

Liliana Cubo de Severino

*Representación mental del
modelo de situación comunicativa
en la lectura de manuales
universitarios y artículos
de investigación*

Universidad Nacional de Cuyo
CONICET

El presente artículo forma parte de la investigación sobre Estrategias de producción y comprensión de discursos académico-científicos en estudiantes universitarios, realizada en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras - CONICET, con subsidio de la SECyT, Universidad Nacional de Cuyo.

Introducción

En los últimos años han aparecido numerosos estudios lingüísticos del discurso académico-científico en español. Nuevas exigencias de las comunidades científicas han creado la necesidad de ampliar la conceptualización estática (Belcher, 1999) de “estilo científico” y de prestar más atención a la flexibilidad adecuada a las distintas situaciones de interacción comunicativa que se dan en una comunidad académica. El estudio de las diferencias entre géneros de este tipo de discurso (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Paltridge, 1997) ha demostrado que para leer y para escribir ciencia se requieren conocimientos discursivos específicos que permitan distinguir entre un artículo de investigación, una conferencia, una exposición en un congreso y otras clases textuales con las que el investigador informa a su comunidad los resultados de su trabajo y/o el estado actual del conocimiento disciplinar sobre un tema.

El presente artículo se refiere a un problema advertido en la comprensión de discursos académico-científicos en estudiantes universitarios del primer ciclo de profesorado, que revela poco conocimiento discursivo específico y que se podría resumir diciendo que leen de igual manera un manual universitario que un artículo de investigación. Dado que ambos géneros son muy frecuentes en la bibliografía obligatoria que los estudiantes deben leer, sería importante mostrar por qué un lector experto debe tener estrategias para construir diferentes representaciones mentales de las situaciones comunicativas que suponen estos dos géneros.

Los manuales y los artículos tienen distintos propósitos y apuntan a diferente audiencia, que dispone de diferentes conocimientos previos, y por eso les corresponden diferentes tipos de *modelos de situación*

comunicativa (van Dijk y Kintsch, 1983, van Dijk, 1987) aun cuando puedan estar tratando el mismo tema, usando la misma terminología, similar estilo y las mismas construcciones prototípicas.

El propósito de nuestro trabajo es mostrar cómo estas distinciones entre los géneros no requieren una enseñanza directa. Solo se deben desarrollar estrategias para que los alumnos infieran las diferencias desde los textos mismos, ya que los autores se preocupan por poner pistas, dejar huellas o "incluir instrucciones" que faciliten la construcción del *modelo de situación comunicativa* adecuado, a través del metadiscurso.

El metadiscurso puede ser un facilitador en el proceso de construcción de las representaciones mentales necesarias para comprender un discurso académico-científico. De allí la utilidad de desarrollar las estrategias de inferir intención, audiencia y género a través de la atención prestada a las marcas metadiscursivas. Estas marcas suelen ser lo primero que suprimen los lectores inexpertos, que generalmente solo atienden a lo proposicional.

Esto, por supuesto, no es algo nuevo. Existen numerosas investigaciones acerca de la importancia del contexto y de los "enlaces extraoracionales" (Gili Gaya, 1943) para comprender el texto y, desde el análisis del discurso, investigaciones sobre conceptos cercanos al metadiscurso, que no coinciden totalmente con él, como los citados por Martín Zorraquino y Portolés (1999): "conectores argumentativos" (Portolés, 1989), "conectores discursivos" (Montolío, 1992), "conectores pragmáticos" (Briz, 1993) o "marcadores del discurso" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999), referidas a distintos fenómenos periféricos a la oración, o "entre la oración y el discurso" (Bosque y Demonte, 1999), en distintas disciplinas, géneros y lenguas. Esta exposición, sin embargo, quiere destacar el papel del metadiscurso, tal como lo presenta Hyland (1998, 1999), en el proceso de lectura de manuales universitarios y artículos de investigación escritos en lengua española.

El orden de la exposición será el siguiente: primero se presentará una breve caracterización de ambos géneros, luego se explicará la metodología utilizada para analizar el metadiscurso y contrastar su uso en manuales y artículos de investigación y, finalmente, se discutirán los resultados, analizados como estrategias para construir la representación del modelo de situación comunicativa en la lectura de discursos académico-científicos.

2. ¿Qué diferencia un manual de un artículo de investigación?

El manual universitario y el artículo de investigación, como el resto de los discursos académico-científicos, tienen como función predominante el informar. Sin embargo, existen diferencias entre ambos géneros.

Los manuales universitarios, que son el género que más leen los estudiantes, constituyen, en general, el canal más utilizado para adquirir los conceptos, la metodología, la terminología y el estilo propio de la disciplina. Pero, principalmente, son el medio para construir modelos de evento de tipo científico, aceptados por la comunidad, referidos a los fenómenos objeto de estudio de la ciencia que abordan. Su función es informativa y didáctica. El manual suele ser “un mapa coherentemente ordenado” que ofrece un panorama general de la disciplina, según la metáfora de Hyland (1999). Por lo tanto, todos los manuales comparten el propósito comunicativo y la audiencia a la que van dirigidos, aun cuando suelen ser heterogéneos como género en cuanto a recursos retóricos, según sean manuales introductorios o más avanzados. En el manual universitario la situación comunicativa es asimétrica: un experto dentro de la comunidad informa y explica a miembros inexpertos, iniciándolos en el discurso de la disciplina. Es, entonces, un discurso similar al que usa un profesor que explica en clase a sus alumnos. Además de informar, el autor espera que el lector utilice el nuevo saber para su comportamiento futuro, por lo que este tipo de texto se acerca a los textos directivos. En los casos en los que el manual incluye ejercitación o actividad sugerida, existe una función subordinada que es *comandar*. El manual es un libro unitario, con coherencia global, dividido en capítulos que aumentan gradualmente la complejidad en el tratamiento de los temas, tal como ocurre con el dictado de clases a lo largo del año. Para la comprensión de este tipo de texto, el lector debe construir la representación mental de un modelo de situación comunicativa de tipo áulico, es decir, una situación de enseñanza-aprendizaje más o menos participativa según el tipo de manual, en la que el rol del profesor es dar una clase magistral y el rol del alumno es conocer hechos acreditados y aceptados como verdaderos en la comunidad científica.

Los artículos de investigación, en cambio, tienen la función de informar sobre nuevas investigaciones a los miembros de la comunidad. Es

una tarea comunicativa argumentativa en la que el escritor trata de producir un efecto en el lector, en una relación simétrica entre expertos. Es un experto hablando a otros expertos e intentando convencerlos de que su modo de ver determinado fenómeno, su modelo teórico, es el más adecuado y de que sus resultados lo demuestran. Para ello contrapone sus argumentos a las afirmaciones hechas por otros, respetando las reglas de cortesía de la comunidad. O bien sigue una tradición de análisis, rechaza un modelo previo o descubre una laguna en las explicaciones y se propone rellenarla (Swales, 1991). Pero en todos los casos debe justificar su intervención ante los demás miembros de la comunidad. A la función de informar se suma la de argumentar. La situación comunicativa o el contexto de interacción en el que aparece este tipo de texto es de debate entre científicos que comparten el conocimiento. Para la comprensión de este tipo de texto, un lector inexperto, que no es la audiencia ideal de este género, debē construir la representación mental de un modelo de situación comunicativa similar a la de un espectador en un debate, en el que asume el papel de lector con actitud "precavida" frente a las afirmaciones científicas. Esto conducirá a futuros roles críticos en los que pueda evaluar los argumentos y participar de la ciencia "mientras se está haciendo".

Por otra parte, ambos textos serán efectivos comunicativamente si el autor ha calculado bien el conocimiento previo y el interés de sus lectores. El autor de artículo supone que comparte con el lector experto la lectura de una serie de textos y el conocimiento de principios que representan los saberes y la ideología de su comunidad y su época, por lo que debe despertar su interés con la novedad de sus propuestas. El autor de manuales universitarios, por su parte, no da conocimientos científicos por supuestos. Produce un texto que permite a sus lectores una experiencia de lectura en la que, gradualmente, construyen la representación mental del modelo científico de evento a partir de sus modelos folk sobre el fenómeno objeto de estudio. Para eso brinda material proposicional que explicita el conocimiento previo necesario para comprender. Esto implica utilizar conceptos y terminología científica y establecer relaciones semánticas entre ellos. Para despertar el interés de los estudiantes suele usar ejemplos que supone cercanos a las experiencias de sus posibles lectores y sorprenderlos con una nueva interpretación, científica, del fenómeno.

Todas estas diferencias en el propósito o intención y en la audiencia deberían reflejarse en el metadiscurso.

3. El estudio. Metodología

Como ya sabemos, el metadiscurso, o el “discurso acerca del discurso”, focaliza nuestra atención en la relación entre el escritor y el lector. Es una categoría heterogénea que se puede realizar a través de distintos tipos de marcas lingüísticas, y por esa razón no siempre es fácil establecer la distinción entre discurso meta y discurso proposicional. Existe un número de esquemas de clasificación que identifican funcionalmente este tipo de discurso en distintas lenguas (Crismore y Farnsworth, 1990; Van de Kopple, 1985) y en español, como los ya citados en la introducción de este trabajo. En nuestro estudio seguiremos a Ken Hyland (1999), que usa una versión modificada de la clasificación del metadiscurso de Crismore, A; Markkanen, R., y Steffensen, M. (1993), adaptada a textos académicos.

Siguiendo esta clasificación podemos advertir, a través del análisis del metadiscurso, cómo el autor de manuales enseña a los estudiantes lo “aceptado” en la disciplina y cómo el autor de un artículo de investigación presenta lo “nuevo” y trata de persuadir a sus colegas de la conveniencia de su postura, oponiendo teorías argumentativamente.

Para comprobarlo, realizamos el análisis comparativo de 10 capítulos de manuales universitarios y 10 artículos de investigación en ciencias del lenguaje a fin de examinar si existen diferencias en la estructuración del metadiscurso en ambos géneros. Si esa diferencia existe, entonces, atender al metadiscurso es una buena estrategia para construir el modelo de situación comunicativa y distinguir géneros.

Para realizar el análisis comparativo del metadiscurso entre ambos géneros he utilizado el siguiente esquema:

Tabla 1: Esquema de metadiscurso para textos académicos (Hyland, 1999).

Categoría	Función	Ejemplos
Metadiscurso textual		
1. Conectivos lógicos	Expresan relación semántica entre cláusulas principales o entre párrafos.	Además, pero, sin embargo, por lo tanto, por consiguiente, de este modo, etc.
2. Marcas esquemáticas	Se refieren explícitamente a actos del discurso o a partes del texto.	Primero, finalmente, para repetir, para clarificar, etc.

Categoría	Función	Ejemplos
Metadiscurso textual (cont.)		
3. Marcas endofóricas	Se refieren a información en otra parte del texto.	Vea arriba o antes, dicho antes, vea la figura 1, sección 2, etc.
4. Evidenciales o citas	Se refieren a la fuente de información en otros textos.	De acuerdo con X; (Y, 1990); Z establece, afirma, etc.
5. Glosas o comentarios al código	Relacionan distintas maneras de expresar un mismo concepto por medio de reformuladores explicativos.	A saber, es decir, esto es (i.e.), por ejemplo (e.g.), en otras palabras, etc.
Metadiscurso interpersonal		
6. Atenuadores	Disminuyen o niegan el compromiso total del autor con las afirmaciones	Puede, tal vez, es posible, etc.
7. Enfáticos	Aumentan la fuerza o la certidumbre del autor en el mensaje.	En efecto, definitivamente, esto es claro, obvio, seguramente, etc.
8. Marcas de actitud	Expresan la actitud del escritor hacia el contenido proposicional	Sorpresivamente, Yo concuerdo con X, etc.
9. Marcas relacionales	Se refieren explícitamente y construyen la relación con el lector.	Considere, recuerde, imagine, Ud. puede ver, etc.
10. Marcas de persona	Hacen referencia explícita al autor.	Yo, nosotros, mi, nuestro, a mí, afijo verbal de 1ª persona.

Tal como se advierte en la tabla, existen diferencias de función entre los dos tipos de metadiscurso. Según Hyland (1999), el metadiscurso textual es usado por el escritor para organizar la información proposicional de manera que sea coherente y apropiada para su audiencia. Las marcas en esta categoría representan la intención del escritor de guiar la interpretación. El autor tiene en cuenta las posibles dificultades de procesamiento y de requerimientos intertextuales y da una guía al lector. Para ello hace explícitas las conexiones entre proposiciones y ayuda al lector a establecer las relaciones entre ideas (conec-

tivos lógicos), explicita la superestructura, marca categorías esquemáticas, secciones del texto o secuencias (marcas esquemáticas), interrelaciona diferentes partes del texto (marcas endofóricas), proporciona información sobre otros textos de autores que investigaron el tema (citas) y se asegura de que el lector comprenda el sentido de sus expresiones por medio de explicaciones, comparaciones, expansiones y reformulaciones (comentarios al código).

El metadiscurso interpersonal, en cambio, permite al escritor expresar su perspectiva hacia la información proposicional y hacia sus lectores. Es esencialmente un discurso evaluativo que expresa la actitud y el compromiso del autor con lo que afirma. Con estas marcas metadiscursivas el autor evita comprometerse o evaluar categóricamente ciertas afirmaciones (atenuadores), destaca con fuerza su certidumbre (enfáticos), expresa su actitud afectiva, de sorpresa, obligación o acuerdo frente a cierta información (marcas de actitud), se dirige directamente a sus lectores o les formula preguntas a fin de hacerlos participar de la situación comunicativa (marcas relacionales) y se presenta como autor mediante el uso de la primera persona (marcas personales).

4. Resultados

El análisis del corpus de ciencias del lenguaje en lengua española reveló que en ambos géneros existe la misma proporción de metadiscurso, una media de 400 apariciones por capítulo en los manuales y 389 en los artículos. Si tenemos en cuenta que los textos considerados son de aproximadamente 6000 palabras, vemos que representan entre el 5% y el 6% de cada texto. Estos resultados son similares a los obtenidos por Hyland (1999), quien afirma que aproximadamente cada 15 palabras aparece una expresión metadiscursiva en su corpus de textos escritos en inglés correspondientes a Biología, Lingüística Aplicada y Marketing. Esta similitud entre los resultados obtenidos en investigaciones con corpus en distintas lenguas y disciplinas parece sugerir que el uso de metadiscurso sigue una norma propia del tipo de discurso.

Pero si bien la cantidad de metadiscurso es similar en ambos géneros, lo que marca la diferencia es la composición del tipo de metadiscurso en cada uno, tal como aparece en la Tabla 2.

Tabla 2: Proporción de metadiscursos textual e interpersonal en manuales y artículos en español.

Metadiscursos	Género manual universitario	Género artículo de investigación
Textual	66%	49%
Interpersonal	34%	51%
Total	100%	100%

Los datos muestran (Tabla 2) que en los manuales universitarios la proporción de metadiscursos textual es significativamente superior a la de metadiscursos interpersonal (66% / 34% respectivamente). En cambio, en los artículos de investigación no existen diferencias significativas entre ambos tipos de metadiscursos (49% / 51% respectivamente). Estos números confirman tendencias observadas en las investigaciones ya citadas realizadas por Hyland (1999), por lo que sería interesante extender las muestras a otras disciplinas y lenguas a fin de constatar si la distribución del tipo de metadiscursos podría considerarse un rasgo prototípico de estos géneros.

Si observamos la Tabla 3 veremos cómo se distribuyen estos porcentajes según las categorías:

Tabla 3: Porcentaje de ocurrencia de categorías metadiscursivas en manuales y artículos en español.

Categorías	Manuales	Artículos
Metadiscursos textual		
1. Conectivos lógicos	20 %	12 %
2. Marcas esquemáticas	9 %	5 %
3. Marcas endofóricas	9 %	7 %
4. Evidenciales o citas	10 %	17 %
5. Glosa/comentario al código	18 %	8 %
Total m. textual	66 %	49 %
Metadiscursos interpersonal		
6. Atenuadores	5 %	18 %
7. Enfáticos	3 %	10 %
8. Marcas de actitud	6 %	4 %

Categorías	Manuales	Artículos
Metadiscurso interpersonal (cont.)		
9. Marcas relacionales	3 %	2 %
10. Marcas de persona	17 %	17 %
Total m. interpersonal	34 %	51 %
Total	100 %	100 %

Si analizamos la ocurrencia de metadiscurso textual en los manuales, observamos en la Tabla 3 que el mayor número de ocurrencias se da en las categorías de los conectivos lógicos y los comentarios al código, que sirven al autor para asegurar la interpretación deseada indicando las relaciones y el significado de las proposiciones. En tercer lugar según la frecuencia, se encuentran las citas de autores de otros textos, que en muchos casos son citas de autoridad que refuerzan el carácter de "ciencia hecha" y aceptada por la comunidad. En último lugar figuran las marcas esquemáticas y endofóricas con las que el autor ubica al lector en la estructura y el espacio textual.

La ocurrencia de categorías de metadiscurso interpersonal es significativamente inferior. Solo las marcas de persona presentan un porcentaje alto. Estas marcas están relacionadas con la intención del autor-profesor experto de hacerse presente y asumir la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La baja ocurrencia de otro tipo de marca interpersonal responde a la intención del escritor de presentarse con actitud objetiva y a veces crítica frente a información definitiva o ampliamente aceptada.

Por otra parte, si analizamos comparativamente la ocurrencia de metadiscurso en los artículos de investigación, observamos que la frecuencia en el uso de ambos tipos de metadiscurso está equilibrada, a diferencia de lo que ocurre en los manuales. Las categorías de metadiscurso textual que registran mayor frecuencia son las citas que permiten al autor justificar su investigación a la luz de las investigaciones previas. El número de citas es significativamente mayor en los artículos que en los manuales, y su función es argumentativa, en su mayor parte. En segundo lugar se encuentran los conectivos lógicos, que comparativamente son menos frecuentes que en los manuales. Las otras categorías registran porcentajes bajos de ocurrencia, ya que el autor supone que el lector experto no necesita ayuda para comprender la información proposicional.

El metadiscurso interpersonal, por el contrario, tiene gran importancia en los artículos. Las reglas de cortesía académica se ven reflejadas en el alto porcentaje de atenuadores que marcan una prosa persuasiva en la que los autores necesitan precisar el grado de certidumbre con que realizan sus afirmaciones y evaluar sus hallazgos de manera que sea aceptada por otros expertos de su comunidad científica. De allí que, junto con los enfáticos, sean las categorías en las que mayor diferencia existe entre los dos géneros. Con respecto a la categoría de marcas de persona, se registra un alto número de ocurrencias en ambos géneros, con la misma frecuencia, por lo que no es significativo en cuanto a distinción de género.

Por otra parte, es interesante destacar que las frecuencias registradas en las distintas categorías en los textos en español, difiere de las registradas por Hyland (1999) en inglés, por lo que se podría hablar de estilos según las lenguas propias de las diferentes comunidades (Ventola, 1998).

5. Discusión

¿Qué significa esto y por qué puede servir como estrategia de lectura?

De acuerdo con el problema planteado y los objetivos del presente trabajo, corresponde preguntarse de qué manera esta descripción de la distribución y frecuencia de los distintos tipos de metadiscurso puede relacionarse con estrategias de lectura que ayuden a un alumno universitario de primer año de profesorado a construir las representaciones mentales adecuadas a los dos tipos de géneros y cómo afecta este proceso su comprensión.

En primer lugar, y de acuerdo con lo expuesto, creemos que se puede afirmar que existe una relación fuerte entre género y metadiscurso. Diferentes géneros tienen distinta frecuencia y distribución de los tipos de metadiscurso. Mientras en el artículo de investigación está equilibrada la proporción de metadiscurso textual e interpersonal, en el manual es significativamente superior la cantidad de metadiscurso textual. Como dijimos, estas diferencias se relacionan con la intención del autor y la audiencia a la que están dirigidos ambos tipos de escritos académicos y, en general, con el modelo contextual de cada géne-

ro; por lo tanto condicionan el tipo de lectura que se espera que haga el lector. Así, el autor de manual espera que el lector sea un alumno que utiliza su texto para estudiar, y en su rol de profesor hace explícitos no sólo el marco teórico o contenido proposicional que el alumno debe aprender sino también la estructura esquemática del texto. Más allá de las categorías superestructurales usa marcas esquemáticas y marcas endofóricas que dan información sobre las secciones e ilustraciones, para que no haya lagunas de comprensión y se facilite la aplicación de técnicas de estudio que ayudan a reconocer la organización del texto. Hace explícitas las conexiones para relacionar ideas y clarificar el contenido proposicional, por lo cual aparece un gran número de conectivos que ayudan a construir el modelo científico de evento del fenómeno que se está estudiando y que facilitan el reconocimiento de los objetos o individuos y los tipos de relaciones que los unen. Hace más fácil de aprehender el contenido desconocido con glosas o comentarios y reformulaciones con *es decir, o sea, por ejemplo*, a fin de conducir el proceso inductivo-deductivo. A su vez, los autores de manuales utilizan menos marcas que sirven para discursos persuasivos porque suponen que el estudiante lector acepta su autoridad, por lo que no necesita convencerlo. El alumno, por lo tanto, al leer el manual u n i v e rsitario debe seguir las instrucciones y pistas que el autor da en su texto, porque de esa manera asegura su comprensión. Otro problema que abordaremos más adelante es cómo hacer para que el lector reconozca esas pistas.

El tipo de lectura que un estudiante puede hacer de un artículo de investigación plantea una situación distinta. El lector no debe esperar que el autor lo guíe porque esto no se corresponde con el tipo de audiencia al que está dirigido el texto. Por lo antes expuesto, si un estudiante utiliza un guión de conocimiento previo con el tipo de modelo de situación comunicativa correspondiente al manual (que por otra parte es el que ha usado en la escuela secundaria) al leer un artículo, seguramente tendrá dificultades para establecer la coherencia. Por esta razón, un estudiante que recién se inicia en el estudio de una disciplina no puede hacer una lectura independiente de un artículo de investigación sin una lectura guiada. Necesita que el profesor le provea de los conocimientos básicos necesarios para abordar la lectura y lo guíe para que adopte una posición crítica frente a lo expuesto por el autor, comparando la teoría propuesta en el artículo con otras teorías vigentes.

Un análisis más exhaustivo de todos los tipos de marcas en los dos géneros mostraría mejor la correlación metadiscurso - situación comunicativa - género. Sin embargo, de lo expuesto se puede inferir que el metadiscurso marca cómo diferentes géneros responden a diferentes situaciones comunicativas. Esto significa que los distintos géneros son formas de uso del lenguaje que responden a interacciones sociales diferentes. Aun cuando el discurso académico científico, visto como un todo, es un tipo de práctica social acorde con las instituciones dentro de las cuales existe, el tipo de situación comunicativa de cada uno de los géneros es diferente.

Si consideramos que un estudiante universitario debe desarrollar su capacidad para leer distintos géneros a fin de formar parte de su comunidad de discurso y debe crear guiones de diferentes tipos de situaciones de interacción comunicativa, el segundo aspecto a atender es cómo hacer que el lector principiante descubra la función del metadiscurso en los distintos géneros y reconozca el valor semántico y pragmático de las marcas para lograr una representación mental adecuada a cada texto.

La propuesta es planificar un entrenamiento de producción y comprensión de textos académicos de diferentes géneros, a partir del uso de tareas (Basturkmen, 1999). Swales (1990) define las tareas (*task*) como "un set de actividades diferenciadas, secuenciadas y dirigidas a una meta". Un buen ejercicio de actividad dirigida es que el profesor trabaje el metadiscurso junto con los alumnos, tratando de entender las estrategias metadiscursivas empleadas por los expertos del género para cumplir con sus objetivos comunicacionales. En un segundo momento, y una vez sensibilizados los estudiantes acerca del papel del metadiscurso, se puede iniciar un trabajo independiente e individual o en grupo en el que se pide a los alumnos que registren las expresiones metadiscursivas de dos fragmentos de textos de diferente género, las clasifiquen y analicen cuantitativa y cualitativamente. A partir de los resultados deben inferir la intención del autor y la audiencia, en un primer momento y el género, luego. El ejercicio puede invertirse y pedir a los estudiantes que elijan las marcas necesarias para expresar una intención comunicativa en un género determinado. Para reforzar esta sensibilización inicial, conviene que en las evaluaciones de comprensión lectora también se tenga en cuenta el metadiscurso en preguntas que apuntan a controlar la representación mental de la situación comunicativa.

Representación mental del modelo de situación comunicativa

Estas estrategias permitirán a los lectores analizar las distintas situaciones singulares y descubrir que solo son del mismo tipo si se mantienen invariantes las clases de participantes y de relaciones y las combinaciones de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Barwise, J. y Perry, J. (1992). *Situaciones y actitudes*. Madrid, Visor.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. NY, Longman.
- Briz Gómez, A. (1993). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I). Su papel argumentativo". En *Contextos XI*.
- Ciapuscio, G. (2000). "¿La monografía en la Universidad: una clase textual?". En *Revista Humanitas 30/31* (Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán).
- Crismore y Farnsworth (1990). "Mr. Darwin and his readers: exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos". *Rhetoric Review*, 8 (1), 91-112. Citada en Hyland, K. (1999).
- Crismore, A; Markkanen, R., y Steffensen, M. (1993). "Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students". *Written Communication*, 10(1), 39-71. Citada en Hyland, K. (1999).
- Cubo de Severino, L. (1999). "Estrategias hipertextuales y comprensión de textos científicos en español". *Revista Argentina de Lingüística*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- (2000). *Estrategias de acceso al discurso científico*. Humanitas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona.
- Hyland, K. (1998). "Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse". En *Journal of Pragmatics* 30, p. 437-455. Great Britain, Elsevier Science Ltd.
- (1999). "Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks". En *English for Specific Purposes*, Vol. 18, N°1, pp. 3-26. Great Britain, Elsevier Science Ltd.
- Martín Zorraquino, M. A. y Montolío Durán, E. (1998). *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En Bosque Muñoz, I. y Demonte Barreto, V. *Gramática descriptiva de la lengua española 3*. Cuarta parte: Entre la oración y el discurso. Cap. 63.
- Montolío Durán, E. (1992). "Los conectores discursivos: acerca de, al fin y al cabo". En C. Martín Vide (ed.) *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. VIII. Barcelona, PPU.

- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Philadelphia, John Benjamins.
- Portolés, J. (1989). "El conector argumentativo *pues*". *Dicenda*, 8.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. N.Y., Academic Press.
- van Dijk, T. (1987). "Episodic Models in Discourse Processing". En Horowitz, R. and Samuels, S. (ed.) *Comprehending oral and written Language*. London, Academic Press.
- (ed.) (1997). *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. Vol. 1. London, Sage Publ.
- (1999). "Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing". En van Oostendorp, F. y Goldman, S. (eds.) *The construction of mental representations during reading*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Van de Kopple (1985). *Some exploratory discourse on metadiscourse*. *College Composition and Communication*, 36, 257-268. Citada en Hyland, K. (1999).
- Ventola, E. (1998). "Textlinguistics and academic writing". En Evangelisti, P. (ed.) *Academic Discourse in Europe. Thought Processes and Linguistic Realization*, Bulzoni Editore.