

# *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*

Iris V. Bosio, Víctor M. Castel, Guiomar Ciapuscio,  
Liliana Cubo y Gisela Müller  
*Editores*

*Volúmenes temáticos*

SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA





*Volúmenes temáticos de la  
Sociedad Argentina de Lingüística*

Serie 2012

*Editores de la serie*

**Víctor M. Castel**

*CONICET y  
Universidad Nacional de Cuyo*

**Mabel Giammatteo**

*Universidad de Buenos Aires y  
Universidad del Salvador*

**Alejandro Parini**

*Universidad de Buenos Aires y  
Universidad de Belgrano*

La Serie 2012 de los *Volúmenes temáticos de la SAL* publica una selección de trabajos de los diversos campos que conforman las ciencias del lenguaje. La selección se hizo mediante una convocatoria abierta a todos los autores que presentaron ponencias en el XIII Congreso de la SAL (2012). Los volúmenes, editados y evaluados por expertos en los campos correspondientes, reflejan el estado actual de las prácticas científicas de las respectivas (sub)comunidades discursivas.

Volúmenes ya publicados:

1. *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*  
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3636>
2. *Lenguaje, cognición y cerebro*  
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3632>
3. *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*  
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>

Volúmenes por aparecer:

4. *Lenguas indígenas de América del Sur. Fonología y procesos de formación de palabras*
5. *Léxico y sintaxis*
6. *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*
7. *Discurso argumentativo, jurídico e institucional*
8. *En torno a la morfosintaxis del español*



*Discurso especializado:  
estudios teóricos y aplicados*

Iris V. Bosio, Víctor M. Castel, Guiomar Ciapuscio,  
Liliana Cubo y Gisela Müller

Editores



Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados / Cecilia Muse... [et al.] ; edición literaria a cargo de Iris V. Bosio; Víctor M. Castel; Guiomar Ciapuscio; Liliana Cubo; Gisela Müller. - 1a ed. - Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística, 2012.

E-Book. - (Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística / Castel, V., Giammatteo, M. y Parini, A.) ISBN 978-950-774-221-7

1. Lingüística. 2. Géneros. 3. Discurso especializado. I. Bosio, Iris V., ed. lit. II. Castel, Víctor M., ed. lit. III. Ciapuscio, Guiomar, ed. lit. IV. Cubo, Liliana, ed. lit. V. Müller, Gisela, ed. lit. CDD 410

Fecha de catalogación: 14/12/2012

© 2012, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad Nacional de Cuyo

© 2012, Sociedad Argentina de Lingüística

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad Nacional de Cuyo

Centro Universitario  
Parque Gral. San Martín  
Casilla de Correo 345  
5500 Mendoza  
República Argentina

E-mail: [editorial@logos.uncu.edu.ar](mailto:editorial@logos.uncu.edu.ar)

Web address: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Contacto *Serie 2012 de Volúmenes temáticos*: [ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar)

Idea, diagramación, composición y diseño: *Gráfica Brovedá*

Primera edición: diciembre de 2012





# Contenido

<b>Evaluadores de Volúmenes temáticos: serie 2012.....</b>	<b>11</b>
<b>Autores del volumen .....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>17</b>
<i>Iris V. Bosio, Víctor M. Castel, Guiomar Ciapuscio, Liliana Cubo y Gisela Müller</i>	
<b>Parte I: Géneros académico-científicos</b>	
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>33</b>
Negociación interpersonal en las conclusiones del artículo de investigación de economía: exploración de los recursos expresivos del compromiso frente a las propuestas <i>Daniela Stagnaro</i>	
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>53</b>
Los sintagmas nominales definidos en artículos de investigación de las ciencias agrarias escritos en inglés y en español <i>Verónica Lilian Muñoz</i>	
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>71</b>
El vocabulario de artículos de investigación de psicología: estudio de corpus <i>Andrea Garofolo</i>	
<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>87</b>
“En realidad lo que yo trataba de ver ...”. Valores semántico-funcionales de la locución <i>en realidad</i> en defensas de tesis <i>Gisela Elina Müller y Liliana Cubo de Severino</i>	
<b>Parte II: Textos de divulgación científica</b>	
<b>Capítulo 5 .....</b>	<b>105</b>
La evaluación en artículos de divulgación científica: las representaciones discursivas de la ciencia y los científicos <i>Susana Rezzano</i>	

<b>Capítulo 6</b> .....	<b>119</b>
Metáforas en textos de divulgación de biología y economía <i>Susana Gallardo</i>	
<b>Capítulo 7</b> .....	<b>131</b>
Acerca del “efecto contagio” o de la metáfora gramatical en el discurso económico de divulgación <i>Juliana Montarcé</i>	
<b>Parte III: Prácticas de escritura en la universidad</b>	
<b>Capítulo 8</b> .....	<b>151</b>
Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras <i>Federico Navarro y Juan Pablo Moris</i>	
<b>Capítulo 9</b> .....	<b>169</b>
El discurso de la práctica pre-profesional: análisis de la transitividad y elementos valorativos <i>Gabriela Helale, María Gimena San Martín, Paula Faletti y Pablo E. Requena</i>	
<b>Capítulo 10</b> .....	<b>189</b>
La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical <i>Lucía Natale</i>	
<b>Capítulo 11</b> .....	<b>209</b>
Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito <i>Cecilia Elena Muse, Darío Daniel Delicia, María Victoria Fernández y Gabriela Porporato</i>	
<b>Referencias</b> .....	<b>223</b>
<b>Editores del volumen</b> .....	<b>238</b>
<b>Contratapa</b> .....	<b>239</b>

## Capítulo 8

### Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras

Federico Navarro y Juan Pablo Moris

En Bosio, Iris V., Victor M. Castel, Guiomar Ciapuscio, Liliana Cubo y Gisela Müller, eds. (2012) *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 151-168. ISBN 978-950-774-221-7  
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>

#### Resumen

Llevamos a cabo un estudio contrastivo cualitativo de un corpus de 30 monografías exitosas escritas por estudiantes de las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Analizamos el corpus utilizando el modelo CARS para la introducción a artículos de investigación (Swales [1990](#), [2004](#)). Incorporamos instructivos de escritura y entrevistas con docentes y estudiantes que den cuenta de las representaciones y juicios que manejan los hablantes expertos y en formación. Los resultados muestran la pertinencia del modelo CARS para identificar tanto estructuras retóricas comunes como rasgos disciplinarmente específicos en este género. La mayoría de las monografías relevadas comparten un objetivo consistente (cf. [Ciapuscio 2000](#); [Gallardo 2005a](#)): la ejercitación en la producción de conocimiento nuevo a partir del relevo bibliográfico, la identificación de problemas y la presentación de hipótesis y hallazgos. Las variaciones halladas, sin embargo, sugieren restricciones a este rasgo común. En las introducciones a monografías de Letras (orientación en Letras Modernas) es frecuente que el movimiento 1 del modelo CARS (definir un territorio) no esté desarrollado. En Educación encontramos las introducciones más ceñidas al modelo, pero las monografías expresan generalmente trabajos de campo. Las introducciones de Filosofía exhiben la estructura correspondiente al modelo CARS, pero manifestada de forma poco explícita, en una secuencia más libre y con un desarrollo preponderante del movimiento 3 en detrimento del movimiento 2. En Historia, se sigue el modelo CARS pero muy parcialmente, focalizando, en cambio, en la puesta en relación de fuentes bibliográficas dadas.

## 1 Introducción

La monografía es el género discursivo de formación que introduce mayormente la escritura de investigación en el grado universitario de carreras de humanidades en la Argentina (cf. [Ciapuscio 2000](#): 238; [Gallardo 2005a](#): 1). Puede pensarse la escritura de investigación como aquella que tiene por objetivo general la elaboración y fundamentación de hipótesis originales (i.e., la producción de conocimiento nuevo dentro de un campo disciplinar). De hecho, la producción de conocimiento se ha propuesto como el rasgo distintivo del discurso científico-académico experto (cf. [MacDonald 1994](#): 9). Las carreras de grado que forman estudiantes para integrarse a las distintas disciplinas necesitan entonces incorporar géneros discursivos de formación que les permitan un primer contacto y ejercitación en esta práctica de escritura experta.

Sin embargo, la relación entre monografía y escritura de investigación no resulta unívoca; dicha denominación también se utiliza para referirse a textos con objetivos y funciones ([Martin y Rose 2008](#)) diferentes. Según Gallardo:

En efecto, se denomina monografía tanto a un ensayo o una recopilación de información como a un verdadero trabajo de investigación donde se demuestra una hipótesis ([Gallardo 2005a](#): 13; cf. [Ciapuscio 2000](#): 238).

Al mismo tiempo, y en sentido inverso, existen etiquetas diversas, como “trabajo práctico” o “parcial domiciliario”, que pueden utilizarse para géneros de formación en investigación, tal como demuestra el análisis textual (cf. más adelante). Esta falta de correlación consistente entre prácticas de escritura y denominación es fuente de confusión para los estudiantes y dificulta la enseñanza explícita de dichas prácticas de escritura. Tal circunstancia se manifiesta en la escasez, poca claridad o incluso ausencia de materiales didácticos y pautas de escritura que acompañen las consignas, junto con el carácter no descriptivo de estas.

Existen trabajos en español que abordan el género denominado “monografía” a partir del modelo desarrollado para describir la estructura retórica de funciones del artículo de investigación (Swales [1990](#), [2004](#)). Estos estudios muestran la semejanza entre la estructura retórica de ambos géneros, dada por el hecho de que la monografía, como género de formación, es frecuentemente considerada como una instancia de ejercitación o entrenamiento en la redacción de artículos científicos (cf. [Ciapuscio 2000](#); [Gallardo 2005a](#)). Sin embargo, no existen que sepamos estudios contrastivos que aborden las particularidades de la monografía según su inscripción en distintas culturas disciplinares ([Hyland 2004 \[2000\]](#)). Este estudio resulta necesario ya que es probable que la

especificidad del discurso disciplinar de las diferentes áreas humanísticas se manifieste en diferentes configuraciones del género discursivo (cf. [Bazerman et al. 2005](#): 89).

Nos proponemos llevar a cabo un estudio contrastivo cualitativo de un corpus de monografías exitosas escritas por estudiantes de las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Intentaremos identificar elementos comunes al género y posibles variaciones disciplinares utilizando como referencia el modelo CARS para la introducción a artículos de investigación (Swales [1990](#), [2004](#)).

Creemos que nuestra investigación puede contribuir al conocimiento de las prácticas discursivas específicas por parte de las distintas comunidades disciplinares. De esta manera, el relevo de las particularidades de los géneros de formación en las distintas carreras de humanidades abordadas puede brindar perspectivas útiles para la alfabetización académica y la integración de nuevos sujetos a dichas comunidades. De forma complementaria, evaluaremos la pertinencia del modelo CARS para estudiar géneros académicos de formación dentro de los ciclos de grado abordados.<sup>17</sup>

## 2 Corpus y metodología

Se llevó a cabo un análisis textual exploratorio, contrastivo y cualitativo. Se analizó un corpus de monografías de cuatro carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras. Se delimitaron como variables contrastivas las funciones y subfunciones sociodiscursivas que conforman la estructura retórica de la sección introducción. Se tomó como referencia preliminar el modelo CARS para la introducción a artículos de investigación (Swales [1990](#), [2004](#)). El análisis discursivo se complementó con técnicas etnográficas para el estudio del discurso ([Gardner 2008](#); [Navarro, en prensa](#)), específicamente entrevistas formales semiestructuradas con docentes y estudiantes, con el objetivo de incorporar las perspectivas de los miembros expertos y en formación de las distintas comunidades disciplinares. Por último, se analizaron

---

<sup>17</sup> Esta investigación se inscribe en el proyecto de investigación y docencia “Taller de lectura y escritura de géneros académicos” (coordinador: Federico Navarro; cf. [Navarro y Moris 2012](#)), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras (Res. Decano N° 1230/12) y con financiamiento del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N°868 SPU 23/12/09) y en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2007 N° 2330 “Estándares para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera” (investigadora responsable: Leonor Acuña) con base en la Universidad de Buenos Aires, el cual es parte del PAE 3/7155 “Desarrollo de Español lengua extranjera (ELE) como industria cultural” de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

consignas e instructivos de escritura de las materias en tanto materiales didácticos e institucionales relevantes.

El corpus de análisis se compone de 30 textos estudiantiles domiciliarios de investigación de las carreras de Educación (6), Filosofía (6), Historia (6) y Letras (6 de orientación Lingüística y 6 de orientación Letras Modernas). El corpus es suficientemente extenso para un análisis exploratorio de las variables discursivas propuestas. Los textos están aprobados con una calificación igual o mayor a 7 sobre 10; la selección de textos considerados buenos a excelentes por los docentes es un recorte necesario para dar cuenta de la percepción autorizada de miembros expertos de la cultura disciplinar (cf. [Ciapuscio 2000](#): 240). Además de textos denominados “monografías”, se incluyeron textos que obedecen a etiquetas como “trabajo práctico”, “trabajo final”, “informe”, “ensayo” y “parcial domiciliario” (cuando esta última denominación refería a textos extensos, con una sola consigna abierta, secciones internas y bibliografía). La inclusión de textos que responden a denominaciones diversas se debe a las particularidades señaladas en el apartado anterior y es un criterio seguido en investigaciones similares (cf. [Ciapuscio 2000](#): 243). Desde un punto de vista metodológico, las nomenclaturas que manejan los miembros de las culturas disciplinares para referirse a tipos de eventos comunicativos que reconocen como de acción retórica recurrente deben utilizarse con extrema cautela, es decir, no pueden servir como criterio único para construir corpus textuales ya que constituyen “at best a rough guide to what is going on” ([Swales 2004](#): 73). En términos generales, podría afirmarse que nuestro corpus constituye una muestra de escritura de formación orientada a la investigación, más allá de las denominaciones diversas y muchas veces contradictorias que se utilicen.

### **3 Modelo CARS: crear un espacio de investigación**

Partimos de la hipótesis, compartida por la bibliografía ([Ciapuscio 2000](#); [Gallardo 2005](#)), de que la monografía es un género académico de formación en investigación en el grado de carreras de humanidades y que, por tanto, tiene vínculos retóricos y funcionales con géneros académicos expertos como la ponencia o el artículo de investigación. En la mayoría de los casos, la monografía, al igual que el artículo de investigación, expresa una actividad científico-académica ligada a la elaboración y fundamentación de hipótesis originales (i.e., la producción de conocimiento). El artículo de investigación, profusamente estudiado por la bibliografía, textualiza un procedimiento de elaboración de hipótesis que se inscribe en un campo previamente establecido por un cuerpo de trabajo desarrollado dentro de él por una comunidad científico-académica. Correlativamente, según Swales ([1990](#), [2004](#)), la sección

introducción de los artículos de investigación persigue tres objetivos: establecer un campo de investigación previo, en el que se inscribe la actividad presente, y re-establecer, frente a la comunidad discursiva, la significancia (relevancia) tanto del campo de investigación como del trabajo que se encara; situar la investigación presente en relación a dicha relevancia y cuerpo de trabajo previo, estableciendo un nicho o espacio a ocupar dentro de él; y mostrar que este nicho en el “ecosistema” del campo de investigación será ocupado por el trabajo propuesto y justificar dicha operación (en cuanto a su viabilidad y validez). En respuesta a estas necesidades u objetivos, el texto se estructura en igual cantidad de “movimientos” retóricos, que conforman una estructura retórica o funcional. Los movimientos funcionalmente necesarios pueden textualizarse a través de diversas estrategias asociadas, denominadas “pasos”. Este modelo, denominado CARS por su acrónimo en inglés (en español, “crear un espacio de investigación”), puede apreciarse en la siguiente tabla:

Movimientos	Pasos
1-Definir un territorio	1-Alegar/afirmar centralidad y/o 2-Hacer afirmación(es) general(es) sobre el tema y/o 3-Reseñar trabajos de investigación previos
2-Establecer un nicho	1A-Contraargumentar o 1B-Señalar una laguna/vacío o 1C-Plantear un interrogante o 1D-Continuar una tradición
3-Ocupar el nicho establecido	1A-Establecer propósitos o 1B-Anunciar el presente trabajo 2-Anunciar principales hallazgos 3-Trazar la estructura del artículo

Tabla 1: Modelo Crear un espacio de investigación (Swales [1990](#), [2004](#)).

Es importante tener presente que el esquema precedente no es una estructura formal o normativa, ni una fórmula o plantilla; se trata de una estructura retórica, un conjunto de objetivos discursivos relacionados, que pueden encontrar su forma en el texto en diversidad de secuencias y maneras. La forma, y la cantidad de trabajo o esfuerzo (y énfasis) retórico volcado a realizar cada uno de esos movimientos, dependerá de muchos factores, que el escritor tendrá que aprender a tener en cuenta: la solidez y extensión del “ecosistema” precedente en el que se quiera inscribir (¿es un terreno bien explorado, o por el contrario su estudio es incipiente? ¿La relevancia de este tipo de investigación está bien establecida o en disputa?); el tamaño e importancia para la disciplina y la comunidad discursiva que tenga el nicho o espacio que se quiera crear o establecer (¿queremos simplemente extender los trabajos realizados previamente por otros, o nos proponemos rectificarlos o refutarlos? ¿Vamos a disputar afirmaciones menores dentro de la disciplina correspondiente, o cuestionar supuestos teóricos centrales?); y otros factores como la centralidad del propio investigador. Ese equilibrio entre la necesidad de presentar ideas e hipótesis novedosas y la inscripción dentro de una continuidad de trabajos e hipótesis previas es particularmente importante para la escritura de investigación exitosa.

#### **4 Análisis etnográfico**

Un relevo etnodiscursivo dentro de la comunidad académica permite ver que el tema preocupa desde distintas perspectivas a docentes y estudiantes.

Los estudiantes entrevistados, pertenecientes a las distintas carreras, expresan como constante un nivel elevado de inseguridad e incertidumbre respecto a la escritura académica que resulta más pronunciada en el caso del género monografía y la escritura de investigación en general y se corresponde con la falta de lineamientos u orientación explícita por parte de los docentes, a lo largo de su formación de grado (cf. [Ciapuscio 2000](#): 242). Algunos ejemplos:

(1) En cuanto a la escritura mi formación fue más intuitiva, por ensayo y error, a través de cada ejercicio de escritura académica. [...] En principio, los docentes no focalizan en el tipo de escritura que están solicitando, sino que sólo formulan la consigna dando por sentado que los estudiantes conocen el género que se solicita escribir. Otras veces, no explicitan qué tipo de escritura se solicita, ni se lo formula como objetivo de evaluación (AA, Educación, 2011).

(2) Para mí, la principal dificultad es el hecho de que de entrada te piden hacer una monografía y en un caso como el mío, que empecé la facultad ni bien salí de la secundaria, no tenía idea de qué era eso. [...] Después, dificultad número dos, te encontrás con que en otras materias [de las] literaturas esperan que hagas lo que en Teoría NO tenías que hacer. Parece que la definición (o concepción) de monografía como género está estrictamente relacionada con las posturas estéticas

y teóricas de los profesores que las piden, lo cual lleva un tiempo entenderlo y, en definitiva, siempre puede uno equivocarse respecto de lo que cree que un profesor espera (AM, Letras, 2011).

Este último punto resulta especialmente relevante: los estudiantes subrayan que los supuestos y exigencias de escritura realizadas bajo un mismo género y dentro de una misma carrera no son homogéneos, y que la dificultad que esto entraña para el alumno no siempre es problematizada o quizás advertida en toda su dimensión por las distintas cátedras y equipos docentes. Esta heterogeneidad se pondrá de manifiesto en el análisis discursivo de nuestro corpus (cf. más adelante).

Por su parte, los docentes entrevistados se enfocan principalmente en dificultades de los estudiantes para la escritura académica. Al consultarlos sobre los problemas de escritura que consideran más frecuentes entre sus alumnos, en muchos casos las respuestas parecen centrarse en aspectos de normativa, en lugar de priorizar cuestiones discursivas más amplias y específicas de los géneros en cuestión:

(3) Problemas con pautas formales mínimas de escritura académica (notas al pie, sangría, interlineado, acentos, mayúsculas, signos); dificultades para mantener una argumentación extensa; confusión de tiempos verbales; entregas sin lectura de control; poca claridad y oraciones demasiado extensas; paráfrasis casi literales de fuentes (AC, Filosofía, 2010).

Otros, en cambio, sí hacen hincapié en aspectos menos locales como habilidades cognitivas o discursivas. A continuación se ofrecen algunos ejemplos:

(4) Diseño de hipótesis que en muchos casos confunden con el tema, falta de originalidad (tal vez por inseguridad o falta de tiempo), errores de argumentación y de jerarquización de los argumentos, digresiones innecesarias, falta de relevancia de algunos aportes (por ejemplo, extensas introducciones generales que no tienen que ver con la hipótesis), contradicciones en las afirmaciones, desorden en la exposición, errores de escritura por falta de revisión, falta de maduración del trabajo en general (EJ, Letras, 2010)

(5) No pueden volcar a la escritura las ideas que tienen; dificultades en la producción de textos largos y complejos; dificultades para crear intriga en los textos narrativos (DS, Educación, 2010).

(6) Dificultades en la organización del texto, en la claridad en la exposición de los problemas, dificultades para identificar el problema central y los laterales, falta de jerarquización, falta de desarrollo de las respuestas (OC, Historia, 2010).

En suma, estos testimonios muestran una preocupación común por dificultades de los estudiantes en la escritura de géneros académicos de formación, en particular en lo concerniente a procedimientos que se exigen con mayor intensidad en la escritura monográfica. La forma en la que se plantean a menudo, sin embargo, parece centrarse en las herramientas que los estudiantes traen o no consigo al ingresar al nivel superior, y no en el dominio de habilidades y competencias discursivas

que son propias de este nivel. Esto denota, creemos, una escasa conciencia y reflexión sobre las distintas culturas disciplinares y las prácticas de escritura específicas que existen dentro de cada carrera, y en las cuales es necesario iniciar a quienes se integran a ellas ([Carlino 2004a](#)).

Por otro lado, esta preocupación común dentro de la comunidad entre docentes y estudiantes contrasta con la relativa escasez, poca claridad e incluso frecuente ausencia de materiales didácticos y pautas de escritura explícitas sobre objetivos y procedimientos propios de la práctica de escritura demandada.

La primera manifestación de esto es el carácter no descriptivo de las consignas para el (que podrían parafrasearse, simplemente, como “realice una monografía”). En algunos casos, el resultado es el pedido de una monografía “de tema libre” que no guarda relación con ninguna consigna previa que la explicita. En otros, se suelen brindar lo que denominamos “consignas-tema”:

(7) Estado, elites y sectores populares. De la Revolución al caudillismo (Historia, 2010).

(8) Los ejemplos en los Castigos del Rey de Mentón: articulación de discurso ejemplar y discurso paremiológico (Letras, 2009).

Como puede apreciarse a partir de estos ejemplos, estas “consignas-tema” no refieren o precisan la práctica de escritura demandada en ningún sentido, sino que se limitan a especificar un marco temático.

Por su parte, los instructivos de escritura son escasos. Muchos de ellos, además, focalizan solamente en cuestiones de normativa o formato, sin duda importantes pero insuficientes para la escritura de un género académico complejo. Un ejemplo representativo:

(9) El trabajo constará de 5 carillas, según las siguientes indicaciones:

Primera carilla: Carátula, donde debe constar nombre de la materia, año, datos del estudiante (nombre, apellido y n° de libreta), y consigna elegida.

Carillas 2 a 4: Respuesta a la consigna elegida.

Carilla 5: Notas a pie de página y Bibliografía utilizada en orden alfabético [...] (Historia, 2011).

Los instructivos que avanzan más allá de la normativa y el formato frecuentemente se enfocan en el nivel léxico-gramatical, sin orientar con respecto a los objetivos y naturaleza sociodiscursiva del género como práctica de escritura demandada, ni su textualización en una estructura retórica particular:

(10) [...] Prestar extrema atención a la construcción sintáctica de las frases, a la concordancia entre el sujeto y la persona verbal, a la relación lógica entre tiempos verbales.

Evitar oraciones demasiado largas, que si no están perfectamente construidas pueden resultar indescifrables.

No olvidar que el buen uso de la puntuación es imprescindible para la claridad expositiva del texto.

Seleccionar un vocabulario pertinente y preciso que corresponda al registro de lengua adecuado para un texto académico.

Es recomendable seleccionar las personas gramaticales más usuales en los géneros académicos, tales como el “se impersonal” [En el presente análisis *se intentará* indagar...] o el uso del “nosotros de autor” [*Abordaremos* el aspecto formal de...] Evite las tentaciones autobiográficas de la primera persona, que violentan la objetividad discursiva de la argumentación.

Debe tener en cuenta que el parcial es el resultado de una argumentación, de la demostración de una hipótesis, por lo cual resultan fundamentales los nexos que coordinan las frases y los párrafos ya que de éstos depende que los lectores puedan seguir la lógica del razonamiento a partir de ciertos operadores praxiológicos que organizan la progresión temática, a saber: *de manera que, por tanto, por consiguiente, sin embargo, en consecuencia.* [...] (Letras, 2010).

Aquí las referencias a la práctica social y discursiva que implica el género se mencionan tangencialmente como trasfondo (“el parcial es el resultado de una argumentación, de la demostración de una hipótesis”), y se focaliza en cambio en aspectos formales: concordancia, coherencia en los tiempos verbales, persona y conectores. También se señala la pertinencia de algunos aspectos (extensión de oraciones, puntuación, vocabulario) sin precisar de qué manera ponerlos en práctica.

Indicaciones centradas en la práctica de escritura como actividad sociodiscursiva, como las que se ilustran a continuación, son poco frecuentes:

(11) La monografía se redactará según el modelo de la ponencia de un congreso, es decir, un texto breve, que se lee en 20 minutos. Para lograr un trabajo aceptable y consistente en una extensión reducida, será muy importante evitar las introducciones largas y las referencias eruditas demasiado prolijas.

La calidad del trabajo va a depender de un análisis del texto o de los textos hecho con cierta originalidad y de un uso inteligente de la bibliografía (es decir, que evite la aplicación automática o el apoyo escolástico en la *auctoritas*).

Es muy importante saber acotar el asunto general a un tema concreto, a un problema específico, a una pregunta claramente definida que se le hace al *corpus* textual bajo análisis. El desarrollo del trabajo estará claramente orientado a fundamentar, a someter a escrutinio y a argumentar la(s) hipótesis de trabajo inicial(es). La derivación lógica del análisis del *corpus* debe culminar en unas conclusiones que nunca serán una mera repetición de las intuiciones iniciales. Deben ser la respuesta a la pregunta inicial, el develamiento de un punto oscuro que se detectó como punto de partida de la indagación, la corrección de una hipótesis inicial de trabajo. Esto significa evitar la errónea creencia de que la mera repetición de la misma idea en cada página asegura coherencia y fundamentación a nuestra hipótesis inicial.

En suma, el trabajo deberá seguir en líneas generales la siguiente organización:

1. Una brevísimas introducción que nos lleva del asunto al tema.
2. La formulación de la(s) pregunta(s), hipótesis, sospecha(s) iniciales.
3. Un desarrollo que consistirá en el análisis del *corpus* con el mayor grado de originalidad posible y con el mejor aprovechamiento posible de la bibliografía disponible con vistas a elucidar el problema planteado. Por supuesto que “originalidad” debe entenderse en el marco del conocimiento muy acotado y parcial del estado de la crítica que poseen en tanto alumnos de grado.
4. Unas conclusiones que dejen bien en claro el mérito y la relevancia del problema analizado (un *exemplum vitando*: “y así llegamos a la conclusión de que el *Poema de Mio Cid* es un cantar de gesta”)

Puede resultar clarificador el uso de subtítulos que vayan pautando el desarrollo del trabajo. En todo caso, estas indicaciones sobre la organización general no deben interpretarse como un molde estricto: cada monografía podrá hacer las adaptaciones que su tema específico requiera [...] (Letras, 2011).

Este fragmento, correspondiente a las “Normas generales” de un instructivo más extenso, brinda información detallada sobre el objetivo sociodiscursivo general del género (“orientado a fundamentar, a someter a escrutinio y a argumentar la(s) hipótesis de trabajo inicial(es)”), sobre las sucesivas acciones u operaciones discursivas necesarias para llevarlo a cabo (el recorte de un tema de análisis, el planteo de una pregunta de investigación, etc.) y su organización en una estructura secuenciada de funciones, sobre sus lazos con géneros de investigación expertos (la ponencia), sobre el uso de corpus de análisis y fuentes bibliográficas y sobre el carácter flexible de estas precisiones.

## 5 Análisis discursivo

Los resultados del análisis textual del corpus según el modelo CARS muestran que la mayoría de las monografías relevadas expresan en su introducción un objetivo consistente: la ejercitación de la producción de conocimiento nuevo a partir del relevo temático o bibliográfico (movimiento 1), la identificación de problemas o interrogantes pendientes o ampliables (movimiento 2) y la presentación de propósitos o hallazgos (movimiento 3). Por tanto, puede concluirse que las funciones generales o movimientos retóricos del modelo CARS para la introducción del artículo de investigación también resultan pertinentes para el estudio y descripción de las introducciones del género discursivo monografía en estas carreras. Sin embargo, los hallazgos más interesantes están dados por la identificación de rasgos disciplinariamente específicos dentro de esta estructura retórica para las monografías correspondientes a distintas carreras y orientaciones. Esto resulta sumamente relevante para entender mejor las distintas culturas disciplinares abordadas y colaborar con la alfabetización académica de los miembros ingresantes. Las

variaciones halladas sugieren que las descripciones e hipótesis generales propuestas para el género requieren ajustes o restricciones en un grado mayor de especificidad.

En Letras, las introducciones permiten reconocer dos formas de escritura monográfica diferenciadas que se asocian a dos orientaciones del plan de estudios de la carrera: Letras Modernas y Lingüística. Por un lado, las monografías de las materias correspondientes a la orientación en Lingüística parecen ceñirse claramente al modelo CARS. Por el otro, las monografías correspondientes a la orientación en Letras Modernas se caracterizarían por presentar y evaluar hipótesis, pero mediante una estructura peculiar en la que es frecuente que el movimiento 1 del modelo CARS (definir un territorio) no esté desarrollado, y consecuentemente el movimiento 2 (establecer un nicho) no encuentre una forma tan definida. Presentamos a continuación un ejemplo de este fenómeno:

(12) Reinaldo Arenas escribió *El mundo alucinante* antes de que comenzara su exilio de Cuba. Recibió el premio de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), pero recién pudo ser publicada en 1969 en Francia, luego de que su autor lograra sacar los originales del país con ayuda de amigos extranjeros, sin autorización de Nicolás Guillén, quien era por entonces el director de la UNEAC. El protagonista de la novela es Fray Servando Teresa de Mier, un fraile mexicano (1765-1827), quien vivió en el exilio por 20 años durante la época de la colonia, antes de regresar a su patria para participar de las guerras independentistas.

Intentaré en estas páginas hacer un recorrido por las distintas formas que adoptan las ideas de identidad y diferencia en *El reino alucinante*, para tratar de establecer el modo en el que operan como herramientas de conformación del personaje y delimitan tanto sus funciones como su modo de ser en el universo narrativo. Me interesa particularmente evaluar las relaciones posibles entre las diferentes delimitaciones que definen al personaje de Fray Servando y los tipos de representación que la novela esgrime referidos a la colonia, la revolución y sus diferentes actores.

Estos modos de representación están en directa relación con el contexto sociopolítico que rodea la vida de Arenas, y las líneas que pueden trazarse entre su figura y la de Fray Servando funcionan como una de las operaciones constructoras de sentido del texto. Fuera de las lecturas que la posición del crítico permitiría realizar sin pecar de exceso de biografismo, el mismo autor habilita -y sugiere- la operación identitaria cuando, en uno de los prólogos que hace para la novela, bajo una forma textual en segunda persona cuyo referente es el fraile, afirma que lo más útil al intentar localizarlo para conocerlo y amarlo, fue descubrir que ambos son una misma persona [...] (LGW, Letras, 2010, nota 8).

En el segundo párrafo del ejemplo se establecen propósitos de investigación: “Intentaré en estas páginas hacer un recorrido por las distintas formas que adoptan las ideas de identidad y diferencia en *El reino alucinante*” y “Me interesa particularmente evaluar las relaciones [...]”. Por tanto, el texto es consistente con un género de formación en investigación. Sin embargo, este movimiento retórico no está validado

previamente, ya que según el modelo CARS se correspondería con una estrategia para la ocupación de un nicho (paso 1A del movimiento 3), pero la introducción de este trabajo carece justamente de movimiento 2: no hay un nicho previamente definido. El “territorio”, por su parte, se encuentra establecido de forma muy general, en el primer párrafo, mediante el movimiento 1/paso 2: hacer afirmación(es) general(es) sobre el tema, pero centrado en datos biográficos, que podrían vincularse indirectamente con el propósito del trabajo, aunque dicha relación no es explicitada ni establecida por el texto. El tándem territorio/nicho queda de esta manera muy desdibujado.

El siguiente ejemplo corresponde a la introducción a una monografía de la orientación en Lingüística:

(13) Medios de comunicación tradicionales como el diario no se mantienen ajenos al impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su masificación creciente. Casi todos los diarios de Argentina cuentan con una versión on line de acceso gratuito. La diferencia más notoria entre la versión impresa y la versión en línea probablemente sea la actualización casi permanente de las noticias que ofrece la segunda, pero también la presencia, en ésta, de clases textuales propias del soporte.

Es ése el punto de interés de este trabajo, colocado en la línea de investigación de la Lingüística de los géneros. Me importan particularmente las formas de participación de los lectores que ofrece un mismo diario en sus versiones impresa y on line. El centro de interés lo constituyen las Notas con comentarios, una forma de participación que, a primera vista, se destaca porque atraviesa la totalidad del diario, permitiendo la intervención de los lectores en noticias de cualquier sección. Me circunscribiré a La Nación, el más importante (en cantidad de comentaristas) de los periódicos que cuentan con este género de participación en nuestro país.

Ahora bien, cabe preguntarse si la existencia de clases textuales diferentes destinadas a la expresión de los lectores, y las correspondientes diferencias en la forma y disponibilidad de publicación, implican de por sí y necesariamente un cambio sustancial en los modos de participación de los lectores en el diario, y en la influencia que puedan tener sobre él. Con el objetivo de responder –al menos parcialmente- a este interrogante, me propongo realizar un análisis contrastivo intermediático (cfr. Eckkrammer, 2009), para el cual seleccioné dos géneros que, en cada una de las versiones, están destinados a la expresión de opinión de los lectores. El recorte establecido, así como la limitación del corpus analizado, no permite ni pretende exhaustividad en el análisis y, por lo tanto, tampoco conclusividad en las respuestas. Se presentará a continuación un análisis ejemplar a los fines de dejar planteada la cuestión y aventurar algunas interpretaciones que espero sean profundizadas en investigaciones futuras (MPS, Letras, 2009, nota 9).

La estructura retórica de esta introducción se corresponde estrechamente con el modelo CARS: en el primer párrafo, se define el territorio, mediante el movimiento 1/paso 2: se presenta el tema, de lo general a lo particular. Los dos párrafos siguientes están dedicados al establecimiento de nicho. En el segundo párrafo, hallamos el movimiento

2/paso 1B: se insinúan lagunas en el tema, aunque sin brindar referencias bibliográficas. En el comienzo del tercer párrafo, se ubica el movimiento 2/paso 1C: se plantean interrogantes claros. Por último, en la última parte del tercer párrafo aparece el movimiento 3/paso 1A: se establecen los propósitos del trabajo. Las características de ambos ejemplos resultan muy representativas de los respectivos subcorpus.

En la carrera de Ciencias de la Educación, las monografías relevan generalmente trabajos de campo, y en sus introducciones los distintos movimientos son señalados explícitamente. De hecho, muchas veces los subtítulos que desarrollan los distintos movimientos en el cuerpo de la monografía son especificados y exigidos en las guías y consignas.

(14) DESCRIPCIÓN DEL TEMA A TRABAJAR: el tema del trabajo es la gestión escolar en la escuela, su relación con el PEI y la forma en que se debería implementar para alcanzar en la escuela un clima de colaboración, cooperación y compromiso. A partir de la observación de dos escuelas que utilizo como excusa para ampliar mi conocimiento en los temas desarrollados por la cátedra inicio este trabajo.

PROBLEMA: ¿Cómo se logra mayor compromiso de los docentes? ¿Qué es la gestión escolar? ¿Qué es el PEI? ¿Qué condiciones son necesarias para llevar adelante el PEI? ¿De qué manera los trabajan en distintos colegios? ¿Qué efectos produce la forma en que se ejerce el liderazgo en diferentes casos? ¿Qué podemos conocer acerca del PIIE?

REFERENCIA: el interrogante surge a través de la observación de dos instituciones que están ubicadas en San Isidro con dos formas distintas en apariencia de ser gestionadas, poblaciones similares y con logros aparentemente diferentes, en las cuales el trabajo docente se ve tensionado por la forma en que se ejerce el liderazgo en un caso y, en el otro los problemas principales son los problemas de aprendizaje, la conducta y los problemas de sus estudiantes. [...]

En esta escuela el tema principal es la directora y sus exigencias, controles e ideas que surgen nunca se sabe de donde. La tensión se apodera de las docentes y ninguna se anima a hacer algo sin consultarlo previamente con su directora. Los controles son permanentes de carpetas, notas, conductas, formas de agrupamiento de los alumnos y todo movimiento debe ser comunicado para su aceptación o rechazo. En general si el proyecto no proviene de dirección es amablemente aplazado con un “no es el momento adecuado”. Las decisiones son tomadas en privado y comunicadas posteriormente a las docentes en grupo en la dirección.

En ambos colegios las inasistencias de los alumnos son repetidas y en algunos casos prolongadas. Las dos escuelas cuentan con orientadoras y apoyo de maestras integradoras.

CONCEPTOS PRINCIPALES: gestión escolar, el PEI y liderazgos.

PLAN DE INDAGACIÓN: cómo se elabora el PEI en las escuelas, quién o quiénes son los responsables del proyecto, qué es el PIIE, qué es gestionar y su diferencia con la dirección del establecimiento educativo. El liderazgo y su relación con el personal en la elaboración de la planificación del proyecto (VLR, Educación, 2009, nota 7).

Este fragmento muestra una estructura retórica bien explicitada a partir del uso de subtítulos que encabezan las distintas secciones. El primer subtítulo, “DESCRIPCIÓN DEL TEMA A TRABAJAR”, presenta el movimiento 1/paso 2: se define el territorio planteando el tema con claridad, listando términos técnicos y adelantando la metodología y objetivos diversos. El segundo subtítulo, “PROBLEMA”, introduce el segundo párrafo, donde se halla el movimiento 2/paso 1C: se plantean interrogantes claros, estableciendo el nicho de investigación. El siguiente párrafo, con subtítulo “REFERENCIA”, consiste en el movimiento 3/paso 2: se anuncian los hallazgos con que se pretende responder a ese interrogante.

Las monografías de la carrera de Filosofía también están claramente orientadas a la presentación y fundamentación de hipótesis originales; sus introducciones exhiben la estructura correspondiente al modelo CARS en mayor o menor medida, pero ésta se manifiesta frecuentemente de forma poco explícita y con una secuencia bastante libre de los movimientos retóricos que la constituyen. Se presenta un ejemplo a continuación:

(15) El propósito del presente trabajo es analizar las objeciones kantianas a la posición humeana respecto de la virtud. Esta cuestión será desarrollada en cuatro apartados. En el apartado I., se presentará la concepción de la virtud desarrollada por Hume en su Investigación sobre la Moral (IM). En el apartado II., se presentará la concepción de la virtud que Kant presenta en la Crítica de la Razón Práctica (KpV). Una vez presentada la concepción kantiana, expondremos, a partir del análisis de dos pasajes de KpV, las objeciones kantianas a la posición de Hume (apartado III.). En el final del trabajo, nos preguntaremos si tales objeciones son efectivamente aplicables a la posición humeana (apartado IV.). (CB, Filosofía, 2010, nota 10).

Esta breve introducción comienza con el movimiento 3/paso 1: se establecen propósitos. De forma no focalizada, en esos propósitos aparece el tema (“las objeciones kantianas a la posición humeana respecto de la virtud”), si bien no llega a constituirse como movimiento 1. Luego, el movimiento 3/paso 3: se traza la estructura del trabajo. También de forma no focalizada, aparece al final la pregunta de investigación: “nos preguntaremos si [...]”. En suma, se trata de una introducción con una estructura retórica que carece del movimiento 1 y 2, o los manifiesta de forma acotada pero anidados dentro del movimiento 3. Este hallazgo se verifica en buena parte del subcorpus de filosofía: probablemente esto se explique porque el trabajo de investigación en la carrera frecuentemente parte del análisis en profundidad de un texto fuente y no tanto de la discusión de la bibliografía previa sobre un tema; por tanto, el movimiento 3 suele estar mucho más desarrollado que los movimientos 1 y 2.

En Historia, la escritura de investigación parece tener un espacio relativamente menor al que ocupa en el grado de las otras carreras: el rótulo “monografía” en ocasiones suele emplearse para designar trabajos de relevo bibliográfico e informes de lectura, que también se escriben bajo otras denominaciones como “trabajo práctico”, “trabajo final” o “ensayo”, igualmente muy extendidas. Cuando es así, las introducciones a dichos textos no siguen el modelo CARS, o lo hacen de forma incompleta.

(16) La historia de la República Argentina comienza en la historiografía tradicional a partir de la revolución del 25 de mayo de 1810. En ella, la “nación” argentina compuesta por los criollos se enfrentaron a los peninsulares formando su primer gobierno patrio, que posteriormente, a través de una heroica guerra permitió su independencia en 1816. Sin embargo, la organización estatal de esta nación se retrasó a partir de la “anarquía del año 20”, disolviéndose el poder central y formándose estados provinciales autónomos, que se relacionaban a través de pactos. Esto se debía a la división entre grupos federales y unitarios en cuanto al modelo de la organización estatal, lo cual estaba relacionado con el surgimiento del caudillismo en las provincias.

Este último refería al conjunto de liderazgos personales con bases rurales populares, que fueron considerados por los opositores contemporáneos a ellos y por la historiografía de finales del siglo XIX como símbolo de la barbarie y un obstáculo a la construcción del estado nacional.<sup>1</sup> A su vez, el gobierno de Juan Manuel de Rosas en la provincia de Buenos Aires ha sido considerado como una de las expresiones máximas del caudillismo. Una de sus explicaciones postula que Rosas era la representación de la clase terrateniente en el poder. Este gobernaba la provincia como su estancia, asociándolo como un estado feudal en el cual los peones estaban subordinados totalmente y actuaban como clientelas políticas<sup>2</sup>.

Actualmente, estas visiones simplificadoras de la historia argentina han sido criticadas y revisadas en varios de sus aspectos, recuperando la complejidad tanto del proceso revolucionario de la década de 1810 como del posterior surgimiento del caudillismo. Uno de los puntos fundamentales de partida es la inexistencia de una nación argentina en la primera mitad del siglo XIX. A partir de ello, se permite comprender mejor este período, analizando las relaciones entre el estado que se forma, las elites y los sectores populares, como actores diferentes con sus propios intereses, que inciden en su dinámica (MAB, Historia, 2010, nota 9).

El primer párrafo de esta introducción es el movimiento 1/paso 2: se presenta el tema. A continuación se contraponen dos posiciones: la visión de la historiografía del siglo XIX, desarrollada en los primeros dos párrafos, y la historiografía contemporánea, introducida en el tercer párrafo. Se trata del paso 3 del mismo movimiento: se reseñan trabajos de investigación previos, que serán citados profusamente más adelante. Al igual que sucede con otros ejemplares del corpus, el texto consiste en la puesta en relación de un conjunto acotado de fuentes bibliográficas a partir de un tema dado. Esto es, podríamos describir genéricamente el escrito como un informe de lectura. En el mismo sentido, un estudiante avanzado de la carrera describía así el planteo de la escritura de la monografía en una materia:

(17) Se nos daba 10 textos sobre una temática (la que elegí fue cultura y educación) para que con ellos confeccionemos la monografía. No podía faltar ninguno. Básicamente el ejercicio consistía en encontrar un hilo conductor en todos esos textos, y de ahí armar la monografía (EB, Historia, 2012).

Sin embargo, el subcorpus también muestra, en un número importante de casos, distintas marcas de la escritura de investigación, en usos muy particulares:

(18) ¿ENGENDRÓ LA REVOLUCIÓN RUSA DE OCTUBRE DE 1917 SU PROPIA CONTRADICCIÓN?. Partiendo de esta pregunta inicial, intentaremos plantear el surgimiento del stalinismo, o como Trotsky lo denominó: “El termidor soviético”. Para realizar el análisis, nos basaremos fundamentalmente en textos de León Trotsky<sup>1</sup> (como teórico y protagonista de los acontecimientos estudiados a la vez, es decir nutriéndonos de fuentes de primera mano pero con la relevancia teórica que se merece), y también en el autor inglés Eduard Carr,<sup>2</sup> quien no es marxista, pero denominó a la Revolución Rusa como el mayor acontecimiento del siglo XX, y nos servirá de ayuda para ubicarnos en el contexto histórico y en el relato de los hechos.

Evidentemente, Stalin y la burocratización del estado ruso, expresa los elementos contrarrevolucionarios que hacen retroceder los logros de la revolución bolchevique de Octubre, pero ... ¿Cómo consecuencia lógica? Trotsky<sup>3</sup> afirma enfáticamente que no, ya que obligadamente el bolchevismo no tenía por qué derivar en la barbarie stalinista; era una posibilidad (ya advertida por Lenin y Trotsky entre otros, mucho tiempo antes; sobre esto volveremos después), pero no el único resultado posible. Pero, para comprender mejor el surgimiento del stalinismo y su máquina burocrática, es necesario, describir brevemente la situación política, social y económica del momento que proporcionó las condiciones que dieron lugar a dicha situación (AB, Historia, 2006, nota 8).

Los dos párrafos del ejemplo funcionan como introducción a una monografía ya que se ubican antes del primer subtítulo. El párrafo inicial se abre con un título incorporado en el cuerpo del texto y en mayúscula que textualiza el paso 1C del movimiento 2 de la estructura CARS: plantea un interrogante o “pregunta inicial”. De esta manera, se establece -brevemente- un nicho de investigación. Inmediatamente después, se textualiza el paso 1A del movimiento 3: establecer propósitos (“intentaremos plantear [...]”). El segundo párrafo textualiza los pasos 2 y 3 del mismo movimiento. Primero, se anuncian los principales hallazgos que responden al interrogante previo: “¿Cómo consecuencia lógica?. Trotsky<sup>3</sup> afirma enfáticamente que no”. Segundo, se traza la estructura del artículo, aunque solo parcialmente con respecto a la sección siguiente: “para comprender mejor el surgimiento del stalinismo y su máquina burocrática, es necesario, describir brevemente [...]”. Así, en el segundo párrafo se lleva a cabo la ocupación del nicho establecido previamente.

En suma, podría afirmarse que esta introducción muestra una estructura correspondiente al modelo CARS, a partir de la presencia

ordenada de los movimientos 2 y 3. Sin embargo, esto es así solo de forma aparente: la particularidad es que en esta introducción la ocupación del nicho establecido no queda bajo la responsabilidad del autor de la monografía, sino de la bibliografía citada (“Trotsky<sup>3</sup> afirma enfáticamente que no”). De esta manera, si bien la introducción muestra las marcas textuales propias de los movimientos retóricos del modelo CARS de escritura de investigación, éstos se utilizan en realidad como forma de referir o describir el proceso de investigación de la bibliografía, no el propio, en un texto que se parece más, finalmente, a un informe de lectura.

## 6 Conclusiones

Las monografías en carreras universitarias de humanidades comparten un objetivo consistente ligado a la escritura de investigación: la ejercitación en la producción de conocimiento nuevo a partir del relevo bibliográfico, la identificación de problemas y la presentación de hipótesis y hallazgos. Sin embargo, la textualización de este objetivo en su introducción muestra variaciones disciplinares en el corpus estudiado:



Figura 1: Grados de completud y secuenciación del modelo CARS en introducciones a monografías por disciplina.

Como puede observarse en la Figura 1, nuestro estudio preliminar sugiere que el modelo CARS se manifiesta de forma más completa y según su orden más frecuente en el corpus de Educación y de Letras (orientación en Lingüística), mientras que textualiza sus rasgos típicos en menor medida en Letras Modernas, Filosofía y, en particular, en Historia. En concreto, las introducciones de Letras con orientación en Letras Modernas no suelen desarrollar el movimiento 1; las introducciones de Filosofía manifiestan una estructura retórica menos explícita, en secuencia más libre y con un desarrollo mayor del movimiento 3 frente al 2; y las introducciones de Historia siguen el modelo CARS solo de forma muy parcial, centrándose, en cambio, en la puesta en relación de fuentes bibliográficas brindadas al estudiante. De esta manera, podemos concluir que el modelo CARS presenta diferentes grados de adecuación por carreras para la descripción -y para la enseñanza y el aprendizaje- de los textos de formación en investigación del grado en humanidades.

Estos hallazgos pueden colaborar con el conocimiento de los géneros de formación en el grado universitario, aun poco estudiados si se los compara con los estudios existentes sobre los géneros expertos. A su vez, nuestros hallazgos resultan útiles para la alfabetización académica en carreras de humanidades ya que, si bien estudiantes y docentes identifican la dificultad para escribir géneros académicos de formación, la mayoría de las consignas y guías de escritura para monografías no brindan lineamientos explícitos sobre los objetivos ni la secuenciación del género. Por tanto, los resultados del análisis pueden ayudar a la elaboración de materiales didácticos y guías de escritura sobre la monografía que apoyen las prácticas de escritura en las carreras estudiadas y colaboren con el desarrollo de consensos (o disensos consensuados) explícitos hacia adentro de las comunidades discursivas.

Cabe señalar que el carácter acotado del corpus y la falta de un respaldo cuantitativo requieren la ampliación de este trabajo en futuras investigaciones. En particular, resultaría interesante complejizar las clases de géneros de iniciación en la escritura de investigación e investigar si se trata de un género único con variaciones disciplinares o de una verdadera familia o sistema de géneros discursivos distintos.



## Referencias

- ADESSE. *Base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español*. Universidad de Vigo.
- Alcibar, Miguel (2000) “De agujeros, espirales inmortales y guerreros: (una aproximación al estudio de la metáfora en ciencia y divulgación científica)”. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica* 22-23: 453-468.
- Alcibar, Miguel (2007) *Comunicar la ciencia. La clonación como debate periodístico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Alvarado, Maite y Marina Cortés (2001) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Volumen 1:19-23.
- Anglada, Liliana y Ana Gaido (2010) “Marcas de resguardo de naturaleza epistémica en AI en inglés y español.” En [V. M. Castel y L. Cubo \(2010\)](#).
- Anglada, Liliana, Carina Ávila, Ana Calvo y Marina Pasquini (2010) “Marcas de actitud en AI en las áreas disciplinares de bioquímica y psicología”. En [V. M. y L. Cubo \(2010\)](#).
- Anula, Alberto (2000) “La evaluación de la complejidad sintáctica en la producción de discursos orales: marco teórico y requisitos metodológicos para el análisis de la capacidad lingüística”. En De Bustos Tovar *et al.* (2000: 727-739).
- Anula, Alberto (2007) “Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación lectora”. En *Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas de Asia, Manila, Filipinas*.
- Arús, Jorge (2003) “Ambiguity in grammatical metaphor: One more reason why the distinction transitive/ergative pays off”. En A-M. Simon-Vandenberg *et al.*, eds. (2003: 101-126).
- Bailey, Kathleen y David Nunan, eds. (1996) *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bauer, L. y Nation, I. S. P. (1993) “Word families”. *International Journal of Lexicography* 6: 253-279.
- Bazerman, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005) *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bednarek, Mónica (2006) *Evaluation in Media Discourse. Analysis of a Newspaper Corpus*. London/New York Continuum.
- Bedoya, Ana, ed. (2012) *VIII Memorias de las Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior* (Buenos Aires, 7-8 agosto 2012). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Beke, R. (2005) El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- E. Beneš (1981) “Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht”. En Th. Bungarten, ed. (1981: 185-212).

## Referencias

- Berkenkotter, Carol y Thomas N. Huckin (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Berri, M., G. Ciapuscio, M. Glozman y P. Mahler (2011) *Escritos de la Escuela Lingüística de Praga, Traducción de textos*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bhatia, V. (1993) *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Essex: Longman.
- Biber, D., S. Conrad y R. Reppen (1998) *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad y E. Finegan (2000) *Longman grammar of spoken and written English*. Essex: Longman.
- Black, Max (1979) "More about Metaphor". En [A. Ortony, ed. \(1979\)](#).
- Block, David (1996) "A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles". En Bailey y Nunan ([1996](#): 168-194).
- Borg, Simon (2003a) "Teacher cognition in grammar teaching: A literature review". *Language Awareness* 12(2): 96-108.
- Borg, Simon (2003b) "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do". *Language Teaching* 36(2): 81-109.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, dirs. (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe S.A.
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bruthiaux, P., D. Atkinson, W. Eggington, W. Grabe, y V. Ramanathan, eds. (2005) *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honour of Robert B. Kaplan*.
- Bungarten, Th., ed. (1981) *Wissenschaftssprache*. München: Wilhem Fink Verlag.
- Cabré, M. T. (1999) *Terminology. Theory, methods and applications*. Universidad de Indiana: Empúries.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón (2007) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia Helena y Teun Van Dijk (2004) "Popularization discourse and knowledge about the genome". *Discourse y Society* 15(4): 369-389
- Calsamiglia, Helena y Carmen López Ferrero (2003) "Role and Position of Scientific Voices: Reported Speech in the Media". *Discourse Studies* 5(2): 147-73.
- Canagarajah, S. (2002) "Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship". *Journal of English for Academic Purposes* 1(1), 29-44.
- Carlino, Paula (2003) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere* 6(20): 409-420.
- Carlino, Paula (2004a) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En Carlino ([2004b](#): 5-21).

- Carlino, P., coord. (2004b) *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula, ed. (2004b) *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura "Lectura y Vida".
- Carter, R. (2002) *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Castel, Victor M., ed. (2010) *El artículo científico en inglés. Aspectos teórico-descriptivos, pedagógicos y computacionales de una modelización sistémico-funcional*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Publicación online disponible en <http://www.mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/redacte/castel-editor-2010.htm>.
- Castel, Victor M. y Liliana Cubo de Severino, eds. (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Disponible en [http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Castel\\_y\\_Cubo\\_Editores\\_\(2010\).htm](http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Castel_y_Cubo_Editores_(2010).htm).
- Castellà Lidon, Josep M. (2001) *La Complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Charteris-Black, Jonathan y Andreas Musolff (2003) "‘Battered Hero’ or ‘Innocent Victim’? A Comparative Study of Metaphors for Euro Trading in British and German Financial Reporting". *English for Specific Purposes* 22(2): 153-76.
- Charteris-Black, Jonathan y Timothy Ennis (2001) "A comparative study of metaphor in Spanish and English financial reporting". *English for Specific Purposes* 20(3): 249-266.
- Chen, Q. y G. Ge (2007) "A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical research articles (RAs)". *English for Specific Purposes* 26: 502-514.
- Chomsky, Noam (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Christidou, Vasilía, Dimopoulos, Kostas y Vasilis Koulaidis (2004) "Constructing social representations of science and technology: the role of metaphors in the press and the popular scientific magazines". *Public Understanding of Science* 13: 347-362.
- Ciapuscio, Guiomar E. (1997) "Lingüística y divulgación de ciencia". *Quark: Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura* 7: 19-28.
- Ciapuscio, Guiomar (2000) "La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?". *Humanitas* 33 (30-31): 237-253.
- Ciapuscio, Guiomar E. (2005) "Las metáforas en la creación y recontextualización de la ciencia". *Signo y Señal* 14: 183-211.
- Ciapuscio, Guiomar (2009) "Modalidad y géneros académicos". En [G. Ciapuscio, ed. \(2009\)](#).
- Ciapuscio, G., ed. (2009) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.

## Referencias

- Ciapuscio, Guiomar e Isabel Otañi (2002) "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva alemán-español". *RILL* 15: 117-133.
- Ciapuscio, Guiomar, Konstanze Jungbluth, Dorothee Kaiser y Célia Lopes, eds. (2006) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Frankfurt: Biblioteca Ibero Americana.
- Clyne, M. (1987) "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German". *Journal of Pragmatics* 11: 211-247.
- Coady, J. y T. Huckin, eds. (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. y M. Horst (2001) Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. En J. Flowerdew y M. Peacock, eds. (2001c: 315-329).
- Coffin, Caroline, Mary Jane Curry, Sharon Goodman, Ann Hewings, Theresa M. Lillis y Joan Swann (2003) *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. London y New York: Routledge.
- Connor, U. (1996) *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2004) Introduction. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4): 271-276.
- Connor, U., y A. Moreno (2005) Tertium Comparationis: A Vital Component in Contrastive Rhetoric Research. En P. Bruthiaux *et al.*, eds. (2005: 153-164).
- Connor, Ulla y Susan Mayberry (1996) "Learning Discipline-Specific Academic Writing: a Case Study of a Finnish Graduate Student in the United States". En E. Ventola y Anna Mauranen (1996: 230-264).
- Cortiñas Rovira, Sergi (2008) "Las metáforas del ADN: una revisión de los procesos divulgativos". *Journal of Science Communication* 7(1): 1-9.
- Coseriu, E. (1955) Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch* 7: 29-54.
- Coulthard, M., ed. (1994) *Advances in Written Text Analysis*. London/NewYork: Routledge.
- Coxhead, A. (2000) A New academic word list. *TESOL Quarterly* 34(2): 213-238.
- Coxhead, A. y P. Nation (2001) The specialised vocabulary of English for academic purposes. En J. Flowerdew y M. Peacock, eds. (2001c: 252-267).
- Crismore, A. y R. Farnsworth (1990) Metadiscourse in popular and professional science discourse. En W. Nash, ed. (1990: 118-136).
- Cristófolo, Américo y Jerónimo Ledesma, eds. (en prensa) *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (Buenos Aires, 22-27 noviembre de 2010). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubo de Severino, Liliana (2002) "Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios". *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* 15: 55-69.

- Cubo de Severino, Liliana, coord. (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Čmejrková, S. (1994) "Non-native (academic) writing". En S. Čmejrková, F. Daneš y E. Havlová, eds. (1994): 303-310.
- Čmejrková, S., F. Daneš y E. Havlová, eds. (1994) *Writing vs. Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- De Bustos Tovar, José, Patrick Charaudeau, José L. Girón Alconchel, Silvia Iglesias Recuero y Covadonga López Alonso, ed. (2000) *Lengua, discurso y texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor.
- De Olivera, Janaina y Adriana S. Pagano (2006) "The research article and the science popularization article: a probabilistic functional grammar perspective on direct discourse representation". *Discourse Studies* 8(5): 627-646
- Delicia, Dario D. (2011) "Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas". *Revista Onomázein* 2(24): 173-198.
- Díaz, E. (2010) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Donohue, James (2006) "How to support a one-handed economist: the role of modalisation in economic forecasting". *English for Specific Purposes* 25: 200-216.
- Downing, Angela (1991) "La metáfora gramatical de M.A.K. Halliday y su motivación funcional en el texto". *Revista Española de Lingüística* 21(1): 109-123.
- Downing, Angela (2000) "Nominalisation and Topic Management in Leads and Headlines". En E. Ventola, ed. (2000): 354-378).
- Dudley-Evans, T. (1994) "Genre Analysis: An approach to text analysis for ESP". En M. Coulthard, ed. (1994): 219-228).
- Dudley-Evans, T., y M.-J. St John (1998) *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszak, A. (1997) "Cross-cultural academic communication: a discourse-community view". En A. Duszak, ed. (1997): 11-39).
- Duszak, A., ed. (1997) *Culture and styles of Academic Discourse*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Eggs, Suzanne (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eggs, Suzanne y James Martin (1997) "Genres and registers of discourse". En T. Van Dijk (1997): 230-256).
- Ejarque, Delia (2005) "La monografía". En Cubo de Severino, coord. (2005): 221-234).
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fandrych, C., y G. Graefen (2002) "Text commenting devices in German and English academic articles". *Multilingua* 21: 17-43.
- Fauconnier, Gilles y Marx Turner (2006) "Mental spaces. Conceptual integration networks". En Dirk Geeraerts (2006): 303-371).

## Referencias

- Fawcett, Robin (2008) *Invitation to Systemic Functional Linguistics through the Cardiff Grammar; An extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar*. 3th ed. London: Equinox.
- Fernández Ramírez, S. (1951) *Gramática Española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid: Revista del Occidente.
- Ferrari, Laura (2006) "Evaluación y modalidad en artículos de investigación provenientes de diferentes disciplinas". En G. Ciapuscio *et al.*, eds. (2006: 27-38).
- Ferrari, Laura (2009) "La expresión de la modalidad epistémica en artículos de investigación". En G. Ciapuscio, ed. (2009).
- Ferrari, Laura (2010) "Modalidad y variación disciplinar en el discurso especializado: verbos modales". *Cuadernos del Sur*, UNSUR.
- Ferrari, Laura y Susana Gallardo (2006) "Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos de investigación de medicina". *Signos* 39(61): 161-180.
- Flowerdew, J. (2002) "Genre in the classroom: A linguistic approach". In A. Johns, ed. (2002: 91-92).
- Flowerdew, J. (2003) "Signalling nouns in discourse". *English for Specific Purposes* 22(4): 329-346.
- Flowerdew, J. (2008) "Scholarly writers who use English as an Additional Language: What can Goffman's "Stigma" tell us?". *Journal of English for Academic Purposes* 7(2): 77-86.
- Flowerdew, J. (2009) "Use of signaling nouns in a learner corpus". En J. Flowerdew y M. Mahlberg, eds. (2009: 85-102).
- Flowerdew, J. y M. Peacock (2001a) "The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges". En J. Flowerdew y M. Peacock, eds. (2001c: 177-194).
- Flowerdew, J. y M. Peacock (2001b) "Issues in EAP: A preliminary perspective". En J. Flowerdew y M. Peacock, eds. (2001c: 8-24).
- Flowerdew, J. y M. Peacock, eds. (2001c) *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. y A. K. K. Tong, eds. (1994) *Entering text*. Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology.
- Flowerdew, J. y M. Mahlberg, eds. (2009) *Lexical Cohesion and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fox Keller, Evelyn (2000) *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Francis, G. (1986) *Anaphoric nouns. Discourse analysis monograph No. 11*. Birmingham: English Language Research.
- Francis, G. (1994) "Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion". En M. Coulthard, ed. (1994: 179-190).
- Fries, P. H. (2001) "Issues in modelling the textual metafunction". En M. Scott y G. Thompson, eds. (2001: 83-106).
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2008) "Invalidación, dialogismo y cortesía: es un decir". *Revue de Sémantique et Pragmatique* 23: 95-119.

- Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza Alcaide (1996) *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Sevilla: Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Galindo Martín, Miguel Ángel (2008) *Diccionario de Economía Aplicada; Política económica, economía mundial y estructura económica*. Madrid: Ecobook.
- Gallardo, Susana (1994) “Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de divulgación científica escritos a partir de textos de semi-divulgación”. *Primeras Jornadas "De la Teoría Lingüística a la enseñanza del español"*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gallardo, Susana (1997) “Funciones del conector adversativo en la interacción entre periodista científico y lector”. *Lingüística Actual* XIX(2): 174-184.
- Gallardo, Susana (1999) “Evidencialidad: la certeza y la duda en los textos periodísticos sobre ciencia”. *Revista de Lingüística Aplicada* 37: 53-66.
- Gallardo, Susana (2004) “Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina de la prensa escrita”. *Revista de lingüística teórica y aplicada* 42(1): 111-135.
- Gallardo, Susana (2005a) “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”. En G. Vázquez (2005: 13-28).
- Gallardo, Susana (2005b) “Pragmatic support of medical recommendations in popularized texts”. *Journal of Pragmatics* 37: 813-835.
- Gallardo, Susana (2007) “Modalidad deóntica en textos de medicina y computación”. En *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza: UNCuyo.
- Garcés Gómez, María Pilar (2008) *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- García Negroni, María M. y Beatriz Hall (2010) “Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos”. En V. M. Castel y L. Cubo (2010: 933-940).
- Gardner, Sheena (2008) “Integrating Ethnographic, Multidimensional, Corpus Linguistic and Systemic Functional Approaches to Genre Description: An Illustration through University History and Engineering Assignments”. En E. H. Steiner y S. Neumann, eds. (2008).
- Garvin, P., ed. (1964) *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Geeraerts, Dirk (2006) *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ghio, Elsa y María Delia Fernández (2008) *Lingüística sistémico funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Givón, Talmy (2005) *Context as Other Minds. The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goatly, Andrew (1997) *The Language of Metaphors*. London/New York: Routledge.
- Gómez Torrego, L. (1999) “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. En I. Bosque y V. Demonte, dirs. (1999).

## Referencias

- González Rodríguez, María José (2011) "La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración". *RL: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 49(1): 109-141.
- Gotti, M. (2008) *Specialized Discourse*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Grabe, W. y F. Stoller (2002) *Teaching and Researching Reading*. Essex: Pearson Education.
- Granger, S. (2002) "A Bird's-eye view of learner corpus research". En S. Granger *et al.*, eds. (2002: 3-33).
- Granger, S., J. Hung y S. Petch-Tyson, eds. (2002) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Greco, Orlando (2006) *Diccionario de Economía*. 3ra. ed. Buenos Aires: Valletta ediciones.
- Güllich, Elisabeth y Thomas Kotschi (1995) "Discourse Production in Oral Communication. A Study Based On French". En U. Quastothoff, ed. (1995: 30-66).
- Gutiérrez, Rosa (2008) "El género manual en las disciplinas académicas: una caracterización desde el sistema de la obligación". *Revista Signos* 41(67): 177-202.
- Gutiérrez, Rosa (2010) "Especialización del discurso: una caracterización desde el sistema de la obligación". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 48(1): 105-132.
- Halliday, M.A.K (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K (1979) "Differences between Spoken and Written Language: Some Implications for Literacy Teaching". En Page *et al.* (1979: 37-52).
- Halliday, M.A.K (1985) *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985) *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K (1994) *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004a) *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by C. Matthiessen. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004b) *The language of science*. Ed. by Jonathan Webster. Vol. 5. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976) *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1985) *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen (1999) *Construing Experience Through Meaning; A Language-based Approach to Cognition*. London/New York: Continuum.
- Havránek, B. (1964) "The Functional Differentiation of the Standard Language". En P. Garvin, ed. (1964: 3-16).

- Helale, Gabriela, Pablo Requena y María Gimena San Martín (2010) “La cognición de alumnos del profesorado de inglés de la UNC y de graduados respecto de la práctica pre-profesional”. En *Actas de las IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba, Argentina.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hinkel, E. (2004) *Teaching Academic ESL Writing. Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinkel, E., ed. (2005) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsh, D. y P. Nation (1992) “What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?” *Reading in a Foreign Language* 8(2), 689-696.
- Hunston, S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. y G. Francis (2000) *Pattern Grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, Ken (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. London: Pearson Education.
- Hyland, Ken (2001) “Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles”. *English for Specific Purposes* 20: 207-226.
- Hyland, Ken (2002) “Specificity revisited: How far should we go now?” *English for Specific Purposes* 21: 385-395.
- Hyland, Ken (2004a) “Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing”. *Journal of Second Language Writing* 13(2): 133-151.
- Hyland, Ken (2004b) *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, Ken (2005) *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Continuum.
- Hyland, Ken (2006) *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, Ken y P. Tse (2007) “Is there an ‘academic vocabulary?’” *TESOL Quarterly* 41(2), 235-253.
- Hyland, Ken (1998) *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hyland, Ken (2004 [2000]) *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hyland, Ken y Fiona Hyland (2006a) *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken y Fiona Hyland (2006b) “Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting teacher written feedback”. En K. Hyland y F. Hyland (2006a): 206-224)
- Hyland, Ken y Fiona Hyland (2006c) “Feedback on second language students’ writing”. *Language Teaching* 39: 83-101.

## Referencias

- Hyon, Sunny (1996) "Genre in three traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly* 30: 693-722.
- Johns, A. M. (2002) *Genres in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kagan, Dona (1990) "Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle". *Review of Educational Research* 60(3): 419-469.
- Kaplan, Nora (2004) "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración". *Boletín de Lingüística* 22: 52-78.
- Kaplan, R. (1966) "Cultural thought patterns in inter-cultural education". *Language Learning* 16: 1-20.
- Kaplan, R. (2005) "Contrastive Rhetoric". En E. Hinkel, ed. (2005: 375-391).
- Kennedy, G. (1998) *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- Koch, P. y W. Oesterreicher (2007) *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos. (Título original: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, 1990, Max Niemeyer Verlag, Tübingen).
- Kuerten Dellagnelo, Adriana y Jose Luiz Meurer (2006) "Echoes from teacher discourse: An inside-out perspective". *Revista Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 50: 155-174.
- Kumar, Vijay y Elke Strake (2011) "Examiners' reports on theses: feedback or assessment?" *Journal of English for Academic Purposes* 10: 211-222.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1991) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. (1ra. Edición en inglés: 1980. University of Chicago Press).
- Laufer, B. (1997) "The lexical plight in second language reading". En J. Coady y T. Huckin, eds. (1997: 20-34).
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, Namhee, Lisa Mikesell, Anna Dina L. Joaquin, Andrea W. Mates y John Schumann (2009) *The interactional Instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, S.-L. y R. Pemberton (1994) "An investigation of students' knowledge of academic and subtechnical vocabulary". En L. Flowerdew y A. K. K. Tong, eds. (1994: 183-196).
- Liruso, Susana y Pablo Requena (2008) "La relación entre los principios pedagógicos y la práctica áulica en profesores de inglés como lengua extranjera. En *Caminhos na formacao de profesores de linguas: conquistas e desafios. Anales del II Congreso Latino-Americano de Formación de Profesores de Lenguas*, Río de Janeiro, Brasil.
- López Ferrero, Carmen (2005) "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad". *Signo y Señal* 14: 115-139.
- López Morales, Humberto (1999) "Problemas de cohesión discursiva en la enseñanza de lenguas". En Sierra Martínez *et al.* (1999: 223-237).

- Lyons, John (1997) *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- MacDonald, Susan (1994) *Professional Academic Writing in the Humanities and the Social Sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mahlberg, M. (2005) *English General Nouns. A corpus theoretical approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Malatér, Luciani (2004) "Looking at the 'mental picture of reality' of an EFL teacher: A systemic functional analysis". *Revista Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 46: 179-210.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés Lázaro (1999) "Los marcadores del discurso". En I. Bosque y V. Demonte, dirs. (1999: cap. 63).
- Martin, James (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, James y David Rose (2003) *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, James y David Rose (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Martin, James y Peter White (2005) *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Martínez, Iliana (1998) "Estructuras de elaboración en artículos de investigación y de divulgación en inglés: estudio comparativo basado en el análisis de género". *RASAL*, 80-92
- Martínez, Iliana (2005) "Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English". *Journal of Second Language Writing* 14(3): 174-190.
- Martínez, Iliana, S. Beck y C. Panza (2009) "Academic vocabulary in agriculture research articles: A corpus-based study". *English for Specific Purposes* 28(3): 183-198.
- Matthiessen, Christian M. (1995) *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- Moirand, Sophie (2006) "La divulgación de la ciencia y la técnica: ¿Nuevos modelos para nuevos objetos de estudio?". *Signos [online]* 39(61): 231-358.
- Moreno, Ana (2004) "Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: an English-Spanish contrastive study of research articles on business and economics". *Journal of English for Academic Purposes* 3: 321-339.
- Müller, Gisela (2012) "Evaluación epistémica, evidencialidad y puesta en escena de los participantes en el coloquio de la defensa de tesis". En G. E. Müller *et al.*, eds. (2012: 271-282).
- Müller, Gisela y Liliana Cubo de Severino (2011) "Predicados de estado mental y construcción *on-line* de modelos mentales en el coloquio de la defensa de tesis doctoral". Ponencia presentada en el Coloquio Internacional de Lingüística Iberorromance (CILIR 2011). Leuven (Bélgica), enero de 2011.
- Müller, Gisela Elina, Vanina Barbeito y Laura Miñones, eds. (2012) *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Mendoza: EDIUNC.
- Muñoz Dagua, Clarena (2009) "La metáfora interpersonal léxico-gramatical. Un recurso eficaz para la divulgación científica". *RASAL* 1/2: 25-44.

## Referencias

- Muñoz Dagua, Clarena (2010) “El rol de la metáfora léxica en la divulgación de la ciencia”. *Tabula Rasa* 13. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892010000200012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000200012&lng=es&nrm=iso). Accedido el 05 sept. 2011.
- Muñoz Rigollet, Gloria, Max S. Echeverría y Mónica Véliz (1985) “Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios” *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada* 23: 107-120.
- Muse, Cecilia y Darío D. Delicia (2011) “Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: análisis de la competencia gramatical en la producción de discursos académicos”. Ponencia presentada en el *I Congreso: La expresión escrita y oral en el ámbito universitario y secundario y su didáctica*, La Rioja, Argentina.
- Nash, W., ed. (1990) *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Newbury Park: Sage Publications.
- Natale, L. (2011) “Las devoluciones escritas de los profesores universitarios desde una perspectiva multimodal”. En *Actas del VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina*. Santa Fe, Argentina.
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. y R. Waring (1997) “Vocabulary size, text coverage, and word lists”. En N. Schmitt y M. McCarthy, eds. (1997: 6-19).
- Navarro, Federico (en prensa) “¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional”. En [A. Cristófolo y J. Ledesma \(en prensa\)](#).
- Navarro, Federico y Juan Pablo Moris (2012) “Formación de tutores de escritura en carreras de humanidades en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (FFyL, UBA)”. En [A. Bedoya, ed. \(2012\)](#).
- Numrich, Carol (1996) “On becoming a language teacher: Insights from diary studies”. *TESOL Quarterly* 30(1): 131-153.
- Núñez, Paulina, Astrid Muñoz y Estenka Mihovilovic (2006) “Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación”. *Revista Signos* 39(62): 471-492.
- Ortony, A. ed. (1979) *Metaphor & Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Padilla, Constanza (2009) “Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”. En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe, Argentina.
- Page, Glenda, John Elkins y Barrie O’Conner, eds. (1979) *Communication Through Reading: Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference, Vol. 2*. Adelaid: Australian Reading Association.
- Palmer, F. (1986) *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quasthoff, U., ed. (1995) *Aspects of Oral Communication*. Berlin: De Gruyter.
- Ravelli, Louise (1985) *Metaphor, mode and complexity: an exploration of co-varying patterns*. Sydney: Department of Linguistics.

- Ravelli, Louise (1988) "Grammatical metaphor: an initial analysis". En E. Steiner y R. Veltman, eds. (1998: 135-147).
- Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española* (2009) "Sintaxis II. 30. El adverbio y el grupo adverbial". Madrid: Espasa, Asociación de Academias.
- Requena, Pablo, Gabriela Helale y Gimena San Martín (2011) "Perceptions on the Practicum by Argentinean EFL Teacher Training Community." En *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Teacher Education: Expanding Our Horizons*, Minneapolis, Estados Unidos.
- Requena, Pablo, Susana Liruso y Elba Villanueva de Debat (2009) "Creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de inglés como lengua extranjera." En *Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires, Argentina.
- Rezzano, Susana y Silvia Gioia (2009) "La función de las relaciones de contraste en el discurso de divulgación científica". *RASAL* 1(2): 45-61.
- Richards, Ivor A. (1936) *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul (1977) *La metáfora viva*. Buenos Aires: Ediciones Megalópolis.
- Rodríguez Fonseca, Leonilda (1989) "Índices secundarios en la madurez sintáctica, modificaciones nominales y combinación de oraciones en estudiantes universitarios". En *Actas del III congreso internacional de El español en América*, Valladolid, España.
- Sánchez, Victor M. y Marielos Murillo (2006) *Análisis sintáctico de textos orales y escritos de niños preescolares y escolares costarricenses. Fundamento para la programación del aprendizaje lingüístico escolar*. San José: INIL.
- Santibáñez Sáenz, Francisco (2000) "Halliday's grammatical metaphor, conceptualization and linguistic construal". *Epos* XVI: 497-511.
- Sciencedirect*. <http://www.sciencedirect.com>. [Accedido el 20 Noviembre de 2009.]
- Scott, M. (2004) *Wordsmith tools*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, M. y C. Tribble (2006) *Textual patterns*. Amsterdam: John Benjamins.
- Scott, M. y G. Thompson, eds. (2001) *Patterns of Text in Honour of Michael Hoey*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmid, H.-J. (2000) *English abstract nouns as conceptual shells. From corpus to cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schmitt, N. y M. McCarthy, eds. (1997) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schröder, H. (1991) *Subject-oriented Texts*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Seidlhofer, B. (2004) Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209-239.
- Sierra Martínez, Fermín y Carmen Hernández González, eds. (1999) *Las lenguas en la Europa Comunitaria III: la adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras, las lenguas de minorías, la traducción*. Amsterdam: Rodopi.

## Referencias

- Simon-Vandenberg, Anne-Marie, Miriam Taverniers y Louise Ravelli, eds. (2003) *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2005) "Corpus and text. Basic principles". En M. Wynne, ed. (2005: 1-16).
- Skorczynska Sznajder, Hanna (2005) "Metaphor signalling in the popularisation of scientific business discourse: The effects of metaphorical markers on metaphor". En *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia. Pp. 161-168.
- Smith, N. (2010) *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Steiner, Erich y R. Veltman, eds. (1998) *Pragmatics, Discourse and Text: some systemically inspired approaches*. London: Frances Pinter.
- Steiner, Erich y Stella Neumann, eds. (2008) *ESFLCW 2007: Data and Interpretation in Linguistic Analysis*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Sutarsyah, C., P. Nation y G. Kennedy (1994) "How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based study". *RELC Journal* 25(2): 34-50.
- Swales, John (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2004) *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John, y C. B. Feak (1994) *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills. A Course for Nonnative Speakers of English*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Taverniers, Miriam (2003) "Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term". En A-M. Simon-Vandenberg *et al.*, eds. (2003: 5-33).
- Thompson, D. (1993) "Arguing for experimental 'facts' in science. A study of research article results section in Biochemistry". *Written Communication* 10(1): 106-128.
- Thompson, Geoff (1996) *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Torres González, Antonia N. (1992) *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Van Dijk, Teun (1990) [1980] *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Trad. de Guillermo Gal. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun, ed. (1997) *Discourse as structure and process*. Londres: Sage.
- Vara, Ana M. y Susana Gallardo (1996): "El tercero en concordia: la imagen del periodista en las notas de divulgación científica". *Revista de la Universidad Blas Pascal* 2(8): 269-367.

- Vázquez, Graciela, ed. (2005) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Véliz, M. (1988) "Evaluación de la madurez sintáctica y modo del discurso". *Estudios Filológicos* 34: 181-192.
- Ventola, Eija (1991) *Functional and Systemics Linguistics. Approaches and Uses*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Ventola, Eija, ed. (2000) *Discourse and Community; Doing Functional Linguistics*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ventola, Eija y Anna Mauranen (1991) "Non-native writing and native revising of scientific articles". En E. Ventola (1991): 457-492.
- Ventola, Eija y Anna Mauranen (1996) *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verstraete, Jean-Christophe (2005) "Scalar quantity implicatures and the interpretation of modality problems in the deontic domain". *Journal of Pragmatics* 37: 1401-1418.
- Villanueva de Debat, Elba, Susana Liruso y Pablo Requena (2010) "¿Qué tipos de incidentes críticos o debilidades identifican los docentes de inglés en su desempeño en el aula y cómo los resuelven?" En *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción*, Buenos Aires, Argentina.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena y Cecilia Muse (2011) "Factibilidad de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria: instrumentos de apoyo para el maestro". En *Actas del VI Congreso Internacional Lectura y la Escritura como Criterios de Calidad de la Educación*, Barranquilla, Colombia.
- Wang, J., S. Liang y G. Ge (2008) "Establishment of a medical academic word list". *English for Specific Purposes* 27: 442-458.
- Wee, Lionel (2005) "Constructing the source: metaphor as a discourse strategy". *Discourse Studies* 7(3): 363-384.
- West, M. (1953) *A general service list of English words*. London: Longman.
- Williams Camus, Julia T. (2009) "Metaphors of cancer in scientific popularization articles in the British press." *Discourse Studies* 11(4): 465-495.
- Wubbels, Theo (1992) "Taking account of student teachers' preconceptions". *Teacher and Teacher Education* 8(2): 137-149.
- Wynne, M., ed. (2005) *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books. Disponible en <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora>. [Accessed: December 22nd, 2006.]
- Xue, Guoyi y I. S. P. Nation (1984) "A university word list". *Language Learning and Communication* 3(2): 215-229.