

REVISTA SIGNOS

www.revistasignos.cl

ISSN 0035-0451

La **Revista Signos**, fundada en el año 1967, es una revista que considera para su publicación artículos originales de investigaciones científicas tanto teóricas como aplicadas en el campo de las ciencias del lenguaje y la literatura, en idioma español o inglés. El objetivo de la **Revista Signos** es estimular y facilitar el intercambio académico entre investigadores tanto nacionales como extranjeros.

La evaluación de la originalidad y la calidad científica de los artículos de investigación es sometida a un proceso de arbitraje internacional, llevado a cabo, a lo menos, por dos miembros del Comité Científico Editorial.

La revista es editada por el *Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y aparece dos veces al año.

Revista Signos, founded in 1967, is a journal with the purpose of publishing original research, theoretical as well as applied in the field of the language sciences and literature. The aim of **Revista Signos** is to encourage and facilitate the scientific and academic exchange among Chilean and foreign scholars.

The assesment of originality and scientific quality of the research articles is submitted to an international referee process, carried out by a minimum of two members of the Scientific Editorial Committee.

The journal is edited by the *Institute of Literature and the Language Sciences*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, and is published twice a year.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avenida Brasil 2950, Valparaíso, Chile

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, PUCV
Casilla 4059, Valparaíso, Chile

Diseño y Producción Gráfica
Ediciones Universitarias de Valparaíso
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Casilla 1415, Fono (56-32) 273086 - Fax (56-32) 273429
E-mail: euvs@ucv.cl - Web: www.euv.cl
Valparaíso, Chile

REVISTA SIGNOS

www.revistasignos.cl

ISSN 0035-0451

ÍNDICE

Revista Signos 2004, 37(55)

LINGÜÍSTICA

Análisis crítico del discurso de los académicos

Adriana Bolívar 7

Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector

Danielle S. McNamara 19

Foco narrativo y foco informativo:

Dos dimensiones para una descripción de los manuales en la formación técnico-profesional

Juana Marinkovich y Yanina Cademátori 31

La repetición del gesto en el discurso interactivo

Alexis Tabensky 41

Script, un modelo cognitivo del lenguaje.

Estudio experimental a partir de tres grupos etéreos

Mabel Urrutia 59

LITERATURA

“La gentileza de los desconocidos”:

Postmodernidad, caos y diálogo de sistemas discursivos

Vania Barraza 77

Diario para un cuento: Dos takes

Mary Mac-Millan 89

***Suelo y cielo*: La imagen de la mujer en los Villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz**

Luz Ángela Martínez 97

Ángel J. Battistessa: Talento y jerarquía en la obra de Cervantes

Carlos Orlando Nállim 113

CONFERENCIAS

Pensar el debate

Christian Plantin 121

LINGÜÍSTICA

Análisis crítico del discurso de los académicos*

Adriana Bolívar

*Universidad Central de Venezuela
Venezuela*

Resumen: En este artículo se pretende analizar la forma en que se construye discursivamente el conocimiento con el fin de comprender las formas en que el conocimiento es afectado por las relaciones de poder. Además de un genuino interés por conocer los aspectos lingüísticos del problema, existe un interés epistemológico por averiguar sobre las maneras de investigar y de aproximarse al conocimiento en las humanidades, y un interés ideológico por conocer más sobre los grados de dependencia del conocimiento ajeno (internacional) y el reconocimiento al conocimiento propio (nacional). Para cumplir con este fin se analizan 59 artículos de la revista *Akaderos*, publicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, a partir de dos aproximaciones metodológicas: la reflexión crítica como medio para comprender cómo se construyen los textos en la dinámica social y el análisis crítico del discurso como medio de construcción de significados en la interacción social y dialógica. A modo de conclusión es posible señalar que la revista *Akaderos* denota un diálogo académico joven y dinámico, que se perfila como un espacio que busca una identidad propia y una mejor calidad en cada ocasión, y ésta depende fundamentalmente de los editores "controladores" de la interacción. El análisis realizado invita a reflexionar acerca de las políticas de investigación, el papel de los editores de revistas y la participación activa de los investigadores en sus respectivas comunidades académicas.

Palabras Clave: discurso académico, reflexión crítica, *Akaderos*, análisis crítico.

Critical discourse analysis of an academic journal

Abstract: This research analyses the way in which knowledge is constructed through academic discourse in order to understand how knowledge is affected by power relations. Furthermore, together with a genuine interest in uncovering the linguistic aspects, there is an epistemic interest in finding out about how research is done, particularly in the area of the humanities. To this purpose 59 articles of the Journal *AKADEMOS* were analyzed. This Journal is published by the Faculty of Humanities and Education at Universidad Central de Venezuela. Two methodological approaches were taken: critical reflection, to comprehend how texts are constructed in the social dynamics and critical discourse analysis as a way to construct meanings in social and dialogic interaction. The results show that *AKADEMOS* is a journal that reflects a young and dynamic dialogue, trying to find its own identity and improving with each number, thanks, basically, to the editors who "control" the interaction. A more detailed analysis calls for a serious reflection about research policies, the role of editors and the active participation of researchers within their own academic communities.

Key Words: academic discourse, critical reflection, *Akaderos*, critical analysis.

Recibido: 5 de junio de 2003 **Aceptado:** 11 de agosto de 2003

*Artículo escrito a partir de la conferencia plenaria presentada en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura", mayo 2003. Organizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Esta investigación recibe apoyo financiero del FONACIT de Venezuela y del D.A.A.D. de Alemania, a través del proyecto internacional "El discurso de los académicos", FONACIT-PI-2000000895.

Correspondencia: Adriana Bolívar (abolivar_2000@yahoo.com). Tel.: 58-212-7530347. Fax: 58-212- 7530347. Universidad Central de Venezuela, apartado 47075, Los Chaguaramos, Caracas 1041-A, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Es común que trabajemos con los textos que producen nuestros estudiantes, pero menos común es que analicemos lo que escribimos nosotros y las motivaciones que tenemos para ello. Es por ello que en este artículo enfrentaremos algunas preguntas en relación con el discurso de las revistas académicas en las que nosotros publicamos artículos y en las que, a menudo, participamos como miembros de los comités editoriales. Esta inquietud se justifica porque una buena parte de la comprensión de los textos está relacionada con su producción y con los responsables de hacerlos circular: ¿quiénes los ponen a circular? ¿quiénes controlan la producción de textos en las revistas académicas? ¿y cómo lo hacen? La reflexión crítica, entonces, es indispensable para que comprendamos cómo se construyen los textos en la dinámica social.

Podemos dar por lo menos cinco razones para justificar la reflexión crítica. Primero, porque en el campo de las ciencias, nosotros pertenecemos a las disciplinas "blandas" y, por eso, nos vemos permanentemente en la necesidad de justificar las formas en que investigamos y cómo construimos el conocimiento. Segundo, porque las tradiciones discursivas en las humanidades son variadas y nos conviene conocerlas para entender mejor el funcionamiento de otras disciplinas tales como la psicología, la filosofía, la educación, etc., y así enfrentar las exigencias de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, de las que no podemos escapar. En el fondo se trata de conocer cómo investigan nuestros colegas y también de aumentar nuestros niveles de tolerancia de la forma en que investigan y escriben en otras áreas de las humanidades. Una tercera razón es entender cómo los investigadores en las humanidades nos aproximamos al conocimiento, cómo presentamos nuestras verdades, qué actitudes asumimos ante el conocimiento ajeno y ante el propio. Una cuarta razón tiene que ver con la forma en que nos relacionamos con nuestros lectores, cómo nos presentamos ante la comunidad de investigadores de nuestra propia universidad. Cuando escribimos artículos ¿a quién nos dirigimos? ¿a quiénes incluimos? ¿a quiénes excluimos? ¿Cuáles son los grados de acercamiento y alejamiento que establecemos con nuestros lectores? En resumen, la mayor justificación que podemos aducir para entregarnos a la reflexión crítica es de tipo epistemológico e ideológico porque, como docentes dedicados a que otros accedan al conocimiento a través de la lectura y la escritura, tenemos el compromiso de analizar con mayor rigor la forma en que se

construye el conocimiento discursivamente, y porque nos corresponde interesarnos más por comprender las formas en que el conocimiento es afectado por las relaciones de poder. Nos corresponde averiguar cómo se construye la autonomía y cómo nos hacemos más independientes en el plano intelectual.

Lo anterior nos involucra con el análisis crítico del discurso, un nivel de análisis al que llegamos ineludiblemente cuando nos preguntamos cómo se construyen los significados en la interacción social. La pregunta es entonces ¿por qué es importante para nosotros como profesores el análisis crítico del discurso? Y aquí tenemos que admitir que los textos son fundamentales para nosotros por razones teóricas y metodológicas, porque con ellos se construyen y retan realidades y porque ellos son fuentes de datos sobre la experiencia humana. Esto, a su vez, nos lleva a revisar el concepto de lengua que manejamos. Para el analista crítico la lengua equivale al discurso, y éste es percibido como una práctica social (véase por ejemplo Fairclough, 1992). Esta concepción de discurso nos conduce a dar mayor atención a los aspectos interpersonales de la construcción del significado, sin descuidar lo relacionado con las representaciones del conocimiento, pero sin perder de vista que las cosas significan algo porque existe una interacción social como marco general para la interpretación. Nos induce también a estudiar los significados tomando en cuenta la dimensión histórica, porque los significados pueden interpretarse mejor si se sabe cómo se han creado en el tiempo. Sobre todo, tenemos que tomar en cuenta que toda interacción es dialógica y, por ende, debemos escudriñar los tipos de diálogo que se articulan en las comunidades académicas a las que pertenecemos. Por último, debemos tener en mente que el discurso es fundamentalmente acción, porque con las palabras hacemos cosas y podemos promover cambios en nuestra sociedad, en nuestro entorno académico, en nuestras universidades. Nuestra meta debería ser examinar lo que decimos y hacemos pues se trata de evaluar lo que sabemos y lo que podemos hacer con ese saber en el campo de la lectura y la escritura académica. Nuestro compromiso entonces es, por un lado, con nuestra disciplina y su desarrollo teórico y, por otro, con nuestra sociedad, para producir efectos en las autoridades, en los que toman las decisiones; en nuestros estudiantes, para que desarrollen la conciencia crítica y para aumentar el impacto de nuestro discurso en el ámbito de las ciencias humanas de modo que la visión humanística tenga un mayor peso.

Las tradiciones discursivas en las humanidades

En el discurso académico en general encontramos una gran variedad de tradiciones discursivas, muchas veces aprendidas en la práctica. En las humanidades es relativamente fácil, a primera vista, diferenciar, por ejemplo, la tradición de una revista de filosofía, de una de historia, o de psicología, pues son notorias las preferencias; el historiador tiende a narrar y a explicar, el filósofo a argumentar y el psicólogo a presentar resultados (Bolívar & Beke, 2000). Dichas diferencias se evidencian superficialmente en las marcas lingüísticas que indican un vocabulario especial y tendencias diferentes en la longitud de las oraciones gramaticales, patrones textuales, indicadores sobre la organización del texto, estilos para referirse al trabajo de otros, presentación o no de cuadros y documentos, relación con los lectores, etc. Toda esta variedad suele presentar a los editores de revistas en el área de las humanidades ciertos problemas en el momento de tomar decisiones sobre las pautas que deben exigir porque, por un lado, cada autor mira su producción desde la óptica de su disciplina y exige que se le respete y, por otro, los editores, que a menudo desconocen las convenciones seguidas por las diferentes áreas de las humanidades, no siempre pueden determinar el grado de experticia de los autores que hacen llegar trabajos a la revista. Esto nos coloca ante un problema complejo. Por un lado, se trata de conocer con mayor precisión las tradiciones académicas de las diversas áreas de las humanidades para llegar a entender las diferentes formas en que se construye el conocimiento en las disciplinas "blandas", y, por otro, significa entender los procesos de producción y control de las revistas que alojan ese conocimiento.

Quienes han abordado el estudio de las diferencias entre el discurso de las disciplinas duras y blandas ya han señalado que las humanidades constituyen un campo más complejo, principalmente porque el conocimiento se construye sobre la base de las ideas y los conocimientos de otros; las citas a otras fuentes se usan con una frecuencia mayor, "dos veces más que en las disciplinas científicas" (Hyland, 1999: 353), y todo parece indicar "un mayor cuidado para ubicar la investigación en marcos disciplinares y apoyar las propuestas con soportes intertextuales" (Hyland, 1999: 353).

Para abordar inicialmente el discurso de las revistas, parto del supuesto de que las diferencias entre los textos académicos en el plano formal, relacionadas con los estilos de presentación de bibliografía,

referencias, citas, tablas, organización de los textos, y otros aspectos que toman en cuenta los editores de revistas, forman parte, a menudo, de prácticas discursivas más complejas en las que los autores de los textos ponen en evidencia su relación con su audiencia general y específica, con su objeto de estudio, y con el texto mismo. Creo, al igual que otros autores, que las expresiones lingüísticas en el discurso académico responden a tradiciones discursivas ya existentes (Oesterreicher, 1997, Garatea Grau, 2001, Bolívar & Kaiser, en preparación, Jacob & Kabatek, 2001, Swales, 1990; Hyland, 1999, 2000) y, aunque en las humanidades parece existir mayor libertad creativa, "siempre se hace dentro de los cánones disciplinares" (Hyland, 1999: 359). Así, los académicos se integran a comunidades que ya tienen una tradición y unas normas explícitas o tácitas y deben seguirlas si quieren ser aceptados como miembros activos de su comunidad. Estas tradiciones imponen un modo de escribir y de seleccionar modelos textuales. Como dice Garatea Grau (2001), siguiendo la tradición alemana (Schlieben-Lange, 1983; Oesterreicher, 1988, 1997; Koch, 1997):

"Las tradiciones discursivas son un conjunto de parámetros convencionales establecidos históricamente al interior de una comunidad lingüística, que- como modelos discursivos y textuales- guían la interacción entre los individuos, quienes les atribuyen valores y pertinencias diferentes, según las funciones pragmáticas diferentes" (Garatea Grau, 2001: 256).

Puesto que las tradiciones no son estáticas sino que cambian a lo largo del tiempo, es fundamental conocer las tradiciones que dominan en un determinado tiempo. Primero, porque ello nos permitirá establecer mejor los parámetros para evaluar lo que es aceptable o no en cada área y, segundo, porque al conocer lo que verdaderamente sucede en las humanidades tendremos mayores argumentos para mantener un diálogo académico multidisciplinario con mayor respeto por la diversidad.

Las tradiciones discursivas se expresan lingüísticamente de varias maneras, pero es el artículo de investigación el que marca la pauta porque su elaboración conlleva un complejo proceso de construcción de significados ideacionales, interpersonales y textuales (véase Halliday, 1994; Thompson, 1996). Todos estos significados pueden ser revelados mediante el análisis lingüístico cuidadoso y poniendo

atención en los diversos niveles de análisis, pragmático, semántico y gramatical, incluyendo a los que participan en la interacción, los temas y problemas que tocan, y las formas en que hacen uso del lenguaje como sistema y como práctica social (Fairclough, 1989, 1992). Por ello, en esta oportunidad examinaremos el discurso de una revista de la comunidad discursiva del postgrado en humanidades de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela, *Akaderos*, desde el momento de su nacimiento en 1999, para observarla primero en la dimensión macro, en una perspectiva histórica, y también en el plano micro, como discurso situado de los representantes de las disciplinas que integran las humanidades. La revista nació con el objetivo de ser publicada semestralmente y con el propósito de "divulgar las investigaciones de las distintas áreas de los postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación, así como su interesante actividad académica" (Catálogo de Publicaciones, 2001). Me interesa, entonces, la revista como representación de un grupo (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000: 32), como un corpus que muestra un desarrollo cronológico de los cambios introducidos por miembros de la comunidad discursiva en búsqueda de una identidad de grupo, y luego como conjunto de textos que representan individualmente el saber de acuerdo con tradiciones discursivas diferentes en un mismo espacio académico. Para abordar el problema, uso el diálogo y la interacción como nociones teóricas centrales (Bolívar, 1998, 2001) e identifico así a los actores involucrados en la interacción académica; me interesa averiguar: a) cómo los editores construyen la revista, b) cómo los autores atribuyen el conocimiento a ellos mismos o a otros, c) quiénes son las autoridades intelectuales referidas en la construcción del conocimiento, d) cómo los autores ofrecen evidencia del conocimiento que manejan, y e) cómo los autores se relacionan con sus lectores. Me concentraré especialmente en el discurso de la revista en términos de quiénes son los participantes que tienen voz, a quiénes se asigna el conocimiento, si se favorece o no el saber nacional e institucional o si se prefiere el que proviene de otros países. Examinaré los rasgos generales de los artículos de cada número de la revista según las disciplinas, y los tipos de citas empleadas para atribuir la información y dar evidencias lingüísticas del conocimiento. Además de un genuino interés por conocer los aspectos lingüísticos del problema, nos mueve un interés epistemológico por averiguar sobre las maneras de investigar y de aproximarse al conocimiento en las humanidades, y un in-

terés ideológico por conocer más sobre los grados de dependencia del conocimiento ajeno (internacional) y el reconocimiento al conocimiento propio (nacional).

La revista como espacio para el diálogo académico

En nuestro análisis partimos del supuesto de que toda interacción es dialógica (Bajtín, 1982; Bobes Naves, 1992; Bolívar, 1998, 2001) y que, por lo tanto, el discurso de la revista que hemos escogido puede analizarse como un diálogo cuyos interlocutores son los miembros de la comunidad discursiva de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. En este diálogo es importante dar atención a nociones como *acceso*, *control* y *poder*, que provienen del análisis crítico del discurso (van Dijk, 1993, 1996; Fairclough, 1989, 1992), porque los académicos no escriben en el vacío sino para una comunidad en la que se controla el acceso a las revistas mediante procedimientos académicos de arbitraje y de selección de temáticas o de áreas de estudio, en las cuales algunas personas tienen o se les adjudica más poder que a otras. Por otra parte, cada uno de los autores que ha tenido acceso a la revista, da cabida en su discurso a otras voces a quienes favorece con la mención en las referencias bibliográficas o en las citas, de manera que, al escribir, da preferencia a algunos autores y no a otros. También, entonces, cada autor, en otro plano de interacción, decide quiénes participan y quiénes no, en el diálogo académico: sus propios colegas o colegas de otros países que hablan su lengua o lenguas extranjeras. El macro-diálogo académico se expresa en la estructura que toma la revista, en las voces de cada una de las áreas de las humanidades que participan, en los temas que se discuten, mientras que en el micro-diálogo, en un plano menor, cada uno de los autores, a su vez, da cabida a las voces que escoge, tanto del país como del extranjero y, por supuesto, da cabida o no a sus lectores.

El conocimiento propio y ajeno: las bases teóricas

Para encontrar la evidencia del conocimiento en los textos recurrimos a los conceptos de *atribución* (Sinclair, 1986; Tadros, 1993; Bolívar, 1996; Hyland, 1999) y de *evidencialidad* (Chafe, 1986).

En el discurso se nos presentan al menos dos posibilidades sobre el manejo del conocimiento. Podemos en primer lugar adjudicar el saber a nosotros mismos o bien atribuirlo a otros. Obsérvese, por ejem-

plo, las palabras iniciales del siguiente texto del corpus:

“Al referirme al enfoque de B.F. Skinner entiendo por ello lo que se ha denominado *conductismo radical*: es decir, sus apreciaciones e interpretaciones de los hechos de la conducta de los organismos investigados por él y muchos otros...” (A 2-1, T 21 p.9).

El autor de este artículo ha comenzado por poner en claro su saber dentro de un área de estudio al escoger la primera persona (“entiendo por ello”) y, al mismo tiempo da señales de que se está refiriendo al saber de otros cuando emplea la forma impersonal y las cursivas (“lo que se ha denominado *conductismo radical*”). Este proceso de indicar lo que pertenece al estado de conocimiento propio y al ajeno se lleva a cabo de diferentes maneras a través del léxico, de la gramática, de la organización discursiva, etc., y, por lo tanto, puede describirse con base en la evidencia lingüística. Es fundamental tener presente que al escribir estamos constantemente haciéndonos responsables o no del contenido de las proposiciones expresadas en el texto. Cuando hacemos esto damos señales lingüísticas de compromiso o alejamiento de las proposiciones expresadas. Suponemos que, si no hay señales explícitas de atribución a otros, el contenido proposicional es responsabilidad de quien compone el texto (Sinclair, 1986; Tadros, 1993; Bolívar, 1996), de manera que es posible diferenciar en nuestros escritos el contenido referido al conocimiento propio y al ajeno. En nuestro estudio este punto es fundamental pues nos permite identificar los actores a quienes se asigna la responsabilidad de lo dicho.

Por otra parte, a menudo ofrecemos con señales lingüísticas explícitas evidencia de que tenemos grados de conocimiento sobre algo y, además, evaluamos los diferentes grados de certeza mediante el uso de la modalidad. También podemos explicar este proceso recurriendo a la noción de *evidencialidad* que, en su sentido más amplio, según Chafe (1986: 262), tiene que ver con “las actitudes frente al conocimiento”. Para comprender la evidencialidad desde este punto de vista, Chafe recomienda tomar en cuenta varias nociones. Primero, *el conocimiento* y los *modos de conocimiento*. El primero es la información básica cuyo estatus es calificado de una manera u otra por marcadores de evidencialidad y que puede ser evaluado por quien escribe en un continuo que va de lo más confiable o válido hasta lo menos confiable, porque le preocupa cuán verdadero es lo que dice. Según Chafe (1986: 265), en la escritura académica

se da un tipo de confiabilidad que está relacionado con la probabilidad de que algo sea verdadero más que con la verdad categórica. Esto es así porque, desde su punto de vista, los que escriben “están conscientes de que lo que están presentando no es categóricamente cierto, sino cierto en un sentido estadístico; puede ser verdadero solo como aproximación, una tendencia, una media.”

Los *modos de conocimiento* se refieren a las diferentes formas de adquirir el saber. Chafe (1986: 263) toma en cuenta cuatro modos principales: la creencia, la inducción, la información *de oídas* (*hearsay*), y la deducción. Cada uno de estos modos de conocer tiene a su vez una *fuentes de conocimiento* que puede subir o bajar en la escala de confiabilidad. Así, la creencia es problemática porque las fuentes no son claras. Se supone que “la gente cree en algo porque otros a quienes respetan también lo creen, o simplemente porque, cualquiera sea la razón, lo quieren creer” (Chafe, 1986: 266). En oposición a la creencia, en la inducción o inferencia la evidencia tiene gran importancia. También la información de oídas (*hearsay*) es un modo de conocimiento fácilmente evidenciable en la conversación (*me dijeron, la gente dice, ellos dicen, alguien me dijo*, y en la escritura académica a través de las citas y referencias o indicaciones de comunicación personal (Chafe, 1986: 269). De todos estos modos de conocer, las citas y las referencias tienen un papel fundamental en la expresión del saber en el discurso académico pues sirven de evidencia de que quien escribe conoce el estado de su disciplina y “sabe” de qué está hablando y, al mismo tiempo, constituyen una forma de atribuir la información a sí mismo o a otros de manera más explícita.

El estudio sobre *Akaderos*

En el estudio que he estado realizando últimamente he tomado en cuenta todos los números de la revista *Akaderos* a medida que son publicados. Hasta este momento contamos con:

Akaderos año 1, números 1 y 2 (25 artículos)

Akaderos año 2, números 1 y 2 (19 artículos)

Akaderos año 3, números 1 y 2 (15 artículos)

Estos tres volúmenes contienen un total de 59 artículos, de los cuales 46 califican como artículos de investigación, mientras que los demás son reseñas, ensayos, u otros. El estudio se dedicó primero al papel de los editores y del comité editorial y luego a los artículos de cada número y disciplina individualmen-

te. Para los efectos del análisis los artículos fueron numerados en orden cronológico.

En los artículos, las referencias bibliográficas no representaron un gran problema porque, por lo general, se encontraron al final de cada artículo. Las notas, no obstante, tuvieron que examinarse según la posición, al pie de página o al final del texto, y según su función discursiva, si hacían comentarios, daban explicaciones o incorporaban la voz de otros (referencias bibliográficas y citas). Las citas también fueron examinadas con criterios similares. Otros autores (ej. Swales, 1990) han clasificado las citas entre "citas integrales" y "no integrales" con el fin de diferenciar si el foco es el autor o el mensaje, pero a mí me ha parecido necesario tomar en cuenta otros aspectos y por eso, las referencias bibliográficas en el texto fueron clasificadas en grupos tomando en cuenta si se trataba de citas textuales o no y si cumplían funciones discursivas diferentes. Así se identificaron las citas destacadas (**cd**), integradas (**ci**), de parafraseo (**cp**), de apoyo (**ca**) y las de expansión (**ce**), que corresponden en líneas generales a lo que Hyland (1999: 23) llama *citas*, *resúmenes* y *generalizaciones*. Mi propósito fue examinar la forma en que se presentaba el conocimiento de otros, si se destacaban las palabras de otros o si se hacían parte del

discurso propio de manera más directa, y también averiguar qué tipos de citas favorecía cada una de las disciplinas representadas en la revista.

Heterogeneidad y cambios

Lo primero que llamó nuestra atención fueron los cambios en la toma de decisiones de los editores. El cuadro 1 a continuación permite observar los cambios con respecto a la política editorial de la revista. Por ejemplo, el volumen 1-1 contiene un *editorial*, mientras que el volumen 1-2 tiene una *presentación*, pero la número 2-1 no lleva ni editorial ni presentación, el 2.2 incluye presentación, pero los 3.1 y 3.2 abandonan la idea de la presentación. También encontramos que la revista 1-1 contiene principalmente artículos de presentación (equivalentes a artículos descriptivos del trabajo de las Áreas), mientras que los volúmenes 2 y 3 se dedican especialmente a artículos de investigación. Además, se notan cambios introducidos de un número a otro con respecto a la inclusión de normas, entrevistas, reseñas, avisos, conferencias, las lenguas de los resúmenes.

Por otra parte, el orden en que se colocaron los contenidos en cada revista permite vislumbrar las prioridades del grupo editorial en cada número. Se pueden detectar tres etapas en la revista, según el equi-

Cuadro 1: Contenidos de los tres volúmenes de la revista

Revista <i>Akademós</i>	Vol 1-1	Vol 1-2	Vol 2-1	Vol 2-2	Vol 3-1	Vol 3-2
normas	no	sí	sí	sí	sí	sí
editorial	sí	no	no	no	no	no
presentación	no	sí	no	sí	no	no
Artículos de presentación	sí (9)	no	no	no	no	no
Artículos de investigación	sí (1)	sí (10)	sí (9)	sí (8)	sí (8)	sí (7)
Artículo informativo	sí (1)	no	no	no	no	no
entrevistas	sí (4)	no	no	sí	sí	sí
reseñas	no	no	sí (2)	sí (1)	sí (2)	sí (2)
avisos	sí (5)	sí (1)	sí (1)	sí	sí	sí
identificación	sí	sí	sí	sí	sí	sí
índice	sí	sí	sí	no	no	no
sumario	no	no	no	sí	sí	sí
conferencias	no	no	no	sí	sí	no
colaboradores	sí	sí	sí	sí	sí	sí
resúmenes español e inglés	sí	sí	sí	sí	sí	sí
resúmenes francés y portugués	no	no	no	sí	sí	sí

po que la ha dirigido, una etapa 1 (Vol 1-1), con un comité que la inició como órgano de divulgación cumpliendo con los acuerdos iniciales del postgrado; una etapa 2 (Vol 1-2 y Vol 2-1) en la que la revista toma un giro hacia artículos de investigación, y una tercera etapa (Vol 2-2, 3-1, 3-2) en que la revista afirma su calidad de revista de investigación. Los cambios en la organización de los contenidos, aparentemente superficiales, indican las formas en que los editores responsables de cada número, incorporaron su conocimiento y experiencia en la tradición discursiva que ellos manejaban y los acuerdos tomados por el comité editorial, integrado por los representantes de cada Área en la Comisión de Estudios de Postgrado. Los cambios en los nombres de las secciones, así como en los contenidos, podrían estar reflejando indecisiones sobre la tradición discursiva que debe seguirse y sobre la calidad académica de la revista. Entendemos que el primer número tuvo una función fundamentalmente informativa, sobre lo que cada área de las humanidades había realizado en materia de investigación hasta el momento de aparecer la revista, pero los números siguientes se acogieron más a los patrones de una revista científica de mayor alcance. De hecho, en los últimos números la revista ya está indizada aumenta su Comité editorial con investigadores de otros países (México, Nicaragua, Alemania, Estados Unidos, España), además de incluir los resúmenes en tres lenguas extranjeras.

Los participantes en el diálogo académico

Se hizo evidente que en este diálogo académico estaban participando algunas áreas del saber en humanidades más que otras. En los primeros tres números (Vol 1 y Vol 2) encontramos la siguiente relación de artículos:

Letras 8, Psicología 7, Lingüística 3, Artes 3, Educación 2, Filosofía 2, Comunicación Social 1, Bibliotecología y Archivología 1, Historia 1, Geografía 1.

Este desequilibrio podría explicarse debido al hecho de que participaron como editores o compiladores investigadores diferentes en cada momento (primero Comunicación Social, Artes, luego Psicología y Letras, y Lingüística en la última etapa), o bien a una falta de respuesta de algunas áreas. De todos modos, este es un indicador de la política editorial de la revista y de la actitud de la comunidad discursiva de humanidades ante la investigación que se perfila por áreas más que por temas o problemas comunes u otros criterios. Es interesante notar que, a pesar de los esfuerzos por dar acceso equitativo a

todas las áreas, el tercer grupo editorial (Vol 2-2, Vol 3-1, Vol 3-2) dio preferencia al área de Lingüística, pues de un total de 17 artículos 5 son de Lingüística, 4 de Educación, 3 de Psicología y 1 de cada una de las otras áreas (Letras, Artes, Comunicación Social, Filosofía, Historia), de manera que se invierte la relación anterior.

La heterogeneidad de las tradiciones discursivas en el nivel de superficie

Una primera mirada a los artículos de la revista, en búsqueda de los rasgos superficiales generales, hace resaltar el hecho de que en el primer número (Vol 1-1) los editores dieron libertad a los autores en cuanto a longitud de los textos, que varían desde 5 a 36 páginas, y que también tomaron en cuenta las tradiciones discursivas de cada área. En el primer número, se impuso un límite que no superó las 10 páginas, porque se trataba más bien de ensayos de tipo general pero, aún así se nota la libertad de incluir o no referencias bibliográficas. Filosofía (texto 5) y Lingüística (texto 8) optaron por no incorporarlas en este número; lingüística incluso lo señala explícitamente en una nota al final del texto: "*Debido a la naturaleza de este artículo hemos omitido las referencias bibliográficas pues excederíamos el espacio que se nos ha asignado*" (T8, p. 60). Llama la atención que el artículo más largo, el número 13 de *Akademias* 1-2, de 36 páginas, no corresponde a un miembro de la comunidad sino a un invitado internacional que visitó el postgrado en fecha anterior a la publicación.

El manejo de las referencias bibliográficas y notas refleja modos de concebir los artículos y la investigación de manera diferente. Por ejemplo, el artículo 11, de Artes, no contiene una sección denominada Referencias Bibliográficas, pero las coloca en las Notas. Lo mismo sucede con el artículo 15, de Historia, que no contiene la sección de Referencias, pero incluye 38 notas dentro de las cuales el autor coloca las referencias, además de los comentarios o información adicional. En el artículo 25, de Filosofía, encontramos que, aunque contiene 42 referencias bibliográficas, agrega 60 Notas en las que también incluye referencias bibliográficas. Algo similar sucede con los artículos de Letras, especialmente el número 12. Se observa por otra parte que Psicología y Lingüística usan las notas escasamente.

También encontramos que el área que más emplea cuadros y tablas es Psicología (19 de un total de 24 en los tres primeros números de la revista) pero que también son empleados en Educación (3), Letras (2) y Lingüística (1). También vemos que casi todas

las Áreas tienden a subdividir los textos en varias partes, unos más que otros, y rara vez los presentan en un solo bloque (artículos 11 y 22 de Artes y Letras). No obstante, los epígrafes parecen ser de uso exclusivo del área de Letras, como se ve en los artículos 16, 19, 22 y 28.

Las referencias al saber propio y ajeno

En un primer análisis que incluyó veintinueve artículos del corpus con respecto a quiénes se les atribúa la información encontramos lo que se presenta resumido a continuación en el cuadro 2:

Cuadro 2:

El saber propio y el ajeno en Vol. 1-1, Vol. 1-2, Vol. 2-1

Tipos de referencias	%
Saber propio de los autores	4.86%
Saber propio nacional (Venezuela)	13.75%
Saber ajeno internacional (España, América Latina, USA, Europa)	81.37%

Lo primero que llama la atención en este cuadro es la escasa cantidad de referencias al trabajo propio, apenas 4.86%, lo cual puede indicar varias cosas: a) modestia, b) una tradición de no mención de lo propio, c) escasa investigación propia que citar, d) poca continuidad en la investigación, etc. No obstante, son las áreas de Psicología, Lingüística, Historia, Comunicación Social, Artes y Educación, las que en mayor o menor medida hacen algunas menciones a su obra propia. Este es, indudablemente, un punto que hay que continuar investigando.

En cuanto a las referencias propias en el plano nacional encontramos que, aunque todas las áreas mencionan el trabajo de otros investigadores en Venezuela, todavía resulta muy escaso el reconocimiento (13.75 %), lo cual contrasta dramáticamente con las referencias a la investigación internacional que cubre el 81.37 % de todos los casos. Las referencias al saber ajeno incluyendo el español y las lenguas extranjeras se resume a continuación en el cuadro 3:

Cuadro 3:

Saber ajeno en español y lenguas extranjeras

Idioma inglés	50.72 %
Idioma español	35.46 %
Idioma francés	10.51 %
Idioma alemán	2.47 %
Idioma portugués	0.82 %
Total	100%

Como se puede ver, la mayor cantidad de referencias internacionales se encuentran en idioma inglés (50.72%), seguidas por el español (España y América Latina 35.46%), luego el francés (10.51%), el alemán (47%) y finalmente el portugués (0.82%). Aunque estas cifras pueden haber sido abultadas por uno de los artículos (13), que contiene 111 referencias en inglés, todavía el uso de este idioma resulta importante. Se observa también que, aunque hay una preferencia general por el inglés, se destacan más las áreas de Psicología y Lingüística, mientras que el francés es preferido en Educación y en Letras, con algunas menciones en Historia y Psicología. Las referencias en alemán se encuentran exclusivamente en Historia, y las de portugués en Psicología, Geografía y Letras. También es interesante constatar que en algunas áreas, algunos autores no hacen uso de las referencias en lenguas extranjeras. Este es otro aspecto que necesita investigarse más a fondo, pues las preferencias indican las corrientes teóricas y los métodos que favorecen los investigadores, así como los contactos internacionales que mantienen después de haber hecho cursos de postgrado. Mientras son pocos los contactos con Brasil, un país tan cercano, son aparentemente fuertes las relaciones con países de habla inglesa y española.

Las evidencias del saber propio y ajeno en los artículos

La identificación de las citas usadas en cada disciplina nos permitió ofrecer una primera aproximación a la forma en que los autores manejan el conocimiento de otros y de sí mismos. A continuación defino los tipos de citas con ejemplos.

1. **Citas destacadas (cd):** aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página. En las revistas científicas generalmente recomiendan que

las citas de más de cuatro líneas deben ser destacadas en el texto. El ejemplo que sigue es un caso típico de cita destacada:

- (1.1) El problema lo resumió Juan Villegas (1990: 277) de la siguiente manera:

Escribir una historia del teatro latinoamericano supone asumir una posición con respecto al pasado de América Latina, implica proponer un comportamiento en el presente y, finalmente, conlleva querer influir en el comportamiento de las nuevas generaciones en el futuro. Una breve revisión de las historias o de estudios diacrónicos sobre el teatro hispanoamericano hace evidente la falta de un modelo que permita establecer una relación coherente entre las coordenadas sincrónicas y las diacrónicas, que considere la especificidad del objeto teatro o del discurso teatral, y que establezca la interrelación entre las transformaciones de los discursos teatrales y las transformaciones socio-históricas (A2-1, T.26, p. 108).

2. **Citas integradas (ci):** aquellas citas textuales que no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte del discurso del autor del artículo. Normalmente son más cortas que las citas destacadas, pero pueden observarse diferencias en cada disciplina.

- (2.1) Según este autor, para conocer a los guías de opinión *es necesario fijar el cuadro funcional en el cual estos roles se articulan. Se deben considerar los modos de comunicación, de un lado, y los objetos o las apuestas de interacción social, del otro lado (1994: 86).* (A1-2, T.14, p.73).

3. **Citas de paráfraseo (cp):** aquellas partes del texto que señalan o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores, y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional) para dar evidencia de que se trata del saber propio o de otros. Es bastante evidente que se trata de información atribuible a otros aunque no lleven comillas ni cursivas, y puede no llevar número de página, como en el ejemplo siguiente:

- (3.1) Jodelet (1992) siguiendo a Hallwacks y a Freud, nos recuerda que no hay una memoria puramente individual, pues su dinámica se

fundamenta sobre lo social. (A2-1, T.24, p.64).

Este tipo de citas va acompañado frecuentemente con frases breves de los autores citados, pero no lo suficientemente grandes como para constituirse en una cita integrada sino una cita parcial, como vemos en el caso a continuación:

- (3.2) Según Verón (1985), la comunicación mediática a través de la prensa constituye un “contrato de lectura”. Este último necesita una unión contractual entre el productor del discurso y su receptor. (A1-2, T.14, p.72).

4. **Citas de apoyo (ca):** estas citas son en realidad referencias a otros autores o a sí mismo, la fecha en que publicaron, y pueden incluir o no números de páginas. Se usan para apoyar la información que presenta el que escribe, y sus ideas o creencias, de manera que las propias palabras del autor obtienen así mayor credibilidad. Este tipo de citas incluyen una o más referencias entre paréntesis y tienen la función de mostrar a los lectores que quien escribe conoce bien la materia y/o que ha escrito también sobre el problema:

- (4.1) Tampoco soy optimista como Elizabeth Dadinter cuando anuncia la muerte inminente del patriarcado. Como lo expreso en un texto reciente (Banchs, 1999:18). (A2-1, T24, p.70).

5. **Citas de expansión (ce):** este tipo de referencias se usa con el propósito de indicar a los lectores que existe información adicional que puede ser consultada ya sea para confirmar o ampliar lo que se está dando a conocer. En ellas predomina el término *véase* o variantes como *véanse*, *puede verse*, *se recomienda ver* o *consultar*. Estas instrucciones se pueden incorporar en el texto o en las notas, según las preferencias de cada disciplina. El efecto pragmático de este tipo de referencias es mostrar a los lectores que quien escribe posee mayor información de la que está expresada en su texto. En la práctica es un tipo de cita de apoyo.

- (5.1) discusión que, como venimos sosteniendo, constituye un tema central en los debates más actuales acerca del futuro de las ciencias sociales y las humanidades para el siglo XXI (véanse entre otros Said, 1979; Wallerstein 1996, 1998; Lander 1998^a, 1998^b) (A1-1, T1, p.8).

De manera general, se encuentra en *Akados* una tendencia mayor al uso de las citas de apoyo (ca) para las palabras propias, lo que puede considerarse como un estrategia discursiva para mostrar que se tiene conocimiento sobre una materia o que, al menos, se conoce el nombre de otros que trabajan el tema. Sin embargo, este tipo de citas no se favorece en todas las disciplinas, pues se encuentran diferencias que llaman la atención, especialmente entre las áreas de Artes y Letras, que no hacen uso de ellas o las emplean muy rara vez, mientras que Comunicación Social, Psicología, Historia, Lingüística y Filosofía recurren a estas citas con frecuencia. Es interesante notar que el único artículo de Letras en los primeros tres números de la revista (artículo número 29), que aparece con una buena cantidad de citas de apoyo (26 casos), en realidad se refiere a segmentos del texto literario analizado y no a la voz de otros autores sobre ese texto literario.

Este tipo de citas, no obstante, debe ser estudiado más a fondo en todas las áreas pues, a menudo, se nombran autores sin incluir la referencia al año o al número de páginas y no sabemos de qué manera se está reflejando una tradición discursiva aceptada por la comunidad o si es la expresión de una falta de rigurosidad académica. En el fondo se trata de una estrategia retórica que se apoya, posiblemente, en el razonamiento de que no es obligatorio indicar las referencias detalladas de los autores "conocidos por todos", lo que también sucede en las ciencias duras (véase Hyland, 1999: 353). No obstante, esto llama a la reflexión, pues en las humanidades la cita completa, con nombre, año y página, puede interpretarse como una señal de mayor dominio de un saber.

Se nota también la preferencia general por las citas integradas (ci), lo que quiere decir que los investigadores insertan palabras textuales de otros, que son recontextualizadas en un nuevo texto. Esto es más notorio en Letras, aunque también se encuentran en Historia y Psicología.

Las citas de parafraseo (Cp) aparentemente son más empleadas en Comunicación Social, Lingüística, Psicología y Geografía, especialmente para reportar sobre el saber de otros, dándoles el reconocimiento correspondiente. Las citas de expansión (Ce) son muy notorias en Historia y Filosofía, colocadas en las notas después del artículo en ambos casos. También son usadas en Artes, Psicología y Lingüística, pero dentro del texto. Letras sigue la tradición de Historia y Filosofía y coloca sus citas de expansión en las notas.

Aunque podemos decir que existen estilos personales, se hace evidente que cada disciplina apunta hacia preferencias comunes que indican tradiciones discursivas establecidas. Lo que queda por investigar es de qué manera los autores interactúan con sus lectores y, para ello, debemos profundizar nuestro estudio en relación con los roles asumidos y asignados en la interacción, con los grados de compromiso modal (la actitud ante lo dicho y ante los demás), con la disposición para interactuar y compartir. Pero esto pertenece a otra etapa en esta investigación.

Las implicaciones para continuar con el análisis crítico

Después de este breve recuento de algunos aspectos del análisis del discurso de una revista académica podemos perfilar conclusiones que tocan puntos clave en el mundo académico: a) el papel de las revistas como espacio para el diálogo académico multidisciplinario, b) el respeto a las tradiciones discursivas y la exigencia de rigurosidad académica, c) el desarrollo de la investigación en humanidades y su divulgación en América Latina.

Los tres volúmenes de la revista *Akados* dan evidencia hasta ahora de un diálogo académico joven y dinámico. La revista se perfila como un espacio que busca una identidad propia y una mejor calidad en cada ocasión, y ésta depende fundamentalmente de los editores "controladores" de la interacción. Si seguimos el concepto de tradición discursiva avalado en esta investigación, los cambios introducidos en la revista de un número a otro pueden verse como las modificaciones generadas dentro de la comunidad del postgrado con el propósito de hacer más eficiente la comunicación, lo cual confirma que "no son, en ningún caso, las tradiciones discursivas las que cambian por sí mismas, pues sus cambios responden a nuevas necesidades comunicativas surgidas al interior del grupo social" (Garatea Grau, 2001: 257-258) o, dicho de manera más directa, los textos cambian porque cambia la gente, porque los textos no pueden cambiar en abstracto.

La investigación pone en evidencia que una revista que recoge artículos de diferentes disciplinas, además de enfrentarse a la toma de decisiones sobre qué tradición de revista debe seguir, tiene que evaluar tradiciones diversas que muestran, a su vez diferencias y preferencias internas. Lo que queda como interrogante es si esas diferencias internas responden a estilos particulares, a modos de investigar o reflejan diferentes grados de experiencia en la escritura académica dentro de su disciplina. Por esta

razón, es muy recomendable que, además de seguir el desarrollo de esta revista multidisciplinaria, se estudien las revistas de diferentes disciplinas de manera separada. Aunque *Akademos* apunta a una política editorial de amplitud, no permite ver si las tradiciones de cada disciplina se están siguiendo en el nivel de expertos, como se observa, por ejemplo, en el uso de las notas a pie de página o al final del texto y en las citas destacadas.

También notamos en nuestra investigación que los autores de la revista dan poca atención a la investigación propia y más a la ajena. La pregunta que nos hacemos es ¿por qué razón nuestros investigadores citan tan escasamente a sus colegas? y ¿por qué hay tan pocas referencias a lo que hacemos en nuestras universidades? ¿Se trata de una tradición discursiva que favorece la modestia? o ¿es que no estamos investigando suficientemente? Las respuestas requieren una reflexión sobre las políticas de investigación, el papel de los editores de revistas y la participación activa de los investigadores en sus respectivas comunidades académicas. De esta manera el diálogo académico fortalecerá la investigación en nuestras universidades, enriquecerá las revistas que publicamos y ofrecerá una perspectiva más amplia sobre la comprensión de los procesos de la lectura y la escritura en los distintos contextos sociales y culturales de América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (1996). El control del acceso a la palabra en la noticia periodística. En Bolívar, A. (Comp.) *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Cuadernos de Postgrado 14. Caracas : Comisión de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (1998). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2001). Changes in Venezuelan Political Dialogue: the role of advertising during electoral campaigns. *Discourse and Society*, 12 (1), 23-46.
- Bolívar, A. & Kaiser, (en preparación). *Tradiciones discursivas en lingüística y literatura en español y alemán*.
- Bolívar, A. & Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bobes Naves, M. (1992). *El diálogo*. Madrid: Gredos.
- Catálogo de Publicaciones (2001). Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En E. W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology* (pp. 139-146.). New Jersey: Ablex.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Londres: Longman.
- Garatea Grau, C. (2001). Variedad de tradiciones discursivas. En D. Jacob & J. Kabatek (Eds.), *Lengua Medieval y Tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Descripción gramatical-pragmática-histórica-metodológica* (pp. 249-271). Madrid: Iberoamericana.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Jacob, D. & Kabatek, J. (2001). *Lengua Medieval y Tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Descripción gramatical-pragmática-histórica-metodológica*. Madrid: Iberoamericana.
- Koch, P. (1997). Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. En B. Frank, T. Hayes & D. Tophinke (Eds.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit* (pp.43-79). Tübingen: Narr.
- Oesterreicher, W. (1988). Sprechfähigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen der Sprachvarietät. En J. Albrecht, J. Lüdtke, & H. Thun (Eds.), *Energie und Ergon. Studia in honorem Eugenio Coseriu* (vol. 3, pp.355-386). Tübingen: Narr.

- Oesterreicher, W. (1997). Zur Fundierung von Diskurstraditionen. En B. Frank, Th. Haye, & D. (Eds.), *Tophinke Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit* (pp.19-41). Tübingen: Narr.
- Schlieben-Lange, B.(1983). *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*. Stuttgart: Kohl-Hammer.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1993). The pragmatics of text averral and attribution in academic texts. En M. Hoey (Ed.), *Data, Description, Discourse*. Londres: Harper Collins.
- Sinclair, J. (1986). Fictional worlds. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text*. Discourse Analysis Monographs 13 (pp.43-60). Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage Publications.
- Thompson, G. (1996). Voices in the text: discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, 17, 501-530.
- Van Dijk, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4 (2), 249-83.
- Van Dijk, T.A. (1996). Discourse, power and access. En C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices. Readings in critical discourse analysis* (pp. 84-104). Londres: Routledge.