

---

# A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos

A construção de sentidos e o uso  
da palavra alheia

Erivaldo Pereira do Nascimento  
Clécida Maria de Bezerra Bessa  
organizadores

---

# **A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos:** **a construção de sentidos e o uso da palavra alheia**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitora**

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

**Vice-reitora**

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



**EDITORA UFPB**

**Diretor**

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

**Chefe de produção**

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**Conselho editorial**

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)

Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)

Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)

Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)

Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)

Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

**Conselho científico**

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)

José Miguel de Abreu (UC/PT)

Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)

José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)

Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)

Anete Roese (PUC Minas/MG)

Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)

Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)

Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)

Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)

Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCG/PB)

**Editora filiada à:**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos

Erivaldo Pereira do Nascimento  
Clécida Maria de Bezerra Bessa  
(organizadores)

# **A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos:**

**a construção de sentidos e o uso da palavra  
alheia**

João Pessoa  
Editora UFPB  
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a  
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico  
Editora UFPB

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

A696	A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: a construção de sentidos e o uso da palavra alheia / Erivaldo Pereira do Nascimento, Clécida Maria de Bezerra Bessa (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 192 p.
	E-book ISBN 978-85-237-1586-1
	1. Linguística. 2. Gênero acadêmico-científico. 3. Argumentação. 4. Modalização. I. Nascimento, Erivaldo Pereira do. II. Bessa, Clécida Maria de Bezerra. III. Título.
UFPB/BC	CDU 81

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB  
Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,  
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216-7147

## Sumário

Apresentação.....	10
Uma análise das estratégias de argumentação no gênero Projeto de Pesquisa de TCC - Aleise Guimarães Carvalho (SEE-PB; PROLING).....	20
Estratégias de impessoalidade no gênero Monografia de Conclusão de Curso - Ana Carolina.. Vieira Bastos (UFPB).....	30
O Resumo Acadêmico e a construção da argumentação a partir da utilização dos operadores de contraposição: um olhar semântico-discursivo - Marcos Antônio da Silva (IFAL).....	40
O gênero Resenha: prática discursiva e polifônica no contexto acadêmico - Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFERSA/CFP/PROFLETRAS).....	50
O arrazoado por autoridade e a modalização discursiva: fenômenos semântico-argumentativos no artigo científico - Clécida Maria Bezerra Bessa (UFERSA).....	60
Polifonia e modalização na Ata Administrativo-Acadêmica: marcas de subjetividade e de evocação da voz alheia - Erivaldo Pereira do Nascimento (UBA/UFPB/CAPES).....	70
Los textos de estudio del nivel superior. Un abordaje acerca de los gestos didácticos en el entramado discursivo académico - Carolina Tosi (Conicet-UBA, Argentina).....	80
A pontuação sob o olhar das gramáticas normativa e funcionalista, em produções do gênero Fórum - Jailma Maria da Silva (UEPB-PA) e Joselí Maria da Silva (IFPB-JP).....	90
Os modalizadores na construção argumentativa do gênero Relatório de Estágio - Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB).....	100

## LOS TEXTOS DE ESTUDIO DEL NIVEL SUPERIOR. UN ABORDAJE ACERCA DE LOS GESTOS DIDÁCTICOS EN EL ENTRAMADO DISCURSIVO ACADÉMICO

Carolina Tosi (Conicet-UBA, Argentina)

Como es sabido, los textos de estudio que suelen utilizarse en el nivel superior son variados y heterogéneos. Entre ellos, podemos mencionar manuales universitarios, documentos de cátedra, guías de estudio, *papers*, ensayos y recuentos de investigación, por citar solo algunos ejemplos. Además, existe un tipo de material de estudio muy frecuente y de amplia circulación en los ciclos de ingreso o en los primeros años de las carreras, que suele llamarse *módulo* o *cuadernillo teórico* y está constituido por una diversidad de discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, textos escritos *ad hoc* por los integrantes de la cátedra y guías de estudio –compuestas por actividades–. El presente análisis se ocupa de ese tipo de material, que tiene un uso extendido en el nivel superior y universitario, tanto en la Argentina como en Brasil, ya sea bajo la modalidad presencial, ya sea a distancia, y que hasta ahora ha sido poco abordado. En efecto, la mayoría de las investigaciones sobre material de estudio en nivel superior se centra especialmente en los manuales universitarios, guías de estudio y documentos de cátedra Carlino (2005); Cubo de Severino (2005); García Negroni y Hall (2011); García Negroni, Hall y Marin (2005); Hall (2007, 2008 y 2011); Hall y Marin (2007 y 2011); Padilla (2007 y 2010); Sacerdote (2005); Zani (2005); entre otros.

Un abordaje como el que aquí planteamos, desde el enfoque polifónico-argumentativo (DUCROT, 1984; AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), nos permitirá no solo rastrear los mecanismos pedagógicos desplegados en estos materiales, que buscan auxiliar al alumno en la comprensión de los textos e introducirlo en la lectura especializada, sino también examinar si concurren continuidades entre los materiales de estudio de nivel medio –como los manuales escolares–, y los de superior. Todo ello también echará luz acerca del *ethos* construido. Cabe aclarar que el *ethos*, siguiendo a Amossy (1999), corresponde a la imagen discursiva configurada en el discurso mismo por parte del locutor (DUCROT, 1984) a través de ciertas elecciones lingüísticas.

A partir de dicho encuadre, la pretensión del presente trabajo consiste en explorar los mecanismos polifónico-argumentativos que contribuyen a construir la dimensión pedagógica dentro del entramado discursivo académico. Para ello, montamos un corpus con los módulos teóricos de seis materias del Ciclo Básico Común –ciclo introductorio–, de la Universidad de Buenos

Aires, como Sociedad y Estado, Introducción al Conocimiento Científico, Sociología, Semiología, Economía y Filosofía.

En nuestro análisis, pensamos al discurso académico-pedagógico no como un mero trasmisor de información sino, en el sentido de Pêcheux (1969), como un *efecto de sentidos entre interlocutores*, esto es como parte del funcionamiento social general; “[...] de este modo, los interlocutores, la situación, el contexto histórico social –i. e., las condiciones de producción– constituyen el sentido de la secuencia verbal producida” (ORLANDI, 2008, p. 255).

Vale destacar que, en trabajos anteriores, nos hemos dedicado a estudiar el discurso de los manuales escolares de nivel medio, que suelen ser el primer contacto que tienen los estudiantes con los textos de estudio, y hemos demostrado que se configura mediante “modos de decir pedagógicos” (TOSI, 2015). Algunos de estos fenómenos microdiscursivos son la espacialización del saber; la construcción del locutor-autor como regulador del sentido a través de la primera persona del plural con valor condescendiente; ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada (AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), y una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición, como las falsas consecuencias de denominación, las cláusulas condicionales de denominación y la reformulación parafrástica de denominación<sup>38</sup>. Por un lado, en Tosi (2015), demostramos que, al funcionar como “mecanismos de simplificación”, dichos recursos soslayan los rasgos argumentativos complejos así como los mecanismos de alteridad inherentes y, por ende, dificultan la formación de los alumnos como sujetos académicos. Por el otro, en Tosi (2017), comprobamos que los problemas advertidos en el estudiantado de nivel terciario, relacionados principalmente con la dificultad de reconocer la dimensión polémica y argumentativa de los materiales de estudio (ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006), pueden encontrar una explicación en las características de los libros de texto que frecuentan en el nivel educativo anterior –la escuela secundaria–.

En cuanto a los módulos teóricos de nivel universitario aquí abordados, los modos de decir pedagógicos que más abundan y atraviesan todos los tipos de textos son ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada, i.e. la tipografía espacial de negrita (AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), y otras manifestaciones de alteridad, como comentarios parentéticos y señales de fragmentación textual. Atento a ello, planteamos la hipótesis de que ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada, así como los otros recursos de alteridad mencionados, en tanto modos de decir pedagógicos, configuran espacios didácticos dentro de los textos académicos. Así, los módulos teóricos se consolidan como textos académico-pedagógicos.

---

<sup>38</sup> Para ver la caracterización de los modos de decir pedagógicos, consultar Tosi (2015).



El capítulo se estructura de la siguiente manera. Primero, se presentan algunas aproximaciones teóricas. En segundo término, se caracterizan el discurso académico-científico y el discurso académico-pedagógico desde diferentes enfoques, para luego describir nuestro caso de estudio. En tercer lugar, se plantea el análisis propiamente dicho y, por último, se enuncian las conclusiones.

## **1 El locutor y las heterogeneidades enunciativas. Acerca del marco teórico**

Para encarar el análisis, en primera instancia, debemos precisar el concepto de locutor que usaremos a lo largo del texto. Siguiendo a Ducrot (1984), hay que diferenciar el sujeto empírico (SE), como autor efectivo y productor del enunciado, de una serie de voces que aparecen en el enunciado. Entre esta diversidad de voces, que son instancias discursivas, Ducrot define al *locutor* (L) en tanto fuente y responsable de la enunciación (no necesariamente identificable con SE), al *locutor como ser del mundo* (locutor  $\lambda$ ), origen del enunciado y objeto de su enunciación y finalmente, a los *enunciadores*, entendidos como distintos puntos de vista que emergen en el enunciado. En nuestro análisis nos referiremos al locutor académico-pedagógico, como el responsable de la enunciación del módulo teórico, y que puede rastrearse a través de ciertos mecanismos microdiscursivos en los diferentes textos que lo componen.

En segunda instancia, nos referiremos a Authier-Revuz (1984 y 1995), quien distingue dos tipos de heterogeneidades enunciativas. Una de ellas es la constitutiva, que se basa en la idea de que, aunque el sujeto tiene la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es ineludiblemente constituido por otros discursos. La otra es la mostrada, que altera la supuesta unicidad del discurso, en la medida en que el sujeto indica que algunas palabras las ha tomado de otro enunciador. Dentro de las formas mostradas, Authier-Revuz (1984) diferencia las formas no marcadas, en las que la presencia del otro se produce sin señales explícitas –como la ironía o el discurso indirecto libre–, de las formas marcadas, en las que la alteridad se exhibe a través de determinados recursos lingüísticos –como el discurso directo, las palabras entrecomilladas o señaladas con itálicas, y las glosas–. En estos casos, el enunciador tiene la ilusión de que puede dominar las palabras y explicitar la alteridad.

Además, Authier-Revuz (1995) sostiene que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o bastardilla consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación “modalización autonímica”, aunque si la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. En efecto, las comillas y el uso de tipografía especial funcionan como un llamado de atención del locutor hacia su interlocutor, pues se le encomienda la tarea interpretativa.

Según la autora, cuando un locutor recurre la modalización autonímica, está señalando que toma distancia y emite un comentario sobre las palabras o frases que remarca, que puede ser de adhesión, extrañeza, polémica, etcétera. En estos casos, el locutor produce una ruptura de la isotopía estilística, en la medida en que rompe el estilo dominante del enunciado, ya que introduce comentarios propios sobre el discurso. Estos comentarios indican diversas formas de “no coincidencia del decir”, que Authier-Revuz (1995) clasifica en:

- *La no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores*, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”.
- *La no coincidencia de las palabras consigo mismas*, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”.
- *La no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.
- *La no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.

Por ejemplo, un modo de decir pedagógico que aparece en forma habitual en los manuales de secundario es la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, señalada a través de negritas (TOSI, 2008 y 2015). Recordemos que la negrita es un estilo tipográfico en el que los caracteres tienen un trazo más grueso. Tal uso de tipografía especial cumple principalmente la finalidad didáctica de regulación del orden discursivo, pues representa un comentario o gesto didáctico del locutor sobre el destinatario. En (1), fragmento extraído de un libro de texto de secundario de reciente edición, las negritas señalan cuáles son los conceptos nodales (“nacionalismo” y “soberanía popular”) que vertebran la explicación.

- (1) La lucha de las diferentes naciones de Europa contra el dominio de los grandes imperios favoreció la difusión del **nacionalismo**, que comenzó como la reivindicación del derecho de los pueblos a gobernarse a sí mismos ante el avance de los ejércitos de Napoleón Bonaparte. Los nacionalistas tomaban la idea democrática de **soberanía popular** para reclamar el autogobierno de la nación en contra del dominio imperial. Su surgimiento también estuvo asociado a la consolidación de las burguesías y la necesidad de aumentar su poder político y económico a través de Estados nacionales.

Fuente: *HISTORIA 3. Los Estados nacionales en Europa y América desde fines del siglo xviii hasta principios del siglo xx*, Estrada, 2017, p.65

Como vemos, con la pretensión de asistir al destinatario e indicarle cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos, la negrita funciona como un llamado de atención para el destinatario y le indica que el concepto resaltado es importante.

Sobre la base de esta investigación previa, en el presente trabajo nos ocupamos de analizar la ocurrencia y función de las formas marcadas de heterogeneidad mostrada en los libros de estudio de nivel superior. Este camino nos llevará a dilucidar en qué medida la puesta en juego de estos elementos polifónico-argumentativos contribuye a construir gestos didácticos en el discurso académico y poder, así, dar cuenta de los efectos de sentido producidos.

## 2 Del discurso académico-científico al discurso académico-pedagógico

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han ocupado de caracterizar los géneros académicos y dar cuenta de su especificidad (SWALES, 1990; HYLAND, 1999A, 1999B, 2000 y 2004; MONTOLÍO, 2000; CUBO DE SEVERINO, 2007; HALL y MARIN, 2011; GARCÍA NEGRONI 2008 y 2011, entre otros). Dada la multiplicidad de enfoques y perspectivas, encontramos un amplio espectro de criterios para definir este tipo de discursos. Si bien la mayoría coincide en que el discurso científico-académico tiene la finalidad de generar y transmitir conocimientos especializados, existen diferencias en cuanto a los tipos de géneros que se consideran como tales.

Algunos investigadores distinguen el *discurso científico* del *académico*. Así conciben como *discursos científicos* aquellos tipos de textos que tienen como objetivos construir y difundir conocimientos nuevos entre los expertos (MOYANO, 2001; PARODI SWEIS, 2005; MENIN y TEMPORETTI, 2005 y DALMAGRO, 2007). Por ejemplo, Moyano (2001), con el fin de realizar una clasificación de los géneros científicos de mayor circulación, propone como tales a aquellos que contribuyen a un avance en el conocimiento, como el artículo científico, la comunicación preliminar, el mural, la tesis, la tesina, el informe científico, la monografía, el *abstract*, la comunicación, la revisión bibliográfica, el ensayo, la ponencia, la conferencia y el debate<sup>39</sup>. Por su parte, Swales (1990), dentro de los géneros del proceso de investigación científica, menciona los artículos de

---

<sup>39</sup> Para una caracterización de estos géneros, consultar Moyano (2001).

investigación, los *abstracts*, los informes de investigación, las tesis, las disertaciones y también los *grants proposals*<sup>40</sup>.

Otras líneas de investigación no solo consideran como *géneros académicos* o *géneros científico-académicos* –según la nomenclatura que se utilice– a aquellos que contribuyen a producir saberes y propiciar el avance científico, sino también a los que circulan en instituciones educativas de nivel superior y que tienen la finalidad de transmitir conocimientos a los destinatarios legos o semilegos, como las clases orales y los distintos tipos de textos de estudio (HYLAND, 2000; MONTOLÍO, 2000; BATHIA, 2004; CUBO DE SEVERINO COORD. 2007 Y PADILLA, 2007), o los producidos por los estudiantes, como apuntes, resúmenes, informes, exposiciones y exámenes (Montolío *et al.*, 2000 y Botta y Warley, 2005). Desde esta perspectiva, el discurso académico abarca también los géneros o clases textuales que exponen un saber experto y circulan en instituciones educativas superiores, en tanto son manifestación de una comunidad específica (VALLE, 1997). Padilla (2007), sostiene que los textos académicos son característicos del *nivel superior* (terciario y universitario) y circulan en tres ámbitos: el de la ciencia especializada (tesis doctorales, textos de especialidad, artículos de investigación, etc.), y en los de la formación de grado y de posgrado (monografías, tesis, etc.). Asimismo, Parodi Sweis<sup>41</sup> menciona que el discurso académico se define a partir de la finalidad de cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar, así como de apoyar la formación de los miembros dentro de esa comunidad de especialistas<sup>42</sup>. Para Parodi Sweis, los textos académicos se caracterizan por una serie de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas, en los que prevalece un andamiaje didáctico con fines educativos.

## 2.1 Sobre los textos de estudio

Según ya mencionamos, dentro de los textos de estudio, se encuentran tres géneros característicos la guía de estudio o didáctica, el documento de cátedra, la clase magistral (PARODI SWEIS, 2005; CUBO DE SEVERINO, 2007) y *el manual o libro de texto* (HYLAND, 2000; MONTOLÍO, 2000; PARODI SWEIS, 2005; CUBO DE SEVERINO 2000, HALL, 2011; HALL y MARÍN 2007 y 2011).

---

<sup>40</sup> Los *grants proposals* son textos que escriben los científicos para convencer a los responsables de las agencias de financiamiento de que los provean de fondos para subvencionar sus proyectos.

<sup>41</sup> Parodi Sweis (2005) distingue los textos científicos de los académicos. Como parte de estos últimos, menciona al manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe y la reseña, entre otros.

<sup>42</sup> Al respecto, Parodi Sweis (2005) sostiene: “Un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en la academia es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria cotidiana revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su disciplina. En este sentido, partir de las lecturas obligatorias en algunas áreas disciplinares constituye un modo de construir un panorama del universo lingüístico y discursivo a través del cual estos sujetos en formación acceden al conocimiento disciplinar y, en parte, a través de ello se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades” (PARDOI SWEIS, 2005, p. 2).

Pero algunos autores tienen en cuenta las distintas vertientes discursivas que convergen en el manual universitario, como el equipo de García Negroni (2011), que lo caracterizan como discurso académico-pedagógico, o el de Cubo de Severino (2007), que si bien lo incluyen dentro del discurso académico-científico, exponen sus dudas al considerarlo como tal, en tanto que: “Por estar destinados a legos y semilegos, son textos mixtos en parte científicos y en parte de divulgación. Suelen combinar ambos tipos de lenguaje y exigir ambos tipos de conocimiento” (CUBO DE SEVERINO, 2007, p. 325).

Por un lado, el manual universitario es de empleo frecuente en las instancias iniciales de los estudios en el nivel superior y, para diversos autores, (CUBO DE SEVERINO, 2005 y PARODI SWEIS, 2007) permiten la comunicación “clara” de contenidos disciplinares. En efecto, según Cubo de Severino, “[...] facilita el proceso de comprensión por la manera de organizar la información: este tipo de texto juega un rol central en la experiencia de aprendizaje de una materia porque suele proveer de un panorama de la disciplina” (CUBO DE SEVERINO, 2005, p. 326). Lejos de esta perspectiva, Hall y Marin (2007 y 2011) consideran que la idea de que estos textos comunican saberes de un modo claro y objetivo se apoya en una perspectiva comunicacional del lenguaje, según la cual la lengua es un instrumento comunicativo, cuya función consiste en referir de modo transparente a objetos que existen en el mundo. Por el contrario, las autoras sostienen que a través del despliegue de diversos modos de decir los manuales producen efectos de neutralidad, y en su afán por aparentar ser objetivos, asépticos y neutros dificultan la comprensión de los textos y dificultan la posibilidad de concebir la ciencia en su dimensión subjetiva (HALL, 2011; HALL y MARÍN 2007 y 2011).

Por otro lado, las guías de estudios consisten en un recurso didáctico que tiene como propósito ayudar a los alumnos a abordar textos auténticos y, para ello, incluyen ejercicios y/o actividades (SACERDOTE, 2005, p. 357), y los documentos de cátedra son textos elaborados por los docentes, que contienen las nociones centrales de una disciplina (ZANI, 2005).

Además de estos tres géneros, detectamos los módulos o cuadernillos teóricos que, como ya adelantamos en la introducción, están constituidos por diferentes discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, documentos de cátedra y guías de estudio con preguntas – y a veces, respuestas–.

## **2.2 Sobre el corpus**

Según ya se mencionó, nuestro corpus de investigación lo constituyen los módulos teóricos de diversas materias del Ciclo Básico Común, de la Universidad de Buenos Aires, como Sociedad y Estado, Introducción al Conocimiento Científico, Sociología, Semiología, Economía y Filosofía. No obstante, debido a limitaciones de espacio, en esta ocasión, presentamos un estudio de caso: analizamos uno de los módulos teóricos de la materia Semiología, usado en la sede Puan (Ciudad de Buenos Aires), en el primer cuatrimestre de 2018.

Vale aclarar que el Ciclo Básico Común (CBC) constituye el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires. Fue instrumentado en 1985 como reemplazo de los antiguos exámenes de ingreso y está compuesto por seis materias: dos materias globales, dos determinadas por la orientación de la carrera y otras dos propias de la carrera en sí.

En el caso de Semiología, se trata de una materia obligatoria para diversas carreras humanísticas, como Psicología, Letras, Diseño Gráfico, Historia y Filosofía, entre otras. Semiología se propone introducir a los alumnos en dos de los problemas centrales del campo disciplinar de la Semiología: las teorías del signo y las teorías del discurso, y sus interrelaciones. El objetivo es que los alumnos conozcan, por un lado, las reflexiones teóricas sobre el signo, los lenguajes y la constitución de sistemas semióticos y, por otro, las que consideran al discurso como el objeto de estudio privilegiado del campo.

### **3 El análisis discursivo**

Según se observa en el índice (cf. 2), el módulo bajo análisis combina textos académicos originales con otros que buscan simplificar la comprensión, como los fragmentos seleccionados y adaptados, y los escritos por miembros de la cátedra, como el capítulo de Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira o el de Hernán Díaz, que explican teorías nodales de la disciplina.

También hay algunas guías de lectura, como las actividades que aparecen, por ejemplo, luego del texto “La teoría semiótica de Peirce”, de Kaja Silverman.

Tengamos en cuenta que diferentes investigaciones alertaron acerca de las dificultades que manifiestan los estudiantes que ingresan a los estudios superiores en cuanto a la lectura (ARNOUX, NOGUEIRA y SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006; HALL y MARIN, 2007 y 2011; CARLINO, 2005; HALL, 2007 y 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2005 y 2011; TOSI, 2017, entre otros). Muchas de ellas afirman que estos problemas se relacionan con la inadecuación de los sujetos a la práctica científico-disciplinar (CARLINO, 2005; HALL, 2007, 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2011 y TOSI, 2017). Por ello, es de esperarse que en cuadernillos de este tipo se pongan en juego mecanismos didácticos tendientes a iniciar a los alumnos legos en la lectura especializada. Por otra parte, en la

misma cátedra de Semiología, gran parte de sus integrantes estudian el tema y los resultados de sus investigaciones son aplicados con eficacia en la producción del material teórico-práctico.

(2)

## Índice

### I. TEORÍAS DEL SIGNO

Ferdinand de Saussure. Curso de lingüística general (selección y adaptación).....3

Charles Sanders Peirce. La ciencia de la semiótica (fragmentos).....33

Kaja Silverman. La teoría semiótica de Peirce.....37

Émile Benveniste. Semiología de la lengua.....47

### II. TEORÍAS DEL DISCURSO

#### El enfoque sociodiscursivo

Mijaíl Bajtín. El problema de los géneros discursivos.....61

#### La teoría de la enunciación

Émile Benveniste. De la subjetividad en el lenguaje.....93

Émile Benveniste. El aparato formal de la enunciación.....99

María Isabel Filinich. La enunciación (selección).....105

Dominique Maingueneau. La noción de discurso.....114

Dominique Maingueneau. Situación de comunicación y escena de comunicación....118

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. La deixis: tipos y funciones.....122

Delphine Perret. Los apelativos (adaptación).....132

Dominique Maingueneau. Observaciones sobre casos temporales (adaptación)...134

Harald Weinrich. Mundo comentado / mundo narrado (adaptación).....136

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. Mundo narrado y mundo comentado.....138

Catherine Kerbrat-Orecchioni. Los subjetivemas (adaptación).....141

Dominique Maingueneau. Las modalidades (adaptación).....145

#### La polifonía

Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira, Interacción de voces: polifonía y heterogeneidades.....149

#### La tradición retórica

Hernán Díaz. Los estudios sobre el lenguaje a lo largo de la historia.....159

Aristóteles. El arte de la retórica (selección).....163



Dominique Maingueneau. Problemas del <i>ethos</i> .....	165
Estudios sobre las nuevas textualidades	
Dominique Maingueneau. Las nuevas textualidades.....	177

El análisis del módulo reveló la ocurrencia de ciertos mecanismos, como el uso de tipografía especial (negritas), la fragmentación y la adaptación, puestos en juegos en el proceso de edición de los textos académicos originales y en la producción de los documentos de cátedra. Estos recursos no habituales en los géneros académicos –pues su presencia podría relacionarse con la subestimación del lector experto– pero sí característicos de los libros de texto del nivel medio, constituyen modos de decir pedagógicos que buscan la simplificación del texto, en la medida en que pretenden auxiliar a los alumnos en la lectura (TOSI, 2015). Pero además, evidencian la subjetividad, al hacer visible al locutor académico-pedagógico que aparece como responsable de la enunciación del módulo teórico.

Atento a ello, sostenemos que los modos de decir pedagógicos trascienden los tipos textuales o genéricos y pueden rastrearse en otros discursos, como en este caso en el académico, que se redefine y se posiciona como académico-pedagógico. De ahí que pueda afirmarse que los modos de decir pedagógicos no se vinculan exclusivamente con un ámbito o práctica discursiva en particular, sino con el destinatario al que están dirigidos, es decir legos o semilegos.

En primer lugar, en referencia a los mecanismos de heterogeneidad mostrada marcada, en algunos textos académicos tradicionales, las tipografías que en la versión original aparecían en versalitas, en el módulo teórico de Semiología aparecen en negritas, como en el caso del texto de Benveniste (cf. 3)<sup>43</sup>. Cabe recordar que las versalitas son una variación de cualquier tipo de letra, específicamente a una tipografía de letras mayúsculas, cuyo tamaño es similar al de las minúsculas, con proporciones ligeramente distintas. Aunque no es su uso más habitual, pueden emplearse para destacar una palabra o frase. Pero como vemos en (3), en el texto de Benveniste, no quedan resabios de este uso de versalita, sino que es reemplazada por la negrita –de uso más habitual en las últimas décadas, tanto en los libros didácticos como en la prensa–, cuya función predominante es la de destacar los términos y comentarlos como relevantes para la exposición del texto. No solo se destacan conceptos (“*cualisigno*”, “*sinsigno*”, “*legisigno*”, etc.) sino también frases que pueden ser

<sup>43</sup> En efecto, en el libro de donde fue extraído el texto (editado por Silgo XXI), aparecen versalitas y no negritas. El texto fuente es: Émile Benveniste. De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI, 1982.



importantes para el desarrollo del tema (“que no fuera”, “primera relación”, “diferencia”). Si bien cambia la forma tipográfica (de versalitas a negritas), se mantiene el señalamiento del autor.

(3)

Por lo que concierne a la lengua, Peirce no formula nada preciso ni específico. Para él la lengua está en todas partes y en ninguna. Jamás se interesó en el funcionamiento de la lengua, si es que llegó a prestarle atención. Para él la lengua se reduce a las palabras, que son por cierto signos, pero no participan de una categoría distinta o siquiera de una especie constante. Las palabras pertenecen, en su mayoría, a los “símbolos”; algunas son “indicios”, por ejemplo los pronombres demostrativos, y a este título son clasificadas con los gestos correspondientes, así el gesto de señalar. Así que Peirce no tiene para nada en cuenta el hecho de que semejante gesto sea universalmente comprendido, en tanto que el demostrativo forma parte de un sistema particular de signos orales, la lengua, y de un sistema particular de lengua, el idioma. Además, la misma palabra puede aparecer en distintas variedades de “signo”: como **cualisigno**, como **sinsigno**, como **legisigno**. No se ve, pues, cuál sería la utilidad operativa de semejantes distinciones ni en qué ayudarían al lingüista a construir la semiología de la lengua como sistema. La dificultad que impide toda aplicación particular de los conceptos peircianos, fuera de la tripartición bien conocida, pero que no deja de ser un marco demasiado general, es que en definitiva el signo es puesto en la base del universo entero, y que funciona a la vez como principio de definición para cada elemento y como principio de explicación para todo conjunto, abstracto o concreto. El hombre entero es un signo, su pensamiento es un signo, su emoción es un signo. Pero a fin de cuentas estos signos, ¿de qué podrían ser signos **que no fuera** signo? ¿Daremos con el punto fijo donde amarrar la **primera relación** de signo? El edificio semiótico que construye Peirce no puede incluirse a sí mismo en su definición. Para que la noción de signo no quede abolida en esta multiplicación al infinito, es preciso que en algún sitio admita el universo una **diferencia** entre el signo y lo significado. Hace falta, pues, que todo signo sea tomado y comprendido en un **sistema** de signos. Ahí está la condición de la **significancia**. Se seguirá, contra Peirce, que todos los signos no pueden funcionar idénticamente ni participar de un sistema único. Habrá que constituir varios sistemas de signos, y entre esos sistemas explicitar una relación de diferencia y de analogía. (p. 47)

En el caso de los textos de cátedra (cf. 4 y 5), sin dudas, se introducen negritas para llamar la atención al interlocutor, principalmente, sobre la distinción de enfoques (“perspectiva enunciativa” y “perspectiva del Análisis del Discurso”), los conceptos disciplinares centrales, como “polifonía”

(cf. 4), o los ítems de una clasificación, como “modo de operación dominio de validez”, “naturaleza”, “número de los signos” y “tipo de funcionamiento” (cf. 5).

(4)

La presencia de múltiples voces en los discursos fue estudiada por distintos autores, desde perspectivas teóricas diferentes. Desde la **perspectiva enunciativa**, Oswald Ducrot se interesó por observar cómo participa la polifonía de la “puesta en escena” discursiva a través de la cual el hablante realiza una acción, en relación con sus interlocutores y su contexto, y orienta hacia una conclusión argumentativa que responde a sus intenciones. Desde esta perspectiva, destaca que las voces diferentes presentes en un enunciado están asociadas a puntos de vista que pueden mantener una relación de coorientación o de oposición con el punto de vista del locutor (o enunciador principal).

Según Ducrot (1984), la **polifonía** es “la puesta en escena en el enunciado de voces que se corresponden con puntos de vista diversos, los cuales se atribuyen —de un modo más o menos explícito— a una fuente, que no es necesariamente un ser humano individualizado.”

Desde la **perspectiva del Análisis del Discurso**, la presencia de múltiples voces en el interior de un discurso es interpretada a la vez como una huella del fenómeno de “heteroglosia”, que había señalado Mijail Bajtín, y como una huella de la regulación del interdiscurso en la producción discursiva, que habían señalado M. Foucault y M. Pêcheux. (p. 149)

(5)

Cada uno de estos rasgos comprende cierto número de variedades.

- El **modo de operación** es la manera como el sistema actúa, especialmente el sentido (vista, oído, etc.) al que se dirige.
- El **dominio de validez** es aquel donde se impone el sistema y debe ser reconocido u obedecido.
- La **naturaleza** y el **número de los signos** son función de las condiciones mencionadas.
- El **tipo de funcionamiento** es la relación que une los signos y les otorga función distintiva. . (p. 50)

En segundo lugar, se registra un tipo de fragmentación explícita: dentro del texto citado, es señalado, además, lo que fue excluido mediante el uso de corchetes con puntos suspensivos (cf. 6 y 7). Cabe destacar que, según aconsejan diferentes manuales de estilo, los corchetes pueden utilizarse si se omite una parte del texto que se transcribe.

(6)

Por eso también la Retórica toma la forma de la Política, así como los que se la apropian, ya sea por ignorancia, o por ostentación, o bien por otros motivos humanos. En efecto, es una parte y una imagen de la Dialéctica, como lo dijimos también al principio, puesto que ni la una ni la otra son ciencias que traten acerca de un asunto determinado, a saber, indicando cuál es su naturaleza, sino que son ciertas facultades de preparar los argumentos. Se acaba, pues, de tratar suficientemente acerca de la naturaleza de estas artes, y de cómo se relacionan entre sí. [...] (p. 162)

(7)

Y puesto que las pruebas se obtienen por estos medios, es evidente que conseguir estas tres cosas es propio del que puede razonar por medio del silogismo, y del que puede conocer las costumbres y las virtudes, y en tercer lugar, las pasiones. a saber, cuál es cada una de ellas y de qué naturaleza, y cuáles son las causas que las producen y en qué forma; de tal manera que Retórica es como una ramificación de la Dialéctica y del estudio de las costumbres, al cual es justo denominar Política. Por eso también la Retórica toma la forma de la Política, así como los que se la apropian, ya sea por ignorancia, o por ostentación, o bien por otros motivos humanos. En efecto, es una parte y una imagen de la Dialéctica, como lo dijimos también al principio, puesto que ni la una ni la otra son ciencias que traten acerca de un asunto determinado, a saber, indicando cuál es su naturaleza, sino que son ciertas facultades de preparar los argumentos. Se acaba, pues, de tratar suficientemente acerca de la naturaleza de estas artes, y de cómo se relacionan entre sí. [...] (p. 162)

De acuerdo con Orlandi (2008), los signos de puntuación funcionan como marcas de subjetividad, puesto que manifiestan la pretensión del locutor de controlar los sentidos y exhibir una aparente completitud. Puntuando, reafirma su deseo de monitorear su decir y dominar tanto los explícitos como los implícitos. Para Orlandi, en el imaginario pragmático del sujeto responsable,

que se piensa regido por sus intenciones, se produce el “efecto de completitud”, ya que este se cree capaz no solo de asignar unidad, progresión y completitud, sino también tiene la voluntad y el poder de “distinguir y practicar el buen uso y la buena medida de la lengua en el texto” (ORLANDI, 2008, p. 123).

Específicamente, Orlandi define los puntos suspensivos como “signos de silencio”, en la medida en que constituyen la presencia de una ausencia anunciada. Entendidos como formas de materialización del acontecimiento y organización de los sentidos, los puntos suspensivos constituyen mecanismos de textualización que señalan que algo falta en el discurso (ORLANDI, 2008). El sujeto que lo usa, entonces, pretende regular lo no dicho e intenta abarcar tanto lo explícito como lo implícito.

Siguiendo esta idea, los corchetes con puntos suspensivos, al marcar que algo falta en el texto académico, funcionan como mecanismos de control discursivo y de reafirmación del imaginario de completitud por parte del locutor académico-pedagógico del módulo teórico. En efecto, mediante este recurso pretende mostrarse como un sujeto experto habilitado, por ejemplo, para extraer información. Así, exhibe fidelidad respecto del texto incluido e intenta controlar la dispersión de sentidos, reafirmando la ilusión de completitud.

De este modo, el uso de los corchetes desempeña una función polifónica: manifiesta la subjetividad –en la medida en manifiesta la acción explícita del locutor– de sacar información–, a la vez que exhibe la fuga de sentidos –los puntos suspensivos remiten a una alteridad que el sujeto de la enunciación buscó en vano dominar–. En suma, como sostiene Orlandi (2009), una función del metalenguaje pedagógico es producir recortes en el objeto. En nuestro caso de estudio, se evidencia el recorte en el discurso incluido: la fidelidad al texto original parece, de esta forma, garantizada.

En tercer lugar, en los textos adaptados (ver títulos del índice, cf. 2), la voz ajena es modificada en pos de objetivos pedagógicos. La nominalización “adaptación”, colocada entre paréntesis, al inicio de varios textos, alude a que el discurso fue modificado en alguna parte, aunque no se sepa dónde exactamente. Sin dudas, mediante la adaptación, el locutor académico-pedagógico busca la adecuación del discurso al destinatario construido: se trata de textos de especialistas que supondrían una cierta dificultad para el lector lego. Transformar el discurso incorporado significa operar sobre la voz ajena y, una vez más, intentar dominar la alteridad. Pero, a diferencia del caso anterior, como no se explicita el recorte o la transformación se diluye la fidelidad hacia el texto original.

Respecto de estos dos últimos casos, podríamos considerar que el locutor se desdobra en comentarista pedagógico y exhibe su comentario sobre algunos de los discursos incluidos en el módulo. En el caso de la fragmentación, se realiza mediante el uso de corchetes y puntos

suspensivo; en el otro caso, mediante paréntesis en donde se señala que se procedió a la adaptación. Finalmente, en cuanto a los efectos de sentido construidos mediante estos modos de decir pedagógico, vemos por un lado, mediante el uso de las negritas, que el locutor intenta mostrar que el texto especializado puede resultar más amistoso y accesible. Por el otro lado, en relación con las acciones de adaptación y fragmentación, el locutor se reafirma como un especialista, que es capaz de realizar con experticia tales transformaciones, pero a la vez se configura como riguroso y confiable pues indica que realizó cambios en el texto original. Mediante esos modos de decir, entonces, se observa la construcción del *ethos* experto y didacta, que se muestra, por un lado, como un académico confiable y riguroso, pero, por el otro, cumple su rol pedagógico y busca simplificar y acercar la lectura al alumno lego.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo, nos hemos ocupado de analizar el *módulo o cuadernillo teórico*, material de estudio universitario de amplia circulación en los ciclos de ingreso o en los primeros años de las carreras, pero que hasta ahora había sido poco indagado por las investigaciones centradas en los textos empleados en el nivel superior.

Sobre la base de un análisis de caso, dimos cuenta de que este tipo de material se conforma por una diversidad de discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, textos escritos *ad hoc* por los integrantes de la cátedra y guías de estudio –compuestas por actividades–.

Debido a la ocurrencia de ciertas modos de decir pedagógicos habituales en los libros de texto de nivel secundario (TOSI, 2008 y 2015), como algunas formas de heterogeneidad mostrada marcada (especialmente, el uso de la tipografía especial de negrita), así como recursos de alteridad (marcas de fragmentación y adaptación de los textos), decidimos centrarnos en su descripción y explicación. El análisis reveló que tales modos de decir funcionan como gestos pedagógicos de simplificación de los textos y auxilio para el destinatario. Constituyen elementos de ruptura del estilo académico que cimentan, así, intersticios didácticos dentro del entramado discursivo de los textos especializados.

De esta manera, se pudo comprobar que los modos de decir pedagógicos no son exclusivos de los textos didácticos escolares, sino que pueden aparecer en otros tipos de discursos, como en este caso, el académico. Atento a ello, podemos concluir que los modos de decir pedagógicos trascienden los tipos textuales o genéricos ya que no son exclusivos de un ámbito o práctica discursiva en particular, sino se despliegan de acuerdo con el destinatario al que están dirigidos, es decir legos o semilegos.

Asimismo, estos modos de decir evidencian la subjetividad del sujeto didáctico y conforman un *ethos* dual: por un lado, el locutor se manifiesta experto, confiable y riguroso, y por otro cumple el rol de didacta al simplificar los textos complejos.

Finalmente y teniendo en cuenta los problemas de lectura rastreados en los estudiantes que ingresan a los estudios superiores (ARNOUX, NOGUEIRA y SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006; HALL y MARIN, 2007 y 2011; CARLINO, 2005; HALL, 2007 y 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2005 y 2011; entre otros), consideramos que este tipo de módulos puede ser eficaz, pues enfrenta al alumno con textos académicos originales complejos, pero también le proporciona textos adaptados y documentos de cátedra que, mediante los recursos discursivos mencionados, contribuyen a allanar el proceso interpretativo. En suma, en este capítulo mostramos que existen ciertas continuidades entre los materiales de estudio de nivel medio –como los manuales escolares–, y los de superior. Esas huellas pueden servir a los alumnos para adentrarse con paso un poco más firme en esa nueva y, para muchos, extraña práctica discursiva.

## Referencias

AMOSSY, Ruth (dir.) **Images de soi dans le discours**. La construction de l'éthos. París: Delauchaux et Niestlé. (1999).

ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Sylvia; SILVESTRI, Adriana. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. **Signos**, 39(60), 9-30. 2006. Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100001)

\_\_\_\_. La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. **Signos**, 35(51-52), 129-148, 2003.

\_\_\_\_. La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En MARTÍNEZ, María Cristina (Comp.),

**Aprendizaje de la argumentación razonada** (pp. 49-77). Cali: Cátedra UNESCO y Universidad de Cali, 2001.

\_\_\_\_. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langages**, 73, pp. 98-111, 1984.

\_\_\_\_. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire**. París: Larousse, 1995.

BATHIA, V. K. **Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)**. Paperback. 2004.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Akal, 2005 [1975].

- \_\_\_\_. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1990.
- BOTTA, Mirtha; WARLEY, Jorge. **Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas técnicas de investigación y redacción**. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana. Los manuales universitarios. En CUBO DE SEVERINO, L. (coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 325-335.
- DALMAGRO, M. C. **Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas**. Córdoba: Comunicarte, 2007.
- DI STEFANO, Mariana. (coord). **Módulo teórico de Semiología**. Buenos Aires: FFyL-UBA, 2018.
- DUCROT, Oswald. **El decir y lo dicho**. Barcelona: Paidós, 2001 [1984].
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.
- \_\_\_\_. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, 2008. 41(66), 5-31.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta; HALL, Beatriz; MARIN, Marta. El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo. En PANESI, Jorge Luis (ed.) **Actas del Congreso Internacional “Teorías críticas de la literatura y la lingüística”**. Buenos Aires: UBA, 2005.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta; HALL, Beatriz. Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011. pp. 191-222.
- HALL, Beatriz. La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque. **Revista Hologramática: Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ**. 2007. 2(7), 79-105.
- \_\_\_\_. Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. 2008. 21, 53-75.
- \_\_\_\_. Efectos de neutralidad. El caso de manuales universitarios. En Hall, Beatriz y Marta Marin (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011. pp. 102-132.



HYLAND, Ken Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge, **Applied Linguistic**. 20 (3), pp. 341-367, 1999.

\_\_\_\_. Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. **English for Specific Purposes**. Vol 8, N. 1, pp. 3-26, 1999.

\_\_\_\_. **Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing**. Londres: Longman, 2000.

\_\_\_\_. Disciplinary interactions metadiscourse in L2 postgraduate writing. **Journal of Second Language Writing**. 2004. 13, pp. 133-151.

MARIN, Marta; HALL, Beatriz. **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba, 2007.

MENIN, Ovide; TEMPORETTI, Félix. **Reflexiones acerca de la escritura científica**.

**Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2005.

MONTOLÍO, Estrella (Coord.) **Manual práctico de escritura académica**. Barcelona: Ariel, 2000.

MOYANO, Sara Una clasificación de géneros científicos. **Actas de XIX Congreso AESLA**, Universidad de León. 2001.

Orlandi, Eni. **A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_. **Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.

PADILLA, Constanza La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. **La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística**. pp. 963-970. Mendoza: UnCuyo, 2010.

PADILLA, Constanza (Coord.). **Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos**. Córdoba: Comunicarte, 2007.

PARODI SWEIS SWEIS, Giovanni (1999). **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso

PÊCHEUX, Michael. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. de Orlando. En F. Gadet y T. Hak (eds.). **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução á Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora Unicamp, 1969.

SACERDOTE, Carolina Ana. **La guía de estudio en el nivel superior**. En CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 357- 372.



SWALES, John. **Genre Analysis: English in academia and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOSI, Carolina. La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina.

**Actualidades Investigativas en Educación**, Vol. 17, N.3, 2017. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/29570>

\_\_\_\_. La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. **Matraga. Estudios Lingüísticos e Literarios** 15(22), 114-128, 2008.

\_\_\_\_. Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. **Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido**. *Lengua y Habla* 19, diciembre,-126-148, 2015. Recuperado de:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>

VALLE, E. A scientific community and its texts: A historical discourse study, en B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), **The construction of professional discourse** (pp. 76-98). Essex: Longman, (1997).

ZANI, Adriana. El documento de cátedra. En CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 373-385.