama. [Omitimos a propósito la referencia]

Ciertamente, la “cama” brinda muchas posibilidades creativas, seguramente más que la “coma”, acerca de la cual se disponía a disertar el autor. Seguro que esta es una de esas erratas tipográficas que no le gustaría que le comentaran el día de la defensa de su tesis. Pues, si un libro, con todos los ojos que lleva puestos encima, todavía puede arrastrar estos errores, imagínese su texto. Podemos solventar este tipo de erratas si, cuando revisamos, no nos dejamos llevar por la pereza y leemos el texto en voz alta –en voz baja no sirve–.

Según Ballenger (2001), debe ser consciente de que la pereza le atacará. Cuando mire el montón de páginas recién impresas, tan limpias, con las letras tan bien dibujadas... lo último que le apetecerá será volver a trabajar sobre el texto. Se ha pasado tanto tiempo escribiendo, añadiendo, cortando, moviendo... sobre la pantalla del ordenador que lo último que desea es volver otra vez al documento. Hay que precaverse contra las malas ideas de “echar un vistazo”, “dejarlo para cuando lo lea otro”, “leerlo deprisa”, etc. Recuerde: escribir es re-escribir.

Cassany cita un trabajo clásico de Flower (1989) sobre las diferencias entre el tipo de revisión que hacen (¿hacemos?) los profanos y el que hacen los expertos. Los primeros tratan de detectar errores, incorrecciones, faltas de ortografía... en definitiva, buscan pequeños detalles que llamen la atención; miran al texto como a trasluz, para ver qué sobresale; además, lo suelen hacer deprisa y con desgana. Por el otro lado, los expertos rehacen el texto, lo mejoran (aunque no estuviera mal); si fuera necesario, modificarían hasta la estructura; su revisión no es un añadido, forma parte del propio proceso de escribir; lo hacen con gusto, porque reconocen cómo el texto gana. ¿Qué pretendemos con esta cita “de cita”? Llamar la atención para propugnar un cambio de actitud... si fuese necesario. Debemos acudir a la revisión con entusiasmo y con la visión de que todavía estamos escribiendo y perfeccionando el texto.

La revisión final –ya lo hemos dicho en otras partes– no puede ser la única que realicemos en el manuscrito. Al menos, en nuestra experiencia, son necesarias tres revisiones en tres momentos distintos de la escritura: a diario, por capítulos (o secciones) y la final.

En primer lugar, hay que revisar lo del día anterior (o los días anteriores si se ha producido poco). Estas revisiones no deben ser profundas, para no consumir el tiempo dedicado a la producción del propio día. Hay que poner el foco de atención en localizar palabras que faltan, frases inacabadas, repeticiones, párrafos o frases demasiados largos... y todo aquello que llame nuestra atención (cuanto más expertos seamos, mayor será la detección automática de errores).

En segundo lugar, hay que revisar los capítulos o secciones del manuscrito. Estos bloques deben tener un sentido comunicativo autónomo y, por consiguiente, debemos, al leerlos, asegurarnos de que nuestro mensaje llega correctamente al lector; nos fijaremos especialmente en la estructura y en la claridad y precisión del texto.

En tercer lugar, la revisión general debe repetir las dos anteriores más la comprobación de que el conjunto cumple con nuestros propósitos; en relación con estos, permítanos volver a traer aquí las ideas de la introducción. “¿Qué ha hecho”, “¿por qué”, “¿cómo” y “¿para qué sirve”. ¿Contesta el texto con claridad a estas preguntas?

Para acabar este apartado de la revisión queremos decirle que no le debe dar miedo meter las manos en la arcilla todavía húmeda de su obra. No sea su defensor. Sea su crítico. Piense que no es suya y que su papel es el del ministerio fiscal.

A continuación pasamos a presentar un conjunto de aspectos para guiar la labor de la revisión.

4.2. Contenidos

Cuando revise el texto desde el punto de vista de los contenidos obsesíense con la claridad. Olvídense de lo que sabe. Céntrese solo en lo que está escrito.

Compruebe que ha especificado la autoría de todas las ideas importantes; y que ha presentado el apoyo empírico en donde se han contrastado. ¿Ha puesto ejemplos de las teorías, sus predicciones o sus consecuencias?

En las partes expositivas más largas, compruebe que ha seguido una estructura lógica donde se incardinan los diferentes aspectos por su grado de jerarquía. Si duda de la eficacia de la organización, extraiga la estructura; reduzca cada párrafo a una palabra o par de palabras; ponga las ideas en forma de cascada y compruebe su sentido.

Cuando es Vd. el que comenta, opina o critica, ¿está perfectamente diferenciado del discurso general? ¿Lo ha justificado siempre, de manera lógica o apoyándose en datos?

4.3. Lenguaje

¿Mantiene el mismo registro cuando se dirige al lector? En ocasiones, cuando se ha puesto un ejemplo, se ha narrado una anécdota o, simplemente, cuando se retoma la escritura después de mucho tiempo, cambiamos la forma de dirigirnos al lector. Por ejemplo, se ha podido cambiar el estilo impersonal por el directo (Vd.), o viceversa.

Esté alerta respecto a la forma de referirse a los participantes, enfermos, individuos de distinto género...

4.4. Legibilidad

Respecto a los párrafos, se debe revisar la longitud y las conexiones; recuerde que no deben ser muy largos y deben tener una extensión variable (ritmo). Si se necesita un párrafo largo, compruebe que tiene una frase introductoria y que la información se despliega ordenadamente. Mantenga presente que cada párrafo debe ser un idea independiente; en caso de más de una: ¡corte! ¿Tendrá el lector claro por qué un párrafo sigue a otro? En caso de duda, revise la conexión.

4.5. Maquetación

Todo lo que tiene que ver con la presentación física del texto se conoce como *maquetación*; desde la elección del tipo de letra hasta la organización de los espacios en blanco, pasando por la colocación de los números de página o la elección de titulillos. Por lo tanto, este apartado versará sobre el aspecto del texto de cara a su legibilidad y presencia estética.

En el caso de la escritura de manuscritos para ser enviados a revistas con formato APA no debe hacer otra cosa que seguir las instrucciones generales del Manual de Publicación, y que nosotros hemos presentado en este texto. La labor de transformar su escrito para que tenga el aspecto final con el que aparecerá en la revista es labor de los profesionales de la editorial: Vd. no debe crear un texto similar al que aparece reproducido en la publicación.

Cada revista tiene sus preferencias; por ejemplo, algunas como *Psicothema*, optan por distribuir el texto en dos columnas, mientras que otras, como *Estudios de Psicología*, utilizan una sola. Todas usan tamaños de letra distintos para destacar el título del artículo; algunas, además, recurren a la negrita. Unas destacan los nombres de los autores con mayor tamaño, cuando otras utilizan el mismo del resto del texto. De las diez o doce de las que disponemos en este momento a la vista en el despacho, acabamos de comprobar que todas ellas distribuyen el texto de forma justificada. Algunas (como la granadina *International Journal of Clinical and Health Psychology*) informan en el pie de cada página del nombre de la revista, volumen y número, cuando otras (*Estudios de Psicología*) optan por encabezar cada página con un gran número de diseño, centrado, bajo el cual hay una gruesa recta de longitud equivalente a una línea de texto completo.

Haga Vd. mismo un muestreo de revistas la próxima vez que vaya a la biblioteca y observe la gran cantidad de diferencias físicas que presentan los textos. Repetimos, para los documentos que van a ser enviados a revistas Vd. no debe hacer nada respecto a la maquetación, excepto preparar el manuscrito con arreglo a las normas APA.

En el caso de la tesis doctorales deberá tomar todas las decisiones respecto a la maquetación de su texto: Vd. será su propio editor, compositor gráfico, responsable de taller, etc.

Lo primero que tendrá que decidir es el **tamaño** del papel que utilizará; es decir, si desea una impresión clásica en 21 x 29,7 cm, a una cara o un formato libro en, digamos, 17 x 24 cm. Estas dimensiones condicionarán el tamaño del tipo de letra. Mientras que para la opción tradicional los 12 puntos de la Times New Roman, o los 11 puntos de la Arial, serán buenas opciones, para el tamaño libro deberá considerar valores entre 8 y 10.



Los **márgenes** también van asociados al tamaño de la página: para la superficie mayor la opción de 3 cm en todos ellos es adecuada, mientras que para la menor, los valores pueden estar en torno a 2 cm. Si la opción de todos los márgenes uniformes no le agrada, pruebe con mayores espacios arriba y/o abajo. Pregunte cuánto espacio extra necesitará para la encuadernación en el margen interno; depende de que sea cosido o pegado se reduce más o menos. En el caso de imprimir por una sola cara necesitará ampliar el margen izquierdo en todas las páginas del documento; para la impresión por las dos caras tendrá que alternar la ampliación: pares a la derecha; impares a la izquierda. Para hacerlo de manera automática con el procesador deberá activar, en MW³, "Archivo>Configurar página", la opción "Encuadernación", "Márgenes simétricos", y "Posición del margen interno>izquierda". Por último, le recomendamos que, antes de decidir estas cuestiones, vea varias muestras en la biblioteca; tome medidas... O, haga sus propios ensayos: imprima la misma hoja con varios valores para los márgenes... y elija. Estamos hablando de una opción estética, así que utilice su sensibilidad (o la de alguien cercano, ¿por qué no?).

El **interlineado** no guarda relación con el tamaño del tipo de letra elegido; así, el sencillo dejará entre líneas el mismo espacio que ocupa el cuerpo central de la letra; el doble será dos veces el tamaño del tipo elegido. Por lo tanto, un menor tamaño de letra no requiere un interlineado menor; si le gusta la claridad que ofrece el doble, úselo independientemente de que vaya a imprimir en tamaño grande o pequeño de papel. También puede usar un interlineado mayor para separar secciones u otras partes del manuscrito; con esto favorecemos la percepción de bloques temáticos de ideas. Aunque a nosotros no nos gusta por excesivo y poco jerarquizador, algunos doctorandos separan todos los párrafos con un espaciado mayor (doble salto de carro o doble *return*). (Recuerde que no hay normas.)

El **estilo** de la fuente es otra herramienta para ordenar, resaltar o jerarquizar las ideas del texto. Nuestra recomendación, como en otros apartados, es que siga las normas APA; de esa forma podrá usar trozos de su texto para confeccionar futuros artículos sin preocuparse por posibles incompatibilidades formales. De todas formas, lo importante es que el uso de la cursiva, la negrita y el subrayado sea uniforme a lo largo de todo el documento.

En cuanto al uso de la **mayúsculas** (todo en mayúsculas) sepa que su lectura es más dificultosa que la de los tipos en caja baja; por consiguiente, si desea utilizarlas, resérvelas para títulos con pocas palabras y considere aumentar el espaciado entre las letras (con la barra espaciadora del teclado) para mejorar la legibilidad. →

³ Microsoft Word ©

Hidden page

Hidden page

Apéndice A

Acentuación

A.1. Las cuatro reglas básicas

A.2. La acentuación de los diptongos

A.3. Las excepciones

Acentuación

El propósito de este apartado es resumir (no queremos hacer una exposición exhaustiva) para recordarle, si lo necesita, las pautas más importantes de la acentuación. Esto lo hemos hecho operativo a través de tres bloques: las cuatro reglas básicas, la acentuación de los diptongos y las excepciones con monosílabos. De los muchos textos de especialistas que exponen la acentuación, el que más nos ha gustado es el de Santiago (2000); por lo tanto, lo seguiremos fielmente y le remitimos a él para cualquier duda o ampliación.

A.1. Las cuatro reglas básicas

Comenzaremos este apartado recordándole que, en castellano, la función de los acentos gráficos, o tildes, es indicar al lector cómo debe pronunciar una palabra. Es una ventaja que facilita la lectura y la comunicación, pero conlleva el coste del conocimiento de la norma y de su correcto uso.

La utilización de los correctores ortográficos en los procesadores de texto ha paliado, en gran medida, la necesidad de revisión ortográfica; no obstante, hay situaciones como las respuestas rápidas en el correo electrónico, foro, *chat*, las notas en papel, ambigüedades con el uso del corrector, etc. que aconsejan fortalecer el conocimiento de la correcta acentuación.

En el Cuadro A.1 ponemos algunos ejemplos de errores (obtenidos de trabajos de estudiantes) no detectados por el corrector ortográfico del procesador.

Cuadro A.1. Errores de acentuación no detectados por el corrector.

1. "[...] y explicándole con ejemplos como debían realizarlo."
2. "[...] una vez hecha esta salvedad, a mí me pareció oportuno aplicar el test antes de [...]"
3. "[...], para que así aprendiera, ya que con la práctica es cómo se aprende."
4. "[...], aunque yo no le de importancia a las actividades burocráticas creo que se debería [...]"
5. "Cuando me plantearon pasar entrevistas contesté inmediatamente que sí, ya que [...]"
6. "[...] mientras tanto la oferta esta disponible, ya que [...]"
7. "A lo largo de estas paginas nos proponemos contrastar [...]"
8. "[...] cuando el niño continúa con la emisión de habla privada, el observador anota [...]"

Veamos ahora cuáles son las cuatro reglas que ordenan el sistema de puntuación:

1. Regla: Los monosílabos no se acentúan.

2. Regla: Las palabras llanas no se acentúan cuando acaban en vocal, vocal+n, vocal+s; en el resto de los casos se acentúan.
3. Regla: Las palabras agudas se acentúan cuando acaban en vocal, vocal+n, vocal+s; en el resto de los casos no se acentúan.
4. Regla: Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se acentúan todas.

Las reglas obedecen a una filosofía del mínimo esfuerzo, que no todo el mundo conoce. Permita que la exponamos brevemente.

1. Los monosílabos no necesitan indicar en qué sílaba va el golpe de voz: puesto que solo hay una.
2. Las llanas (golpe de voz en la penúltima) acabadas en vocal, vocal + n, o vocal +s resultan ser la clase más numerosa de palabras castellanas; por lo tanto, si se trata de ahorrar acentos, lo económico es no acentuarlas.
3. Las esdrújulas y sobreesdrújulas (golpe de voz en la antepenúltima y ante-antepenúltima) son pocas, por lo tanto no supone mucho esfuerzo acentuarlas todas.

En el Cuadro A.2 proponemos una alternativa a las reglas.

Cuadro A.2. Una alternativa a las reglas de acentuación.

Permítanos ahora una breve digresión, basada en el hecho de trabajar en el área de toma de decisiones. El objetivo explícito de la Academia, al dictar estas reglas, era ahorrar acentos y con esta estrategia se consigue; pero, si el objetivo fuese minimizar los errores de los usuarios y facilitar el aprendizaje de la acentuación, quizá, la mejor decisión sería otra:

“No acentuar ninguna llana y acentuar todas las agudas”.

El número de errores de los escribientes se minimizaría, ya que la regla es mucho más simple. El aprendizaje se facilitaría al máximo... en contrapartida habría que *pagar el peaje* de poner más tildes. ¿Qué le parece a Vd.?, y ¿qué cree que pensarían los niños de primaria?, ¿y los estudiantes de español como segunda lengua?

A continuación presentamos una tabla resumen, como hace Santiago (2000, p. 19), en la que se puede observar la complementariedad de las reglas para las palabras llanas y agudas, las cuales constituyen la inmensa mayoría del léxico castellano.

		Terminadas en: Vocal Vocal+n Vocal+s	Otras terminaciones
más de una sílaba	llanas	NO acento	SÍ acento
	agudas	SÍ acento	NO acento
	esdrújulas	SÍ acento	
monosílabas		NO acento	

En el Cuadro A.3 hemos desarrollado un ejemplo en el que ponemos en práctica las reglas de acentuación con dos voces desconocidas.

Cuadro A.3. Aplicación de las reglas de acentuación para palabras llanas y agudas.

Veamos ahora, con un ejemplo, cómo funcionan las reglas de discriminación entre llanas y agudas. Tenemos dos voces nuevas: *lartes* y *bazor*. Deseamos que Vd., que las lee por primera vez, las oiga de la misma manera que nosotros las pronunciamos; para eso debemos acentuarlas correctamente. Recuerde que la filosofía de la acentuación es: “si es como las llanas más frecuentes, no se acentúa; en caso de ser aguda, hacer lo contrario de si fuera llana”.

1. *lartes*.

- A) Si fuera llana (**lartes**), para que Vd. lo sepa, lo que tenemos que hacer es aplicar la segunda regla, ya que es un caso de terminación en *v+s*: por lo tanto, no deberíamos acentuarla. Se trataría de otra llana como la mayoría de las españolas; es decir, que dejándola sin tilde Vd. la “oíría” tal como nosotros deseamos.
- B) Si fuera aguda (**lartes**), tendríamos que aplicar la tercera regla, por lo tanto, al ser aguda y acabar en *v+s*: deberíamos acentuarla. En definitiva, deberíamos escribir “lartés” para que sonase tal como deseamos.

2. *bazor*.

- A) Si es llana (**bazor**), para transmitírselo, debemos considerar que, como no acaba en *v*, *v+s* ni *v+n*, debemos ponerle tilde: “bázor”. Es una de las llanas menos frecuentes, y por lo tanto hay que “marcarla”. Ahora usted la oye tal como la pronunciamos nosotros.
- B) En el otro caso: que sea aguda (**bazor**), aplicaremos la tercera regla, que estipula hacer lo contrario que con las llanas: **no** acentuar salvo que acabe en *v*, *v+s*, *v+n*. En definitiva, sin tilde suena aguda.

A.2. La acentuación de los diptongos

Las cuatro reglas anteriores son fáciles de aplicar cuando las sílabas tienen una sola vocal; cuando son dos vocales juntas, la cosa se complica. Es necesario saber si las vocales constituyen una o dos sílabas, para poder evaluar si la palabra es aguda, llana o esdrújula.

Para poder discernir si dos vocales constituyen una o dos sílabas necesitamos trabajar con los siguiente conceptos:

1. Fuerte-débil. Las vocales fuertes son a, e, o. Las débiles son i, u. Así, sin más explicación. No la necesitamos.
2. Tónica-átona. Una vocal es “tónica” cuando recibe el golpe de voz; es “átona”, cuando no lo recibe. Por ejemplo: *cuello*. El golpe de voz recae sobre la e. Pronuncie *cuello*, con el golpe de voz en la u, y comprobará la diferencia. Por lo tanto la u es átona y la e es tónica.

Con estos dos principios y con las “4 reglas” pasemos a dilucidar cómo se acentúan las palabras que llevan vocales juntas. El criterio lo hemos plasmado en una tabla. En

Hidden page

Hidden page

A.3. Las excepciones

Una de las razones por las que de pequeño me gustaban las matemáticas era porque sus reglas no tenían excepciones; una de las razones por las que no me gustaba la gramática/ortografía era porque la percibía llena de excepciones. Después aprendería que las excepciones (en gramática) no suelen ser injustas o caprichosas, sino que suelen ser para casos excepcionales.

Por más que argumentemos que Shakespeare elevó una lengua al máximo nivel comunicativo (a pesar de no tener acentos) y que podríamos funcionar como los angloparlantes... de hecho, tenemos una academia de la lengua, que busca que todas las voces sean perfectamente distinguibles. Así, cuando dos monosílabos tienen la misma forma significando dos cosas distintas recurren al acento (diacrítico) para distinguir. (Esto, a pesar de que difícilmente se producen confusiones, ya que el contexto permite desambiguarlas casi siempre.) Por lo tanto, la 1ª regla de la acentuación se modifica cuando se trata de distinguir entre dos monosílabos que significan cosas distintas.

A continuación presentamos una lista con los monosílabos que llevan acento diacrítico:

Aún: en la acepción de todavía. Vg.: Aún no lo hemos probado con humanos.

Dé: como forma del verbo dar. Vg.: No dé tanta poca importancia al lenguaje.

Él: cuando actúa como pronombre. Vg.: Él busca otras interpretaciones.

Más: como lo contrario de menos. Vg.: Ese grupo debía ser más grande.

Mí: cuando actúa como pronombre. Vg.: Para mí no existen teorías.

Sé: como forma del verbo saber o del verbo ser. Vg.: No sé qué quieres decir; sé más preciso.

Sí: cuando es un adverbio o un pronombre personal, después de una preposición. Vg.: El 90% contestó que sí a la pregunta. Para sí mismo quisiera ese curriculum.

Té: como planta o infusión. Vg.: ¿Te apetece un té?

Tú: cuando actúa como pronombre. Vg.: Tú no puedes enfrentarte solo.

Presenta menos dificultad recordar que son excepción la voces que denotan interrogación o exclamación: **cómo, cuál, cuándo, cuánto, dónde, por qué, qué y quién.**

Por último, la Academia ha eliminado la obligación de acentuar los pronombres demostrativos: esta/e, esa/e, aquel/lla. Solo lo recomienda si se puede dudar de que sean pronombres. Lo mismo ocurre con el adverbio solo: no hay que acentuarlo, excepto posible confusión con el adjetivo solo.

Apéndice B

El formato APA

B.1. Normas para tipografiar el manuscrito

B.2. Normas para preparar las tablas

B.3. Ejemplo de manuscrito empírico

B.4. Ejercicio global

Hidden page

Apéndice B

El formato APA

Lo primero que tenemos que hacer al empezar este apéndice es aclarar qué es lo que tiene de distinto respecto a la “estructura en secciones de la APA”; la cual ya la desarrollamos en el apartado 2.1 de este texto. En la estructura expusimos qué es lo que había que incluir y en qué orden hacerlo. Ahora, en el formato, nos referiremos a cómo se mecanografía cada una de las secciones, cómo se hacen las referencias en el texto, cómo se construyen las tablas, etc. En definitiva, en el primer bloque hablamos de contenidos y ahora lo haremos de la forma.

Este apéndice está organizado en dos partes; en la primera expondremos las normas para mecanografiar el manuscrito y en la segunda presentaremos un ejemplo físico del texto (de un trabajo empírico).

B.1. Normas para tipografiar el manuscrito

El manuscrito debe ser impreso en papel de tamaño ISO A4 (21 x 29,7 cm), para las revistas europeas y tamaño *letter* (21,59 x 27,94 cm) para las americanas; en la práctica no hay ninguna dificultad al enviar manuscritos a EEUU en el tamaño de papel europeo. El texto debe aparecer por una sola de las caras, con una impresión nítida y contrastada (sin correcciones a mano); en formato Times New Roman 12-pt, todo a doble espacio y con unos márgenes mínimos de 2,54 cm por los cuatro bordes (en MW: Archivo>Configurar página...>Márgenes). En los manuscritos para las revistas no se aceptan los dobles saltos de carro para diferenciar los párrafos, o los saltos de página entre apartados o secciones.

Para el caso de las tesis, consulte las normas del departamento (centro, universidad...) donde la presentará. Y, distinga entre normas y costumbres. A pesar de que la mayoría utiliza ISO A4, es posible que desee imprimir su trabajo en tamaño libro y por las dos caras, con unos tipos menores, lo cual no es muy común, pero puede ser legal. Este formato lo preferimos algunos porque es más pequeño, manejable y fácil de guardar.

El comienzo de los párrafos debe aparecer sangrado a la izquierda. El valor que establece el procesador por defecto es adecuado. Asegúrese de que ese valor se mantiene uniforme a lo largo de todo el texto. No deben sangrarse: el resumen, los títulos de las tablas, las referencias textuales de un solo párrafo (ver apartado B.3), los encabezamientos de la figuras y los títulos y subtítulos de las secciones.

Para las tesis, elija un tipo de sangrado y no lo modifique a lo largo de todo el trabajo.

Todas las páginas (incluyendo la portada) deben ser numeradas, excepto las correspondientes a las figuras; estas se numeran por detrás a lápiz (o por delante, lejos de la zona que se ha de publicar). En cuanto a los saltos de página, debe tener en cuenta que el resumen y el *abstract* se escriben en una página separada; el cuerpo del manuscrito empieza en página separada y continúa seguido hasta terminar la discusión; las referencias se mecanografían en página separada, lo mismo que cada uno de los apéndices, la nota del autor, cada una de las tablas, los encabezamientos de las figuras y, por último, cada una de las figuras.

En las tesis se suele numerar como en los libros: la primera página después de la cubierta dura recibe el I, y así, con números latinos, sucesivamente, incluyendo contenidos, prólogo, agradecimientos, etc. hasta que empiece la primera página del primer capítulo; esta, entonces, debe llevar el arábigo 1 y continuar con esta numeración hasta la última página escrita.

Los encabezamientos que deben figurar junto al número de la página se componen de las dos o tres primeras palabras del título, se escriben a la derecha, arriba, cinco espacios antes del número de página (en MW: Insertar>Números de página...>Posición>Parte superior (encabezado). Para insertar el texto del encabezado haga doble clic sobre el número de la página).

Si, en el caso de las tesis, decide hacer una impresión a doble cara puede optar por poner encabezamientos distintos en las páginas de la izquierda respecto a las de la derecha.

Cuando tenga que escribir expresiones matemáticas, tenga en cuenta que deben llevar un espacio al final de cada elemento. Vg.: $t = 7,56, p < ,01$. Todos los símbolos matemáticos (excepto las letras griegas) se deben escribir en cursiva. Observe que los decimales van separados con comas: esto es lo correcto para un texto en castellano; si el manuscrito va a ser publicado en inglés, sustituya las comas por puntos.

En el apartado B.3 de este apéndice puede encontrar más indicaciones sobre cómo preparar su manuscrito con formato APA.

Si su caso es el de preparar una tesis doctoral, volvemos a recomendarle que siga todo lo que pueda este formato, no solo porque le ayudará a familiarizarse con él, sino porque es posible que algunas partes puedan ser utilizadas literalmente para confeccionar un futuro artículo.

B.1.1 Referencias bibliográficas en el cuerpo del manuscrito

En este punto veremos la forma de referirnos, dentro del texto, a las fuentes documentales que hemos utilizado para sustentar teorías, hipótesis o datos.

B.1.1.1. *Artículo o libro*

Cuando exponga el pensamiento, teoría, modelo, etc. de otro autor es de rigor que cite la fuente donde el lector pueda acudir para encontrar el documento original. Ya sea un artículo o un libro, la forma de hacerlo es escribiendo el apellido del autor y el año de la publicación, ambos entre paréntesis. Vg.:

La filosofía del estilo llano supuso, en la mitad de los setenta, una revolución comunicativa en los Estados Unidos (Cassany, 1995).

Esta idea acerca de la influencia del estilo llano en los EEUU la leímos en un libro de Cassany, el cual fue publicado en 1995. Si el lector lo deseara, en la sección de referencias, podría encontrar toda la información necesaria para localizar dicho libro.

Cuando se refiera directamente a los autores debe citarles por su apellido y poner solo entre paréntesis el año de la publicación, donde Vd. ha leído las ideas a las que se está refiriendo. Vg.:

Un diccionario de uso del español, como Moliner (1987)...

B.1.1.2. *Libro, nueva edición*

En las obras que cuentan con varias ediciones deberá estar atento para observar cuál es la que ha estado manejando. Deberá citar el año que corresponde a la edición (que no reimpresión) consultada; a pesar de que sepa que existe una edición posterior. Por ejemplo, alguien ha podido usar para su proyecto de tesis la segunda edición de León y Montero del año 1997; a pesar de que tenga noticia de que se ha publicado una nueva edición en el 2003, debe citar en su texto León y Montero (1997) e indicar en la sección de referencias que se trata de esa edición. Citar una edición no consultada conlleva el peligro (muy real) de que la información a la que aludimos haya cambiado o desaparecido. Descubrir esto el día de la defensa del trabajo, cuando un compañero de los autores lo señala desde el tribunal, es muy estresante.

B.1.1.3. *Cita textual de un artículo o libro*

Si desea citar literalmente las palabras de otro autor deberá copiarlas de la fuente original, incorporarlas a su texto entre comillas y especificar el número de la página de donde las copió. (Para citas de longitud **inferior a las 40 palabras.**) Vg.:

Dicho de otra manera: "las frases son las unidades de la comunicación"
(Seco, 2002, p. 111).

Cuando el texto que se desea transcribir es **superior a las 40 palabras** se incluirá como un bloque diferenciado; no debe cambiar el interlineado y no se deben poner comillas. El número de la página de donde ha copiado el texto, inclúyalo al final

de la cita. Comience poniendo dos puntos, pase a una nueva línea y aumente el sangrado al doble. Vg.:

En todos los manuales clásicos de psicología se informa de los principales planes de investigación utilizados; por ejemplo, en Papalia y Olds (1985/1987):

Actualmente, los dos principales sistemas para recoger información sobre el desarrollo son los métodos longitudinales y transversales. En el método transversal los psicólogos comparan a individuos de distintas edades a un mismo tiempo, obteniendo así información sobre las diferencias en el comportamiento, actitudes o pautas de crecimiento según las distintas edades. En el método longitudinal los psicólogos registran y estudian el desarrollo de uno o varios individuos a lo largo de diversos periodos de tiempo, obteniendo así información sobre los cambios que se han producido en el individuo a través de los años. (p. 431)

Si el texto citado tiene **más de un párrafo** debe comenzar cada uno de ellos con un sangrado adicional, de forma que se reproduzca la estructura física del texto que está copiando. Veamos un ejemplo: suponga que estamos argumentando que tiene sentido que los métodos de investigación en Educación se estudien de forma conjunta con otras ciencias sociales. Para darle peso a nuestro razonamiento buscamos algún autor del ámbito educativo y decidimos transcribir sus palabras (Sandín, 2003), las cuales resultan ser **más de 40**:

La investigación educativa, [...], es una disciplina que sustituye en terminología, [...], a la [...] pedagogía experimental [...].

La investigación educativa se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, que a su vez se insertan en las Ciencias Humanas y Sociales. La relación entre ambas se debe a que comparten el objeto de estudio, el ser humano en sus distintas dimensiones personales. Las ciencias de la educación centran su atención en la persona en cuanto ser educable. (p.12)

B.1.1.4. Varios artículos o libros, referidos en conjunto

En ocasiones necesitamos referirnos a un conjunto de trabajos que están relacionados o cuyos datos apoyan una determinada teoría, etc... en estas circunstancias, debemos incluirlos dentro de un paréntesis, separados por punto y coma, y ordenados alfabéticamente, no por año de publicación. Vg.:

[...] por supuesto, existe material escrito para ayudarle con la preparación de su tesis (Ballenger, 2001; Bucla-Casal, 2005; Cone y Foster, 1993; Fitzpatrick, Secrist y Wright, 1998; Rudestam y Newton, 2001).

B.1.1.5. Un documento firmado por más de un autor

Cuando son **dos autores**, todas y cada una de las veces que tenga que referirse a ellos, deberá citarles a los dos. Vg.:

León y Montero (2003).

En el caso de que el trabajo estuviera firmado por un número de **autores entre tres y cinco**, la primera vez que lo cite deberá escribir los apellidos de todos; para la segunda vez y sucesivas, el segundo autor y los siguientes se sustituyen por la expresión latina “et al.” Vg.:

Primera cita, Seco, Andrés y Ramos (1999).

Segunda cita y siguientes, Seco et al. (1999).

Si el documento al que Vd. desea referirse está firmado por **seis o más autores** la forma de hacerlo es nombrar el apellido del primer firmante y substituir el resto de los autores por la forma “et al.” Vg.: El trabajo de F. Fernández, N. Ayats, S. Jiménez, C. Saldaña, J. V. Turón, y J. Vallejo, de 1997 aparecerá citado, desde la primera ocasión como:

Fernández et al. (1997).

B.1.1.6. Más de un documento del mismo autor, el mismo año

A veces, autores “muy prolíficos” nos proporcionan varias publicaciones, a las que deseamos referirnos, cuyo año de publicación es el mismo. Para distinguirlas en nuestro texto, a la primera que citemos le añadiremos (a continuación del año y pegado) la letra *a*, a la segunda que citemos la *b*, y así de forma sucesiva. Vg.:

La interpretación gráfica de los resultados factoriales con dos variables aparece por primera vez en León y Montero, (2001a), aunque no es hasta León y Montero (2001b) cuando se construye la serie completa de todos los casos posibles.

Procure no incurrir en el siguiente error de algunos autores noveles: cuando leen en un documento, en el cual su autor se refiere a otros con la distinción *a* y *b*, luego ellos citan esas mismas fuentes con las mismas letras *a* o *b*. Esto solo sería correcto si comentaran los mismos dos trabajos, en el mismo orden: las letras sirvieron para distinguir citas iguales en un texto, según el orden en que las necesitó un autor, y no en función de las obras en sí.

B.1.1.7. Capítulo de libro, escrito por un autor diferente al que figura como autor del libro

En muchas circunstancias usamos una fuente documental que es un capítulo de un libro, cuyo autor no es el que figura en la cabecera del libro. Puede ser uno solo de los autores, de los varios que firman el libro, o puede ser un autor que no figura como tal en la portada. En estos casos, la cultura de “atribuir al César lo que es del César” nos lleva a reconocer la autoría, dentro de la obra general, de la siguiente forma: en el texto del manuscrito citaremos al autor del capítulo como si de una obra independiente se tratara; posteriormente, en la sección de referencias, indicaremos que se trata de un capítulo dentro de un libro. Así, dentro del libro de M. Montolio, C. Figueras, M. Garanacha y M. Santiago de 2000, cuando hemos elaborado el apéndice dedicado a puntuación, solo nos hemos referido a un capítulo del libro, el cual aparece firmado por M. Santiago en solitario. Por consiguiente, nosotros lo hemos citado de la siguiente forma:

Para este apéndice seguiremos la filosofía expositiva de Santiago (2000).

B.1.1.8. Fuente documental traducida al gallego, castellano, catalán o vasco

Cuando manejemos una fuente documental en gallego, castellano, catalán o vasco, que sea una traducción del original escrito en otro idioma, deberemos citar el año del trabajo original; de otra forma daría pie a confundirlo con otro trabajo posterior del mismo autor (o hacerle pensar al lector que el trabajo es más reciente de lo que realmente es). Para matizar que ese documento original ha sido manejado en una traducción deberemos añadir al año primitivo el año de la publicación de la versión. Por ejemplo, el libro de Psicología de D. E. Papalia y S. W. Olds de 1985, que nosotros hemos citado en varias ocasiones, ha aparecido en español en 1987; de esta forma nos hemos referido a él como:

“[...] mostraron que mucha gente a la edad de 70 años recordaban mejor la información de este tipo que los jóvenes y las personas de mediana edad.” (Papalia y Olds, 1985/1987, p. 50)

B.1.1.9. Fuente documental no consultada en su origen

Cuando tenemos conocimiento de un trabajo pero no lo hemos consultado, sino que lo hemos conocido a través de una fuente documental secundaria (por ejemplo, un libro), debemos hacerlo constar así en el manuscrito. No debemos incluirlo en la sección de referencias, como si lo hubiéramos leído. V.g:

Nosotros hemos conocido a través de Montolio et al. la discusión que hace el libro de estilo de El PAÍS, sobre el mal uso del condicional para expresar la conjetura. Para realizar la cita debemos hacerlo de la siguiente forma:

“[...] El PAÍS (tal como se cita en Montolio et al.) aclara que no se debe utilizar el potencial...”

En la sección de referencias debemos incluir a Montolio et al., pero no la cita de El libro de estilo de El País, que no hemos consultado.

B.1.1.10. Documento obtenido en Internet, distinto de una revista electrónica

Citar en el texto un documento obtenido en Internet es un verdadero reto, en numerosas ocasiones. La dificultad estriba en que debemos encontrar un autor y una fecha de creación, datos que pueden faltar. Si aparece el autor y la fecha de creación, cítelos dentro del cuerpo del texto como cualquier otra fuente; si no es así, debe usar su sentido común y “nombrar” un nombre: empresa comercial, organismo estatal, etc.

B.1.2. Forma de tipografiar las fuentes documentales en la sección “referencias”

Todos los documentos a los que ha hecho referencia en su texto (y de los que hemos dejado constancia a lo largo de su desarrollo) debe presentarlos agrupados, ordenados alfabéticamente y tipografiados, siguiendo el omnipresente formato APA.

La estructura de las referencias documentales es tal que permite localizar completamente la fuente: además del apellido e inicial del nombre de los autores, año y título, aparece la ciudad donde está ubicada la editorial y el nombre de esta. (Todas las citas del texto deben estar en el listado de las “Referencias”, y todas y cada una de las que estén en el listado deben ser las que se hayan utilizado antes en el texto.)

La sangría de la sección de referencias es la francesa, esto es, después de cada párrafo el nombre del primer autor de la referencia va justificado a la izquierda, sin sangrar, el resto de la información se sangra desde la izquierda el mismo espacio utilizado en el resto del manuscrito.

Para las tesis doctorales, tesis de Máster u otro tipo de trabajos académicos, no suele ser obligatorio (todavía) utilizar el formato de las revistas; por ende, Vd. podrá elegir el formato que desee, pero, como hemos razonado en otro sitio, ¿qué ventaja tiene que utilice en su tesis un formato y luego tenga que cambiarlo cuando prepare los artículos para las revistas? En nuestra opinión, no solo no tiene ninguna ventaja, sino que arrastra los inconvenientes derivados de tener que transformarlos luego.

Por último, deseamos recordarle que es la dirección de la revista donde va a mandar el manuscrito la que decide sobre el formato de las referencias: asegúrese de que es 100% compatible con criterios APA y que no han añadido alguna peculiaridad...

B.1.2.1. Libro

La información que debemos proporcionar es, por este orden: apellido del autor, inicial del nombre, año de publicación, título (en cursiva) ciudad donde se ubica la editorial, (para EEUU, abreviatura del estado al que pertenece la ciudad) y nombre de la editorial. Vg.:

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Si son varios los autores, debe registrarlos en el mismo orden en que aparecen en la obra, manteniendo la misma estructura que cuando es uno solo.

B.1.2.2. Libro, nueva edición

Cuando ha manejado un libro, del que le consta que existen varias ediciones, deberá indicar cuál es la que Vd. consultó. En el paréntesis dedicado al año, se pondrá el correspondiente a la edición consultada. Tras el título, escriba, con minúsculas, el número de la edición, entre paréntesis y sin cursiva. Ocasionalmente, algunas editoriales llaman ediciones a lo que son reimpresiones de la misma edición. Deberá estar seguro de que se trata de una nueva versión. Vg.:

León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

B.1.2.3. Libro, otros tipos de autoría

El autor de una obra impresa puede serlo en grado de editor (Ed.), coordinador (Coord.), director (Dir.)... Indique esta relación después del nombre, entre paréntesis y abreviado. Vg.:

Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1992). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.

B.1.2.4. Libro sin autor

Este es el caso de las enciclopedias, algunos diccionarios, etc. Cuando haya consultado este tipo de fuente, escriba el título del libro en el lugar del autor. Vg.:

Cassell's Spanish dictionary (1978). Londres: Macmillan Publishing.

B.1.2.5. Libro consultado en gallego, castellano, catalán o vasco, pero originariamente escrito en otra lengua

Debe referenciar la fuente como si hubiera sido escrita en alguno de nuestros idiomas, indicando tanto la ciudad como la editorial que se ha encargado de la traducción. Por último, entre paréntesis hará figurar el año del documento original. Vg.:

Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1987). *Psicología* (1ª ed.). Madrid: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1985)

B.1.2.6. Libro escrito en gallego, castellano, catalán o vasco (y del que no existe versión inglesa)

Este caso lo presentamos para cuando esté preparando las referencias españolas en un manuscrito que aparecerá en una revista que se publica en un país de habla inglesa. Citará el autor, año y título, en la lengua original; a continuación del título, ponga la traducción al inglés de este mismo título, entre corchetes y en redonda. Vg.:

Huertas, J. A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula* [Interacting in the classroom]. Buenos Aires: Aique.

B.1.2.7. Capítulo de libro

Para citar solo un capítulo de un libro, deberá indicar que el autor es el del capítulo. El título será el del capítulo, en redonda, y a continuación deberá indicar quiénes aparecen como autores de la obra completa (observe que se altera el orden habitual "apellido-iniciales"); proseguirá con el título del libro (en cursiva) y los números de las páginas que ocupa el capítulo aludido. Vg.:

Santiago, M. (2000). Reglas de acentuación. En E. Montolio, C. Figueras, M. Garachana y M. Santiago, *Manual práctico de escritura académica*, (pp. 15-43). Barcelona: Ariel.

B.1.2.8. Artículo de revista

Los autores se referencian igual que en el caso de los libros. El título no se pone en cursiva, va en redonda. De hecho, el estilo de la fuente, ya sea cursiva o redonda, de un título es la forma, grosso modo, de detectar rápidamente si se trata de un libro o de una revista. Después del título debe escribir el nombre de la revista (en cursiva), el número del volumen (en cursiva) y el número de página inicial y final que ocupa el artículo.

La meticulosidad de las normas lleva a diferenciar que, junto al volumen, solo se pondrá entre paréntesis el número del ejemplar, si la paginación de cada uno de los ejemplares comienza desde la página uno; cuando la paginación del volumen es correlativa a lo largo de los ejemplares que lo componen, no hay que indicar el número del ejemplar. Este último caso es el más frecuente hoy en día. Vg.:

Hidden page

B.1.2.13. Artículo de revista electrónica

Las mismas indicaciones que para una publicación en papel, más la fecha en la que se ha consultado o descargado y la dirección completa. Vg.:

García Bajos, E. y Migueles, M. (1999). Memoria de testigos en una situación emocional vs. neutra. *Psicológica*, 20, 91-102. Descargado el 15 de Mayo de 2002 de, <http://www.uv.es/psicologica/subjectMEMORY.html#anchora08>

B.1.2.14. Documento obtenido en Internet, distinto de una revista electrónica

Proporcione un encabezamiento de la información, si esta figura firmada, indique su autor, fecha entre paréntesis –si existe en el documento–, después muestre cuándo fue descargado y por último la dirección completa de la página. Vg.:

Merrill, P. W. (2004). *Consejos para una mala redacción*. Descargado el 1 de marzo de 2004 de <http://cecte.ilce.edu.mx/cecte/posgrado/psicopedagogia/textospsico/ArtMalaReda.doc>

B.1.2.15. Artículo aún no publicado, pero aceptado para publicación

Aunque la editorial de la revista haya comunicado al autor el año de futura publicación se indicará siempre, dentro del paréntesis correspondiente al año, la expresión “en prensa”. Se escribirá el nombre de la revista, sin poner volumen ni paginación. Estas salvaguardas se deben al hecho constatado de los cambios que se producen en el proceso de edición hasta en el último momento. Vg.:

León, O. G., y Gambara, H. (en prensa). Decision Aiding Tool for University Subjects. D.A.T.U.S. *Psicothema*.

B.1.2.16. Artículo aún no publicado, en preparación o en proceso de revisión por una revista

Cuando todavía no se tiene la aceptación definitiva para la publicación de un manuscrito, se hará constar el año correspondiente al borrador consultado, después, se indicará que se trata de un manuscrito no publicado, en preparación, o ya enviado –no hace falta que se diga a dónde–. Se puede añadir el centro donde trabaja el autor, por si alguien desea solicitar una copia. Observe que el título del trabajo aparece en letra cursiva. Vg.:

Montero, I., y León, O. G. (2004). *Código para clasificar el método en los informes de investigación en psicología*. En preparación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

B.1.2.17. Material documental no publicado

Este epígrafe se refiere a borradores, protocolos, actas de reuniones, apuntes de clase, etc. Si el documento está disponible, previa solicitud a los autores, se referenciará con: apellido, inicial del nombre y el año correspondiente al borrador consultado; deberá

indicar el tipo de manuscrito (apuntes, borrador, acta, etc.), y por último el centro donde se puede solicitar una copia Vg.:

Manzano, V. (2001). *Diseños longitudinales de investigación aplicada. Bloque I: diseños de caso único*. Apuntes de clase, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla.

B.1.2.18. Tesis doctoral, no publicada

Deberá indicar, de forma correlativa, apellido, inicial del nombre, año, título (en cursiva), indicación de que se trata de una tesis y facultad o departamento donde se leyó. Vg.:

Lezcano, F. (2003). *Análisis de necesidades de las personas con enfermedad mental grave y prolongada usuarias de la red pública de asistencia psiquiátrica y salud mental de Castilla y León*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos.

B.1.2.19. Comunicación a congreso, no publicada

Se referencia escribiendo, de forma consecutiva apellido, inicial del nombre, año y mes, título (en cursiva), indicación del tipo de comunicación: ponencia, artículo o póster, nombre del congreso y lugar de celebración. Vg.:

León, O. G. (2003, Septiembre). *El nacionalismo de las áreas: por la abolición de las fronteras*. Comunicación presentada al VIII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, Valencia, España.

Las comunicaciones a congresos que resultan publicadas siguen el formato de los artículos de revistas.

B.1.2.20. Revisión de un libro

Si desea citar la revisión de un libro debe poner como autor al revisor, después el título de la revisión y, entre paréntesis, la indicación del título de la obra revisada; se termina indicando la ciudad y editorial donde se publicó la revisión. Si esta no tuviera título, suprime los paréntesis. Vg.:

Muñiz, J. (1994). Revisión del libro *Diseños de investigación. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. *Psicothema*, 6, 121-122.

B.2. Normas para preparar las tablas

Mediante tablas presentamos información compleja que en el texto sería difícil de entender por el lector; por lo tanto, el primer consejo que tenemos que darle para preparar una tabla es que cumpla con la función de facilitar la comprensión de una información compleja. Por ejemplo, para presentar las medias y desviaciones típicas de la comparación de dos grupos no es necesario una tabla; para comunicar los resultados

de un diseño $2 \times 3 \times 2$, es recomendable agrupar la información en forma de tabla. También se puede recurrir a las tablas para comunicar información cualitativa o para realizar un resumen de una clasificación compleja.

La tabla debe ser informativa por sí misma; esto es, un lector que conozca el contexto debe entender la información de la tabla sin necesidad de tener que acudir a una explicación adicional. Por esta razón, deberá asegurarse de que los encabezamientos, los nombres de las variables o los índices utilizados sean autoexplicativos. En relación con lo anterior, un error común en escritores noveles consiste en nombrar las variables con símbolos, como V1, V2... obligando al lector a buscar constantemente su traducción. Tampoco se deben utilizar etiquetas (como las usadas en los análisis estadísticos) del estilo MEM (memoria), APRE (aprendizaje), ATEN (atención) MOT (motivación), etc. Hay que nombrar las variables de la forma más escueta, pero clara.

Cuando esté escribiendo no se refiera a una tabla como “la tabla siguiente” o “la tabla que figura debajo” o “la tabla de la página X”...

Incluso si Vd. va a ser el editor de su texto, como ocurre en la tesis, es posible que un ligero cambio de tipo de letra, un salto de página, una nota al pie... en fin, cualquier contingencia, desplace la tabla del sitio donde originalmente fue colocada. La forma recomendada de referirse a una tabla es mediante su nombre (Tabla) y su apellido (número arábigo). En un manuscrito para una revista, todas las tablas se numeran de forma correlativa, empezando con el 1. En la tesis se suele adoptar la forma de numerar de los libros: primero el número del capítulo y luego el número de orden. De esta forma, una tabla del capítulo cuatro que aparece en tercer lugar se nombra como Tabla 4.3.

Todas las tablas del texto tienen que ser uniformes. Esto significa que debe utilizar los mismos nombres para las mismas variables, que tiene que hacer las mismas agrupaciones, debe utilizar filas y columnas para el mismo tipo de variables... en conclusión, tiene que facilitar el proceso de lectura y comprensión.

Cada tabla tiene que llevar un título que la encabece; este título se debe escribir con mayúsculas y minúsculas, y en cursiva, debe ser descriptivo de la información de la tabla; si hubiera variables dependientes e independientes, tendría que quedar clara su relación. Un título demasiado conciso no resulta explicativo, Vg.: *Resultados del Estudio 1*; y uno demasiado extenso duplica la información, Vg.: *Medias de los Valores de Recuerdo, Medidos con el Cuestionario ad hoc, de los Grupos Sin Demora, Poca Demora, Media Demora y Mucha Demora, para los Niños y Niñas de Cuatro, Seis y Ocho Años de Edad*. Veamos cómo sería una propuesta intermedia, Vg.: *Medias de los Valores de Recuerdo en Función del Género, la Edad y el Tipo de Demora*. Los niveles de las variables independientes quedarán explícitos en el interior de la tabla.

Presentamos en la Tabla 1 un ejemplo de cómo se debe confeccionar una tabla siguiendo las normas de la APA:

Tabla 1
Medias de los Valores de Recuerdo en Función del Tipo de Demora, Género y Edad

Edad	Demora			
	Niñas ($n=29$)			
	Sin	Poca	Media	Mucha
4	17	13	6	5
6	19	16	8	7
8	20	16	9	8
	Niños ($n=30$)			
	Sin	Poca	Media	Mucha
	Sin	Poca	Media	Mucha
4	17	13	6	5
6	19	16	8	7
8	20	16	9	8

Nota. La puntuación máxima en el cuestionario de recuerdo era 20.

En una situación como la descrita en la Tabla 1 tenemos tres variables independientes para ser representadas. Hemos elegido la “demora” como variable central (por haber sido manipulada), de forma que se favorece la comparación a lo largo de sus niveles (sin, poca, media y mucha). Si nuestra variable más importante hubiera sido el género hubiéramos dispuesto los valores de niños y niñas de forma que su posición facilitara la comparación, Vg.:

Tabla 1
Medias de los Valores de Recuerdo en Función del Género, Tipo de Demora y Edad

Demora	Género	
	Cuatro años ($n=19$)	
	Niñas	Niños
Sin	17	17
Poca	13	13
Media	6	6
Mucha	5	5
	Seis años ($n=20$)	
	Niñas	Niños
	Niñas	Niños
Sin	19	19
Poca	16	16
Media	8	8
Mucha	7	7
	Ocho años ($n=20$)	
	Niñas	Niños
	Niñas	Niños
Sin	20	20
Poca	16	16
Media	9	9
Mucha	8	8

Nota. La puntuación máxima en el cuestionario de recuerdo era 20.

Si la variable más importante para la investigación hubiera sido la edad, entonces la mejor forma de organizar la información sería, Vg.:

Tabla 1

Medias de los Valores de Recuerdo en Función de la Edad, Tipo de Demora y Género

	Edad		
	Niñas ($n=29$)		
Demora	4	6	8
Sin	17	19	20
Poca	13	16	16
Media	6	8	9
Mucha	5	7	8
Niños ($n=30$)			
Sin	17	19	20
Poca	13	16	16
Media	6	8	9
Mucha	5	7	8

Nota. La puntuación máxima en el cuestionario de recuerdo era 20.

Resumimos ahora las principales características que deben tener las tablas:

- Se empieza poniendo "Tabla", con su número arábigo correlativo para todo el manuscrito. Sin sangrado y a la izquierda.
- El encabezamiento de la tabla va en línea aparte, sin sangrado y a la izquierda, en cursiva y con mayúsculas-minúsculas.
- Después, una raya horizontal de lado a lado de la página.
- Cuerpo central de la tabla, donde toda la información (numérica o verbal) debe tener su encabezado correspondiente.
- Para ayudar a clasificar la información, válgase de las líneas de separación horizontales (use las mínimas). Pecado mortal utilizar rayas verticales. [En M.W. utilice la opción Tabla>Insertar>Tabla (seleccione el número de columnas y filas que necesite) >Autoformato>Ninguno. Cuando ya tenga toda la información insertada, seleccione las filas en las que desea colocar una raya y hágalo con la opción Formato>Bordes y sombreado> (línea horizontal superior o inferior)].

B.3. Ejemplo de manuscrito empírico

Para este ejemplo hemos adaptado el artículo de Regueiro y León (2003). A la izquierda aparecen notas aclaratorias sobre el formato, a la derecha el manuscrito, cuyas dimensiones no son exactamente proporcionales.

Arriba, justificado a la derecha, se pone como encabezamiento las primeras palabras del título, separado por cinco espacios, seguidas del nº de página.

Título reducido: ESTRÉS Y DECISIÓN

Estrés en Decisiones 1

El "título reducido" se pone arriba, justificado a la izquierda, con mayúsculas. Cuando el título es breve, se puede usar como "reducido".

Estrés en Decisiones Cotidianas
Rocío Regueiro y Orfelio G. León
Universidad Autónoma de Madrid.

En la mitad superior de la página se escribe el título, autores y centro donde se ubican; va justificado en el centro. Se utilizan mayúsculas (para las palabras importantes) y minúsculas (para las no importantes) en las primeras letras de las palabras del título.

El encabezamiento y el n° de página se mantienen en todas las páginas (salvo en las que contienen las figuras).

La palabra "Resumen" se coloca centrada.

El resumen debe tener un solo párrafo. Extensión máxima 120 palabras.

A continuación del resumen se listan las palabras clave.

Para las revistas editadas en español se añade la traducción al inglés del resumen y de las palabras clave.

Estrés en Decisiones 2

Resumen

Luce y sus colaboradores formularon un modelo (basado en el de Lazarus) para explicar el papel de las emociones en la decisión. Nuestro objetivo consistió en validar este modelo en un contexto real, con instrumentos de evaluación desarrollados dentro de la teoría de Lazarus. Empleamos una muestra de 154 participantes, a los que preguntamos por una decisión que hubiesen tomado recientemente. En ella evaluamos: valoración primaria y secundaria; potencial de emoción negativa; nivel de ansiedad y afecto negativo; y tendencia a la evitación. Con nuestros datos se puede apoyar la relación entre valoración primaria y el potencial de emoción negativa, no así, la acción conjunta de la valoración primaria y secundaria sobre el estrés en los decisores. No encontramos una mayor tendencia a evitar en los individuos con mayores niveles de estrés.

Palabras Clave: estrés, afrontamiento, afecto negativo, toma de decisiones personales.

Abstract

Basing on Lazarus' model, Luce's group developed a model including the role of emotions in decision making process. Our aim was to validate this model in real situations, using evaluation instruments based on the Lazarus' theoretical framework. We asked a sample of 154 people about a decision they had taken recently. We evaluated: primary and secondary appraisal, potential negative emotion, stress and negative affection level, and avoidance tendency. With these data we can confirm that primary valuation is related to negative affection level; on the other hand, the effect between the combination of primary and secondary valuation raising the stress level of decision makers is not confirmed. Finally, we didn't found higher avoidance tendency in subjects with higher stress levels.

Key Words: stress, coping, negative affect, decision making, personal decision making.

Hidden page

Algunas revistas (como *Psicothema*) limitan el número de líneas por página a 23, habiendo utilizado márgenes de 2,54 cm, doble espacio interlinear y tamaño de fuente de 12 puntos.

Observe las dos formas de citar a Lazarus y Folkman en el texto. En una son aludidos de forma directa y en la otra de forma indirecta (entre paréntesis).

Todas las veces que se cita un trabajo de dos autores se escriben sus nombres.

Cuando el lector sabe a qué grupo de trabajos nos referimos (por haberlos citado en el texto con proximidad, o muchas veces) no es necesario volver a escribir las citas completas.

componente afecta al proceso de elección, los autores utilizaron el modelo general de estrés propuesto por Lazarus (1991).

En su modelo cognitivo transaccional del estrés, Lazarus y Folkman (1986) propusieron que los estímulos no son estresantes en sí mismos, es el individuo el que los experimenta o no como tales. La percepción de un estímulo como estresante se hace a través de un doble proceso de valoración. En el primero, denominado valoración primaria, el individuo evalúa la importancia del estímulo, su signo y su naturaleza, y como resultado obtiene un juicio acerca de si el estímulo es irrelevante, beneficioso o estresante. En el segundo, denominado valoración secundaria, evalúa su capacidad para hacer frente al estímulo: aparecerá estrés en los casos en los que considere que sus recursos no son suficientes. En tal situación el individuo pone en marcha estrategias de afrontamiento, esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos a manejar la situación (Lazarus y Folkman, 1984). Estos esfuerzos se dirigen a cambiar las condiciones del medio que causan la perturbación - afrontamiento dirigido al problema - y a regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia de tal perturbación - afrontamiento dirigido a la emoción. Como resultado de los esfuerzos de afrontamiento la valoración secundaria puede modificarse, por lo que el proceso es interactivo y dinámico.

Luce y sus colaboradores aplicaron este modelo al contexto de la decisión para explicar cómo afecta la emoción, que la tarea evoca en el decisor, al procesamiento y elección final. Propusieron que el potencial de una tarea de decisión para evocar emociones negativas está asociado a la posibilidad de tener que aceptar valores bajos en objetivos muy importantes para el decisor, es decir, de su valoración primaria. Esta emoción negativa no llegará a experimentarse en situaciones en las que [...]

2,54 cm

2,54 cm

↑
↓
Estrés en Decisiones 4

Estrés en Decisiones 5

Como la referencia a Luce, Payne y Bettman, 1999 ya se ha hecho en la p. 3, y como son más de dos autores, ahora aparece simplificada como Luce et al., 1999; de la misma forma aparecerá ya en la subsiguientes.

Cuando en una cita de varias obras aparecen los mismos autores con dos o más publicaciones, la segunda y siguientes se indican solo con el año.

Todo el texto del manuscrito va escrito a doble espacio y justificado a la izquierda.

perciba que posee suficientes recursos para hacer frente a la situación. En los casos en que estos recursos se perciban insuficientes el decisor pondrá en marcha estrategias de afrontamiento enfocadas al problema, a fin de conseguir los objetivos de la decisión; y también enfocados a la emoción, a fin de minimizar el impacto emocional. Este último tipo de afrontamiento permite explicar algunas de las desviaciones observadas en el comportamiento de los decisores, como el aplazamiento en la toma de decisión (e.g. Luce, 1998), o el empleo de estrategias no compensatorias (e.g. Luce et al., 1999).

El numeroso trabajo empírico que los autores han presentado en apoyo de este planteamiento (Luce, 1998; Luce et al., 1997; y Luce et al., 1999, 2000) se ha desarrollado en un marco experimental y en contexto de laboratorio. Como los propios autores señalan (e.g. Luce, 1998; Luce et al., 1999), el carácter figurado de las tareas limita la generalización de los resultados. Así mismo, han sugerido la conveniencia de utilizar instrumentos de evaluación desarrollados dentro del marco de la teoría del estrés de Lazarus, a fin de garantizar que los constructos a los que se refieren son los mismos.

En este trabajo nos proponemos solucionar las dos objeciones anteriores. Para lograrlo, trabajaremos en un contexto real, empleando una metodología observacional, que permita una mayor generalización de los resultados y emplearemos instrumentos de evaluación desarrollados dentro del marco teórico desarrollado por Lazarus.

Esperamos encontrar que, cuanto más estresante sea la percepción que el decisor tiene de su decisión, mayor será el potencial de emoción negativa asociada a ella. Así mismo, esperamos que el efecto de la [...]

Observe que al acabar la sección de la "introducción" sigue la del "método", sin ningún salto de línea. Centrado, con la primera letra en mayúscula y, a continuación, manteniendo el mismo doble espacio interlineal, aparece el primer apartado.

Los apartados de la sección se escriben pegados al margen izquierdo, en cursiva.

Los números iguales o superiores a 10 se escriben con cifras y los menores con letras. Todos se escriben con letras si empiezan una frase, título o encabezamiento. (Ver excepciones a esta regla en APA, 2001, pp. 123-128.)

Observe una de las excepciones a la regla de usar palabras para números menores de 10.

experimentada estará mediado por la evaluación secundaria. Por último, esperamos que cuanto mayor sea la emoción negativa, potencialmente asociada a la decisión, mayor será la tendencia del decisor a utilizar estrategias de afrontamiento basadas en la emoción, como la evitación.

Método

Participantes

En el estudio participaron 154 personas, 82 mujeres y 72 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 60 años ($M = 23,69$, $SD = 6,23$). Los participantes eran alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid que lo hicieron de forma voluntaria.

Aparatos

Los datos fueron recogidos a través de cuestionarios de autoinforme. En ellos los participantes respondían a preguntas sobre una decisión que hubiesen tomado en los últimos tres meses y de la que previamente se les pedía una breve descripción por escrito.

La evaluación de la valoración primaria se realizó mediante un cuestionario compuesto por 13 ítems en los que se preguntaba en qué medida aspectos relacionados con la autoestima, la aprobación de otros, la economía, el trabajo y el bienestar de seres queridos podían verse amenazados por la decisión. El formato de respuesta fue una escala tipo Likert de 1 (*nada aplicable*) a 5 (*muy aplicable*). Este cuestionario fue elaborado por Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen (1986) para evaluar la amenaza ante situaciones estresantes. El análisis factorial llevado a cabo por los autores a partir de las respuestas de 150 [...]

Tablas y figuras son citadas en el texto con mayúsculas.

Indicación de dónde se desea que aparezca la Tabla 1.

Los apartados de la sección se escriben pegados al margen izquierdo, en cursiva.

La sección de resultados aparece seguida a la del método.

Los signos estadísticos se tipografían en cursiva.

En castellano lo correcto es separar los decimales con comas; sin embargo, algunas revistas prestigiosas no censuran la utilización del punto.

No se usa el cero antes del decimal cuando la medida no puede ser mayor que la unidad (e.g., correlaciones, proporciones y probabilidades).

Se debe valorar la magnitud del efecto estadístico encontrado.

para la tercera. En la Tabla 1 presentamos un resumen de los constructos evaluados, así como los instrumentos utilizados [...]
(Colocar la Tabla 1 aproximadamente aquí.)

Procedimiento

Se comenzó señalando, verbalmente y por escrito, a los participantes el carácter voluntario de su participación, así como que podían abandonar el proceso en el momento que quisieran. [...]

Resultados

Los resultados que obtuvimos permiten apoyar la existencia de una relación entre la valoración primaria y el potencial de emoción negativa asociada a la decisión. [...]

De acuerdo con nuestra primera hipótesis esperábamos encontrar una correlación alta y positiva entre las variables "valoración primaria" y "emoción negativa asociada a la decisión". Para comprobarlo calculamos el índice de correlación de Pearson, y obtuvimos una puntuación moderada entre ambas variables ($r = .58, p < .01$) con un 34,4 % de varianza compartida. [...]

Los resultados fueron que el grupo de "amenaza" tenía un valor mayor de "emoción negativa asociada a la decisión" ($n = 115, M = 2,69, SD = 0,95$) que el grupo de "no amenaza" ($n = 39, M = 1,41, SD = 0,78$), $t = 7,56, p < .01$. El tamaño del efecto fue importante, ya que un 91,92 % [...]

La Discusión se abre con una sentencia clara sobre la hipótesis principal de la investigación.

Discusión

Con los resultados de nuestra investigación se puede apoyar solo parcialmente la aplicación del modelo de Lazarus (1991) al ámbito de las decisiones en un contexto real, planteada por Luce et al. Encontramos efecto de la valoración primaria y secundaria sobre el potencial de emoción negativa asociada a la decisión, así como sobre el estrés experimentado por los sujetos. Sin embargo, nuestros datos no reflejan la existencia de relación entre el empleo de estrategias de afrontamiento basadas en la evitación y la cantidad de estrés experimentado [...].

Hay que comentar las semejanzas y las discrepancias con los resultados de otros autores.

Por último, con nuestros datos no se puede establecer una relación entre la emoción negativa experimentada por los decisores y su tendencia a emplear estrategias de evitación, en contra de los resultados obtenidos por Luce (1998) y Luce et al. (1997, 1999, 2000) [...].

Cuando sea pertinente, resalte la importancia y posible repercusión de los hallazgos del trabajo.

Estos resultados resultan fundamentales para elaborar un criterio de clasificación de las decisiones con su nivel de dificultad emocional. El interés de esta clasificación consiste en que permitiría mejorar las predicciones hechas desde los modelos de decisión, ya que en las decisiones de mayor dificultad emocional el objetivo de reducir la emoción negativa evocada por la tarea cobraría una mayor relevancia.

Cierre con un párrafo de conclusión claro, contundente y que le permita al lector recordar lo fundamental de su aportación.

En resumen, la amenaza que los decisores perciben en la decisión, así como la percepción de sus propios recursos de afrontamiento, afectan al nivel de dificultad emocional que atribuyen a la decisión, así como a la cantidad de estrés que experimentarán al afrontarla. Por su parte, este nivel de estrés no explica adecuadamente la tendencia a evitar en los decisores.

La sección de referencias empieza en una página aparte. Se mantiene el encabezamiento y el número de página correlativo, así como el tamaño de letra y el interlineado.

Observe el alineamiento característico de la sección, llamado "sangría francesa". La primera línea de cada referencia se ajusta al margen izquierdo y el resto aparecen sangradas, con el mismo espacio utilizado en el resto del manuscrito para los comienzos de párrafo.

Se especifica el estado de las ciudades de EE.UU.

Solo se escribe con mayúscula-minúscula el título de la revista.

Estrés en Decisiones 9

Referencias

- Amirkham, J. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.
- Bell, D. E. (1982). Regret in decision making under uncertainty. *Operations Research*, 30, 961-981.
- Bell, D. E. (1985). Putting a premium on regret. *Management Science*, 29, 1156-1166.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, Ch., DeLongis, A., y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounters outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Huber, J., Payne, J. W., y Puto, C. (1982). Adding asymmetrical dominated alternatives: violations of regularity and the similarity hypothesis. *Journal of Consumer Research*, 9, 90-98.
- Janis, I. L., y Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New Haven, CT: Free Press.
- Jungermann, H., y Schuetz, H. (1992). Personal decision counseling: Counselors without clients? *Applied Psychology: An International Review*, 41, 185-200.
- Larrick, R. P. (1993). Motivational factors in decision theories: The role of self-protection. *Psychological Bulletin*, 113, 440-450.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Cognitive theories and the issue of circularity. En M. H. Appley y R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress* (pp. 63-80). New York: Plenum.

El primer párrafo se dedica a la filiación completa de los autores.

Nota del Autor

Rocío Reguerio y Orfelio G. León, Departamento de Psicología Social y Metodología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

El segundo a especificar un posible cambio en la ubicación de alguno de los autores.

→ Rocío Regueiro está en la actualidad en el Centro de Psicología Bertrand Russel de Madrid (España).

El tercero a los reconocimientos: ayudas financieras, becas, proyectos de investigación, colaboradores, etc.

→ Esta investigación ha sido realizada gracias a beca de Formación del Personal Investigador, UAM 1999-02.

El cuarto es para la dirección postal.

→ La correspondencia en relación con este artículo puede ser enviada a Rocío Reguerio, Facultad de Psicología, UAM, 28049 Madrid (España).
E-mail: rocio.reguerio@uam.es.

Las notas al pie son ordenadas según aparecen citadas en el texto, con el numeral correspondiente.

Notas al pie de página

→ ¹Seguramente habrá autores como John S. Hammond, Ralph L. Keeney y Howard Raiffa que no suscribirán la orientación de los datos discutidos aquí.

Observe que se mantiene la numeración de la página y su encabezado.

Número de tabla y su título van alineados a la izquierda. El encabezamiento de la tabla se tipografía con mayúsculas-minúsculas y en el estilo del formato con letra cursiva.

Recuerde que no deben aparecer líneas verticales.

Las tablas pueden contener información numérica o verbal (como esta).

Las tablas deben servir para mejorar la comunicación con los lectores. Si una información está suficientemente clara en el texto no es necesario gastar una página entera para hacerla redundante.

Si para interpretar correctamente la tabla el lector necesita información adicional, entonces se agrega una nota (cursiva) al final de la tabla.

Tabla 1
Relación de Variables e Instrumentos de Evaluación Empleados en la Investigación

Constructo	Instrumento
Valoración Primaria: evaluación del nivel de amenaza que supone un estímulo.	Cuestionario de Folkman et al. (1986).
Valoración Secundaria: evaluación de los recursos para hacer frente a un estímulo.	Escala de Incertidumbre, de la Escala de Conflicto Decisional (O'Connor, 1995).
Potencial de emoción negativa: capacidad de un estímulo para provocar emociones negativas; depende de la valoración que el individuo hace de sus recursos para afrontarlo.	Escala tipo Likert de 5 puntos, en cuyos ítems los decisores estiman el grado en el que creen que la decisión producirá sentimientos desagradables o tensión en el momento de tomarla.
Estrés experimentado: nivel de estrés ante un estímulo; depende del potencial de emoción negativa y de los recursos de afrontamiento del decisor.	Escala de Afecto Negativo de la PANAS (Watson et al., 1988); evalúa el grado de emociones negativas en un momento determinado. Escala Estado del STAI (Spielberger et al., 1970); evalúa el nivel de ansiedad que experimenta una persona en un momento determinado.
Estilo de afrontamiento: tipo de estrategias de afrontamiento empleadas por una persona.	Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Amir-khan, 1990); evalúa en qué medida los individuos emplean distintas estrategias.

Nota: Todos los instrumentos están expuestos con detalle en el artículo.

Los encabezamientos de todas las figuras se escriben en la misma página, titulada "Encabezamientos de las Figuras".

Cada figura se indica con su numeral, justificado a la izquierda y en cursiva.

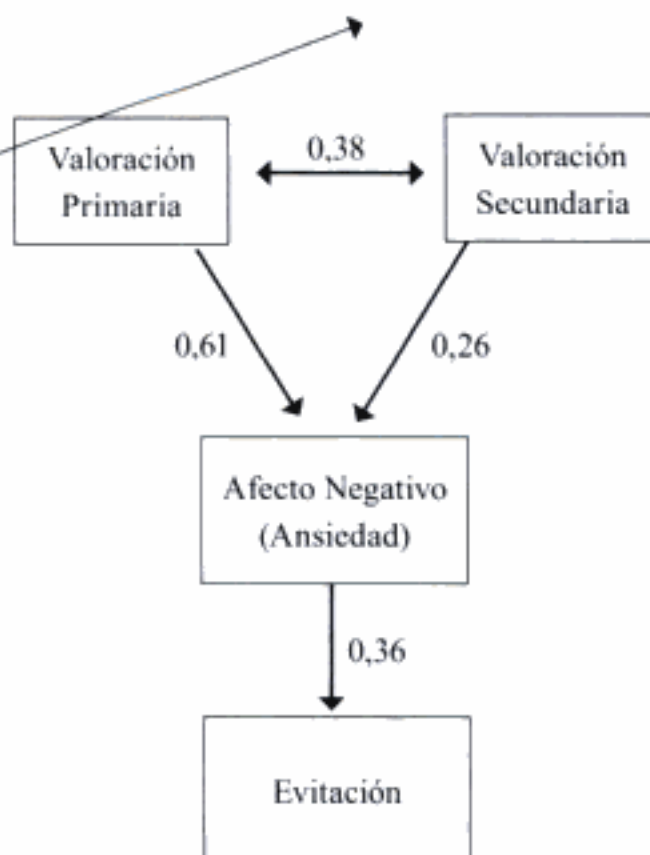
Las palabras escritas en otro idioma van en cursiva.

Encabezamientos de las Figuras

Figura 1. Modelo relacional de las variables estudiadas sometido al contraste del *Path Analysis*.

La página 14 contiene la Figura 1. Observe las siguientes características:

- a) no tiene ni encabezado ni número de página, por la cara de la figura; estos se escriben, a lápiz, por detrás.
- b) no tiene encabezamiento de la figura; este se halla en la página de todos los encabezamientos de las figuras.
- c) Su denominación, *Figura 1* en este caso, aparece por detrás de la página a lápiz.



B.4. Ejercicio global

El objetivo de este ejercicio es que corrija el manuscrito⁵ en relación con las normas APA y con el resto de los criterios expuestos (estructura, puntuación, normatividad, precisión, unión, maquetación y acentuación). Se trata, pues, de una actividad en la que se ponen en juego todas las ideas desarrolladas en el libro. Es el momento de comprobar hasta qué punto Vd. se ha convertido en un férreo defensor de la legibilidad y la normatividad, en los textos científicos. Para facilitar el proceso le recomendamos que no trate de hacer todos los filtros en la misma lectura; haga una primera lectura para entender las ideas generales del trabajo, luego haga una corrección mirando solo aspectos de comprensión del contenido y, por último, haga una revisión para detectar defectos de forma e inadecuación a las normas APA.

Para realizar este ejercicio le aconsejamos que fotocopie las páginas que contienen el texto y, a continuación, trabaje sobre ellas anotando con lapicero (por si decide volverse atrás en alguna corrección). De la misma forma que para componer sus textos le recomendamos la proximidad de libros de apoyo, ahora le sugerimos que se asegure de las anotaciones dudosas consultando en los libros adecuados. Después, compruebe acuerdos y desacuerdos con las correcciones que señalamos nosotros. Seguramente se le habrá pasado alguna (tome nota). Y, también con seguridad, habrá visto alguna que que nosotros no hemos visto. ¡Enhorabuena!

(Recuerde: no se trata de enmendar el estilo del autor, o cambiar aquello que “no nos guste”, y, desde luego, no intentaremos que la redacción final del manuscrito resulte como si la hubiéramos escrito nosotros mismos. Solo hay que anotar incorrecciones.)

B.4.1. Texto: “La Memoria en relación con la Distracción Sonora”

⁵ No hemos puesto ni quitado ni una sola coma al texto original. Se trata de un trabajo de alumnos en su primer cuatrimestre en la Universidad.

(1) Título reducido: MEMORIA Y DISTRACCIÓN SONORA

La Memoria en Relación con la Distracción Sonora

Maria Segama y Carlos Garlarleis

Universidad Internacional de Madrid

Hidden page

(1) **La Memoria en Relación con la Distracción Sonora**

La memoria ha sido estudiada ampliamente por multitud de teóricos. Habiéndose encontrado varios almacenes de memoria; no todos los autores sostienen que haya tres almacenes de memoria, como son el almacén de memoria sensorial,

- (5) almacén de memoria a corto plazo y almacén de memoria a largo plazo, sino que sostiene que haya más almacenes de memoria; por ejemplo, Hitch (1974), Tulving (1962) o los trabajos de Warrington y Weiskrantz (1968,1970)

Algunos autores han desarrollado estudios parecidos al nuestro, denominado la distracción sonora como fenómeno de interferencia e intentando ver como afecta

- (10) este fenómeno sobre la memoria; por ejemplo Baddeley (1983)

Los niveles de variable independiente que se van a investigar en este estudio son los distintos tipos de letra o ausencia de ella en una canción para ver cuales son su repercusión sobre la memoria sensorial o la memoria a corto plazo. Se hipotetiza que cuando la canción tenga letra de idioma conocido esto conllevara un peor

- (15) recuerdo de palabras de una lista leídas durante el transcurso de la canción.

Memoria y Distracción 4

(1) Método

Participantes

Cuarenta participantes hispano parlantes sin ningún conocimiento del idioma desconocido (Euskera) con edades comprendidas entre los veinte y treinta años y

- (5) habiendo terminado el bachillerato, con una media de notas comprendida entre el aprobado y el notable ambos inclusive. La mitad son hombres y la otra mitad mujeres y son asignados aleatoriamente a cada nivel de la variable independiente.

Aparatos

Los materiales utilizados han sido , una mini cadena para la audición de la música,

- (10) tres canciones para cada nivel de la variable independiente (cantos regionales de Euskadi, el vestido azul de la Oreja de Van Gogh y la versión instrumental de la banda sonora de la película Titanic).

Procedimiento

En primer lugar, a cada participante se le pasa una hoja en la que estén escritos sus

- (15) derechos y en la cual debe firmar si está de acuerdo en la realización de esa prueba. Se realiza la prueba individualmente en el sitio controlado, la persona que lee las instrucciones es la misma para todos los participantes y para cada grupo de la variable independiente. Lo que se decía a cada participante del primer nivel por parte del instructor era que debía leer una lista de treinta palabras en veinte segundos, tras los
(20) veinte segundos seguiría otros veinte segundos en silencio sin leer la lista y tras estos veinte segundos tendría que escribir las palabras que recordaba. Al grupo de participantes del nivel dos se les decía que debían leer la lista de palabras en veinte segundos mientras escuchaba una canción sin letra, tras estos veinte segundos debía estar otros veinte segundos escuchando la canción sin leer la lista de palabras, y
(25) tras estos veinte segundos debía escribir las palabras que recordaba de la lista.

Al grupo de participantes del nivel tres se les decía que debían leer la lista de palabras en veinte segundos mientras escuchaban una canción con letra, tras estos veinte segundos debía estar otros veinte segundos escuchando la canción sin leer la lista de palabras, y tras estos veinte segundos debía escribir las palabras que

- (30) recordaba de la lista. Al grupo de participantes del nivel cuatro se les decía que debían leer la lista de palabras de veinte segundos mientras escuchaban una canción con letra, tras estos veinte segundos debía estar otros veinte segundos

- (1) escuchando la canción sin leer la lista de palabras, y tras estos veinte segundos debía escribir las palabras que recordara de la lista.

Resultados

- En el grupo control, nivel uno, en el que caen por azar nueve participantes, del primero al último el número de palabras recordadas son; ocho, cinco, seis, siete, siete, cinco, seis, seis y cinco. La media de estas puntuaciones es de seis con uno. En el grupo nivel dos, en el que caen por azar doce participantes, del primero al último el número de palabras recordadas son; cuatro [...]. En el grupo nivel tres, [...]. Por último en el grupo de nivel cuatro, [...]. Las medias obtenidas por cada nivel de la variable independiente se encuentran resumidas en la figura 1.

Colocar la Figura 1 aquí.

Discusión

- En el presente experimento se investigó la capacidad de recuerdo de palabras escritas en función del tipo de letra que escucharan en la canción. En este trabajo, hay un pequeño aumento del recuerdo de palabras cuando no se escucha música o se escucha música sin letra y un descenso gradual en el recuerdo de palabras cuando la canción que se escucha al leer la lista de palabras es de idioma desconocido, y sigue disminuyendo el recuerdo de palabras de la lista cuando la canción tiene letra conocida.

- En resumen podríamos decir que en nuestro estudio se cumple nuestra hipótesis; cuando el participante escucha una música con idioma conocido a la vez que lee la lista de palabras recuerda un menor número de palabras de esta lista que cuando la música que escucha mientras lee la lista es de idioma desconocido sin letra o ningún tipo de música. Parecido al experimento que aparece en el libro de *Métodos de Investigación en psicología y Educación* de León y Montero (2003)
- Teniendo en cuenta el número de participantes por cada nivel de la variable independiente, estas conclusiones no son representativas de la población en general, una futura investigación tendría que tener, como mínimo, un número de participantes mayor de treinta por cada nivel de la variable independiente. Una posible ampliación de nuestra investigación sería ver si el tipo de música influye sobre el recuerdo de palabras si antes el participante se ha familiarizado con la canción

Memoria y Distracción 6

- (1) que va a escuchar en el experimento antes de leer la lista de palabras. Parecido al experimento realizado por Greenspoon y Ranyard (1957).

(1) Referencias

- Ruiz Vargas, J.M (1994). La memoria humana. Función y estructura. Madrid: Alianza.
- Baddeley, A.D (1983). Psicología de la memoria. Madrid: Editorial Debate.
- Conrad, R. (1964). Acoustid confusion in immediate memory. (pp.75-84.) Journal of Psychology, 55.
- Fernández, H (2000). Memoria humana. Estructuras y procesos: El modelo multi-almacén. Descargado 4 de Enero de 2005 de [http:// www.salvador.edu.ar/ua1-9pub014-01.htm](http://www.salvador.edu.ar/ua1-9pub014-01.htm)
- Greenspoon, J., y Runyard, R. (1957). Stimulus conditions and retroactive inhibition. (10) Journal of Experimental Psychology 53: 55-59
- León, O. G., y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. (pp.247-248). (3ª ed.) Madrid: McGraw-hill.

Memoria y Distracción 8

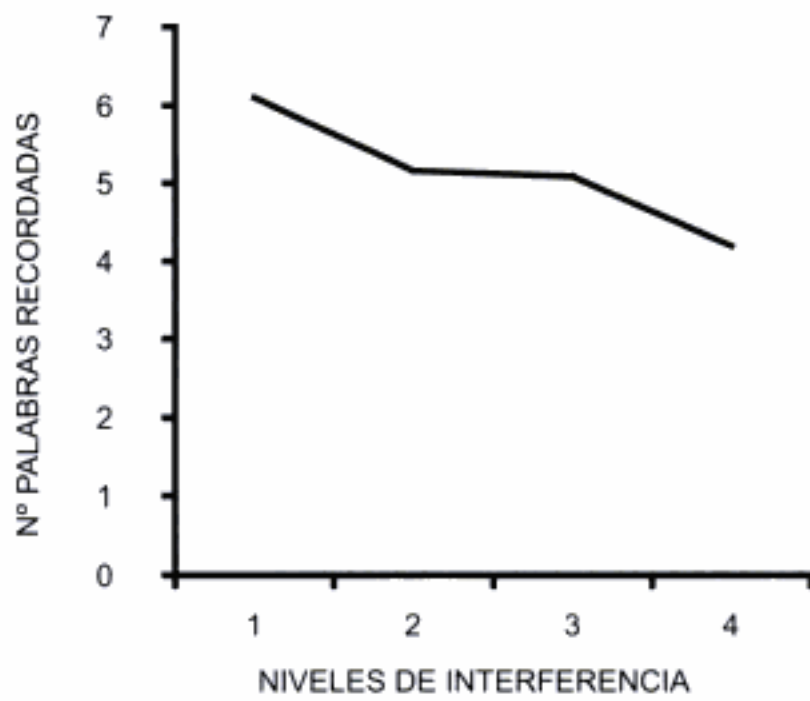
- (1) Nota de los autores.

María Segama, y Carlos Galarleis, Facultad de Aprendizaje, Universidad Independiente de Madrid.

- (5) Los autores deseamos hacer constar que el objetivo de este manuscrito en formato APA es la realización de la práctica número cuatro de la asignatura de primero de Aprendizaje El Recuerdo. Y agradecer su colaboración en esta práctica a todos los participantes de nuestra investigación.

(1) Encabezamiento de las figuras

Figura 1. Medias de palabras recordadas según los niveles de la variable independiente (sin música, con música sin letra, canción con letra desconocida y canción con letra conocida).



B.4.2. Análisis: “La Memoria en relación con la Distracción Sonora”

- Página 1

[encabezado]. **Maquetación.** “Memoria y Distracción”. La expresión que se recomienda para el encabezado debe estar compuesta por las primeras palabras del título, tengan sentido completo o no. En este caso hubiera sido: “La Memoria en relación...”. Recuerde que este no será el encabezado de su artículo una vez publicado, es solo del borrador que manejarán los revisores. El encabezado de la publicación será el “título reducido”.

[línea 1]. **Maquetación.** El título reducido debe estar alineado a la izquierda, sin sangrar. En el manuscrito se observa que está desplazado un golpe de tabulador a la derecha.

[línea 2]. **Maquetación.** “La Memoria en Relación con...” En función de la norma de mayúsculas-minúsculas solo se pondrán en mayúsculas las palabras importantes, en consecuencia “relación” debe ir con minúsculas.

- Página 2

[línea 3]. **Ambiguo.** “Cuarenta participantes aceptaron realizarlo.” La partícula “lo” de “realizarlo” es un referente de una idea anterior; sin embargo, en el texto ese referido anterior es desconocido para el lector, aunque se intuya que es algo conectado con la investigación. Se puede cambiar por otra expresión, como: “Participaron cuarenta personas”.

[línea 4]. **Repetición.** “[...] qué número de palabras recordaban los participantes de una lista de treinta palabras [...]” La segunda vez que se pone “palabras” es innecesario, ya que está implícito en “lista”.

[línea 5]. **Incorrección.** “[...], con letra de __ idioma desconocido, [...]” Falta el artículo indefinido “un”.

[línea 6]. **Incorrección.** “[...] con letra de __ idioma conocido [...]” Falta el artículo indefinido “un”.

[línea 6]. **Imprecisión.** “[...] ausencia de música [...]” La frase, si eliminamos los dos casos intermedios, reza así “escuchaban una música sin letra [...] o ausencia de música”. No se escucha “ausencia de música”. Podríamos decir que “no escuchaban nada”.

[línea 6]. **Antropomorfismo.** “Los resultados mostraron [...]” Los resultados no muestran nada, son símbolos inanimados; es el investigador quien los “anima” con sus marcos teóricos. Una redacción alternativa es: “En los resultados observamos [...]”.

[líneas 7, 8 y 9]. **Imprecisión.** “[...] los participantes recordaban más palabras, [...] menos, [...] aún menos y [...] aún menos.” Da la sensación de que el redactor se ha quedado sin fondo para valorar. Una forma más precisa sería: “en la condición [...] fue donde se produjo un recuerdo mayor, después en la [...], a continuación en [...] y, por último, donde recordaron menos fue en [...]”.

• Página 3

[línea 2]. **Maquetación.** Falta el sangrado de la línea.

[línea 2]. **Puntuación.** “Habiéndose encontrado varios almacenes de memoria; no todos [...]” En el lugar donde se haya el punto y coma no se completa una idea; debe ser sustituido por una coma.

[línea 3]. **Incorrección.** “; no todos los autores [...] sino que sostiene que [...]” La adversativa introducida por “sino” se refiere a “no todos”, por lo tanto a “algunos”, así que el verbo tiene que ser “sostienen”. En definitiva, la redacción quedaría así: “no todos los autores [...] sino que algunos sostienen que [...]”.

[línea 5]. **Incorrección.** “[...], sino que algunos sostienen que haya más [...]” La forma correcta del verbo “haber” aquí es “hay”: “algunos sostienen que hay más”.

[líneas 3, 4, y 5]. **Repetición y pleonismo.** “Habiéndose encontrado varios almacenes de memoria [...] hay más almacenes de memoria”. La expresión “almacén de memoria” se repite seis veces en la frase. Es recomendable reducir su uso, una vez que el lector sabe a qué nos referimos. De hecho la frase resulta demasiado larga: 46 palabras. Veamos cómo sería una redacción más breve: “Habiéndose encontrado varios almacenes de memoria, no todos los autores sostienen que sean tres (sensorial, a corto plazo y a largo plazo) sino que algunos defienden que hay más almacenes; tal es el caso de [...]”. Ahora, hasta el punto y coma hay 30 palabras, la frase resulta aligerada y menos repetitiva.

[línea 7]. **Errata.** “(1968,1970)”. Falta el espacio entre la coma y el 1 de 1970 y también falta el punto y aparte, al final de la línea.

[líneas 8 y 11]. **Maquetación.** Falta el sangrado de los comienzos de párrafo.

[línea 8]. **Ambiguo.** “[...] estudios parecidos al nuestro.” A estas alturas del trabajo comparar otros estudios con el nuestro –que todavía no conoce el lector– produce cierta incertidumbre. Se debería decir algo como “estudios en los que nos inspiramos”.

[línea 9]. **Acentuación.** “[...] ver como afecta este fenómeno [...]” Falta la tilde en cómo.

[línea 10]. **Incorrección.** “[...] afecta este fenómeno sobre la memoria;” El verbo afectar lleva la preposición “a”, no “sobre”, por lo tanto debe redactarse “afecta este fenómeno a la memoria”.

[línea 10]. **Errata.** “Baddeley (1983)_” Falta el punto y aparte al final de la línea.

[línea 11]. **Incorrección.** “Los niveles de __variable independiente [...]” Falta el artículo “la” delante de “variable”.

[línea 12]. **Acentuación.** “[...] para ver cuales son [...]” Falta la tilde de “cuáles”.

[línea 12]. **Incorrección.** “[...] cuáles son su repercusión [...]” “Su” y “repercusión” deben concordar en número con “cuáles son”, por consiguiente la redacción sería: “cuáles son sus repercusiones”.

[línea 14]. **Acentuación.** “[...] esto conllevará [...]” Falta la tilde de “conllevará”, ya que expresa un tiempo futuro.

[final de página]. **Maquetación.** Se observa un salto de página antes de la sección del método, sin embargo, esta sección debe seguir solo con un salto de línea a doble espacio.

- Página 4

[línea 3 y 4]. **Pleonasmo.** “[...] ningún conocimiento del idioma desconocido [...]” Si no tiene “ningún conocimiento” no hace falta añadir que es “desconocido”, con decir “sin ningún conocimiento del euskera” es suficiente.

[línea 4]. **Incorrección.** “[...](Euskera)[...]” Los nombres de los idiomas se escriben con minúscula. (Por cierto, la voz española es “vascuence”).

[línea 5 y 6]. **Prolijo.** “[...] con una media de notas comprendida entre el aprobado y el notable ambos inclusive.” Esta información es irrelevante tanto en relación con la variable independiente como con la dependiente, por lo tanto es mejor no añadir más datos.

[línea 6 y 7]. **APA.** “La mitad son hombres [...] y son asignados [...]” La APA recomienda que se utilice el pasado para la revisión de la literatura, procedimiento y resultados; el presente para discutir resultados y para conclusiones. En definitiva, escribiríamos que “la mitad eran hombres [...] y fueron asignados [...]”.

Para no hacer farragosa la lista de correcciones ya no marcaremos los tiempos verbales de la sección del método que no estén en pasado.

[línea 9]. **Errata.** “[...] han sido, una [...]” Hay un espacio de más entre “sido” y la coma.

[línea 10]. **Ambiguo.** “[...] tres canciones para cada nivel de la variable [...]” Tal como está redactado parece que fueran tres canciones para cada uno de los niveles, lo que no es cierto. Conviene desambiguar esta redacción de la siguiente forma: “[...] tres canciones, una para cada nivel de la variable [...]”

[línea 11]. **Incorrección.** “, el vestido azul [...]” El título de la canción, como nombre propio que es, debe ir con mayúsculas.

[línea 12]. **APA.** “Titanic” Las palabras en otro idioma distinto del que está escrito el artículo deben aparecer en cursiva.

[línea 14]. **Coloquial.** “[...] a cada participante se le pasa una hoja [...]” En este contexto es preferible una expresión más formal como “entregó”, “proporcionó”, “facilitó”, etc.

[línea 16]. **Precisión.** “Se realiza la prueba [...] en el sitio controlado,” Seguramente, para los autores estaba muy claro cuál era el “sitio controlado”, pero no para los lectores; en consecuencia esta expresión debe sustituirse por una somera descripción del local donde se realizó la investigación.

[línea 16]. **Puntuación.** "[...] en el sitio controlado, la persona que lee las instrucciones es la misma [...]" Claramente, en esta ocasión la idea que se expone a partir de "la persona..." es independiente de la anterior, por lo tanto ambas deben ser separadas por un punto.

[línea 18]. **APA.** Antes de informar de cuáles eran las instrucciones es necesario especificar los niveles de la variable independiente (silencio, música-sin palabras, música-idioma desconocido y música-idioma conocido); después, es el momento de detallar cuál es la música que se escucha en cada condición.

[línea 18]. **Comodín.** "Lo que se decía a cada participante [...]" La prosa quedará más rica si evitamos el verbo decir y lo sustituimos por uno más específico; tal es el caso de "instruir", "informar", "aleccionar"... incluso, "comunicar".

[línea 18 a 2 de la p. 5]. **Repetición, prolijo, paralelismo sintáctico.** Las instrucciones (que no vamos a copiar) resultan repetitivas. Es aconsejable resumirlas para todas las condiciones, ya que el lector sabe que cada grupo tiene un nivel de interferencia sonora distinto. Veamos un ensayo: "Todos los grupos procedían así: durante los primeros veinte segundos tenían que leer una lista de treinta palabras; después venía un periodo de otros veinte segundos en los que no debían hacer nada, al fin del cual tenían que escribir las palabras que recordasen; durante los cuarenta segundos se escuchaba la interferencia sonora correspondiente". De esta forma, hemos expresado la misma información con 54 palabras, frente 226 del original.

Ahora es su turno; vuelva atrás, relea esta parte del artículo y redacte el procedimiento de forma que sea más claro, más preciso y más breve.

- **Página 5**

[línea 4]. **Ambiguo.** "En el grupo control," Es la primera vez que el lector tiene noticia del grupo control. Se ve obligado a inducirlo del diseño de la investigación. Lo correcto es que al presentar el procedimiento se etiquetara al "grupo sin interferencia sonora" como "control".

[línea 4]. **Coloquial.** "[...] en el que caen por azar [...]" Los participantes no "caen". "El grupo control resulta formado (integrado, compuesto...) por nueve participantes, debido a la acción del azar."

[línea 5]. **Incorrección.** "[...] el número de palabras recordadas son;" El sujeto es "el número", por lo tanto el verbo debe concordar en número con él. La forma correcta es: "el número de palabras recordadas fue".

[línea 5]. **Puntuación.** "[...] el número [...] esocho, cinco, seis..." El signo de puntuación correcta es los dos puntos.

[línea 5]. **APA.** "[...] el número [...] esocho, cinco, seis..." No se informa de los resultados individuales cuando la investigación se ha hecho con grupos. La información del grupo se debe resumir con un índice de tendencia central.

[línea 6]. **APA.** "La media de estas puntuaciones es de seis con uno." Los valores de las medias se deben expresar con cifras.

[línea 9]. **Incorrección.** “Las medias obtenidas por cada nivel de la variable [...]” Así redactado da la sensación de que son los niveles los que obtienen las medias; en realidad son los grupos los que obtienen las medias “en cada nivel de la variable”. (Por cierto, “obtenidas” ¿no sería un pleonismo? ¿Añade alguna información “obtenidas” a medias? ¿Vd. qué piensa?)

[línea 10]. **Incorrección.** “Las medias [...] se encuentran resumidas [...]” Las medias no están resumidas, ya que las mismas cuatro medias del texto son las que aparecen en la figura. “Las medias [...] se encuentran representadas [...]” sería una redacción más apropiada.

[línea 10]. **APA.** “[...] figura 1.” En el manual de publicación se determina que tanto tablas como figuras concretas sean nombradas con mayúscula.

[línea 13]. **Prolijo.** “En el presente experimento se investigó [...]” No es necesario autoreferirse, puesto que ya sabe el lector que la discusión es de la investigación del manuscrito.

[línea 13 y 14]. **Legibilidad.** “[...] se investigó la capacidad de recuerdo de palabras escritas en función del tipo de letra [...]” ¿Recuerda la recomendación de construir las frases poniendo la información más relevante al principio? Fijese cómo el hecho de que los autores coloquen la variable dependiente al principio de la frase oscurece su aportación: “la manipulación sobre lo que escuchaban sus participantes”. (Por cierto, no es el tipo de letra sino el tipo de interferencia sonora). Observe cómo cambia la comunicación invirtiendo el orden: “Hemos investigado la influencia del ambiente sonoro sobre la capacidad de recuerdo de palabras escritas.”

[línea 14]. **Errata.** “[...] en la canción.En este trabajo,” Falta un espacio entre el punto tras “canción” y “En”.

[línea 15]. **Imprecisión.** “[...] un pequeño aumento del recuerdo de palabras cuando no se escucha música o se escucha música sin letra [...]” El término aumento nos activa la idea de que conocemos un valor anterior sobre el cual se ha producido el incremento. No es el caso. Nos parece más adecuada la expresión “el mayor recuerdo se produce cuando hay silencio o cuando la música no se acompaña de palabras”.

Proponemos cambiar “no se escucha música” (expresado como negación) por “hay silencio”, más breve y redactado de manera afirmativa.

[línea 17]. **Incorrección.** “[...] la lista de palabras es de idioma desconocido,” Falta el artículo indefinido “un” precediendo a “idioma”.

[línea 19]. **Imprecisión.** “En resumen podríamos decir [...]” El condicional activa en el lector la idea de una cláusula que desconoce. Además, los autores son contundentes en las frases que siguen respecto a lo que se deduce de los datos. En definitiva, es mejor redacción: “En resumen, podemos decir [...]”.

[línea 19]. **Imprecisión.** “[...] se cumple nuestra hipótesis,” Que se cumpla una hipótesis supondría que sus predicciones se cumplan para todos los casos posibles, en todo momento. En ciencia se procura ser un poco más modesto

Hidden page

[línea 2 y siguientes]. **APA.** El listado de las referencias tiene que ordenarse alfabéticamente.

[línea 2]. **Erratas.** "Ruiz Vargas, J.M (1994)." Falta un espacio en blanco entre "J." y "M". Falta un punto detrás de la "M".

[línea 3]. **Erratas.** "Baddeley, A.D (1983)." Falta un espacio en blanco entre "A." y "D". Falta un punto detrás de la "D".

[línea 4]. **Erratas.** "(1964).Acoustid confusion" Falta un espacio en blanco entre ")." y "A". "Acoustid" debe ser "Acoustic". [Recuerde, el procesador de MW tiene la opción de definir el idioma; por lo tanto dentro de la sección "Referencias" seleccione el segmento escrito en otro idioma, pulse sobre Herramientas>Idioma>Definir Idioma>(Idioma deseado)]

[línea 4]. **APA.** "Acoustid confusion in immediate memory" Los títulos de los artículos no se subrayan (tampoco se ponen en cursiva).

[línea 4]. **APA.** "(pp.75-84.)" Los números de las páginas de los artículos se escriben al final de la referencia (véase el apartado B.1.2.8).

[línea 4 y 5]. **APA.** "Journal of Psychology, 55" Los nombres de las revistas y el volumen de publicación se escriben con estilo cursiva.

[línea 6]. **Errata.** "Fernández, H.(2000)." Falta el punto después de la "H".

[línea 9]. **Errata.** "Greenspoon, J., y Runyard, R. (1957).Stimulus [...]" Falta el espacio en blanco entre "Greenspoon," y "J", y entre "(1957)." y "Stimulus".

[línea 10]. **Maquetación.** El título de la revista aparece con estilo cursiva, cuando en la líneas anteriores se usaba el subrayado. Se debe elegir un estilo y mantenerlo para todas las referencias.

[línea 10]. **APA.** "Psychology 53: 55-59" Falta la coma entre "Psychology" y "53". Además "53" debe ir en cursiva. La puntuación entre el volumen "53" y las páginas "55-59" debe ser coma, no dos puntos.

[línea 11]. **APA.** "Métodos de Investigación en Psicología y Educación." "Investigación", "Psicología" y "Educación" deben ir en minúsculas. Los títulos de los libros no se tipografían con mayúsculas-minúsculas.

[línea 12]. **APA.** "(pp.247-248)" Estas páginas deben corresponder a un ejemplo que se cita en el texto. El lugar para referirlas es el propio texto, no la sección de referencias. (Véase el apartado B.1.1.3).

[línea 12]. **Erratas.** " [...] Educación. (3ª ed.)" Entre "Educación" y "(3ª ed.)" no tiene que figurar un punto. "McGraw-hill". Hill se escribe con mayúscula.

En el texto se citan los trabajos de Hitch (1974), Tulving (1962), Warrington y Weiskantz (1968, 1970) los cuales no aparecen en la sección de referencias. Estas citas las han debido extraer de un libro general sobre memoria (lo cual no está mal), pero la forma correcta de citarlas es indicando el documento donde las han encontrado (véase el apartado B.1.1.9). Lo que es más grave (permítasenos la hipérbole) es que las fuentes documentales de Ruiz Vargas (1994), Conrad

(1964) y Fernández (2000) que figuran en la sección de referencias no estén comentadas en el cuerpo del manuscrito.

- Página 8

[línea 2]. **Maquetación.** Entre la línea 1 y la 2 hay un doble salto de carro, cuando debe haber solo uno; como entre cualquier parte del texto.

- Página 9

[línea 1]. **Maquetación.** El título está sangrado, cuando no debe estarlo.

[línea 3]. **Ambiguo.** "[...] (sin música, con música sin letra, [...])" La variable independiente no está nombrada. El lector no tiene por qué saber que esta es la representada en el eje de abscisas. Además las especificaciones de los niveles de la variable independiente no están conectadas con los números que aparecen en la Figura 1.

- Página 10

Cuando la variable dependiente es nominal no se debe utilizar una línea continua para representar los resultados, ya que la ordenación de los niveles no está determinada. Si por alguna razón (justificada en el texto) se utiliza una línea continua, al menos se deben poner los marcadores de los resultados de cada uno de los niveles (que es de lo que verdaderamente tenemos evidencia).

Hidden page

Referencias

- Abc (1993). *El libro de estilo*. Barcelona: Ariel.
- APA (2001). *Publication manual*. (5ª ed.). Washington: APA.
- Ayuso, A. (2003). Curso de redacción. Madrid: Cálamo y Cran. (Apuntes sin publicar.)
- Ballenger, B. (2001). *The curious researcher* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Buela-Casal, G. (Dir.) (2005). Manual práctico para hacer un doctorado. Madrid: EOS Universidad.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassell's (1978). *Spanish dictionary*. Londres: MacMillan.
- Cone, J. D., y Foster, S. L. (1993). *Dissertations and theses from start to finish*. Washington: APA.
- El País (1999). *Libro de estilo de El País*. Madrid: Ediciones El País.
- Espasa (2003). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Fizpatrick, J., Secrist, J., y Wright, D. J. (1998). *Secrets for a successful dissertation*. London: Sage.
- Flower, L. (1989). *Problem solving strategies for writing* (3th ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gonzalez, P. (1995). Manual de corrección y estilo. Madrid: ACTA.
- Hammond, J. S., Keeney, R. L., y Raiffa, H. (1999). *Smart choices*. Boston, MA: HBS Press.
- León, O. G., y Montero, I. (2001a). *Metodologies científiques en Psicologia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- León, O. G., y Montero, I. (2001b). Cómo explicar el concepto de interacción sin estadística: análisis gráfico de todos los casos posibles en un diseño 2x2. *Psicothema*, 13, 159-165.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Merrill, P. W. (2004). *Consejos para una mala redacción*. Descargado el 1 de marzo de 2004 de <http://cecte.ilce.edu.mx/cecte/posgrado/psicopedagogia/textospsico/ArtMalaReda.doc>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Montolio, E., Figueras, C., Garanacha, M., y Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. (3 vol.). Barcelona: Ariel.
- Papalia, D. E., y Olds, S. W. (1987). *Psicología* (1ª ed.). Madrid: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1985.)
- R.A.E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- R.A.E. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003). Estrés en decisiones cotidianas. *Psicothema*, 15, 533-538
- Rudestam, K. E., y Newton, R. R. (2001). *Surviving your dissertation* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santiago, M. (2000). Reglas de acentuación. En E. Montolio, C. Figueras, M. Garachana y M. Santiago, *Manual práctico de escritura académica*, (pp. 15-43). Barcelona: Ariel.
- Seco, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. (10ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Seco, M. (2002). *Gramática esencial del español* (4ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Seco, M., Andrés, O., y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Snowdon, D. (2002). *678 monjas y un científico*. Barcelona: Planeta. (Trabajo original publicado en 2001.)

/

Hidden page

Hidden page

Hidden page

• Netbiblo •

Cómo redactar textos científicos en psicología y educación

Orfelio G. León

"Cómo Redactar Textos Científicos" está dirigido desde los alumnos de últimos años de carrera hasta estudiantes de doctorado. Muestra de forma sencilla la manera de organizar y escribir informes científicos. Centrado exclusivamente en los ámbitos de Psicología y Educación, resume claramente las costumbres de las revistas que utilizan el formato APA. Con ejemplos y ejercicios, solo, del ámbito científico es una ayuda fundamental a la hora de escribir.

"Hemos cursado el seminario de "Técnicas de redacción de artículos y tesis doctorales" impartido por Orfelio G. León y queríamos comunicarle nuestra enorme satisfacción con el mismo así como con el profesor. Consideramos que es un contenido relevante e imprescindible en cualquier programa de doctorado, pero que en este momento no es abarcado por ningún otro curso. Por ello, proponemos que se oferte de nuevo el año que viene y se publicite en mayor medida, especialmente entre los alumnos de otros programas de doctorado".

Un grupo de becarios FPU y
FPI de distintos programas de
doctorado de la UAM.

netbiblo
www.netbiblo.com

ISBN 84-9745-122-8



9 788497 451222