



COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
DOCTORADO EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

LAS VOCES DE LOS OTROS EN EL DISCURSO ACADÉMICO
DE LOS INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN

Trabajo que se presenta para optar al grado de
Doctor en Estudios del Discurso

Autora: Rebecca Cohen de Beke

Tutora: Doctora Adriana Bolívar

Caracas, diciembre de 2007

...we should strive to be open to the patterns observable in language in quantity as we now have it. The growing evidence that we have suggests that there is to be found a wealth of meaningful patterns that with current perspectives, we are not led to expect. We must gratefully adjust to this new situation and rebuild a picture of language and meaning which is not only consistent with the evidence but exploits it to the full. This will take some time, and the first stage should be an attempt to inspect the data with as little attention as possible to theory.

John McH. Sinclair (1994, p. 13)

...deberíamos luchar por estar abiertos a los patrones observables en la lengua y en cantidad como tenemos ahora. La creciente evidencia que tenemos sugiere que hay una riqueza de patrones significativos que con las perspectivas actuales no estaríamos llevados a esperar. Debemos ajustarnos agradecidamente a esta nueva situación y reconstruir una imagen de la lengua y del significado que no es consistente con la evidencia y explotarlo al máximo. Esto tomará algún tiempo, pero la primera fase debe ser un intento de inspeccionar los datos con tan poca atención como sea posible a la teoría.

John McH. Sinclair (1994, p. 13)

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico nos comunicamos con nuestros pares por medio de una variedad de formas genéricas (géneros discursivos): tesis, papeles de trabajo, reportes de laboratorio, reseñas, monografías, artículos de investigación, informes, entre otros. Estas formas genéricas surgen de situaciones comunicativas recurrentes y responden a normas, valores e ideologías de las diferentes disciplinas y sus respectivas metodologías hasta el punto de llegar a sugerir lo que debe pensarse, decirse y hacerse. Para contextualizar las formas genéricas orales y escritas que nos exigen las disciplinas, se prefiere el concepto de *comunidad discursiva*. Así, un individuo debe conocer y utilizar los géneros que caracterizan a una comunidad discursiva determinada si quiere ser aceptado por los demás miembros de esta comunidad. Berkenkotter y Huckin (1995, p. ix) definen este "conocimiento del género", como "el repertorio de respuestas situacionalmente apropiadas que tiene el individuo a situaciones recurrentes -desde encuentros inmediatos hasta la comunicación distanciada por medio de lo impreso, y más recientemente, del medio electrónico".¹ Estos autores señalan más adelante que "una de las maneras de estudiar el carácter textual de la comunicación disciplinaria es examinar tanto las acciones situadas de

¹ an individual's repertoire of situationally appropriate responses to recurrent situations -- from immediate encounters to distanced communication through the medium of print and more recently, the electronic media. (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. ix)

los escritores como los sistemas comunicativos en los que participan los actores de las disciplinas"², por lo que se infiere que las prácticas discursivas no son iguales en todas las disciplinas.

Preocupados por racionalizar las técnicas de comunicación en un mundo cada vez más exigente, los analistas del discurso académico nos hacemos preguntas como las siguientes: ¿qué conocemos del discurso académico en las diferentes disciplinas?, ¿cuáles son los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican a unas y otras disciplinas o profesiones?, ¿son estos rasgos simples intuiciones?, si hay patrones de uso ¿cuáles son?

Hoy día, las tecnologías nos proporcionan, en fracción de segundos, muestras de patrones de uso de la lengua a partir de enormes cantidades y variedades de textos, otrora impensables, que tendrán impacto en nuestra visión de la lengua. En consecuencia, retomando las últimas palabras del extracto de Sinclair (1994, p. 13) que encabeza esta introducción: "...la primera fase debería ser un intento de inspeccionar los datos con la menor atención posible a la teoría".³ En pocas palabras, veamos primero lo que nos dicen los datos. Este es el sentido de la investigación que he llevado a cabo sobre un corpus de artículos publicados en la *Revista de Pedagogía* de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, con el fin de

² One way to study the textual character of disciplinary communication is to examine both the situated actions of writers and the communicative systems in which disciplinary actors participate. (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. ix)

³ ...the first stage should be an attempt to inspect the data with as little attention as possible to the theory. (Sinclair, 1997, p. 13)

averiguar cómo los escritores presentan a los otros en sus textos. La presencia de los otros puede explicitarse de dos maneras: 1) por medio de la *referencia* que equivale a una mención del otro, señalada por el apellido del autor y fecha acompañada o no del número de página dentro de una paréntesis, y 2) la *cita* entendida como un reporte directo o indirecto de lo que ha dicho o hecho otro.

El punto de partida es que el artículo de investigación publicado en revistas es el género académico por excelencia, que se distingue de los demás géneros de texto, entre otros aspectos, por la necesidad ineludible que tienen los académicos de reportar en sus textos las voces de los otros, que Hyland (2002, p. 115) no duda en calificar como “el rasgo que casi define al artículo académico de investigación”⁴. Esto se relaciona con la idea de la revista como “espacio para el diálogo académico” (Bolívar, 2004, p. 11), en el sentido que escribimos para una comunidad discursiva en particular, aquí la comunidad de educación, y que en la interacción con los demás miembros de esta comunidad decidimos quiénes participarán en este diálogo académico. Así mismo, mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional de nuestros textos y señalamos de manera explícita nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento (Beke & Bolívar, en prensa; Bolívar & Shiro, 2005).

⁴ ...almost the defining feature of the academic research article. (Hyland, 2002, p. 115)

Desde el punto de vista pragmático, a través de las referencias y citas a otros autores, reforzamos nuestros argumentos a la vez que nos posicionamos como conocedores de la materia; justificamos la novedad de nuestra contribución a una narrativa más amplia sobre el tema que estamos investigando (Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2002; Swales, 1990).

Desde el punto de vista interpersonal, las referencias y las citas son recursos lingüístico-discursivos que utilizamos los escritores de artículos para demostrar nuestra lealtad y compromiso con la disciplina y también para asegurar la credibilidad de nuestros planteamientos.

Desde el punto de vista retórico, las referencias y citas nos permiten contextualizar la investigación, y sirven de plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado y a la disciplina. Tal como lo afirma Hyland (2002, p.115) “los escritores tienen que forjar una brecha retórica a partir del peso del conocimiento consensual (Swales, 1990), buscar innovar pero cuidándose de no representar el trabajo previo de manera hostil”.⁵

Las razones que explican mi decisión de estudiar el fenómeno de las voces de otros en el contexto de la educación obedecieron a que es la comunidad discursiva más cercana a mí. Primero, he sido docente e investigadora de la Escuela de Educación desde 1977, ejerciendo, además, funciones administrativas de co-gobierno y con una trayectoria de

⁵ Writers have to carve out a rhetorical gap from the weight of consensual knowledge (Swales, 1990), staking a claim to innovation while taking care to avoid a hostile depiction of previous work. (Hyland, 2002, p. 115)

investigación en el área de la lectura y escritura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. Segundo, la revista de la Escuela de Educación, *Revista de Pedagogía*, con más de cuatrocientos artículos de una historia de más de treinta y cinco años, representaba un material valioso para el estudio del discurso académico. Tercero, a partir del año 2000, los artículos se clasificaron en dos tipos (el *artículo de investigación* y el *foro pedagógico*), coyuntura propicia para realizar el estudio sobre la base de dos géneros diferentes dentro una misma disciplina. Según la Revista, el ‘artículo de investigación’ (entre 15 y 35 páginas) es un informe de investigación en curso o culminada y una revisión crítica de investigaciones, mientras que el ‘foro pedagógico’ (entre 10 y 20 páginas) es un trabajo tipo ensayo sobre reflexiones, experiencias o propuestas pedagógicas.

Finalmente, en mi condición de *insider* (Berkenkotter & Huckin, 1995), tenía la posibilidad de complementar mis intuiciones con cuestionarios a colegas que contribuyeron a la investigación educativa de nuestro país.

Son varios los supuestos que subyacen a esta investigación. En primer lugar, el artículo como todo texto es una respuesta a una acción situada socialmente en la que participan los diferentes actores que representan a una comunidad discursiva: autor/es, lector/es, expertos, novatos, entre otros. En segundo lugar, el escritor asume una postura frente al tema o fenómeno estudiado y frente a lo que han dicho o hecho otros. En tercer lugar, dos géneros de textos suponen un propósito comunicativo diferente que debería

en teoría reflejarse lingüística y discursivamente (Halliday & Matthiesen, 2004). De ahí que debe haber diferencias en la manera cómo los escritores de educación manifiestan las voces de los otros a través de las referencias y citas, recursos que utilizan los investigadores para legitimar sus posturas (Hyland, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2004, 2005; Swales, 1990).

Esta tesis se inscribe en el marco del análisis de corpus del discurso académico especializado asumiendo una combinación de enfoque “basado en corpus”, en el que se explican las categorías de análisis en los datos, y un enfoque “guiado por el corpus” por el que los datos obtenidos perfeccionan las categorías de análisis predeterminadas. Sobre la base de las categorías de análisis y mediante técnicas interactivas y automáticas que se describirán en el capítulo V, analicé un corpus de 28 *artículos de investigación* y 28 *foros pedagógicos*, publicados entre los años 2000 y 2005, con el fin de (1) identificar e interpretar la manera cómo los escritores manifiestan las voces de los otros a través de las citas o referencias y (2) de establecer los patrones sintácticos que caracterizan los verbos de reporte utilizados por los escritores para introducir las citas.

Los corpus especializados suelen clasificarse como ‘corpus pequeños’ (hasta 250.000 palabras) en comparación con los corpus generales que pueden alcanzar varios millones de palabras (Flowerdew, 1996, pp.11-33). El corpus utilizado para esta investigación es especializado y tiene un total de 357.317 palabras. Desde una perspectiva metodológica, asumimos que si se

quiere comprender el discurso de la academia y de las profesiones, es probable que el análisis de un corpus especializado proporcione datos lingüísticos mucho más adecuados que los que proporcionaría el análisis de un corpus general (Flowerdew, 1996).

El análisis de dos géneros discursivos dentro de una misma disciplina –con el propósito de explicar por qué se usa la lengua (escrita) de una cierta manera en un contexto académico particular– suponía reconocer que el discurso es la lengua en uso y una forma de práctica social (Fairclough, 1992a, p. 63) y que el discurso en la práctica social se manifiesta en modos de actuar (*géneros*), modos de representar (*discursos*) y modos de ser (*estilos*) (Fairclough, 2003) de una comunidad discursiva. También suponía que el género es un evento comunicativo y un constructo estructurado que refleja las convenciones y valores de una cultura disciplinar o profesional (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2002). En este sentido, era evidente que la decisión de considerar los dos tipos de textos como diferentes géneros antes de comenzar esta investigación, representaba un problema que solamente podía dilucidarse en la propia tesis.

Sobre la base de los supuestos y consideraciones expuestos que desarrollo más exhaustivamente en el trabajo, contextualizo primero el problema de investigación, desde las exigencias de escritura impuestas por corrientes externas de la misma sociedad y del mundo hasta las que nos imponen la comunidad académica y el género del artículo de investigación. Esta

contextualización sirvió de plataforma para las preguntas de investigación que me he formulado.

En el segundo capítulo reviso y describo brevemente la Revista de Pedagogía, desde el punto de vista de su productividad, objetivos y otros aspectos relacionados con aspectos formales de los artículos publicados durante el período 1971-2000 para establecer el contexto institucional de la comunidad discursiva estudiada en esta investigación. Esta contextualización contribuye a comprender e interpretar, por un lado, la manera cómo los investigadores de la educación presentan las voces de los otros en sus discursos, y por el otro, la actitud que asumen ante el conocimiento ajeno.

En los capítulos III y IV, presento los conceptos teóricos fundamentales que sustentan las decisiones metodológicas en término de las categorías de análisis: comunidad discursiva y género, citas y referencias y verbos de reporte. Estos nos permiten explicar las diferentes opciones que utilizan los escritores para referirse a las voces de los otros y reportar lo que han dicho y hecho los otros.

En el capítulo V, se describen el método en términos de diseño de la investigación y el corpus. Se presenta el modelo de las categorías y subcategorías de análisis desde el punto de vista del plano textual e interactivo que fueron operacionalizadas para la recolección y codificación de los datos. Igualmente se explican los procedimientos que se utilizaron para identificar las citas y referencias y los verbos de reporte.

En los capítulos VI y VII se presentan e interpretan los resultados relacionados con la presencia de las voces de los otros en las citas y referencias y en los verbos de reporte.

Sobre la base de los objetivos de esta investigación y de los resultados arrojados, presento mis conclusiones en el capítulo VIII acompañadas de algunas reflexiones teóricas y aplicadas.

Para garantizar la fluidez de la lectura de esta tesis incorporo en el texto mis traducciones del inglés o del francés y transcribo a pie de página el texto original citado.

CAPÍTULO I

EL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO

1.1 La escritura académica en el contexto global

A finales del siglo XX, el aumento de la liberación económica de los mercados tanto en los países en vía de desarrollo como en los países desarrollados ha provocado cambios importantes en los ámbitos de trabajo, donde se favorecen cada vez más la interdisciplinariedad y la diversidad cultural. Se está en un proceso de re-negociación de las fronteras, no sólo sociopolíticas y geográficas, sino también disciplinarias, a lo que los programas educacionales habrán de responder. De hecho, hoy más que nunca, pareciera haber una necesidad de experticia interdisciplinaria (Bhatia, 2002), sobre todo en las ciencias sociales y humanísticas, en las que es común la confluencia de las disciplinas para el estudio de los fenómenos.

En menos de una década el acceso al Internet se ha expandido a todos los ámbitos sociales del mundo, en unos más que en otros, alcanzando altos niveles de popularidad que lo convierten en una herramienta indispensable para los negocios, la información, la investigación, el estudio y el uso personal. Los cambios vertiginosos, que nuestra mente no puede ni percibir ni sentir, nos sitúan en un mundo global accesible a millones de personas sin restricciones espacio-temporales. En su breve historia del siglo XXI, afirma Friedman (2005) que

Claramente es posible ahora más que nunca que las personas colaboren y compitan en tiempo real con otras personas sobre diferentes tipos de trabajo desde diferentes lugares del planeta y en mayor pie de igualdad que en cualquier otro momento de la historia del mundo – a través del uso de computadoras, correo electrónico, redes, teleconferencias y nuevo software dinámico. (p.8)⁶

Como consecuencia de esta nueva realidad, aquellos que presagiaban la muerte de la lectura y de la escritura y la deshumanización del ser humano por el impacto de la computadora sobre nuestras vidas se han visto obligados a repensar sus posiciones. Friedman (2005, p. 8) admite que, para entender lo que nos depara el siglo XXI, es necesario aceptar que “el mundo es plano” y explica que “ahora estamos conectando todos los centros de conocimiento del planeta en una red única que (...) podría acompañar una era increíble de prosperidad e innovación”.⁷ En otras palabras, nos espera un mundo mejor siempre y cuando nos preparemos para ello. Es por lo tanto lógico pensar que también los educadores e investigadores deberán prepararse lingüística y discursivamente si quieren ser incluidos en esta “red única”, ellos y las futuras generaciones de cuya formación son responsables.

La lengua escrita, por lo tanto, es de particular interés para todos los que nos desempeñamos en la educación superior como docentes, tutores de tesis, estudiantes, investigadores y editores; es el medio por el cual adquirimos,

6 Clearly, it is now possible for more people than ever to collaborate and compete in real time with more other people on more different kinds of work from more different corners of the planet and on a more equal footing than at any previous time in the history of the world – using computers, e-mail, networks, teleconferencing, and dynamic new software. (Friedman, 2005, p. 8)

7 ... we are now connecting all the knowledge centers on the planet together with a single network, which ... could usher an amazing era of prosperity and innovation. (Friedman, 2005, p. 8)

transmitimos y construimos el conocimiento. Sin ella, es muy poco lo que se lograría en el mundo académico-científico y tecnológico. Vale recordar que, en menos de cien años, la capacidad de escribir (y de leer) dejó de ser un privilegio del que gozaba un grupo selecto de individuos para convertirse en un derecho y un deber de todos (Véase documento de la UNESCO)⁸. Es una necesidad básica del hombre contemporáneo, una habilidad con la que no se nace sino que se aprende, una habilidad que sobrepasa el concepto de alfabetización entendido como “aprender las letras del alfabeto”.

Conviene quizás detenernos primero en el concepto en inglés *literacy*⁹, que suele traducirse como 'alfabetización' en español. Tradicionalmente, y bajo la influencia del positivismo científico, *literacy* se refería al conocimiento de las letras para decodificar y escribir sílabas, palabras, cláusulas, oraciones y textos. El individuo se alfabetizaba a través de la práctica directa y formación de buenos hábitos; se insistía en textos perfectos con una única interpretación de sus contenidos; el enfoque utilizado se basaba en un listado de rasgos lingüísticos, gramaticales y semánticos.

Desde una visión más moderna –socioconstructivista y sociocognitiva–, y por la importancia que se da a los contextos sociales y al propósito

8 Véase el documento *Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas 2003-2012* http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

9 Desde mi punto de vista la traducción del término *literacy* como “alfabetización” es insuficiente. Por ello conservo el término en inglés, aún cuando los términos *alfabetización académica*, *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior* ya están siendo utilizados en la bibliografía en español (por ejemplo, Carlino, 2005).

comunicativo (Halliday, 1978), el concepto *literacy* se extiende ahora a su forma plural *literacies* (Johns, 1997; Lea & Street, 1999), cuyo equivalente español 'alfabetizaciones' ya es aceptado por los estudiosos de la lectura y de la escritura (ej. Carlino, 2005). Esta forma plural del concepto significa que el individuo debe poder adaptarse a la pluralidad de situaciones de la escritura, a las distintas variedades de lengua (registros) de los grupos sociales y a las características discursivas propias del grupo social/de los grupos sociales al cual/a los cuales pertenece, también llamado *comunidad discursiva* (Ver Capítulo III, más adelante). *Literacies* es un concepto asumido por el mencionado documento de la UNESCO, que define como “un concepto plural con diversas alfabetizaciones (*literacies*) moldeadas por su uso en contextos particulares”.¹⁰ Se infiere, por lo tanto, que si se acepta que un individuo puede pertenecer a más de una comunidad discursiva (Swales, 1990), mayores serán las exigencias de escritura en cuanto a los géneros y estilos retóricos que este debe dominar.

En síntesis, “alfabetizarse” o “alfabetizar” a un individuo para el ámbito académico-universitario implica situar la escritura en el contexto mundial, cultural, social, disciplinar y genérico, más allá de los procesos cognitivos y lingüísticos implícitos en ella. Si reconocemos la tendencia hacia la trans e interdisciplinariedad y lo inevitable de “una red única” de conocimientos, el estudio de los géneros académicos adquiere mayor importancia, por cuanto

10 Literacy is a plural concept, with diverse literacies shaped by their use in particular contexts.

permite determinar los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican estos géneros no solo dentro de una misma disciplina, sino a través de las disciplinas. Es oportuno recordar aquí las palabras de Candlin (2000, p. xviii) quien insiste en la necesidad de asumir

un punto de vista comparativo a través de una gama de disciplinas académicas y a través de los límites entre facultades para que podamos (...) evaluar claramente cómo estos procesos de interacción social se traducen en una variación de la escritura que depende de la disciplina específica.¹¹

Sobre esta noción de variación y frente al reto de formar nuevos escritores, advierte Hyland (2000), con toda razón, que:

Presentar las habilidades académicas como universales y transferibles les hace un flaco servicio a los aprendices ya que disfraza la variabilidad, y tergiversa la escritura académica como maneras naturalizadas, manifiestas e indiscutibles de participar en las comunidades académicas. (p. 47)¹²

Así, se supone que cada disciplina se construye en la interacción entre los miembros de una comunidad discursiva que se expresan por escrito. Al hacerlo, presentan su conocimiento y el de otros a través de marcas discursivas, que quedan plasmadas en la selección de las palabras y de las convenciones para referirse a los otros, entre las cuales están las referencias, las citas y los verbos de reporte, como evidencias de su conocimiento de la materia, de su posición ante el conocimiento ajeno y de su relación con sus lectores.

11 a comparative view across a range of academic disciplines and across faculty boundaries so that we can (...) assess clearly how these processes of social interaction are variably realized in discipline-specific writing. (Hyland, 2000, p.xviii)

12 Presenting academic skills as universal and transferable does a serious disservice to learners as it disguises variability, and misrepresents academic writing as naturalised, self-evident and non-contestable ways of participating in academic communities. (Hyland, 2000, p.47).

1.2 El discurso de las disciplinas

En el ámbito universitario de las ciencias y de las humanidades, mantener la producción del conocimiento es un aspecto fundamental para la evaluación y el reconocimiento de las instituciones, el avance de la investigación y el desarrollo de las disciplinas. Así, los académicos que más influyen en sus instituciones y en el progreso de los distintos campos de conocimiento suelen ser también los que más publican. Además, el potencial de crecimiento y reconocimiento profesional –ascensos, promociones, premios, otorgamientos de becas, participación en eventos– está también asociado con la producción intelectual de los académicos en libros o en revistas especializadas, indizadas y arbitradas. Al respecto, sobre la base de entrevistas con académicos e investigadores, Swales (2004) concluye que el artículo publicado en revistas sigue siendo el de mayor reconocimiento, por encima de los capítulos en libros, de las invitaciones a presentar una conferencia en algún congreso o de las reseñas de libros. Señala que, a pesar de que las reseñas son una síntesis de una profunda reflexión, –que combina conocimientos sobre el tema y sobre el libro que se está reseñando–, estas no son valoradas de manera justa en el momento de “subir la escalera académica”,¹³ metáfora de Swales (2004, p. 3). En otras palabras, publicar y difundir los trabajos de investigación son metas tanto institucionales como personales (Hyland, 1996). Si le añadimos

¹³ climbing the academic ladder. (Swales 2004, p. 3)

las exigencias impuestas por las diferentes revistas especializadas, el reto es aún mayor. Por lo general, un equipo de árbitros –seleccionados por el editor o comités editoriales de las revistas– emite un juicio en cuanto a lo publicable o no del manuscrito sometido a su consideración, marcando así el futuro de los investigadores. Consecuencia de este proceso de arbitraje es la inevitable clasificación de la comunidad académica en tres grupos. El primero es el grupo de investigadores más exitosos. Sus trabajos son publicados y con ello se perfila el éxito profesional y el reconocimiento como expertos en diferentes disciplinas. El segundo grupo incluye a quienes investigan y permanecen en un estado de frustración y desesperanza, producto de evaluaciones negativas por parte de los árbitros de revistas. El tercer grupo corresponde a investigadores novatos, generalmente estudiantes de postgrado o profesores de ingreso reciente, cuyo trabajo de investigación no trasciende el requisito de la tesis o del trabajo de ascenso, por razones que van desde la inseguridad y falta de autonomía hasta la dificultad misma para redactar. De allí que la expresión “*publish or perish*” (publica o muere), más que una exageración, refleja la realidad académica que debemos asumir. Me pregunto, entonces, ¿no es acaso un reto nuestro incorporar a un mayor número de investigadores y así contribuir no solo al enriquecimiento de la discusión, reflexión y construcción del conocimiento, sino a la “red única”, referida en el apartado anterior?

Si aceptamos este reto, es imprescindible que analicemos y comparemos, desde distintas perspectivas, la mayor cantidad y diversidad de textos posibles con el fin de identificar, mucho más allá de la simple intuición, los estilos retóricos recurrentes típicos de un género, de una disciplina, de una lengua o de una cultura¹⁴. De ahí que el punto de partida debe ser lo que el mismo Bakhtin (1986, pp. 62-63) afirmaba:

...cualquier investigación cuyo material es el lenguaje concreto... inevitablemente trata de enunciados concretos (escritos u orales) que pertenecen a varias esferas de la actividad y comunicación humana: las crónicas, los contratos, los textos legales, documentos eclesiásticos y otros, varios géneros literarios, científicos y de comentarios, cartas oficiales y personales, intercambios en diálogos de la vida diaria (y todas sus distintas subcategorías), etc. Y es aquí donde los estudiosos encuentran los datos del lenguaje que necesitan.¹⁵

Las consideraciones anteriores dejan claro que la red única de conocimientos como producto del nuevo orden mundial es una realidad ineludible que los académicos debemos aceptar y que, en consecuencia, debemos adecuar nuestras prácticas discursivas a las exigencias de las distintas disciplinas más allá de nuestras fronteras. La problemática descrita en las páginas anteriores llevan necesariamente a interrogantes como las siguientes: ¿Son los estilos retóricos y géneros discursivos de los

14 Para el análisis de textos, Stubbs (1996, pp. 152-153) sugiere algunos principios importantes que combinan enfoques cualitativos y cuantitativos como base para un programa de investigación en estudios del discurso.

15 ... any research whose material is concrete language ... inevitably deals with concrete utterances (written and oral) belonging to various spheres of human activity and communication: chronicles, contracts, texts of law, clerical and other documents, various literary, scientific, and commentarial genres, official and personal letters, rejoinders in everyday dialogue (in all of their diverse subcategories), and so on. And it is here that scholars find the language data they need. (Bakhtin, 1986, pp. 62-63)

investigadores característicos de una sola lengua, cultura o disciplina? o ¿reflejan modos universales de discurso académico? Si son modos universales ¿cómo pueden enseñarse con eficiencia a estudiantes hablantes/no-hablantes de una lengua o a investigadores potenciales? ¿Un género tiene los mismos rasgos discursivos y lingüísticos en todas las disciplinas? ¿Cómo varían los géneros dentro de una misma disciplina? Y si aceptamos la experticia interdisciplinaria como una tendencia contemporánea, ¿no es acaso necesario estudiar las prácticas discursivas y genéricas a través de las disciplinas?

Preguntas similares han preocupado, desde hace más de dos décadas, a los lingüistas aplicados y, especialmente, a los docentes de inglés con fines específicos por dos razones fundamentales. En primer lugar, se han visto obligados a estudiar las tradiciones discursivas en las diferentes disciplinas para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes –hablantes de culturas y lenguas diversas– que emprendían sus estudios de pre y postgrado en universidades anglosajonas (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964; Dudley-Evans, 1986, 1994; Swales, 1986, 1987, 1990; Swales & Najjar, 1987). En segundo lugar, el idioma inglés se convertía progresivamente en el idioma de la investigación mundial desplazando a la primera lengua (Graddol, 1997). Por ejemplo, en su libro “*Genre analysis: English in academic and research settings*”, cuyo objetivo principal es la enseñanza del inglés para propósitos académicos y de investigación, Swales (1990) propone un marco de

referencia para definir e investigar el discurso académico en diferentes tipos de textos, entre los cuales, está el artículo de investigación. De los tres conceptos centrales discutidos ampliamente por este autor –comunidad discursiva, género y aprendizaje de la lengua– los primeros dos cobran importancia para efectos de esta tesis y serán tratados más adelante. Aún cuando el mismo Swales (2004) reconoce, catorce años más tarde, la necesidad de reexaminar sus primeros planteamientos a la luz de nuevas y más complejas realidades, fue Swales (1990) el que dio impulso al interés de los lingüistas, analistas del discurso y de la comunicación por el estudio del discurso académico. De hecho, el modelo *Create a Research Space* (CARS, p. 141)¹⁶, en el que Swales propone los movimientos y pasos que caracterizan las introducciones de los artículos de investigación, es recomendado y adoptado en guías de escritura y en línea, además de ser la base para otros estudios sobre la escritura académica¹⁷. El impacto de CARS en la investigación ha llevado a nuevos modelos de análisis de las introducciones en las tesis de pregrado y maestría (Dudley-Evans, 1986) y de doctorado (Bunton, 2002; Thompson, 2005), y conclusiones en las tesis de doctorado (Bunton, 2004).

16 Crear un espacio para la investigación.

17 Para nombrar algunos: (Swales & Feak, 1994, 2003)
www.elec.uq.edu.au/doc/Thesis_guide/phdth3.html,
fie.engrng.pitt.edu/fie2002/papers/1301.pdf, uark.edu/depts/dbcafls/srts-bourne.pdf,
kmi.open.ac.uk/projects/akt/publication-pdf/CAA-2003_Moreale_Vargas-Vera.pdf

No sorprende el auge que ha tenido la investigación en el campo del discurso académico, desde trabajos relacionados con el discurso académico en general (Berkenkotter & Huckin, 1995; Brett, 1994; Brent, 1996; Candlin & Hyland, 1998, 1999; Hyland, 2000, 2003; Myers, 1996, 1999; Nystrand, 1986, 1989; Segal et al., 1998; Swales, 1990; Thompson, 2001), el discurso científico (Bazerman, 1988; Glanville, et al., 1998; Halliday & Martin, 1993; Hyland, 1996, 1998; Myers, 1985, 1989, 1990; Salager-Meyer, 1999) y el discurso profesional (Bhatia, 1983, 1993, 1999, 2002; Crismore & Farnsworth, 1990; Salager-Meyer, 1990a, 1990b, 2000; Skelton, 1997, entre otros), hasta estudios centrados en aspectos específicos, como el metadiscurso en la escritura académica de los artículos de investigación entre disciplinas (Crismore & Farnsworth, 1989, 1990; Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993; Dahl, 2004; Hyland, 1999b, 2004, 2005a, 2005b; Salager-Meyer, 1994, 1999; Samraj, 2002; Samson, 2000; Vande Kopple, 1985), entre géneros (Samraj, 2005), la interacción en el discurso académico (Crismore & Farnsworth, 1989; Myers, 1999; Nystrand, 1986, 1989; Samson, 2004; Thompson, 2001; Thompson & Thetela, 1995), el uso del imperativo en la escritura científica (Swales, et al., 1998), el uso de los mitigadores o *hedges* (Hyland, 1996, 1998, 1999b; Hyland & Milton, 1997; Salager-Meyer, 1994; White, 2003). Otro grupo de artículos se centra en géneros específicos como la reseña bibliográfica en las tesis doctorales (Kwan, 2006), la sección de introducciones (Swales, 1981) y métodos en los artículos de investigación

(Harwood, 2005); otros estudian la atribución del conocimiento y las citas (Adnan, 2004; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland, 1999a, 2000, 2002; Nevile & Buckingham, 1997; Minelli & Silvina, 2006; Murphy, 2005; Pecorari, 2006; Swales, 1990; Tadros, 1993; Thompson & Tribble, 2001; Thompson, 1996), y los verbos de reporte (Caldas-Coulthard, 1994, 1997; Charles, 2006a, 2006b; Thomas & Hawes, 1994; Hyland, 2000, 2002; Thompson, 1994; Thompson & Ye, 1991).

Vale señalar también los importantes trabajos centrados en las diferencias culturales de la escritura académica (Connor, 1996; Dahl, 2004; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland & Milton, 1997; Okamura, 2003; Swales, 1996; Ventola & Mauranen, 1996; Vassileva, 2001) con planteamientos muy interesantes sobre la complejidad de los aspectos interculturales, genéricos y textuales. Connor (1996, p.52) señala, por ejemplo, que la escritura en español se caracteriza por un lenguaje elaborado y adornado con una asociación bastante libre de las cláusulas, características corroboradas por otros autores (Lux, 1991; Montaña-Harmon, 1991; Reid, 1988; Reppen & Grabe, 1993).

Aunque no se podría afirmar con certeza que en el contexto de la lengua española hubiera una coyuntura similar a la que impulsó la investigación anglosajona sobre el discurso académico, ha habido un interés reciente por el discurso especializado especialmente del ámbito científico. Por ejemplo, el discurso especializado o profesional (Gallardo, 2002; Parodi, 2005), los

artículos de investigación científica desde una perspectiva semántica (Venegas, 2006) y contrastiva (Ciapuscio, 1998; Ciapuscio & Otañi, 2002), el discurso académico en la educación superior (Carlino, 2005), el estudio de la jerarquización de la información en la reseña crítica de la literatura científica (Ferrari, 1999), los adjetivos en el discurso científico (Soler, 2002), la modalidad epistémica en los textos periodísticos sobre la ciencia (Gallardo, 1999) y en el contexto académico de ciencias (Ferrari, 2003; López Ferrero, 2001), la matización en el artículo biomédico (Mendeluce & Hernández, 2005), las secciones de introducción y conclusión de los artículos (Ciapuscio & Otañi, 2002; Ferrari, 2003), los resúmenes en revistas de medicina (Ciapuscio, 1998). Los procedimientos de citas han sido estudiados en el discurso periodístico (Calsamiglia & López Ferrero, 2003; Méndez García de Paredes, 2000), en la divulgación científica (Calsamiglia & Cassany, 2001) y en el discurso académico (Palmira Massi, 2005); los verbos han sido objeto de análisis, específicamente el verbo ‘decir’ en la conversación (Travis, 2005) y el valor citativo de los verbos (Haßler, 1996).

En Venezuela, el análisis del discurso se asocia con los planteamientos teóricos y metodológicos de Bolívar (1986, 1994; 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1998, 1998-1999, 1999a, 1999b, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006)¹⁸, que abarcan la investigación periodística, el análisis crítico del

¹⁸ Salager-Meyer (1990a, 1990b, 1994, 1999, 2000), otra investigadora venezolana en el área del discurso científico, merece un debido reconocimiento por el impacto que ha tenido su investigación internacionalmente. Sin embargo, la incluyo en la tradición anglosajona porque investiga principalmente textos escritos en inglés.

discurso político, la cortesía verbal y el discurso de los académicos en las humanidades. Bolívar (1996a) inicia sus estudios sobre el discurso académico con el análisis de resúmenes para eventos científicos en el área de la lingüística desde un enfoque lingüístico-interaccional del discurso, modelo que se distingue de la propuesta cognitivo-retórica de Swales (1990). En este estudio, la autora se propone averiguar si la variación en los resúmenes dependía de la lengua (español o inglés) y concluye que las diferencias se debían al tipo y estado de la investigación más que a la lengua. Por ejemplo, Bolívar (1996a, 1997b) muestra que todas las secciones del resumen contienen marcas evaluativas y se construyen interactivamente. Bolívar (1997c) analiza resúmenes de tres asociaciones internacionales (IPRA, ALED y ALFAL)¹⁹ y demuestra que cada comunidad discursiva tiene características propias. Dentro de esta misma línea, otros trabajos se centran en el análisis de las características de los *abstracts* de la investigación científica y humanística (Bolívar, 1997b; Bolívar & Beke, 2000; García-Calvo, 1997) y en los resúmenes de investigación para congresos (Blanco, 2007a; Bolívar, 1996a, 1997c, 1998, 1999b, García, 2000). Más recientemente se destacan los estudios sobre los artículos de investigación en humanidades (Acosta, 2006; Beke, 2005a, 2005b, 2007; Beke & Bolívar, 2005, en prensa; Bolívar, 2004, 2006; Bolívar & Shiro, 2005)

¹⁹ International Pragmatics Association; Asociación Lingüística de Estudios del Discurso; Asociación de Lingüística y Filología para la América Latina.

En el marco del análisis crítico del discurso como medio de construcción de los significados en la interacción social y dialógica, Bolívar (2004) analiza 59 artículos de la revista multidisciplinaria *Akaderos* del postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela con el fin de averiguar cómo los investigadores de las humanidades investigan y se aproximan al conocimiento. Al analizar las evidencias del saber propio y ajeno en los artículos, la autora muestra la importante heterogeneidad de las tradiciones discursivas. Concluye Bolívar (2004) que la identidad y tradición discursiva de la revista, en la que se publican artículos de todas las disciplinas humanísticas, depende más de los editores a quienes califica de “controladores de la interacción” (p. 16), que de los investigadores. Así mismo, llama la atención sobre la tendencia de los escritores a darle mayor atención a las fuentes internacionales que a sus pares inmediatos.

Bolívar (2006) hace un análisis focalizado de los tipos de conocimiento en dos artículos de la revista *Akaderos* con el fin de demostrar que las diferencias entre el ensayo y el artículo de investigación se relacionan en gran parte con la función que cumple la evaluación en los textos. Muestra que el artículo de investigación se concentra más en la materia con menor cuestionamiento ante la investigación, mientras que el ensayo, por su naturaleza retórico-argumentativa, revela mayor compromiso evaluativo y complejidad.

En un estudio del grado de certeza y compromiso en la construcción del conocimiento en humanidades, sobre un corpus de treinta y dos (32) artículos –dieciséis artículos de investigación y dieciséis ensayos– en las áreas de Lingüística, Psicología, Filosofía y Educación, Beke y Bolívar (en prensa) concluyen que los datos indicaron diferencias importantes entre Filosofía y Educación, por un lado, y Lingüística y Psicología, por el otro.

Por su parte, Blanco (2007a) analiza 273 resúmenes de investigación del área de educación en el marco de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC) y de la Unidad de Investigación (UDI) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela entre los años 1990-2002, con el fin de determinar y comparar la estructura interna de estos resúmenes en ambos eventos. Concluye que, si bien se observa en el tiempo un acercamiento a la estructura canónica de los resúmenes (Introducción, Método, Resultados y Conclusión) por parte de los educadores, esta es respetada en uno de cada cinco resúmenes; siete de cada diez resúmenes incluyen el método; poco más de la mitad presenta los resultados y la estructura menos utilizada es la de conclusiones. Los resultados llevan al autor a sugerir que en esta comunidad discursiva, la investigación se percibe como “trabajos mayormente micro-sociológicos, documentales, cualitativos y de institución social” (p. 181).

La investigación sobre el discurso académico venezolano se extiende a aspectos como la ponencia académica oral (Larrauri, 2005); las

introducciones en los artículos del área de lingüística (Acosta, 2006); el estudio del metadiscurso en textos producidos por estudiantes y profesores monolingües y bilingües (Arcay Hands, 2000); el metadiscurso en los resúmenes (García-Calvo, 1997, García, 2000) y en los artículos de investigación educativa (Beke, 2005a), y las inferencias en el discurso escrito (Shiro, 1994). Otros aspectos estudiados son la modalidad en diferentes géneros y disciplinas (Beke & Bolívar, 2005, en prensa; Bolívar, 2004; Bolívar & Shiro, 2005) y el rol de la evaluación en el discurso académico (Bolívar, 2001, 2006) y en la presentación de la noticia (Kaplan, 2007). El uso de las citas es estudiado en los campos de la lingüística y literatura (Mostacero, 2004) y en la investigación educativa (Beke, 2005b); los verbos de reporte en el discurso periodístico (Bolívar & Betancourt, 2002) y el verbo 'decir' en el habla de Caracas (Bolívar, 1998-1999; Malavé, 1990; Sörensen, 1998).

De la bibliografía revisada se puede concluir que no hay certeza sobre las características universales del discurso académico. Pareciera que las tradiciones discursivas varían no sólo según la lengua y la cultura, sino también según la disciplina y los géneros. También se observa que los lingüistas, analistas del discurso y expertos de la comunicación tienden a ocuparse mucho más del artículo de investigación en las ciencias (exactas) que en las ciencias sociales y en las humanidades. Hasta donde llegan mis conocimientos, la mayoría de los estudios comparativos entre las disciplinas

no incluyen en sus análisis textos provenientes de la educación, excepto Beke (2005a, 2005b), Beke y Bolívar (2005, en prensa) y Blanco, (2007a).

En Venezuela, los estudios sobre el discurso académico en español son relativamente recientes y se perfilan como un área de investigación compleja que necesita diversificarse en términos de las disciplinas y de los géneros, y de los aspectos lingüístico-discursivos que se analizan.

1.3 El artículo de investigación como género discursivo

Por razones a las que me he referido anteriormente, no sorprende que el artículo de investigación (AI) sea el género que más atención ha recibido por parte de los analistas del discurso académico (Flowerdew, 2002; Swales 1990, 2004), aun cuando otros géneros, como por ejemplo ‘la clase magistral’, también necesitan ser tomados en consideración.

Para efectos de esta investigación, adopto la definición del AI propuesta por Swales (1990), que por su amplitud permite incluir en ella géneros y sus variantes –como sería el caso en esta investigación, en la que se analizan dos géneros identificados por la Revista como *artículos de investigación* y *foros pedagógicos*– o variaciones del AI entre las disciplinas:

Un texto escrito (aunque contiene a veces elementos no verbales), usualmente limitado a unas miles palabras, que informa sobre alguna investigación llevada a cabo por su autor o sus autores. Además, el AI relacionará generalmente los resultados con los de otros, y también puede examinar temas teóricos y/o metodológicos. Está por aparecer o ha

aparecido en una revista de investigación o, de manera menos típica, en un libro editado de recopilación de artículos.²⁰ (p. 93)

El AI es el género por excelencia de la ‘industria del conocimiento’ que el mismo Swales califica de género *gargantuano* considerando la cantidad de publicaciones impresas (millones de ejemplares por año), a las que deben agregarse las publicaciones en línea de los últimos diez años. El AI es sin duda alguna una institución textual que, al igual que otros géneros, está en constante evolución (Swales 2004). Pero, ¿qué se sabe sobre la historia del artículo de investigación? He considerado conveniente detenerme sobre algunas consideraciones históricas interesantes que ilustran el carácter dinámico de este género en función del momento y del contexto social en que este se produce.

1.4. Una mirada histórica sobre el artículo de investigación

En el contexto del español, Moras Ribalta (1996, p. 358) señala que Madrid, Sevilla, Zaragoza, Valencia, Barcelona, Valladolid, Salamanca y Alcalá –en orden de mayor a menor producción, con doscientas publicaciones en Madrid y catorce en Alcalá– son los centros de publicaciones científicas del siglo XVII en España. Por su parte, el pensamiento del siglo XVIII suele definirse por “su carácter científico y crítico” (Moras Ribalta, 1996, p. 523) y

²⁰ A written text (although often containing non-verbal elements), usually limited to a few thousand words, that reports on some investigation carried out by its author or authors. In addition, the RA will usually relate the findings within it to those of others, and may also examine issues of theory and/or methodology. It is to appear or has appeared in a research journal or, less typically, in an edited book-length collection of papers. (Swales, 1990, p.93)

denominarse Ilustración. Según Moras Ribalta (1996), los intelectuales, denominados también *ilustrados*, sustentaban el conocimiento en lo que se pudiera comprobar y experimentar, contraponiéndose así a la ideología oficial cristiana. Más adelante afirma este mismo autor: “La tendencia mayoritaria del siglo favoreció los conocimientos de tipo científico y técnico que pudieran ser empleados en la mejora de la producción industrial y agrícola” (p. 524).

La riqueza y el auge del movimiento intelectual en el campo humanístico y científico que caracterizaron el siglo XVIII se materializaron con la creación de importantes sociedades y centros de enseñanza científica y técnica (entre otras, la Sociedad Vascongada, 1783, y la Real Academia de Artillería de Segovia, 1784), y la publicación de obras científicas en áreas como la física, la matemática, la astronomía, el teatro, la historia, el derecho y la economía. El término genérico *obras científicas* es utilizado por Moras Ribalta para referirse a la investigación y la producción intelectual en general.

Por su parte, en un trabajo filológico, Cano Aguilar (1998) hace un comentario de un fragmento que inicia el *Libro primero del astrolabio redondo*, integrante del Códice Complutense n° 156, cuya fecha de composición remonta probablemente al período 1276-1277. Según el autor (p. 42), “nos hallamos, por tanto, ante una de las primeras muestras del uso de una lengua romance en la expresión científica”, en la que “se exponen

realidades especializadas y conceptos elaborados, se argumenta y se razona, se intenta demostrar, todo ello de forma rigurosa y formalmente objetiva: en suma, un verdadero ‘uso científico’ del lenguaje”. Además del interesante análisis de los fenómenos de variación lingüística en las grafías del texto y sus valores fonéticos, en los aspectos gramaticales y en el vocabulario del texto, Cano Aguilar (1998, pp. 63-64) examina detenidamente los mecanismos sintácticos de impersonalización (rasgo recurrente en los textos científicos) evidenciados en el fragmento comentado: (1) empleo de la tercera persona del singular del verbo, sin sujeto explícito; (2) empleo de la tercera persona plural, sin sujeto explícito; (3) empleo de un sujeto indefinido derivado del latín *homine*; (4) empleo de la pasiva refleja con *se*, sin ninguna indicación de agente y (5) en proporción más escasa, la pasiva con *ser*. Sin embargo, en el contexto del español y hasta donde he podido averiguar, no se disponen de estudios diacrónicos sobre el origen y evolución del artículo de investigación como género científico.

En el contexto anglosajón, uno de los trabajos sincrónico-diacrónicos más interesantes sobre la evolución de los géneros científicos es la obra de Bazerman (1988)²¹, quien estudia el desarrollo del género del reporte experimental en la revista *Philosophic Transactions of the Royal Society of London* desde su fundación en 1665 hasta 1800, como explicación primaria de la experiencia empírica. Las preguntas que se plantea el autor lo remiten a

²¹ Entre otros trabajos históricos sobre el artículo de investigación, se encuentra también la obra de Gross, A. G., Harmon, J. E. y Reidy, M. (2002).

la historia temprana del reporte por cuanto la “formación de un género revela las fuerzas a las que responden los rasgos textuales” (p.62).²²

En sus orígenes, los reportes experimentales eran cartas informativas²³ que los científicos intercambiaban. Los textos se narraban en primera persona. Con la aparición de otras revistas se fue creando progresivamente un espacio para la discusión, y el género fue adquiriendo rasgos distintos a la carta. Diez años antes de la publicación de la mencionada revista, Robert Boyle –padre de la química moderna– y sus colegas científicos sentaban las bases para transformar en conocimiento aceptado lo que podía considerarse como una mera especulación (Swales, 1990). Boyle fue el primer científico que realizó y publicó todos sus experimentos (incluyendo los que arrojaban resultados negativos), con información detallada acerca de los procedimientos, aparatos utilizados y observaciones. Formó lo que hoy en día se conoce como *research group* (grupo de investigadores) y desempeñó un papel importante en la creación de la *English Royal Society* (Sociedad Real Inglesa), a la que propuso un conjunto de estrategias. Propuso, por ejemplo, que los experimentos se ejecutaran ante una audiencia, cuyos miembros firmaban como testigos, de manera que así se estimulaba a otros para repetir los experimentos. Boyle insistía en que las ilustraciones fueran lo más precisas posible; los recuentos de los experimentos habían de ser elaborados

²² The formation of a genre reveals the forces to which textual features respond. (Bazerman, 1988, p. 62).

²³ Algunas de estas cartas empezaban con el encabezado *Sir* (Señor).

detalladamente para que la audiencia tuviera una visión completa; las disputas entre los científicos debían centrarse en los resultados, no en las personas. Desde el punto de vista de la escritura, Boyle era muy cuidadoso y utilizaba frecuentemente lo que más adelante se conocería como *hedges* (en español, ‘mitigadores’). Él y otros investigadores abogaban por un estilo de escritura que reflejara la honestidad y la modestia del investigador. El uso de la ‘voz pasiva’ sería, según ellos, un recurso que podría considerarse arrogante por parte del investigador, ya que limitaba la posibilidad de que otros replicaran la investigación. El punto es que Boyle y sus colaboradores tuvieron que hacer grandes esfuerzos para que se desarrollara un estilo convincente del reporte de investigación. Sostiene Swales (1990, p. 112) que “Boyle era un gran investigador, y por lo menos una pequeña parte de su grandeza radica en las percepciones sutiles e imaginativas que desarrolló acerca de las relaciones entre investigar y escribir acerca de una investigación”.²⁴

El análisis de una muestra de artículos de la revista *Physical Review*, desde su creación en el año 1893 hasta 1980, lleva Bazerman (1988) a concluir que el AI ha evolucionado en relación con los siguientes aspectos, que sintetizo a continuación: (1) longitud (los artículos más recientes son mucho más largos que los primeros); (2) referencias a otros autores (a partir

24 Boyle was a great researcher, and at least a small part of his greatness lay in the subtle and imaginative perceptions he developed about the relationship between doing research and writing about that research. (Swales, 1990, p. 112)

de 1910 se evidencia un uso mayor de las referencias, distribuidas estas a lo largo de los artículos); (3) rasgos sintácticos y léxicos (las cláusulas relativas se usan menos, y las cláusulas nominales y subordinadas temporales y causales son más frecuentes; los sujetos de los verbos son más abstractos); (4) material no verbal (menor uso de dibujos de aparatos y mayor uso y complejidad de gráficos y ecuaciones) y (5) organización (a partir de 1950, los subtítulos son un rasgo regular de los artículos, y la discusión de los resultados y la conclusión ocupan un lugar importante). Según Bazerman (1988), se evidencian tendencias a una creciente abstracción, mayor integración de la bibliografía relevante para las investigaciones, énfasis en la investigación propiamente, incorporación de mayor información y una argumentación más focalizada en el conocimiento. Se podría decir que la investigación científica fue el modelo que prevaleció hasta finales del siglo XIX. Aún así, y para la fecha, menos del 40% de los artículos publicados eran informes de experimentos (Swales, 1990). La mayoría de los artículos se dedicaban a reportes de eventos naturales hasta hazañas humanas en el mundo de la tecnología y medicina.

Para Bazerman la necesidad que tenían los científicos de ser más cuidadosos al describir los experimentos, al explicar los métodos y discutir los resultados obedecía al hecho de que un error de procedimiento, por muy pequeño que fuera, podía producir resultados completamente distintos y tal vez equivocados. También los artículos de investigación del siglo XIX

difieren de los del siglo XX en que los primeros incluyen menos referencia a otros investigadores y siguen utilizando las convenciones epistolares de la narrativa en primera persona. Es decir que, desde el siglo XVII, el discurso –en esencia narrativo e inicialmente centrado en el autor– ha venido cambiando gradualmente hacia un discurso centrado en lo epistémico, una sintaxis más simple y un estilo más sinóptico (Swales, 2004). Este cambio lo especifica Bazerman (1988) en cuatro etapas: (1) 1665-1700, se reportaban eventos no cuestionados; (2) 1700-1760, se discutían o disputaban los resultados; (3) 1760-1780, se narraban los descubrimientos poco usuales para entender su significado y (4) 1790-1800, los artículos presentaban posiciones y pruebas experimentales.

El estudio llevado a cabo por Bazerman (1988) permite derivar algunas conclusiones sobre el género del artículo de investigación. En primer lugar, está demostrado que es un género dinámico, cuyos cambios en el tiempo se relacionan también con las formas de investigar en los diferentes campos de conocimiento. Segundo, pareciera que el modelo de investigación científica es el que más impacto ha tenido no sólo en la forma de estructurar las partes que conforman el AI, sino también en el estilo distante y neutral –uso de la forma impersonal y construcciones pasivas– como manera de asegurar la objetividad del/de los escritor/es. Tercero, progresivamente, los escritores han venido incorporando a sus textos las voces de otros autores no solo como una

manera de reconocer el trabajo realizado por sus pares, sino también para sustentar sus contenidos proposicionales.

Finalmente, concuerdo con Swales (1990) quien, en una posición similar a la de Hyland (2000), sugiere que no se deben extrapolar ni generalizar las características de una revista en particular, por ejemplo, sobre la física a otras revistas de física, ni compararlas con revistas de otros lugares o disciplinas.

Sobre la base de las consideraciones que he expuesto, podemos concluir que la escritura académica, específicamente la escritura de artículos de investigación, es una actividad que todo académico debe emprender, no solo para legitimarse como miembro de una comunidad discursiva, sino también para incorporarse a esta “red única” de conocimiento, señalada al principio del capítulo. La escritura es un proceso complejo que implica no sólo expresarse en un lenguaje claro, conciso y apropiado, sino que el escritor debe conocer y utilizar además los recursos discursivos adecuados para expresar su voz y la de otros, argumentar con efectividad y convencer a su/s lector/es en el marco de las normas y convenciones que caracterizan las prácticas discursivas de su especialidad; al mismo tiempo, debe ajustar su texto a los requisitos y criterios de las revistas en las que quiere publicar.

Desde una perspectiva tradicional, los investigadores de las ciencias deben mantener un estilo impersonal para asegurar y preservar la objetividad en el recuento de sus empresas investigativas. Según esto, existe una realidad social independiente, cuyos hechos deben ser descritos como hechos, dando

la impresión de que el escrito no tiene escritor (Glanvile, Sengupta & Forey, 1998). Por el contrario, en las humanidades y ciencias sociales (también llamadas 'ciencias blandas'), situadas en un paradigma cualitativo-interpretativo, la mayoría de las investigaciones son reflexiones e interpretaciones sobre datos y hechos que no siempre son tangibles ni demostrables. Se desprende que la habilidad para argumentar reviste aún más importancia que en las ciencias exactas (también llamadas 'duras'), en las que los datos por sí solo son pruebas suficientes para persuadir al lector (Hyland, 2000). Aún así, la diferencia que suele establecerse entre las ciencias exactas y las ciencias sociales (blandas) está siendo cada vez menos marcada. Sostienen Glanvile, Sengupta y Forey (1998) que la investigación hoy en día, más que buscar la verdad, apunta a un consenso colectivo, por lo que también los investigadores de las ciencias deben ser cautelosos cuando expresan sus opiniones. Por lo tanto, el problema reside en cómo manejamos el conocimiento propio y el ajeno para convencer a nuestros lectores y pares de la validez de nuestros planteamientos, y lograr así mayor consenso entre los miembros de nuestra comunidad discursiva. Esto requiere, por un lado, que conozcamos la tradición discursiva de las disciplinas, las normas y convenciones que rigen las formas de presentar las voces de los otros, y por el otro, que interpretemos las formas que utilizan los escritores para reportar las voces de los otros en su discurso desde un punto de vista del significado interpersonal (Halliday, 1985) y pragmático.

1.5 Las voces de los otros

Lograr retóricamente un consenso en la comunidad y al mismo tiempo asegurar que cualquier crítica sea medianamente manejable implican saber utilizar el reporte como una manera de proyectarse internamente dentro de una comunidad discursiva dada.

Los recursos de los que dispone el investigador para dar fuerza a su argumentación escrita son la *referencia* a otros autores, equivalente a una simple mención usualmente entre paréntesis, y la *cita* directa o indirecta de lo que han dicho otros (Calsamiglia & Tusón, 1999; Cano Aguilar, 1987; Chafe, 1986, 1994; Maldonado, 1999; Reyes, 1995), también llamada 'discurso referido' y 'discurso reportado'. Con estos recursos, el investigador reconoce el trabajo de otros, se ubica en la discusión epistemológica de la disciplina, refuerza el contenido de sus argumentos con lo que han dicho otros sobre el tema, convence a su lector del compromiso y certeza de su propuesta, demuestra que conoce el tema y que vale la pena leer su escrito (Hyland, 1999a, 1999b, 2000, 2002; Thompson, 1994). En este sentido, comparto la posición de Berkenkotter y Huckin (1995), Hyland (2000), Nevile y Buckingham (1997) y Swales (1990, 2004), quienes consideran que las referencias y las citas son un aspecto central del discurso académico, en especial de los artículos que se publican en revistas especializadas.

Los diferentes manuales oficiales de estilo (por ejemplo, el *Publication manual of the American Psychology Association* y el *Modern Language Association style manual and guide to scholarly writing*), los recursos en línea (véase http://www.finisterrae.cl/biblioteca/manual_6.php) así como las mismas revistas especializadas suelen indicar las opciones convencionales para referirse a otros autores, pero no explican cuándo y por qué se usa una u otra opción. Más allá de aplicar simplemente las convenciones, los investigadores deben entender que el uso de una u otra forma de citar, además de responder a una cuestión estilística individual, tiene implicaciones discursivas, retóricas y pragmáticas. De hecho, cada opción textual se relaciona con significados tanto sociales como retóricos.

La decisión adoptada por el escritor de utilizar una u otra forma para presentar las voces de los otros le permite ejercer control sobre el grado de compromiso con el discurso reportado y sobre la controversia que pudiera resultar de su argumentación. Estas formas han sido estudiadas y se ha demostrado que existen variaciones entre las prácticas de referencias y citas de los escritores según la disciplina y según el género discursivo (Charles, 2006a, 2006b; Hyland, 2000, 2002, 2005a; Nevile & Buckingham, 1997; Swales, 1990; Tadros, 1993; Thompson & Tribble, 2001; Thompson, 1994, 1996). Varios autores, además, han analizado las formas y funciones de las estructuras de reporte y han propuesto modelos para clasificar las citas y los verbos de reporte (Bolívar, 2004; Bolívar & Betancourt, 2002; Charles,

2006a, 2006b; Hyland, 2000; Nevile & Buckingham, 1997; Swales, 1990; Tadros, 1993; Thomas & Hawes, 1994; Thompson & Tribble, 2001; Thompson, 1994, 1996; Thompson & Ye, 1991).

Los aspectos que hemos expuesto me llevaron a establecer los supuestos que subyacen esta tesis. Primero, el discurso académico suele considerarse principalmente desde un punto de vista que privilegia, en términos Hallidayanos, la función *ideacional* del lenguaje. Es decir, el lenguaje como representación de la experiencia del mundo circundante o el contenido. Sin embargo y especialmente en el contexto académico, además del contenido, los escritores seleccionan sus palabras para interactuar con otros y para presentar sus ideas de manera convincente, lo cual corresponde a la función *interpersonal* del lenguaje (Halliday & Matthiesen, 2004). Segundo, los investigadores de la educación constituyen una comunidad discursiva y se expresan e interactúan a través de diferentes géneros: artículos de investigación, foros pedagógicos, ensayos, reseñas, entre otros. Al hacerlo dan cabida o excluyen las ‘voces de los otros’. Considerando que los escritores tienen formas diferentes de referirse o reportar el conocimiento ajeno, es posible suponer que estas referencias y citas se señalan lingüística y discursivamente de manera diferente en dos géneros diferentes. Tercero, los investigadores se expresan de acuerdo con las convenciones, normas y tradiciones que han sido aceptadas y legitimadas por sus respectivas comunidades discursivas. Por consiguiente, es justo suponer que puede haber

una variación entre las prácticas discursivas de los escritores para incorporar las voces de los otros según el género del texto producido.

Sobre la base de las reflexiones anteriores, me hago las siguientes preguntas: ¿De qué manera los escritores de *artículos de investigación* y de *foros pedagógicos* en educación expresan en sus textos las voces ajenas? ¿Cómo usan las citas, las referencias y los verbos de reporte? ¿Hay evidencias suficientes para sostener que el artículo de investigación y el foro pedagógico son dos géneros diferentes en la investigación en educación?

Sobre la base de todo el anterior, se inició esta investigación con los siguientes objetivos generales y específicos:

1.6 Objetivos generales

(1) Averiguar de qué manera los investigadores del área de educación presentan las voces de los otros mediante las referencias y las citas en los textos publicados en una revista especializada.

(2) Averiguar de qué manera los investigadores del área de educación utilizan los verbos de reporte que introducen las citas con el fin de determinar los patrones de uso de estos verbos.

1.7 Objetivos específicos

(1) Elaborar y validar un modelo para el análisis de las referencias y citas en el discurso académico.

- (2) Describir los recursos lingüísticos que son utilizados por los escritores para presentar las voces ajenas en los artículos de investigación y en los de foros pedagógicos;
- (3) Identificar los patrones de uso de los verbos de reporte utilizados como una forma de expresar las voces ajenas;
- (4) Determinar si las tendencias lingüísticas y discursivas encontradas pueden atribuirse a diferencias del género o a las tradiciones de la disciplina.

En el siguiente capítulo, reviso brevemente algunos aspectos relacionados con la *Revista de Pedagogía* como una forma de contextualizar con mayor precisión los artículos que conforman el corpus que sirvió de base para llevar a cabo esta investigación.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

El análisis de géneros entendido como “el estudio del comportamiento lingüístico situado en ambientes académicos o profesionales”²⁵ (Bhatia, 2002, p. 22) supone conocer el contexto en el que se producen los textos, los objetivos que los generan y actúan sobre ellos y los rasgos formales que caracterizan las prácticas genéricas de una comunidad académica o profesional. Con el fin de entender mejor la naturaleza de los artículos que conforman el corpus que sirvió de base para esta investigación, es necesario remitirse a algunos aspectos relativos a la historia la *Revista de Pedagogía* desde sus inicios porque constituye, desde un punto de vista académico y profesional, “un espacio para el diálogo académico” (Bolívar, 2004, p.11) en la comunidad de investigadores de la educación.

2.1 La Revista de Pedagogía como centro de interacción

La Revista de Pedagogía –registrada como ISSN 0798-9792 cuyo depósito legal es el pp. 197102DF193– se publica desde el año 1971 y es la revista venezolana de mayor trayectoria en la Educación por su antigüedad y estabilidad. En efecto, solo dos publicaciones de educación se señalan como regulares *-Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica*

²⁵ The study or situated linguistic behaviour in institutionalised academic or professional settings. (Bhatia, p. 23)

Experimental Libertador (UPEL) y la Revista de Pedagogía- en el primer Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas (1997) del CONICIT²⁶ (Blanco, 2000).

La Revista de Pedagogía se define como una publicación periódica cuatrimestral arbitrada e indizada internacionalmente²⁷ “que mantiene canje con instituciones de Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador España, Honduras, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela, para más de ciento cuarenta publicaciones periódicas de dichos países” (Contraportada de la Revista de Pedagogía). A continuación se describen brevemente los treinta y cinco años de la Revista en tres etapas: 1) 1971-1988; 2) 1989-1994 y 3) 1995 hasta el presente.

Primera etapa: 1971-1988

En este primer período de la Revista de Pedagogía, el número de revistas publicadas por año es irregular tal como se observa en el cuadro 1:

Cuadro 1. *Distribución de la Revista de Pedagogía 1971-1989*

Año	Número de revista por año	Número de artículos
1971	2	12
1972	2	16
1973	0	0
1974	2	18

²⁶ Consejo Nacional de Investigación en Ciencias y Tecnología

²⁷ IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) de la Universidad Autónoma de México, CREDI-OEI (Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos), CRIDE-CERPE (Centro de Recursos del Centro de Reflexión y Planificación Educativa) en Caracas, LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal) y en REVENCYT (Índice y Directorio de Revistas en Ciencia y Tecnología).

1975	2	15
1976	3	15
1977	1	5
1978	1	5
1979	0	0
1980	1	6
1981	0	0
1982	0	0
1983	0	0
1984 ²⁸	1	9
1985	0	0
1986	0	0
1987	0	0
1988	0	0

En el cuadro 1 se observa que la revista se publica en nueve de los dieciocho años y sólo el año 1976 cuenta con tres números. Una revisión de todas las publicaciones revela, además, inconsistencias, también expresadas por las autoras del número especial *Índice 1971-1975* (Ramírez & Gómez, 1997, p. 11), en los siguientes términos: “...con cierta intemperancia documental, ha sido identificada a veces con años, en ocasiones con lapsos trimestrales, otras sólo con un mes, y desde 1989 se comenzó a emplear la nominación de los volúmenes”.

Segunda etapa: 1989-1994

A partir del año 1989, fecha en que se nombra un nuevo equipo editorial, la Revista de Pedagogía se publica cuatrimestralmente y en el año 1993 alcanza estabilidad, manifestada por la autoedición, la periodicidad, la

²⁸ La revista 1984, número 16, ha sido calificada como un número inaugural de una segunda etapa. Sin embargo, por la interrupción de cuatro años subsiguientes no se considera aquí como tal.

ampliación de la indización, el aumento de suscripciones, los cambios en el diseño gráfico, el perfeccionamiento del sistema de arbitraje y la inclusión de resúmenes en castellano y en inglés. Así mismo se incluye en las redes internacionales de información.

Tercera etapa: 1995- hasta el presente

La Revista de Pedagogía consolida su estructura garantizando con ello la continuidad de su publicación y el cumplimiento de las normas y exigencias para ingresar en nuevos índices en el ámbito nacional e internacional, ya señalados en la nota 3 a pie de página de este capítulo.

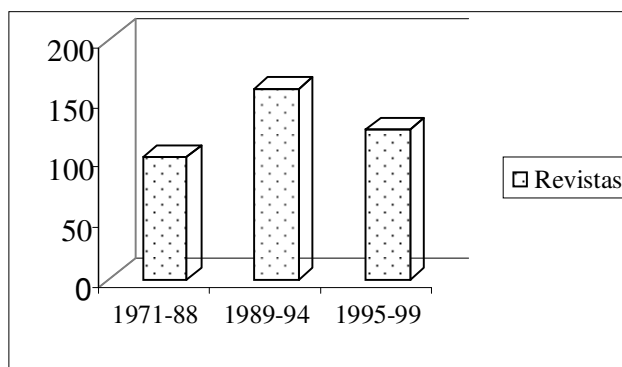
2.2 Productividad de la Revista de Pedagogía

Con el fin de visualizar la productividad de la revista, se presentan en el cuadro 2 y gráfico 1 el número de artículos publicados entre el período 1971-1999.²⁹ En veintinueve años, se publicó un promedio de 13,27 artículos por año y, si se le restan los siete años de interrupción de la revista entre 1981-1984 y 1985-1989, este promedio asciende a 17,5. Se observa igualmente que en cinco años (1995-1999) se publicó un mayor número de artículos que en el período de dieciocho años (1971-1988).

²⁹ Se excluyen las publicaciones del período 2000-2005 porque para esta fecha ya se encontraba estabilizada la revista.

Cuadro 2. *Número de artículos por período*

Período	1971-88	1989-94	1995-1999	Total
Artículos	102	158	124	385

Gráfico 1. *Número de artículos por período*

Los artículos publicados hasta el año 1999 son en su mayoría estudios descriptivos con escasos trabajos empíricos. La mayoría de las investigaciones reportadas (aproximadamente 70% de los trabajos) corresponde a descripciones de experiencias, propuestas y enfoques metodológicos, seguido por reflexiones y ensayos (12%) sobre la educación y trabajos histórico-documentales (8%). Las evaluaciones de experiencias, trabajos diagnósticos y estudios empíricos incluidos representan apenas un ocho por ciento (8%) del total de artículos. Estos datos son interesantes y sirven de punto de referencia para entender, en parte, la actitud y las tendencias de los educadores ante la investigación, las cuales podrían explicar la posterior clasificación de los artículos en *artículos de investigación* y *foros pedagógicos* en el año 2000.

Estas tendencias deben considerarse, sin embargo, en el marco de los objetivos de la revista que proponen los editores desde el inicio de la publicación.

2.3 Objetivos de la Revista de Pedagogía

La Revista de Pedagogía de 1971 nace como una respuesta de un grupo de docentes universitarios ante la escasez de publicaciones nacionales sobre educación y pedagogía. En este primer número que coincide con el período de la “renovación”³⁰ que sacude a la universidad en el año 1970, el texto del Editorial (1971, p.3) se inicia con las siguientes palabras (subrayado mío), que de manera explícita reflejan el difícil momento que atraviesan la universidad y el país: “La actual situación de Venezuela reclama con urgencia la participación activa de todas las personas conscientes de su función cualquier sea el lugar que ocupen dentro del cuadro general que presenta el país.”

La crisis que atravesaba Venezuela en ese momento, de la que no escapa la educación, *reclama* y llama a todas las personas conscientes de su función a atender este reclamo. Los editores insisten en el rigor y la objetividad con los que deben ser tratados los temas educativos por encima de “apreciaciones de carácter personal, carentes de las evidencias empíricas y rigor

³⁰ Período de profunda reflexión, en el que se revisaron todos los planes curriculares y las departamentalizaciones de las escuelas de la Universidad Central de Venezuela y de los Institutos Pedagógicos.

metodológico”, que han venido caracterizando a la disciplina, e invitan a la pluralidad de ideas y pensamientos, como se puede apreciar en los siguientes extractos del editorial:

...cualquiera sea el lugar que ocupen dentro del cuadro general que presenta el país,
 ...damos respuesta a la necesidad de expresar públicamente nuestros puntos de vista y de contrastarlos con planteamientos o posiciones que no por ser opuestos a los sustentados por nosotros, carecen de valor para ampliar y enriquecer la discusión...

Así, el texto del editorial invita a participar con

aportes que los diversos sectores de la vida nacional puedan dar al desarrollo independiente, en los aspectos económico, social y cultural y particularmente a los profesionales de la Pedagogía e interesados en los problemas de la educación –tanto en su praxis como en su indagación teórica...

El reclamo de las primeras líneas del editorial vuelve a tener eco en el propósito de los editores cuando expresan más adelante que

nuestro propósito fundamental es fomentar la discusión mediante el enfoque crítico de los temas que se planteen, al tiempo que difundir conocimientos útiles en el ámbito educacional y denunciar cualquier posición o ejecutoria³¹ pública o privada que tienda a lesionar los intereses nacionales en el campo de la educación

y que la educación debe atender

la doble exigencia de dotar, instrumental y metodológicamente, al individuo para la acción eficiente, sobre el substrato de una capacitación crítica que le permita enjuiciar adecuadamente la realidad que lo circunda y contribuir efectivamente a su transformación.

Se aprecia en estas palabras una especie de conflicto entre, por una parte, el deseo de luchar contra un estado de cosas no compartido por los editores,

³¹ *Ejecutoria* se entiende como “sentencia que alcanzó la firmeza de cosa juzgada, y también el despacho que es trasunto o comprobante de ella” (Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 2000, p. 794)

evidenciado en palabras con fuerte carga semántica como *denunciar*, *lesionar* o *enjuiciar*, y por la otra, la necesidad de mantener una posición relativamente objetiva, lo cual se evidencia en el uso de expresiones atenuadas como *enjuiciar adecuadamente* y otras con cierto grado de vaguedad como *acción eficiente* y *contribuir efectivamente*. Más que aclarar su posición frente a lo que debe ser la educación, los editores dejan que el lector la interprete a su manera. Es interesante observar también que, después de especificar los objetivos de la revista (ver Cuadro 3, más adelante), los autores cierran el editorial con una conclusión que puede considerarse como una forma de protegerse frente a un posible ‘acto amenazador de imagen’ (del inglés, *Face Threatening Act*) (Brown & Levinson, 1987):

Finalmente queremos insistir en que las páginas de la Revista estarán abiertas siempre a la polémica y la discusión más amplias, dentro de las exigencias que plantea el tratamiento metodológico, objetivo, responsable y ajeno a cualquier dogmatismo o postura sectaria.

El editorial y los objetivos de este primer número reflejan claramente una preocupación de sus fundadores por el efecto de la crisis política y social sobre la educación. En contraste, casi treinta años más tarde en el año 2000, lo que preocupa al editor de la Revista, según el Editorial publicado en el Volumen XXI número 61, es la poca participación y calidad investigativa de los educadores, cuando reconoce que “el principal problema que se confronta es la baja productividad escritural de la comunidad académica...” (Blanco, 2000, p. 125) y llama la atención sobre la necesidad de definir el papel y lo que debe entenderse por una ‘buena investigación’.

Es a partir del número 62, año 2000, que los interesados en publicar tienen la posibilidad de enviar por vía electrónica sus trabajos y que la *Revista de Pedagogía* es publicada en línea inicialmente en el portal Humanitas de la Universidad Central de Venezuela y posteriormente en www.scielo.com y www.revele.com.

Los objetivos de la revista se modificaron en el transcurso del tiempo, así como también los temas tratados y el formato de la revista y de los artículos. En el Cuadro 3 se aprecian los cambios de los objetivos en tres momentos distintos: 1971, 1984 y 2000:

Cuadro 3. *Objetivos de la Revista de Pedagogía en tres momentos*

1971	1984 ³²	2000 ³³
Planteamiento y discusión de los fundamentos de la Pedagogía, entendida ésta como la teoría y la técnica de la educación.	Propiciar la difusión de estudios e investigaciones de carácter teórico, empírico y metodológico relacionados con diversos problemas del sistema educativo venezolano.	Estudios de carácter histórico-pedagógico y filosófico en sus dimensiones epistemológicas y teóricos-conceptuales.
Difusión de conocimientos sobre los resultados de estudios e investigaciones que se realicen en el campo de la educación, con referencia especial en los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Estimular el estudio sistemático de problemas inherentes a la educación en sus diversas manifestaciones, niveles y modalidades desde perspectivas teóricas diferentes.	Análisis de políticas, planes y proyectos educativos en el contexto de sus relaciones con los aspectos político-ideológicos y económico-sociales.
	Contribuir al	Análisis de los aspectos

³² Los objetivos del año 1984 se conservan hasta el 1999, año en el cual se le agrega el objetivo “promover la escritura académica en educación”, eliminado más adelante.

³³ Los objetivos corresponden al primer número del año 2000.

<p>Planteamiento y discusión de los más importantes problemas educacionales, tanto del país como de América Latina y del mundo, en el contexto estructural y supraestructural que les sirve de marco.</p> <p>Denuncia consecuente sobre bases objetivas, de hechos, métodos y técnicas que tiendan a lesionar los fundamentos de una educación al servicio de los intereses del país.</p> <p>Discusión sobre los fundamentos doctrinarios de una educación al servicio de la liberación económica, política y cultural de la nación venezolana.</p>	<p>esclarecimiento de diversos aspectos relacionados con las políticas educativas nacionales e internacionales, en sus implicaciones filosóficas, teóricas y prácticas.</p> <p>Ofrecer la oportunidad de confrontar puntos de vista respecto de problemas específicos de la pedagogía.</p>	<p>organizativos, de gestión y financiamiento de la educación.</p> <p>Estudios sobre el currículo y la enseñanza en sus dimensiones teórica y aplicada.</p> <p>Análisis y propuestas para la formación del docente en sus distintos niveles y modalidades del sistema escolar.</p> <p>Diseño y evaluación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Estudios dirigidos a dilucidar la intervención de las variables psicopedagógicas y psicosociales en los procesos de enseñanza.</p> <p>Estudios relativos a las dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa.</p> <p>Análisis de propuestas y proyectos educativos innovadores.</p> <p>Tecnología de la Información y Educación.</p>
---	--	---

Los objetivos del primer número de la revista son expresados en forma de nominalizaciones de verbos de 'decir' (*planteamiento, discusión, difusión, denuncia*), mientras que los objetivos de las revistas más recientes (2000 en adelante) son nominalizaciones referidas a actividades mismas de investigación (*estudios, análisis, diseño, evaluación, proyectos, tecnología*). Entre estos dos grupos, los objetivos del período 1984-1999, expresados en formas verbales, parecen más bien darle a la revista un carácter de servicio (*propiciar la difusión, estimular el estudio, contribuir al esclarecimiento, ofrecer la oportunidad*). Se podría esperar, por lo tanto, que a partir del año 2000, los trabajos de investigación empírica, evaluaciones de experiencias y diagnósticos ocupen un lugar más prominente que en el pasado (tema interesante a ser investigado y que trasciende mis objetivos).

2.4 Características formales de la Revista de Pedagogía

Swales (1990, 2004) y Berkenkotter y Huckin (1995), entre otros, reconocen los cambios que han experimentado las revistas científicas en sus aspectos formales tanto como en el lenguaje y en la fluidez del discurso. Berkenkotter y Huckin (1995) señalan los ajustes formales que, en los últimos años, han llevado a que los artículos publicados en revistas se parezcan cada vez más a los reportes periodísticos, dando lugar a cambios en las convenciones que rigen el género, aún cuando éstos no se dan de la misma

manera en todas las revistas ni en todas las disciplinas. Entre los cambios señalados están que: (1) los títulos son más informativos y corresponden frecuentemente a oraciones completas; (2) se le da menos énfasis a la sección correspondiente a la Metodología que anteriormente; (3) hay una tendencia mayor a citar lo que han investigado o afirmado otros autores, sobretodo en las ciencias sociales y en las humanidades y (4) se incluye un resumen (*abstract*) en inglés y otros idiomas como práctica discursiva generalizada. Concluyen Berkenkotter y Huckin (1995, p. 42) que al parecer los científicos del mundo actual pertenecen a dos comunidades discursivas simultáneamente, una incrustada en la otra. La primera, de formato más tradicional aún vigente, corresponde a una comunidad discursiva más amplia con prácticas discursivas de corte empírico, mientras que la segunda refleja la pertenencia del científico a una comunidad más pequeña y más personal, interesada en la ‘noticia’ más que en los antecedentes y metodología de la investigación. Por su parte, Bolívar (2004, p. 16) en su estudio sobre los artículos publicados en la revista multidisciplinaria *Akademios*, concluye que la búsqueda por una identidad propia y mejor calidad depende de los editores (“controladores de la interacción”) y que los cambios se producen no porque los textos cambian solos, sino porque cambia la gente o la actitud de los investigadores ante el conocimiento.

Aunque no es mi intención llevar a cabo una investigación de corte diacrónico, considero conveniente detenerme en las características formales

de la Revista de Pedagogía para los años 1971, 1984 y 2000 y de los artículos, con el fin de destacar algunos cambios en la evolución de la Revista hasta alcanzar un estatus de mayor estabilidad, regularidad y calidad de sus publicaciones, así como el reconocimiento en los índices internacionales. Presento de manera resumida la estructura interna de la Revista en tres etapas y las características de los artículos.

2.4.1 Primera etapa: Revista de Pedagogía (1971)

La Revista de Pedagogía de 1971, contiene las siguientes partes:

- Portada: incluye logo, año I, n° 1, 1971;
- Contraportada: dirección, comité coordinador, consejo de redacción, administración, colaboradores.
- Sumario
- Editorial en los que se incluyen los objetivos de la revista
- Artículos
- Noticias internacionales: de Colombia, Cuba y Argentina.
- Reseña bibliográfica

2.4.2 Segunda etapa: Revista de Pedagogía (1984)

- Portada;
- Contraportada: objetivos de la revista;

- Autoridades de la Universidad Central de Venezuela, de la Facultad de Humanidades y Educación y de la Escuela de Educación;
- Responsables de los programas;
- Autoridades de la Revista: coordinadores y comité editorial;
- Fundadores y consejo de redacción;
- Consejos de redacción y números publicados durante la primera etapa de la revista (1971-1980);
- Sumario de la revista;
- Editorial;
- Artículos;
- Reseñas bibliográficas;
- Sumarios de las revistas publicadas;
- Normas para la publicación de trabajos

2.4.3 Tercera etapa: Revista de Pedagogía (2000)

- Portada;
- Contraportada: objetivos de la Revista y descripción de la Revista;
- Autoridades de la Universidad Central de Venezuela, de la Facultad de Humanidades y Educación y de la Escuela de Educación;
- Consejo editorial;
- Editorial;
- Artículos;

- Reseñas;
- Avisos de interés y publicidades;
- Instrucciones a los autores.

Se aprecia que los cambios de estructura se aproximan cada vez más a las exigencias de los organismos responsables del reconocimiento e indización de la Revista, nacional e internacionalmente, logrando así estabilizarse como revista importante en el área de la pedagogía.

2.5 Características de los artículos

La *Revista de Pedagogía* (1971) se caracteriza por la heterogeneidad del formato de los artículos y de la presencia y ubicación de las referencias bibliográficas. Los seis artículos, identificados con sus respectivos títulos y nombres de los autores, no incluyen resumen en español, mucho menos en inglés; los caracteres varían en cuanto a tamaño de la letra y tipo de letra. Cinco son presentados en un solo bloque y uno en dos columnas y en letras cursivas. Todos menos un artículo están divididos en secciones identificadas con subtítulos, cuyas subdivisiones se enumeran sin subtítulos. Dos artículos incluyen una bibliografía al final del texto, dos en pie de página y dos no tienen bibliografía.

La *Revista de Pedagogía* (1984) presenta ocho artículos en dos columnas. En la parte superior izquierda de cada artículo se especifica el número y año de la revista. Todos los artículos se inician con un resumen en español y

tienen las diferentes secciones señaladas con subtítulos. Todos incluyen una bibliografía al final del artículo.

Los cinco artículos publicados en la primera revista del año 2000 (Número 61) incluyen en la parte superior izquierda los datos correspondientes al número de la Revista, ubicación y fecha; a mano derecha el título en español y en inglés, seguido por el nombre del autor y adscripción institucional. El cuerpo del texto es precedido por un resumen en español y un *abstract* en inglés. Las secciones que conforman los artículos se señalan con subtítulos y son presentados en una sola columna o bloque. Los artículos concluyen con las notas y las referencias bibliográficas.

Es a partir del número 62 (2000) que los artículos publicados se clasifican en *artículos de investigación* (AI) y *foros pedagógicos* (FP). En la sección de Orientaciones para los Autores, se especifica que los AI “son informes de investigación en curso o culminada, revisiones críticas de investigaciones y artículos que traten preferiblemente sobre alguno de los temas prioritarios de la *Revista*”, señalados en la misma sección. Por su parte, los FP se definen como “reflexiones, experiencias, opiniones o propuestas relacionados con los temas prioritarios de la *Revista*”. Se explicita además que los AI (10 a 25 páginas a doble espacio, fuente 11, Times New Roman) están dirigidos a una audiencia especializada, mientras que los FP (5 a 10 páginas) a una “audiencia culta no necesariamente especializada” y darán cabida a “trabajos didácticos con utilidad manifiesta para la docencia de las distintas modalidades”. Todos los trabajos deben “constituir aportes perceptibles al conocimiento de la educación, y estimular el análisis, la crítica, la innovación y la controversia”.

Para el año 2005, el número 74 mantiene la definición de ambos géneros sin especificar el tipo de audiencia a quién va dirigido cada uno. La extensión de los artículos se amplía en ambos casos: de 15 a 35 páginas para los AI y de 10 a 20 para los FP.

Conviene señalar que según algunas estimaciones, es a partir de los años setenta que se ha venido consolidando la investigación educativa nacional en términos de su creciente participación en los eventos de ASOVAC, “alcanzando para la década de los noventa un nivel que indica su consolidación como campo disciplinario” (Blanco, 2007a, p. 53).

La investigación educativa en Venezuela se caracteriza por tratar de resolver algún problema de nuestra realidad educativa. Tiende a estudiar el proceso de educación formal en general y los métodos didácticos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares, en particular.

Esto parece indicar que la comunidad educativa ha ido cambiando progresivamente para consolidarse como ‘comunidad científica o académica’. Se puede anticipar entonces que estos cambios han quedado plasmados en las ‘voces’ recogidas en los artículos de investigación y foros pedagógicos.

CAPÍTULO III COMUNIDAD DISCURSIVA Y GÉNEROS ACADÉMICOS

La magnitud de los trabajos dedicados al estudio del discurso académico me ha llevado forzosamente a limitar mis consideraciones teóricas a las que más directamente subyacen a mi investigación. En este capítulo, me dedico a definir y explicar dos conceptos fundamentales para la tesis: *comunidad discursiva* y *género discursivo*, con el fin de mostrar cómo se aplican, en el caso de los investigadores de la educación, a la producción de artículos en particular.

En un sentido más amplio, parto del supuesto de que el uso de la lengua se teje en la acción social (Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1993). Así, la característica social de la lengua refleja una visión bakhtiniana de la lengua como dialógica, comunicativa y construida socialmente (Bakhtin, 1986). En un sentido más restringido, la semiótica social de Halliday (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1985) ayuda a enfocar las formas de lenguaje desde los géneros, entendidos estos como prácticas lingüísticas socialmente construidas que reflejan las normas y expectativas de una comunidad (Berkenkotter & Huckin, 1995; Bhatia, 2004; Hyland, 2000; Nevile & Buckingham, 1997; Swales, 1990, 2004, entre otros). Estas normas y expectativas no son estáticas sino que cambian en el tiempo, como hemos visto, para responder a necesidades culturales y contextuales (Berkenkotter & Huckin, 1995; Swales, 2004).

Dentro de este marco de referencia, reviso y explico las nociones de *comunidad discursiva* y de *género* que sirven de telón de fondo para entender teórica y metodológicamente la investigación que he llevado a cabo.

Separar las nociones de comunidad discursiva y de género significaría simplificar un fenómeno complejo como es el estudio de los géneros. Si se acepta que “las convenciones de los géneros señalan las normas, la epistemología, la ideología y la ontología social de una comunidad discursiva”³⁴ (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. 21), el tratamiento de ambos conceptos por separado no reflejaría en todas sus dimensiones la complejidad de lo que implica construir socialmente los significados. De hecho, Hyland (2006, p. 18) señala que “*género y comunidad* en conjunto proveen un marco descriptivo y explicativo de cómo se construyen socialmente los significados, al considerar las fuerzas externas al individuo que ayudan a orientar los propósitos y a darle forma a la escritura”.³⁵ Sin embargo, con el fin de estructurar y sistematizar las bases teóricas que subyacen a esta investigación, he considerado conveniente tratar ambos conceptos por separado.

3.1 Comunidad discursiva

El término *comunidad discursiva*, aun cuando no se conoce su origen con precisión, ha sido ampliamente usado por los investigadores e instructores del

³⁴ Genre conventions signal a discourse community's norms, epistemology, ideology and social ontology. (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. 21)

³⁵ genre and community together provide a descriptive and explanatory framework of how meanings are socially constructed by considering the force outside the individual which help guide purposes and shape writing. (Hyland, 2006, p.18)

proceso de escritura desde una perspectiva social y retórica.³⁶ Se define como un grupo de individuos socialmente constituido, cuyas necesidades comunicativas se dirigen hacia el logro de metas comunes.

A diferencia de la *comunidad de habla*, definida por el sociolingüista Hymes (1974, p.51) como aquella que “comparte conocimientos de las reglas para la conducta e interpretación del habla”³⁷ y que cumple con la condición de compartir por lo menos una forma de habla y patrones de uso, la *comunidad discursiva* está más bien implicada en actividades de escritura para “reaccionar y responder a escritos del pasado más que al habla” (Swales, 1990, p. 24)³⁸. Mientras que la pertenencia a una *comunidad de habla* se hereda por nacimiento, accidente o adopción, los individuos son aceptados en una *comunidad discursiva* por su formación, experiencia y méritos. La *comunidad discursiva* se entiende como un grupo de personas que tienen textos y prácticas discursivas en común (Barton, 1994). Esta es esencialmente cerrada y estricta en cuanto a la incorporación de nuevos miembros. Una de las maneras de protegerse y mantener la integridad es que la comunidad discursiva “restrinja las comunicaciones de aquellos que no han aprendido las

³⁶ Por ejemplo, la *escuela británica* (Bhatia, 1983, 1993; Dudley-Evans, 1986, 1994; Swales, 1981, 1986, 1987, 1990), el movimiento de la *Nueva Retórica* norteamericana (Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1993; Freedman & Medway, 1994; Miller, 1984, 1994) y la *Pedagogía del Género* australiana o *Escuela de Sydney* (Cope & Kalantzis, 1993, Eggins & Martin, 1997; Reid, 1987, entre otros).

³⁷ a community sharing knowledge of rules for the conduct and interpretation of speech. (Hymes, 1974, p.51)

³⁸ to react and respond to writings rather than speech from the past. (Swales, 1990, p. 24)

formas estándares” (Coe, 1994, p.185),³⁹ o las formas genéricas del discurso disciplinar.

La idea de *comunidad discursiva* incluye aspectos cruciales del contexto en el que se produce y abarca el discurso oral o escrito: el conocimiento de la situación cultural y social, el conocimiento del mundo y de los interlocutores, el conocimiento de los textos y las normas que rigen lo que se dice o se escribe. De hecho, el concepto de *comunidad discursiva* está íntimamente ligado al de la *competencia comunicativa* en el campo de la lingüística aplicada, al del *aprendizaje situado* en educación y del *construccionismo social* en las ciencias sociales.

¿Puede hablarse de una comunidad discursiva de la educación, o más específicamente, de una comunidad discursiva de investigadores de la educación? La respuesta es claramente afirmativa si se aplican al contexto de mi investigación las seis características que propone Swales (1990, pp. 24-27) para identificar a un grupo de individuos como miembros de una *comunidad discursiva*: (1) la comunidad discursiva tiene metas públicas comunes que pueden ser formalmente inscritas en documentos o también ser tácitas; (2) posee mecanismos de intercomunicación entre sus miembros; (3) utiliza mecanismos de participación principalmente para proveer información y retroalimentación; (4) utiliza y posee uno o más géneros para comunicar

³⁹ restricting the communications of those who have not learned the standard forms. (Coe, 1994, p. 185)

sus metas; (5) posee un léxico específico, y (6) tiene miembros en el *nivel de umbral* ('threshold level') con experiencia en contenido y discurso.

En primer lugar, los educadores comparten las mismas metas en cuanto a, por ejemplo, su actualización permanente, la revisión y adecuación de los programas de estudio y propuestas curriculares, el desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje, los avances teóricos y prácticos de la disciplina, entre otros. El logro de estas metas, a su vez, requiere del dominio oral y escrito de una gran variedad de géneros discursivos, entre los cuales se encuentran documentos legales y didácticos, actas de reuniones de trabajo, presentaciones en coloquios o congresos, artículos de prensa, revistas educativas y boletines, cuyo principal objetivo es difundir e intercambiar informaciones. Desde el punto de vista del registro, al igual que en las demás áreas de conocimiento, los educadores se comunican con un lenguaje propio; así, *el currículum* para el educador es diferente a lo que pueda interpretar otra persona; *pragmática*, para el educador, tiene un significado distinto al que pueda tener para un lingüista. Finalmente, la comunidad discursiva de la educación está compuesta de expertos cuya trayectoria es reconocida: la integran investigadores que se están formando e investigadores potenciales en una dinámica permanente en la que algunos salen y otros entran.⁴⁰

⁴⁰ Muchos de los autores que iniciaron la revista en 1971 son actualmente profesores e investigadores de larga trayectoria que representan, juntos con otros, a la comunidad experta en la educación venezolana.

3.2 El concepto de género en la academia

El concepto de *género* fue propuesto originalmente por Aristóteles y desde entonces ha sido utilizado para categorizar las artes y la vida. Suele referirse a una clase o tipo, un estilo de pintura, literatura, música, película, según los rasgos y la forma.⁴¹

El término en sí, sin embargo, es difícil de precisar. Swales (1990, p. 33) lo califica de *resbaloso* (slippery) y *confuso* (loose); Knapp (1995, p. 111), en una analogía con Harry –un cuerpo humano en la película *The trouble with Harry* de Hitchcock (1957)– expresa elocuentemente la volatilidad y borrosidad del término al señalar que “es una de estas categorías que sigue reencarnando en una variedad de lugares y apariencias”.⁴²

Hasta recientemente los estudios del género se centraban en los rasgos formales de los textos literarios (por ejemplo, soneto, tragedia, oda, etc.). Sin embargo, desde los años 1980, diferentes disciplinas se han interesado por la historia y las funciones de los géneros disciplinarios. Tal es el caso de los lingüistas europeos y norteamericanos, en el campo de la lengua para fines generales y para fines específicos, cuyos trabajos se centran en la comunicación legal (ej. Bhatia, 1983) y científica (ej. Crismore &

⁴¹ Es interesante acotar que *genre*, el equivalente inglés del término, es prestado del francés *genre* (tipo, clase) para distinguirlo de *gender* (género masculino, femenino, neutro). Mientras que en inglés el uso de este término evoca cierto grado de sofisticación de la persona que lo utiliza, en francés, *genre* se utiliza también coloquial y comúnmente para referirse, por ejemplo, a una joven no particularmente bonita pero interesante, como en la expresión *cette fille a du genre* (esta joven tiene estilo).

⁴² ... is one of those categories that keeps reincarnating in a range of places and guises. (Knapp, 1995, p.111)

Farnsworth, 1989; Gosden, 2003; Halliday & Martin, 1993). Mientras que los analistas críticos del discurso (ej. Fairclough, 1992a; Wodak & Meyer, 2001) se preocupan más bien por el género y su carácter ideológico en el discurso, los estudiosos de la retórica y de la comunicación (ej. Bazerman, 1988; Cope & Kalantzis, 1993; Freedman & Medway, 1994; Miller, 1984) se concentran en el estudio de los géneros como textos: el artículo experimental, la reseña de la bibliografía en las ciencias naturales, los ensayos interpretativos en la crítica literaria, entre otros. En suma, aunque los estudios sobre el género suelen asociarse con la lingüística y el análisis del discurso, estos han interesado también a los investigadores y docentes de otras disciplinas (educación, comunicación, sociología, entre otras).

Definir el concepto de *género* pasa necesariamente por las ideas expresadas por el teórico literario ruso Bakhtin (1986) en su célebre ensayo “The problem of speech genres” (El problema de los géneros del habla), cuyos aspectos más relevantes he considerado necesario resumir aquí.

La lengua, según este autor, es realizada por los individuos en enunciados concretos, orales o escritos. Tres aspectos inseparables, determinados por la naturaleza específica de la comunicación, caracterizan a cada enunciado: el contenido temático, el estilo y la estructura “composicional”. Afirma Bakhtin (1986, p. 60) que “todo enunciado es por supuesto individual, pero cada esfera en la que se usa el lenguaje desarrolla sus propios tipos relativamente estables de estos enunciados. A estos los podemos llamar géneros del

habla”.⁴³ Para Bakhtin, cualquier área de la actividad humana implica de una forma u otra usar el lenguaje y este uso tendrá formas tan diversas como sean diversas las áreas en las que tiene lugar la actividad humana. La diversidad de los géneros del habla se explica no solo por el hecho de que las posibilidades de la actividad humana son ilimitadas (también lo son los géneros del habla), sino porque además “cada esfera de actividad contiene un repertorio de géneros de habla que se diferencian y crecen mientras la esfera particular evoluciona y se hace más compleja” (p. 60)⁴⁴. Bakhtin (1986) distingue entre los *géneros primarios o simples* que incluyen diálogos, conversaciones diarias, cartas, entre otros, y los *géneros secundarios o complejos* que corresponden a comunicaciones generalmente escritas, altamente desarrolladas y organizadas. En este último grupo se encuentran las novelas, las obras de teatro, los comentarios y toda clase de investigación científica. Al respecto es importante entender que mientras los géneros secundarios se van formando, estos absorben y alteran los géneros primarios o simples. Se pueden encontrar, por ejemplo, unas cartas en una novela, pero estas, aunque conservan su forma y su carácter cotidiano, forman parte de la novela como un todo y no son de la vida diaria. Así, tal como lo afirma Bakhtin (1986, p.

43 Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genres*. (Bakhtin, 1986, p. 60)

44 ... because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex. (Bakhtin, 1986, p. 60)

62), “la novela como un todo es un enunciado al igual que lo son las réplicas en el diálogo diario o en las cartas privadas (ellas sí tienen una naturaleza común), pero a diferencia de estas, la novela es un enunciado secundario (complejo)”.⁴⁵

La neutralidad o no de las palabras y su carácter heteroglósico fundamentados en la naturaleza *dialógica* de la lengua son, desde el punto de vista interactivo, aspectos particularmente interesantes para entender la relación entre el escritor y el lector o entre el escritor, el autor (otro) y el lector. De hecho, la palabra y el enunciado no pertenecen a nadie hasta tanto no se usen en el momento de hacer contacto con la realidad. Según Bakhtin, las palabras existen para el hablante como (1) palabra neutral, o la que suele aparecer en un diccionario, (2) la palabra de otro, y (3) la palabra de uno con la expresión que se le quiere dar en un contexto particular. Estamos frente a una expresión genérica típica o una especie de eco de lo que ha expresado otra persona. Mientras las formas lingüísticas son estables y normativas, las formas genéricas son “flexibles, plásticas y libres” (Bakhtin, p. 79)⁴⁶.

En la vida diaria, por ejemplo, utilizamos una variedad de géneros en nuestra comunicación con los demás y nuestra selección del género o de la expresión genérica depende de la situación de comunicación y de la

⁴⁵ The novel as a whole is an utterance just as rejoinders in everyday dialogue or private letters are (they do have a common nature), but unlike these, the novel is a secondary (complex) utterance. (Bakhtin, 1986, p.62)

⁴⁶ flexible, plastic and free. (Bakhtin, p. 79)

interrelación entre los participantes. Así, el saludo, para usar un ejemplo común, variará de acuerdo con la posición social de la persona que lo dice y nuestra relación con ella, además de que también puede dársele una marca de entonación con implicaciones diferentes. Por ejemplo, “¡Buenos días!” introduce típicamente el intercambio entre el docente y los alumnos al inicio de la clase y es la forma de cortesía esperada y respetada por los participantes en el aula. También puede ser la respuesta a un saludo formulado por otra persona. Pero, estas mismas palabras pronunciadas con otra entonación pueden significar cierto reclamo hacia otra/s persona/s, quien/es no ha/n cumplido adecuadamente con las normas del saludo. La forma genérica del saludo puede, desde luego, variar desde un saludo familiar (*¿Qué hay?, ¿qué hubo? ¡Hola!*) hasta el saludo más formal y menos flexible de una conferencia magistral (*¡Muy buenos días! señores y señoras.*). También las despedidas, las felicitaciones, los deseos, las condolencias, las solicitudes de información, etc., constituyen formas genéricas que utilizamos diariamente – en muchos casos, formulas automatizadas– para cumplir con las normas que nos exigen nuestra sociedad y nuestra cultura. Responden a situaciones de comunicación recurrente y típica de un grupo social en las que la palabra adquiere un significado particular. Tal como señala Bakhtin (1986, p. 87):

En el género, la palabra adquiere una expresión típica particular. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación de habla, temas típicos, y, en consecuencia, también a contactos particulares entre los

significados de las palabras y la realidad concreta en sí bajo ciertas circunstancias típicas.⁴⁷

Se acepta, por lo tanto, que en un mismo discurso están presentes las voces de los otros. Cada enunciado es una respuesta a otro, no en el sentido restringido de la respuesta a una pregunta, sino en un sentido más amplio. Podemos refutar o estar de acuerdo, afirmar, complementar enunciados que han sido expresados por otros. En otras palabras, es en la interacción constante con los enunciados de otros que nuestra experiencia del habla se va conformando y desarrollando. Así, tal como afirman Calsamiglia y Tusón (1999, p.149), esta concepción de la lengua como diálogo

rompe con la idea de un único sujeto hablante que coincide con quien materialmente emite el mensaje y en cambio se acepta que se hacen presentes en un mismo discurso *voces* de otros, de tal modo que los enunciados dependen los unos de los otros.

En el contexto que nos ocupa –el artículo de investigación como género discursivo típico del ámbito universitario– la relación entre nuestros enunciados y los de otros es evidente. Buscamos en los discursos de los expertos y/o colegas el sustento teórico y los supuestos de nuestro trabajo investigativo. Los citamos directamente o indirectamente para respaldar nuestros planteamientos, para reflexionar sobre lo que han dicho y tomar posición, para desarrollar nuestra propia argumentación y para convencer a nuestros lectores de la validez de lo que hemos expuesto. Esta actividad

47 In the genre, the word acquires a particular typical expression. Genres correspond to typical situations of speech communication, typical themes, and, consequently, also to particular contacts between the *meanings* of words and actual concrete reality under certain typical circumstances. (Bakhtin, 1986, p. 87)

forma parte del conjunto de normas que rigen nuestro trabajo y las aceptamos como reglas del juego académico en nuestra cultura y en nuestra comunidad discursiva particular.

Especialmente en el contexto del discurso académico anglosajón, la noción de género es asumida por los lingüistas aplicados y educadores quienes buscan respuestas a preguntas recurrentes a las que ya hice referencia: 1) ¿Los estilos retóricos y tipos discursivos utilizados en el discurso académico son característicos de una determinada lengua o cultura o son modos universales de discurso académico?; 2) ¿Cómo pueden enseñarse estos estilos y tipos a estudiantes nativos y no-nativos? Interrogantes similares dan lugar al movimiento británico de los años sesenta-setenta (ej. Halliday, McIntosh & Stevens, 1964) que, bajo la influencia de la lingüística formal y de los estudios de variación (registro), centra sus estudios del discurso escrito en los rasgos léxico-gramáticos de los textos en una disciplina determinada (Bhatia, 2004).

Posteriormente, los estudios del género en el campo de la lingüística aplicada han sido abordados, de acuerdo con Bhatia (2004), desde tres perspectivas: (1) el género como acción retórica y social tipificada (Miller, 1984); (2) el género como proceso social orientado hacia un fin (Martin, 1985) y (3) el género como evento comunicativo convencionalizado que se asocia con las prácticas discursivas de una comunidad (Swales, 1990).

En su obra de mayor influencia, Swales (1990) discute en detalle los conceptos de *comunidad discursiva*, *género* y *tarea para el aprendizaje de la lengua* con un doble fin: por un lado, entender cómo estos han sido y pueden ser utilizados, y por el otro, demostrar que el análisis de género es un medio valioso para estudiar el discurso oral y escrito con fines aplicados. Catorce años más tarde Swales (2004, p. 2) redimensiona su primer trabajo y se propone “reevaluar lo que conocemos de los géneros, sus productores y sus consumidores, y los contextos en los que ocurren [estos géneros]”.⁴⁸

3.2.1 El artículo de investigación y el foro pedagógico como géneros

En la obra de Swales (1990), cuyo objetivo principal es darle sentido a los numerosos eventos comunicativos que tienen lugar en la academia angloparlante contemporánea, el autor propone una definición de ‘género’ en los términos siguientes:

Un género comprende una clase de eventos comunicativos cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva relacionada y constituye así el basamento para el género. Este basamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y limita la selección del contenido y estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y a la vez un criterio que opera para mantener el campo del género aquí concebido centrado en una acción retórica comparable. Además del propósito, las muestras de un género exhiben varios patrones de similitud en términos de la estructura, del estilo, del contenido y de la audiencia a la que están dirigidos. Si todas las expectativas de alta probabilidad se realizan, la muestra puede verse como prototípica por la comunidad discursiva matriz. Los nombres de los géneros heredados y producidos por las comunidades discursivas e importadas por otras

⁴⁸ ... to reassess what we know of genres, their producers and their consumers, and the contexts in which they occur. (Swales, 2004, p. 2)

constituyen una comunicación etnográfica valiosa, pero necesitan típicamente validación posterior. 49 (p. 58)

La caracterización del género que hace este autor sirve de punto de partida para comprender por qué los *artículos de investigación* y los *foros pedagógicos* que conforman el corpus utilizado en esta tesis se consideran como dos géneros. En primer lugar, “el género es una clase de eventos comunicativos”⁵⁰ (Swales, 1990, p. 45), refiriéndose el término *evento comunicativo* a aquel evento en el que el lenguaje es indispensable. Se desprende que las actividades en las que el habla es incidental o inexistente –hacer ejercicios físicos o manejar un auto– y las actividades que implican los sentidos como la vista y la audición –ver fotos o escuchar música– no son eventos comunicativos. Los eventos comunicativos varían desde una ocurrencia muy común (las noticias en el periódico) hasta una menos común (las encíclicas papales). Para que un evento menos común se convierta en una clase de género debe ser notable y valioso. Resalta Swales (1990, p. 46) que un evento comunicativo comprende “no sólo el discurso en sí y sus

49 A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported to others constitute valuable communication, but typically need further validation. (Swales, 1990, p. 58)

50 A genre is a class of communicative events. (Swales, 1990, p.45)

participantes, sino también el rol que cumple este discurso y el medioambiente en el que se produce y se recibe, incluyendo sus asociaciones históricas y culturales”⁵¹. En el contexto de mi investigación, la distinción entre ‘artículos de investigación’ y ‘foros pedagógicos’ es una respuesta del comité editorial de la revista a las tendencias investigativas de los educadores. Vale recordar, como lo señalé en el capítulo anterior, que la mayoría de las investigaciones publicadas hasta el año 2000 eran descripciones de experiencias, propuestas y enfoques metodológicos, seguida por reflexiones y ensayos.

En segundo lugar, “el criterio principal que convierte a una colección de eventos comunicativos en un género es el conjunto compartido de propósitos comunicativos”⁵² (Swales, 1990, p. 46). Al respecto, Bhatia (1993, p. 13), en su discusión sobre la definición de género propuesta por Swales (1990), aclara que “este conjunto compartido de propósito(s) comunicativo(s) le da forma y estructura interna al género. Cualquier cambio importante en el(los) propósito(s) comunicativo(s) nos dará probablemente un género diferente; sin embargo, los cambios o las modificaciones menores nos ayudan a distinguir los sub-géneros”.⁵³ En el contexto particular de mi investigación, el *artículo*

51 not only the discourse itself and its participants, but also the role of that discourse and the environment of its production and reception, including its historical and cultural associations. (Swales, 1990, p.46)

52 The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes. (Swales, 1990, p. 46)

53 This shared set of communicative purpose(s) shapes the genre and gives it an internal structure. Any major change in the communicative purpose(s) is likely to give us a

de investigación –categoría que agrupó todos los artículos de la *Revista de Pedagogía* desde 1971 hasta el año 1999– se convierte, a partir del año 2000, en un género que se distingue de otro género: *el foro pedagógico*. Se evidencia así no sólo un cambio en los objetivos de la revista (véase Capítulo II), sino un cambio en el tipo de artículos que se publican y una adaptación de la revista a los intereses y tendencias de los educadores.

Basándose en el supuesto de que los géneros constituyen el medio para lograr las metas comunicativas, Swales (1990) opta por darle un papel primario al propósito comunicativo más que a la forma, a pesar de que el propósito no sea tan evidente de demostrar, como sería el caso de los géneros poéticos, por ejemplo. Swales (1990) sugiere además que los géneros pueden tener conjuntos de propósitos, como es el caso de los noticieros, cuyo objetivo puede trascender el de mantener informada a la audiencia sobre los acontecimientos mundiales. El propósito comunicativo, según este autor, no solo contribuye a darle forma a nuestras actividades, sino que permite también distinguir *lo real* ('the real thing') de la parodia, cosa que, en mi opinión, no siempre se cumple.⁵⁴

different genre; however, minor changes or modifications help us distinguish sub-genres. (Bhatia, 1993, p. 13)

⁵⁴ Basta recordar el famoso caso de Alan Sokal quien sacudió a la academia norteamericana en 1996. Alan Sokal, un reconocido físico, ateniéndose cuidadosamente a las normas de investigación y publicación establecidas por la revista *Social Text*, engañó a los editores y árbitros y logró que se le publicara un artículo sobre física cuántica, que posteriormente el mismo Sokal reconociera como falso.

La tercera característica, según la cual “las muestras o instancias de géneros varían en su prototipicidad”⁵⁵ (Swales, 1990, p. 49), es otro rasgo que define la pertenencia a un género. Para explicar este punto, Swales sugiere dos enfoques: el “definicional” y la “ semejanza de familia” (p. 49). El enfoque definicional es el que caracteriza a los diccionarios y glosarios, que por medio de un conjunto de propiedades simples, identifican a los miembros de una categoría semántica. Este enfoque funciona muy bien con ciertas cosas, como decir que un pájaro es una animal, pero no con todas. Tal como expone Swales (1990), si es difícil definir las características de categorías tan ordinarias como la fruta, los vegetales, los muebles y los vehículos, identificar los rasgos que definen, por ejemplo, las clases magistrales, las reuniones del personal, los informes de investigación, los chistes o las consultas es aun mucho más problemático. Por ello, él propone que la pertenencia a un género se considere en función de las interrelaciones entre los miembros de una categoría, con lo cual comparte el punto de vista de Wittgenstein (1958, citado en Swales, 1990, p. 50), quien acuñó el término “semejanza de familia”, en su discusión sobre el juego, para explicar “la red complicada de semejanzas que se solapan y se entrecruzan: algunas veces semejanzas generales, otras veces semejanzas de detalle”.⁵⁶ Posterior a la

⁵⁵ Exemplars or instances of genres vary in their prototypicality. (Swales, 1990, p. 49)

⁵⁶ ... a complicated network of similarities overlapping and criss-crossing: sometimes overall similarities, sometimes similarities in detail. (Wittgenstein, 1958, en Swales, 1990, p.50)

discusión de Wittgenstein sobre la “ semejanza de familia”, surge un enfoque de los prototipos (miembros más típicos de una categoría) que explica la capacidad que tenemos las personas para reconocer ciertas categorías. Así, en la cultura norteamericana, las sillas y mesas son los miembros más típicos de la categoría ‘muebles’. Swales (1990, p. 52) favorece una integración de ambos enfoques cuando afirma que

tal como lo hemos visto, el propósito comunicativo se ha denominado como la propiedad *privilegiada* de un género. Otras propiedades, tales como la forma, la estructura y las expectativas de la audiencia operan para identificar hasta que punto un ejemplo es *prototípico* de un género particular.⁵⁷

Ya he señalado en el Capítulo I que los primeros artículos de investigación –en su mayoría de las ciencias puras– eran fundamentalmente reportes de experimentos con características propias. Indudablemente que el paradigma de la investigación científica se impuso como modelo que influyó la investigación en las ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, el avance del conocimiento y de la investigación en estas dos áreas de conocimiento ha venido introduciendo cambios importantes en la forma como se argumenta y se reporta sobre algún tema o teoría, dando lugar a variaciones en las prácticas discursivas de las diferentes disciplinas.

En cuarto lugar, “la fundamentación de un género establece límites en cuanto al contenido, posicionamiento y forma de las contribuciones

⁵⁷ As we have seen, communicative purpose has been nominated the *privileged* property of a genre. Other properties, such as form, structure and audience expectations operate to identify the extent to which an exemplar is *prototypical* of a particular genre. (Swales, 1990, p.52)

permitidas”⁵⁸ (Swales, 1990, p.52). Esta característica se relaciona con la segunda por cuanto las comunidades discursivas utilizan los géneros para alcanzar fines comunicativos compartidos por sus miembros. La conciencia que se tiene de los propósitos del género influye en su fundamentación y esta, a su vez, da lugar a las convenciones que rigen el género, convenciones en constante evolución que influyen en la forma y contenido del género. Esto significa que aún cuando el que escribe tiene libertad para usar los recursos lingüísticos y discursivos de su preferencia, debe respetar y atenerse a las prácticas discursivas de la comunidad. Los *artículos de investigación* y los *foros pedagógicos* de la *Revista de Pedagogía*, tal como se señaló anteriormente, tienen características definidas en las instrucciones a los autores, las cuales deben ser tomadas en cuenta por los investigadores en sus escritos.

La última característica del género, según Swales (1990) se refiere a que la nomenclatura empleada por una comunidad discursiva es una fuente importante de conocimiento. En este sentido, es comprensible que los miembros expertos y activos sean los que no solo conocen mejor las convenciones de un género, sino que además “asignan los nombres de los géneros a clases de eventos comunicativos que ellos reconocen como fuente

⁵⁸ The rationale behind a genre establishes constraints on allowable contributions in terms of content, positioning and form. (Swales, 1990, p. 52)

de la acción retórica recurrente” (Swales, 1990, p. 55)⁵⁹. Swales presenta unos ejemplos del inglés académico, los cuales pueden extrapolarse al español en el que también se da un fenómeno similar: los grupos nominales que señalan un propósito –*lección introductoria, taller de lectura, descripción del curso, solicitud de aval*– y otros que se refieren a una ocasión –*consejo de facultad, conferencia plenaria, examen final*– evocan a su vez géneros discursivos particulares que sólo los que nos desempeñamos en el mundo académico conocemos. Bhatia (1993, p. 15) comparte esta posición al afirmar que “los miembros de la comunidad profesional o académica tienen mayor conocimiento del(de los) propósito(s) convencional(es), construcción y uso de géneros específicos que los no-especialistas”⁶⁰.

Bhatia (1993) reconoce que la definición de Swales (1990, p.13) representa una buena integración de los factores lingüísticos y sociológicos, sin embargo, le critica el no haberle dado suficiente importancia a los factores psicológicos. Por ello, propone una definición del género como:

un evento comunicativo reconocible caracterizado por un conjunto de propósito(s) comunicativo(s) identificado(s) y mutuamente comprendido(s) por los miembros de la comunidad profesional o académica en la cual ocurre regularmente. Suele ser altamente estructurado y convencionalizado con limitaciones de las contribuciones admitidas en términos de su intención, posicionamiento, forma y valor funcional. Estas limitaciones, sin embargo, a menudo son explotadas por los miembros de la comunidad discursiva para

59 ... (these active members) give genre names to classes of communicative events that they recognize as providing recurring rhetorical action. (Swales, 1990, p.55)

60 ... the members of the professional or academic community have greater knowledge of the conventional purpose(s), construction and use of specific genres than those who are non-specialists. (Bhatia, 1993, p. 15)

alcanzar sus metas particulares dentro del marco del (de los) propósito(s) socialmente reconocido(s). 61 (Bhatia, 1993, p. 16)

Bhatia, al igual que Swales (1990), le da importancia al rol que desempeñan el propósito comunicativo y los expertos en la formación y estructura interna de los géneros. Así mismo, señala que los escritores tienen libertad para usar los recursos lingüísticos de su preferencia siempre y cuando se mantengan dentro de los límites y convenciones del género. Con su definición, Bhatia enfatiza “los aspectos tácticos de construcción del género”⁶², que no fueron tomados en cuenta por Swales (1990). Estos “aspectos tácticos de construcción del género” se asocian con las decisiones estratégicas que toma el escritor para que su escrito sea efectivo en el logro del propósito comunicativo. Para ello, debe tomar en cuenta a su lector (o público) y las reglas convencionales que rigen el género de acuerdo con el contexto socio-cultural específico. Bhatia (1993) ilustra este punto con un noticiero y un artículo de opinión en el periódico. Mientras el primero debe mantener cierto equilibrio y objetividad, el segundo es polémico por naturaleza. Estas diferencias suponen estrategias diferentes que están relacionadas con la manera de estructurar cognitivamente cada texto. Por lo

61 it is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s). (Bhatia, 1993, p.13)

⁶²... tactical aspects of genre construction. (Bhatia, 1993, p.16)

tanto, el género tiene una estructura y organización que responden a regularidades de naturaleza cognitiva, las cuales “reflejan las estrategias que utilizan típicamente los miembros de una comunidad discursiva o profesional particular en la construcción y comprensión de este género para alcanzar los objetivos comunicativos específicos” (p.21).⁶³

En el discurso académico, el *abstract* que acompaña al artículo de investigación, por ejemplo, debe regirse por las convenciones que nos exigen las revistas y ajustarse a una cierta estructura cognitiva típica de este género. Además, su contenido debe expresarse en un lenguaje adecuado, claro y convincente si queremos influir positivamente en la decisión que un posible lector tomará con respecto a leer o no nuestro trabajo. En contraposición, el *resumen* de un trabajo para un evento científico, además de respetar las normas establecidas por la comisión organizadora del evento, debe convencer a un equipo de evaluadores que decidirá aceptar o no la ponencia. Por lo general, el *resumen* de una ponencia (en inglés, ‘proposal’) es una propuesta o promesa que, para el momento de su entrega, se traduce en el señalamiento de la metodología que se utilizará y la anticipación de posibles resultados y conclusiones que se definirán en el momento de presentar el trabajo. Esto significa que mientras en el *abstract* de un artículo la información se refiere típicamente a lo que se hizo, expresado en tiempo pasado, en el *resumen* de

63 ... reflect the strategies that members of a particular discourse and professional community typically use in the construction and understanding of that genre to achieve specific communicative purposes. (Bhatia, 1993, p.21)

conferencia predomina el tiempo verbal del futuro. El *resumen* para el evento científico corresponde más bien a un trabajo en proceso mientras que el *abstract* se refiere a un trabajo culminado. En lo que respecta a las estrategias tácticas, el *resumen* debe reflejar que, como investigadores, estamos actualizados, conocemos “por dónde soplan los vientos” en nuestra disciplina y nuestra propuesta representa una contribución importante al tema del evento. El *resumen* tendrá una estructura eminentemente argumentativa para convencer al comité que emitirá el veredicto final de aceptación o rechazo.

El interés de Swales por profundizar en la discusión sobre el género sigue su curso hasta su publicación más reciente sobre los géneros de la investigación (Swales, 2004), cuyo propósito es “re-evaluar lo que conocemos de los géneros, sus productores y sus consumidores, y los contextos en los que tiene lugar” (p. 2).⁶⁴ Indudablemente que, en los catorce años que separan estas dos importantes obras de Swales sobre el género, grandes cambios tecnológicos convulsionaron el mundo académico y el trabajo de sus miembros. El mismo Swales relata que su primera obra fue escrita a mano y luego pasada a máquina por su secretaria, mientras que doce años después, lo hizo todo él mismo frente a su computadora. Reconoce este autor que, darle al artículo de investigación el puesto privilegiado como en su primera publicación, sería una simplificación independientemente de que sigue siendo el género de mayor rango. Argumenta que la aparición de

⁶⁴ ... to reassess what we know of genres, their producers and their consumers, and the contexts in which they occur. (Swales, 2004, p.2)

nuevos géneros complica la noción de género y así surgen términos como *jerarquías de géneros, cadenas y conjuntos de géneros, y sistemas de géneros*.

Swales (2004), no duda en calificar de atrevida su primera definición del género (apartado 3.2.1). Sostiene por una parte, que esta definición no debe considerarse como verdad en todos los mundos y tiempos posibles, y por la otra, que el hecho de adoptar una definición puede impedir que reconozcamos nuevos géneros emergentes como tales. Por ello, propone que cualquier intento de caracterizar los géneros sea considerado como *intento metafórico* (“metaphorical endeavor”, p. 61), que explico a continuación.

Swales identifica seis metáforas del género: *el género como marco* (genre as frame), *el género como norma* (genre as standard), *el género como especie biológica* (genre as biological species), *los géneros como familias* (genres as families), *los géneros como instituciones* (genres as institutions) y *los géneros como actos de habla* (genres as speech acts).

La primera metáfora se basa en la caracterización que hace Bazerman (1997, citado por Swales, 2004, p.61), cuyas elocuentes palabras reproduzco como complemento a la definición de Swales (1990):

Los géneros no son solo formas. Los géneros son modos de vida, maneras de ser. Son marcos de referencia para la acción social. Son medioambientes para el aprendizaje. Son lugares en los cuales se construye el significado. Los géneros moldean los pensamientos que tenemos y las comunicaciones por las cuales actuamos. Los géneros son los lugares familiares a los que

vamos para crear una acción comunicativa inteligible entre uno y otro y las guías de referencia que utilizamos para explorar lo familiar.⁶⁵

Los géneros son “marcos de referencia para la acción social” y no acciones sociales en sí. En otras palabras, son un punto de partida, una especie de matriz inicial para que los escritores/hablantes puedan organizar y planificar sus ideas y los lectores/oyentes puedan orientar sus expectativas. El conocimiento del género es necesario pero no suficiente como para garantizar el éxito de la acción comunicativa.

La segunda metáfora se apoya en la comparación entre género y norma de lenguaje según Devitt (1997), quien plantea que también el género tiene sus reglas, lo que llama “etiqueta” lingüística. Se trata de etiquetas que pueden variar y que son concebidas de acuerdo con lo que se considera retóricamente y socialmente apropiado. Por ejemplo, los informes de laboratorio deben incluir una sección sobre métodos; en un obituario, no se debe hablar mal del muerto. La autora reconoce que las normas de lenguaje ofrecen un conjunto de opciones para que los escritores las usen con cierto grado de libertad; sin embargo, advierte que demasiada libertad puede debilitar la comunicación y ser contraproducente.

La tercera metáfora se refiere a la noción de géneros como especies biológicas, inspirada en la discusión de Fishelov (1993, citado por Swales,

⁶⁵ Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and the guideposts we use to explore the familiar. (Bazerman, 1997, citado por Swales, 2004, p. 61)

2004, p. 63) sobre el rol de la metáfora en los estudios de género. Fishelov, teórico literario, establece analogías entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura para explicar cómo los géneros se desarrollan, se extienden y desaparecen. Le llama particularmente la atención el hecho que nuevas especies brotan en pequeñas poblaciones en la periferia de las especies principales. La presión que ejerce la población es un ejemplo de metáfora biológica y tiene su analogía en el mundo de la investigación. Por ejemplo, el aumento del número de investigadores y estudiantes de postgrado que desean o deben presentar trabajos en conferencias ha dado lugar a un nuevo género: el cartel (en inglés, 'poster'). Este ocupa un lugar periférico como alternativa a la presentación tradicional de conferencia, y tiene aun un estatus secundario en ciertas disciplinas. Observa Swales que se plantean nuevos debates entre los que piensan que el artículo de investigación debe mantenerse como una sola entidad y los que sostienen que debe haber una distinción entre el artículo que reporta resultados, el que reporta teorías y el de revisión bibliográfica.

Los géneros como familias, cuarta metáfora, también inspirada en la segunda metáfora de Fishelov (1993, citado por Swales, 2004), se relaciona con la noción de "semejanzas de familia" de Wittgenstein, ya mencionada. Swales lo ilustra con la publicación de un artículo no prototípico en la revista de *Applied Linguistics*: el artículo es una respuesta de un autor a otro. Se trata pues de que "un miembro de la familia (la respuesta) puede tomar las

características de otro miembro (el AI) como parte del proceso de la evolución genérica” (Swales, 2004, p. 66).⁶⁶ Al extrapolar esta metáfora a los artículos del corpus utilizado en esta tesis, podríamos anticipar que el *foro pedagógico* pertenece a la familia del género *artículo de investigación*, al representar a un miembro adicional.

‘Los géneros como instituciones’ se refiere a que los géneros son más que un producto material. El género, según Swales (2004, p.66), es “una institución compleja que implica procesos de producción y recepción más o menos tipificados y forma parte de redes y de valores más grandes que estos procesos apoyan”⁶⁷. En nuestro ámbito, la institución más evidente es la universidad con sus tradiciones y convenciones, docencia e investigación, que tiene importancia económica local y es motivo de orgullo local. Por ejemplo, señala Swales, un curso típico comprende un programa y cronograma del curso, asignaciones y evaluaciones variadas que forman parte del proceso institucional para la obtención de un título (grado). Este concepto, aplicado a la *Revista de Pedagogía*, se interpreta como las diferentes etapas del proceso de publicación en las que están implicados otros géneros discursivos relacionados con el envío del manuscrito, la comunicación a los árbitros, la evaluación de los árbitros, el nuevo

⁶⁶ ... one family member (the response) can take on many of the characteristics of another member (the RA) as part of the process of generic evolution. (Swales, 2004, p. 66)

⁶⁷ ... a complex institution involving more or less typified processes of production and reception and forming part of larger networks and the values they support. (Swales, 2004, p. 66)

manuscrito, la nueva evaluación por parte de los árbitros, el veredicto final, la revisión por parte del editor, la impresión provisional, revisión, impresión definitiva, etc. Además, esta metáfora nos ayuda a entender que tenemos diferentes roles en las instituciones y que no por ello debemos asumir diferentes identidades.

‘Los géneros como actos de habla’, última metáfora, son géneros que encontramos esencialmente en la literatura, en los monólogos dramáticos y en los poemas dirigidos a personajes imaginarios. A pesar de las dificultades para identificar los actos de habla en largos textos escritos, estos son útiles para darle dirección a los textos e indicar los propósitos para los cuales se escribe.

En este mismo orden de ideas, Berkenkotter y Huckin (1995, p. 3), desde una perspectiva sociocognitiva, sostienen que “los géneros son estructuras inherentemente dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo con las condiciones de uso, y que por lo tanto, el conocimiento del género se conceptualiza mejor como una forma de cognición situada inscrita en las actividades disciplinarias”⁶⁸. Sobre la base de los estudios de casos con escritores individuales en diferentes disciplinas, estos autores concluyen que los escritores adquieren el conocimiento de los géneros a través de su participación en las actividades que les exigen la profesión y la disciplina.

⁶⁸ genres are inherently dynamic rhetorical structures that can be manipulated according to the conditions of use, and that genre knowledge is therefore best conceptualized as a form of situated cognition embedded in disciplinary activities. (Berkenkotter & Huckin, 1995, p.3)

Particularmente interesante es el caso del experto investigador, cuya introducción al artículo que intentaba publicar fue rechazada por no haber contextualizado su estudio en la actividad científica de la disciplina, demostrándose así que, para mantener su posición, el investigador, por más experto que sea, debe reflejar en sus textos las creencias, valores y convenciones de la comunidad discursiva.

Insisten Berkenkotter y Huckin (1995, pp. 4-25) que el conocimiento de los géneros disciplinarios está vinculado al éxito académico. Según ellos, cinco principios teóricos caracterizan a los géneros:

(1) Dinamismo: los géneros son concebidos como respuestas a situaciones recurrentes y como formas de estabilizar la experiencia, a la vez que cambian en el tiempo de acuerdo con las necesidades sociocognitivas de los usuarios;

(2) Carácter situado (situatedness): el conocimiento del género es una forma de "cognición situada" que sigue desarrollándose mientras participamos en las actividades comunicativas de nuestras vidas diarias y profesionales;

(3) Forma y contenido: el conocimiento del género abarca no sólo las convenciones formales sino también el contenido y los temas apropiados;

(4) Dualidad de la estructura: mientras nos desempeñamos en nuestras actividades profesionales en diferentes contextos, *constituimos* las estructuras sociales de estos contextos y las *reproducimos* simultáneamente;

(5) Propiedad de la comunidad: las convenciones del género responden a las normas, epistemología, ideología y ontología social de una comunidad discursiva.

La noción de género tiene gran relevancia en la lingüística actual y es objeto de debate y discusión entre las diferentes corrientes teóricas, tal como lo demuestra Ciapuscio (2005) en una interesante comparación entre las posiciones asumidas por la lingüística sistémica funcional y la lingüística textual. Ella concluye que, desde un punto de vista epistemológico, ambas corrientes coinciden en cuanto a la relevancia de la noción de género, pero difieren “en el énfasis dado a los aspectos lingüístico-gramaticales, el tratamiento de las nociones vinculadas con el contexto y la funcionalidad y la consideración de la dimensión histórica y el contraste interlingüístico en los estudios aplicados” (p. 45).

En términos generales, la visión lingüística del género no contradice las diferentes posiciones revisadas en este apartado. El género suele definirse en términos funcionales y en el contexto del propósito comunicativo del texto oral o escrito que se enuncia. Si aceptamos que los géneros son “diferentes maneras de utilizar el lenguaje para el logro de diferentes tareas culturalmente establecidas; y los textos de diferentes géneros son textos que logran diferentes propósitos en la cultura” (Eggins & Martin, 1997, p.236)⁶⁹,

69 ... different ways of using language to achieve different culturally established tasks; and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture. (Eggins y Martin, 1997, p. 236)

podemos suponer que los escritores de los *artículos de investigación* y de los *foros pedagógicos* manifiestan las voces de los otros de manera diferente porque son géneros aparentemente diferentes.

3.2.2. El género y la enseñanza

Desde la década de los ochenta, la noción de ‘género como acción social’ es asumida como tema de debate por los estudiosos de la retórica y lingüistas aplicados en Norte América y Canada (Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1993; Freedman & Medway, 1994; Miller, 1984, 1994; Paré & Smart, 1994, entre otros). Estos autores –inspirados en la retórica, la teoría de actos de habla, la filosofía de lenguaje y el pragmatismo, e influenciados por los enfoques humanistas de la escritura y la enseñanza de la composición a minorías culturales y alumnos no tradicionales en el ámbito universitario– se interesan por el estudio de las relaciones entre el género y la enseñanza. Dos temas centrales preocupan a estos estudiosos del género: (1) la relación entre la alfabetización (literacy) y el poder en contextos institucionales como escuelas, universidades, medios, infraestructuras tecnológicas, lugares de trabajo y disciplinas científicas, y 2) el problema de la inclusión y exclusión en la vida social, cultural y política.

También en Australia, y de manera independiente del movimiento de la nueva retórica norteamericana, surge el proyecto de la Escuela de Sydney (entre otros, Reid, 1987; Cope & Kalantzis, 1993), como aplicación de la

lingüística sistémica funcional de Halliday y sus seguidores. El movimiento norteamericano así como el australiano reconocen explícitamente la importancia de lo social y el papel del contexto en la comprensión de los géneros. Sin embargo, mientras los científicos de la Escuela de Sydney utilizan modelos hallidayanos de análisis lingüístico para explicar los rasgos textuales de registro y género, sus pares norteamericanos buscan desempacar las relaciones complejas entre texto y contexto. Freedman (1994) critica la posición prescriptiva y la visión estática del género expresada por el proyecto de la Escuela de Sydney, en contraposición con la visión dinámica de los géneros asumida por el movimiento norteamericano (Freedman & Medway, 1994). Explica Freedman (1994) que el argumento principal de los investigadores de la Escuela de Sydney es que la sociedad privilegia unos géneros sobre otros y que el dominio de estos confiere poder. Por lo tanto, los educadores deben ayudar a los alumnos que están en desventaja económica y cultural a dominar estos géneros para “tener acceso a los corredores del poder” (p.191)⁷⁰. A partir de la aplicación del análisis textual de Halliday para explicar los rasgos de los géneros, surge un programa, cuyo punto de partida es la identificación de estos géneros en las escuelas asociadas con las ciencias y ciencias sociales. Sobre esta base, se diseñaron los programas de enseñanza que se debían aplicar desde los primeros años de la escolaridad (Freedman, 1994). Como resultado de ello, se esperaba que los alumnos

⁷⁰ ... gain access to the corridors of power. (Freedman, p. 191)

adquirieran estos géneros para ser potenciados primero en el aula y luego en el lugar de trabajo y en la sociedad. Sin embargo, argumenta Freedman que estos programas, más que producir un cambio social de los alumnos, los encauzan hacia la corriente social predominante (mainstream), limitando así la posibilidad de tener acceso al poder. Sostiene que la enseñanza explícita de los rasgos formales del género puede ser útil en el caso de estudiantes con estilos apropiados de aprendizaje y solo cuando los estudiantes realizan actividades auténticas de escritura y lectura sobre algún género. Alerta la autora sobre el peligro de una enseñanza explícita por un instructor externo o por un instructor interno que no tenga los conocimientos precisos sobre el género. Así mismo, se corre el riesgo de que los alumnos centren su atención en aspectos formales más que en el significado (Freedman, 1994).

Como contraposición a la posición de Freedman (1994), Hyland (2007, p. 150) critica el método inductivo de planificación, escritura y revisión que ha dominado la corriente norteamericana, porque “minimiza la autoridad social de las formas textuales poderosas”.⁷¹ Argumenta que la pedagogía de los géneros enfatiza que estos son específicos de culturas particulares que nuestros estudiantes no necesariamente conocen. Por lo tanto, debemos incorporar a nuestra enseñanza las maneras cómo es utilizada la lengua en contextos específicos, más allá de las estructuras sintácticas, del vocabulario y de la composición. Podemos ayudar a que los estudiantes conozcan y

⁷¹ it minimizes the social authority of powerful text forms. (Hyland, 2007, p.150)

exploten las diferentes estructuras discursivas de una sociedad y no se dejen manipular por ellas. Según Hyland (2007, p. 151), el hecho de darles a los escritores el conocimiento de las formas lingüísticas apropiadas significa pasar de una manipulación implícita y exploratoria de la lengua y sus opciones a una manipulación conciente.

De la discusión sobre género, concluimos que los investigadores de la comunidad discursiva de educación tienen un objetivo común: convencer al público lector de que sus artículos se integren a la bibliografía de la disciplina. Para lograr este objetivo disponen de dos géneros académicos: el *artículo de investigación* (AI), texto expositivo en el que se reporta una investigación culminada o en curso, y el *foro pedagógico* (FP), trabajo de tipo ensayo en el que predomina la reflexión y que podría favorecer una estructura argumentativa más explícita.

El género es una práctica social recurrente y repetitiva que caracteriza a una comunidad discursiva determinada, en este caso específico, a los investigadores de la educación. Esto significa que los textos que producen los miembros de esta comunidad deberían tener rasgos típicos de la disciplina y del género en cuanto a la manera cómo reflejan las voces de los otros en sus textos.

El carácter dinámico del género (Bakhtin, 1986; Berkenkotter & Huckin, 1995) se manifiesta, en el caso de la *Revista de Pedagogía*, por la clasificación de los artículos introducida en el año 2000, y la estabilidad del

género se relaciona con las reglas y convenciones impuestas a los escritores por la misma Revista.

Finalmente, las experiencias de Norte América y de Australia en la enseñanza de los géneros con fines académicos son, en mi opinión, dos enfoques que sirven de marco de referencia para el alcance que pudieran tener los resultados de mi investigación.

CAPÍTULO IV

LAS VOCES DE LOS OTROS EN LOS TEXTOS

4.1 El reporte de la experiencia

En este capítulo me concentro en dos aspectos que considero clave para explicar de qué manera los investigadores en educación expresan lingüísticamente las voces de los otros en los textos que construyen. En primer lugar, daré atención a la atribución del contenido proposicional a fuentes ajenas porque esta es una manera de dar cabida a las voces de otros. En segundo lugar, presentaré el reporte de la experiencia tal como se expresa mediante los verbos para reportar. En el primer caso, la atribución del conocimiento a otros se materializa en *citas* (representación textual, resumida o parafraseada de lo que han dicho o hecho otros) y *referencias* (mención de otros); en el segundo, a través de un *tipo particular de verbo*.

La concepción de la revista como “espacio para el diálogo académico” (Bolívar, 2004, p.10) implica reconocer que los académicos escriben para una comunidad y que cada autor en su interacción con los demás miembros de esta comunidad decidirá quiénes participarán en este diálogo académico. Al mismo tiempo cuando escribimos, “estamos constantemente haciéndonos responsables o no del contenido de las proposiciones expresadas” (Bolívar, 2004, p. 11). Esta afirmación nos remite a Tadros (1994, p. 74) quien sostiene que la atribución del contenido proposicional a otros es una forma

de “distanciamiento” y que si no se atribuye a otros es porque este contenido es responsabilidad del que escribe (Sinclair, 1986, Tadros, 1994; Bolívar, 1996b). Mientras escribimos damos evidencias de que tenemos ciertos grados de conocimiento sobre algo y lo evaluamos para dejar explícita nuestra actitud ante la certeza y veracidad de este conocimiento mediante el uso de la modalidad (Beke & Bolívar, 2005, en prensa; Bolívar & Shiro, 2005; Martin, 2001).

En este mismo orden de ideas, conviene referirnos a la noción de ‘evidencialidad’ desarrollada por Chafe (1986) en un estudio comparativo entre la lengua hablada y la escritura académica. La evidencialidad, según este autor, se refiere en un sentido más amplio a las “actitudes hacia el conocimiento” (p. 262).⁷² Para entender esta noción, es importante entender también el conocimiento y los modos de conocimiento. El primero se refiere a la información básica que puede ubicarse en una escala desde no confiable hasta confiable, según los marcadores de evidencialidad utilizados por el hablante/escritor; el segundo se refiere a las maneras cómo es adquirido el conocimiento (‘creencia’, ‘inducción’, ‘información de oídas’ y ‘deducción’). Sostiene el autor que en la escritura académica, la confiabilidad de la información ocupa un lugar mucho más importante que en la conversación y suele señalarse con expresiones como *esencialmente*, *específicamente*, *literalmente*, etc. Entre los modos de conocimiento,

⁷²attitudes towards knowledge. (Chafe, 1986, p.262)

interesa particularmente la ‘información de oídas’ que, en la escritura académica, suele indicarse formalmente con una cita o referencia. En este sentido coincido con Bolívar (2004, p. 11) cuando afirma que

las citas y las referencias tienen un papel fundamental en la expresión del saber en el discurso académico pues sirven de evidencia de que quien escribe conoce el estado de su disciplina y “sabe” de qué está hablando y, al mismo tiempo, constituyen una forma de atribuir la información a sí mismo o a otros de manera explícita.

La cita o referencia a otro/s responde a una necesidad que tiene el escritor no solo de apoyar sus planteamientos con lo que ha dicho o hecho un experto, sino también de asegurarse que sus lectores valoren por sí mismos el texto original, citado textualmente, resumido o parafraseado. Es una opción que tiene el escritor para indicarle al lector su posición y grado de compromiso con la verdad de lo que está enunciando, aun cuando también marca explícitamente que está reportando las voces de los otros y que por lo tanto no es responsable de ellas.

Hyland (2002) insiste en que el acto de citar puede (en inglés, ‘citation’) considerarse como el rasgo discursivo que define al discurso académico, a los artículos de investigación en particular. Da dos razones para justificar su posición: (1) no hay medios objetivos que permiten distinguir lo observado de lo que se presupone, y (2) más de una interpretación de los datos es plausible. Incluso el trabajo más original debe presentar ideas, conceptos, teorías y resultados de otras fuentes si se quiere publicar (Berkenkotter & Huckin, 1995). Así, se trata de un reporte (‘reporting’) en el que se enuncia las proposiciones de una situación anterior en una nueva situación, o lo que

Hyland (2002, p. 115) denomina “la atribución del contenido proposicional a otra fuente”⁷³.

Por su parte, Halliday y Matthiesen (2004, p.441-442) introducen la noción de *proyección* (‘projection’) para referirse a la cláusula con la que se representa el contenido lingüístico de otra, siendo este “el contenido de una cláusula verbal de decir o una cláusula mental de sentir”⁷⁴ y la definen como “la relación lógico-semántica por la cual una cláusula viene a funcionar no como una representación directa de una experiencia (no lingüística) sino como una representación de una experiencia (lingüística)”⁷⁵. Desde la perspectiva sistémica-funcional los modos particulares de manifestar las voces de los otros en los textos evocan relaciones sociales e interpersonales entre los escritores y los autores que citan, por un lado, y los escritores y sus lectores, por el otro.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento y refiriéndose al discurso en general, Reyes (1995, p. 8) sostiene que “mediante la cita, un hablante atribuye a otro ciertas palabras: ya sea las palabras exactas, ya sea su contenido, ya sea una mezcla variable de ambas cosas. Estas palabras quedan, así, atribuidas; citar es siempre atribuir intencionalmente.” Se deriva que el

⁷³ the attribution of propositional content to another source. (Hyland, 2002, p. 115).

⁷⁴ ...the content of a verbal clause of ‘saying’ or the content of a mental clause of sensing. (Halliday, 2004, p. 441-442)

⁷⁵ ...the logical-semantic relationship whereby a clause comes to function not as a direct representation of (non linguistic) experience but as a representation of a (linguistic) experience. (Halliday, 2004, p. 441-442)

acto de citar forma parte del proceso de negociación entre los escritores y los editores, árbitros y lectores, quienes en definitiva son los que aceptan o rechazan el artículo de investigación.

4.2. La intertextualidad y las voces de los otros

En el primer capítulo de este trabajo establecí la relación existente entre el reconocimiento, el éxito de los académicos y la publicación de sus investigaciones en revistas especializadas. Más adelante enfatiqué el carácter dialógico de la lengua (Bakhtin, 1986), al reconocer que, mientras construimos y conformamos nuestra experiencia, nuestros enunciados están en una interacción constante con los enunciados de otros. Los artículos publicados en revistas especializadas o libros son un claro ejemplo de esta interacción puesto que los investigadores no solo reportan sus hallazgos o sus reflexiones, sino que demuestran que han leído a otros, están informados y actualizados y conocen las prácticas discursivas de sus especialidades (Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2000, 2002; Nevile & Buckingham, 1997; Swales, 1990, 2004). Son textos construidos sobre la base de otros textos previos contemporáneos y/o de fecha anterior, propiedad conocida como *intertextualidad*, término acuñado por Kristeva en sus escritos sobre Bakhtin en la década de los sesenta (véase Fairclough, 1992a, 1992b, 1999, 2003). Según Kristeva (1968, citada por Fairclough, 1992a, p. 101) el texto es:

una *productividad*, lo que quiere decir: (i) su relación con la lengua en la que se sitúa es redistributiva (destrutivo-constructiva), por consiguiente es abordable por medio de categorías lógicas y matemáticas más que puramente lingüísticas, (ii) es una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto se cruzan y se neutralizan varios enunciados tomados de otros textos.⁷⁶

En su exposición sobre la intertextualidad, centrada en el estudio del cambio político e ideológico, Fairclough (1992a, p. 104) señala un aspecto que considero importante resaltar: la heterogeneidad y grados de heterogeneidad de los textos. Él explica que la diferencia entre los textos no solo se percibe en el grado de integración de los elementos heterogéneos del texto, sino también en el grado cómo la heterogeneidad se expresa en la superficie del texto. Este autor distingue más adelante la intertextualidad *manifiesta* –entendida como la presencia explícita del texto de otros, señalada por las comillas dobles– de la *constitutiva* o “la configuración de las convenciones discursivas implicadas en la producción (del texto)” (p. 104).⁷⁷ Fairclough (1992a, p. 105) concluye el tema de la intertextualidad con las siguientes palabras:

La intertextualidad es la fuente de gran parte de la ambivalencia de los textos. Si la superficie de un texto puede ser determinada de manera múltiple por otros textos que entran en su composición, entonces los elementos de esta superficie textual no pueden situarse en relación con la red intertextual

⁷⁶ une *productivité* ce qui veut dire: [i] son rapport à la langue dans laquelle il se situe est redistributif (destructif-constructif), par conséquent il est abordable à travers des catégories logiques et mathématiques plutôt que purement linguistiques, (ii) il est une permutation de textes, une inter-textualité: dans l'espace d'un texte plusieurs énoncés pris d'autres textes se croisent et se neutralisent. (Kristeva, cit. por Fairclough, 1992a, p. 101)

⁷⁷ the configuration of discourse conventions that go into its production. (Fairclough, 1992a, p. 104)

del texto, y su significado puede ser ambivalente; pueden coexistir diferentes significados, y puede no ser posible determinar 'el' significado.⁷⁸

Para el análisis que he realizado, he privilegiado la intertextualidad manifiesta. Considero el reporte como cualquier fragmento de lengua en el que el escritor⁷⁹ señala de una forma u otra la 'voz' del otro en su discurso. De ahí que incluyo en mis categorías de análisis ciertos usos que trascienden los conceptos tradicionales de discurso o estilo 'directo' e 'indirecto'. Más que analizar los efectos que pueda tener una u otra forma de reportar el conocimiento ajeno, describo 'los reportes de otros', entendido como "voces señaladas en el texto" (Thompson, 1996, p. 502).⁸⁰ En términos hallidayanos (1994) me interesa particularmente la metafunción interpersonal: la relación entre el escritor y sus pares, los individuos que están detrás de la investigación reportada, más que los componentes y estructura de la investigación propiamente.

⁷⁸ Intertextuality is the source of much of the ambivalent of texts. If the surface of a text may be multiply determined by the various other texts which go into its composition, then elements of that textual surface may not be clearly placed in relation to the text's intertextual network, and their meaning may be ambivalent; different meanings may coexist, and it may not be possible to determine 'the' meaning. (Fairclough, 1992a, p.105)

⁷⁹ Siguiendo la convención de Thompson y Ye (1991), utilizo el término *escritor/es* para referirme al/los investigador/es que escribe/n el artículo y *autor/es* al/los investigador/es reportado/s.

⁸⁰ signalled voices in the text. (Thompson, 1996, p. 502)

4.3 Estudios sobre las referencias y citas

Mi investigación se apoya fundamentalmente en autores anglosajones, no solo por su tradición de aproximadamente tres décadas en la problemática de la lectura y escritura académica, sino también por el impacto que han tenido en otras culturas, que han seguido esta misma línea de pensamiento y que incluyen el mundo hispano.

Entre tantos estudios e investigaciones sobre las citas y referencias, destaco los que he considerado más pertinentes para el problema que me he planteado en la tesis.

Un primer grupo de investigaciones se centra en el estudio de la referencia bibliográfica y citas como mecanismos que el escritor utiliza para propósitos retóricos (Berkenkotter & Huckin, 1995; Murphy, 2005; Myers, 1990; Swales, 1981, 1986, 1990); otros estudian la relación entre las formas de citar y las disciplinas (Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland, 1999a, 1999b, 2000, 2002; Salager-Meyer, 1998; Thompson & Tribble, 2001), las formas de citar y los géneros (Samson, 2004), las formas de citar en una disciplina (Thompson, 2005), en una cultura (Adnan, 2004) y entre culturas (Fløttum, 2005; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Murphy, 2005; Okamura, 2003). Se destacan igualmente los estudios centrados en las voces presentes en el discurso académico (polifonía), a saber, los pronombres de primera persona en función de sujeto, pronombres indefinidos, metatexto, negación, adversativos y referencias bibliográficas o reporte (Fløttum, 2005; Fløttum,

Dahl & Kinn, 2006; Salager-Meyer, 1999; Tadros, 1994; Thompson, 1996). Las cláusulas de reporte que suelen contribuir a la construcción de la persona (postura) son ampliamente estudiadas por Charles (2006a, 2006b), Hunston (1993), Hyland (1999, 2000, 2002), Thomas y Hawes (1994) y Thompson y Ye (1991), entre otros, quienes sobre la base de sus resultados proponen una clasificación de estos verbos. En esta misma línea, Nevile y Buckingham (1997), Pecorari (2003) y Thompson y Tribble (2001), entre otros, se dedican a estudiar las dificultades que tienen los investigadores novatos, nativos y no nativos del inglés para citar a otros autores de manera apropiada.

En el contexto del español, hasta donde he podido averiguar, parece haber una tendencia a estudiar el fenómeno principalmente en el contexto de los textos periodísticos (Calsamiglia & López Ferrero, 2003; Calsamiglia & Cassany, 2001; Méndez García de Paredes, 2000). También se han realizado algunos estudios sobre el valor citativo de los verbos (Haßler, 1996), el verbo 'decir' en el habla desde un punto de vista semántico-sintáctico (Malavé, 1990) y discursivo-pragmático (Bolívar, 1998; Sörensen, 1998; Travis, 2005). Las estructuras de reporte son estudiadas en el discurso oral y en los artículos periodísticos (Bolívar, 1996b; Bolívar y Betancourt, 2002; Méndez García de Paredes, 2000), y en el discurso académico propiamente (Acosta, 2003; Bolívar, 2004; Mostacero, 2004; Palmira Massi, 2005).

Dos estudios exploratorios (Beke, 2005a, 2007) merecen mencionarse como antesala de la investigación reportada en esta tesis. En el primero, sobre

un corpus de veinte artículos de la *Revista de Pedagogía* (diez *artículos de investigación* y diez *foros pedagógicos*) escogidos al azar, se concluyó que los escritores de los artículos de investigación favorecían la cita no integrada (CNI) mientras que los de foros pedagógicos la cita integrada (CI). La aplicación del chi cuadrado indicó una diferencia significativa $-\chi^2$ corregido por Yates = 6,07 P = 0,0137-, por lo cual se concluyó que la diferencia entre ambos podía estar relacionada con el género.

En el segundo estudio sobre un corpus de ocho *artículos de investigación* (AI) y ocho *foros pedagógicos* (FP), Beke (2007) encontró una tendencia de los escritores de FP a preferir las citas integradas (CI). Esto se explicó por el carácter ensayístico de los FP que sitúa a los escritores en una discusión abierta en la que los lectores también participan. Así mismo, se encontró cierta reserva por parte de los investigadores de la educación en comprometerse con la información reportada y se señaló predominancia de los verbos de discurso.

Por otra parte, aun cuando no son directamente comparables con mis resultados por tratarse de estudios realizados en contextos académicos, lingüísticos y culturales diferentes, quiero referirme a los resultados reportados por Hyland (2000) y Fløttum, Dahl y Kinn (2006).

Sobre la base de un corpus de ochenta artículos de investigación en cuatro disciplinas de las 'ciencias blandas' (Sociología, Filosofía, Lingüística Aplicada y Mercadeo) y cuatro de las 'ciencias duras' (Biología Física,

Ingeniería Electrónica e Ingeniería Mecánica), Hyland (2000, p. 24) encontró que no había mayor variación entre las disciplinas en cuanto a la manera cómo las escritoras reportaban sus fuentes. Todas las disciplinas mostraron una preferencia por la CNI (en promedio, 67,8% de CNI y 32,2% de CI), excepto Filosofía en la que dominó la CI (64,6%).

Como parte del proyecto noruego KIAP y sobre la base de un corpus de 450 artículos –cincuenta artículos de tres disciplinas (Medicina, Economía y Lingüística Aplicada) y en tres idiomas (noruego, francés e inglés)–, Fløttum, Dahl y Kinn (2006) analizaron seis rasgos lingüísticos indicadores de la presencia de otros (‘voces académicas’): los pronombres de primera persona utilizados como sujetos gramaticales, los pronombres indefinidos, el meta texto, la negación, las marcas adversativas y las referencias bibliográficas. Específicamente referidos a las referencias bibliográficas, estos autores encontraron que los lingüistas y los economistas utilizaron con mayor frecuencia la cita del tipo “referencia parcialmente integrada”⁸¹ (p. 231), que corresponde a la cita no integrada de Swales (1990), categoría utilizada en esta tesis y que explico más adelante en el capítulo V. Además, los resultados indicaron que los lingüistas, especialmente los de habla inglesa, la utilizaron más que los economistas.

La definición y explicación de los conceptos relacionados con la reproducción del discurso de otros, parte importante del análisis llevado a

⁸¹ “partly integral reference”. (Fløttum, Dahl y Kinn, 2006, p. 231)

cabo aquí, se basaron especialmente en los fundamentos de la gramática del español relacionados con los procedimientos de citas, llamados *estilo directo* e *indirecto* (Calsamiglia & Tusón, 1999; Maldonado, 1999; Reyes, 1995).

4.4 El reporte del conocimiento ajeno

En el ámbito académico, los lectores suelen esperar que los escritores reporten lo que otros autores han escrito sobre el tópico tratado en sus artículos. Me refiero al lugar que ocupa el ‘reporte del conocimiento ajeno’ en la construcción del texto académico, reporte que se distingue de otros –como el de la conversación o el reporte periodístico– por cuanto se rige por normas y convenciones claramente establecidas por la academia.

Thompson (1994, pp. 178-179) señala tres funciones que cumple el reporte de las voces de otros en la escritura académica. La primera es “mostrar cómo la información en el texto se ajusta a lo que los expertos ya conocen sobre el tema”.⁸² Esto significa, por un lado, repetir los hechos y las ideas que ya se conocen y sobre las cuales hay consenso, y por el otro, mostrar que hay cosas que aún se desconocen o sobre las cuales no hay consenso, justificando así el trabajo que se presenta. La segunda función del reporte es contribuir a la línea de argumentación del que escribe para fortalecer una idea, mostrar que los resultados están correctos o reportar sobre las teorías ajenas que apoyan sus resultados. Finalmente, el escritor

⁸² ... to show how the information in the text fits in with what experts already know about the subject. (Thompson, 1994, p. 178)

demuestra que es conocedor de la materia y que vale la pena leer su trabajo. A través del reporte, manifiesta que ha leído y está actualizado. Para reportar el conocimiento ajeno, el escritor dispone de un conjunto de opciones, tal como se apreciará más adelante en los capítulos sobre método y resultados.

Calsamiglia y Tusón (1999), desde la perspectiva del “uso lingüístico contextualizado” (p. 11), sostienen que la cita de estilo directo supone una ruptura o una discontinuidad entre el discurso de base –en el caso de esta investigación, el discurso del escritor– y el discurso citado, señalado gráficamente en el discurso de base. La cita en estilo directo implica dos locutores distintos mientras que la cita en estilo indirecto “se inscribe verbalmente como un solo locutor” (pp. 150-151). Argumentan estas autoras que en la cita de las voces de otros también aparece la subjetividad por cuanto al citar el discurso ajeno en el discurso base, probablemente el que escribe lo ha interpretado y utilizado intencionalmente. Además, la cita se introduce con un verbo de ‘decir’ que “indica precisamente el acto de habla que se le asigna” (p. 151). En lo que respecta lo fiel o verídico del discurso citado, ambos estilos de cita “admiten tanto la fidelidad como la distorsión” (p. 151).

Tradicionalmente, los lingüistas distinguen entre dos procedimientos de citas: *el discurso directo* y *el discurso indirecto* (Maldonado, 1999, pp. 3550-3595) o *el estilo directo e indirecto* (Reyes, 1995). Entre ambos está el *estilo indirecto libre* que encontramos sobretodo en el lenguaje literario.

Maldonado (p. 3550) define el discurso directo como “la reproducción literal de palabras propias o ajenas” mientras que el indirecto es “la reproducción de esas palabras desde el sistema de referencias deícticas del hablante que reproduce (tiempo de la subordinada, pronombres, ciertos adverbios)”. Más adelante, ella explica que ambos pueden estudiarse desde dos enfoques: (1) desde el acto de organización textual –la *reproducción textual*– centrado en el valor comunicativo de las citas y lo que hace que el escritor elija una u otra forma, y (2) desde el resultado de esta organización, es decir, *el discurso reproducido*. En esta tesis, se adopta el primer enfoque ya que se le da mayor peso al valor comunicativo de las referencias, de las citas y del reporte, y a la descripción de los mecanismos pragmáticos que motivan la opción que elige el escritor.

Maldonado (p. 3554) señala los componentes que caracterizan el discurso directo (DD) e indirecto (DI) en los términos siguientes:

Todo DD está constituido por una ‘expresión introductoria’ (EI) que contiene un verbo de ‘decir’ flexionado y una cita directa (CD) marcada tipográficamente por guiones o comillas, y que es siempre reproducción literal de un enunciado. La expresión introductoria y la cita directa están separadas por una pausa, marcada tipográficamente por los dos puntos.

Todo DI está constituido por una ‘expresión introductoria’ (EI) que contiene un verbo de ‘decir’ flexionado y una cita indirecta cuya marca es la conjunción *que*, y que está subordinada al verbo de la expresión introductoria.

Los ejemplos utilizados por Maldonado (1999) y otros autores consultados (Calsamiglia & Tusón, 1999; Cano Aguilar, 1987; Reyes, 1995)

para explicar los procedimientos de cita provienen en su mayoría de la lengua hablada. Los ejemplos de la lengua escrita son limitados y suelen ser del discurso periodístico y literario.

Además, del DD y DI, Maldonado señala que los estudios gramaticales no suelen recoger los siguientes tipos de citas de *estilo indirecto libre*: el *discurso directo libre*, el *discurso pseudo-directo*, también conocido como ‘resumen con citas’ o ‘citas mixta directa e indirecta’, el *discurso indirecto mimético* y la *oratio quasi oblicua*. El *discurso pseudo-directo*, que según la autora “consiste en hacer el resumen de un texto e intercalar en la sinopsis algunos fragmentos literales ‘entrecomillados’” (p. 3552-3553), es un tipo de cita utilizado en el discurso académico, tal como se verá más adelante en los resultados encontrados en esta investigación.

Los siguientes ejemplos del corpus utilizado en esta tesis ilustran el estilo o discurso indirecto (ejemplo 1), el estilo o discurso directo (ejemplo 2) y el estilo o discurso pseudo-directo (ejemplo 3):

- (1) En efecto, Rouquette (op. cit., 2000) nos dice que existe la tendencia a asociar el cambio con la naturaleza, física o metafísica, lo cual nos dispensa de toda agudeza teórica y crítica. [6623022-i]
- (2) Afirma Kohlberg: “Desde que el razonamiento moral es claramente razonamiento, el razonamiento moral avanzado depende del razonamiento lógico avanzado” (Kohlberg, 1984; p. 171) [7425043- i]
- (3) Estos enfoques permiten “abordar la complejidad de la realidad” y la autora afirma que “la realidad es transdisciplinaria...” [7325041-f]

Los tres procedimientos de citas son utilizados por los escritores de los artículos del corpus utilizado en esta tesis. Sin embargo, se evidencian otros usos frecuentes que deben ser tomados en cuenta y explicados. Por ello, más

que procedimientos de citas, prefiero la noción ‘estructuras de reporte’ (Bolívar, 1998-1999; Bolívar & Betancourt, 2002) para incluir los casos no considerados por los estudios de Maldonado (1999), como son la construcción pasiva, el grupo preposicional como adjunto, la referencia bibliográfica, el grupo preposicional en un grupo nominal.

Veamos, en los ejemplos (4-7), cómo los escritores utilizan estas estructuras y con qué intención.

- (4) La multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad han sido más que aclaradas y conceptualizadas por autores como Ander-Egg (1993), Boissot (1975), Espaillat (1985), García Guadilla (1996), Paris (1973) y Saneugenio (1991). [7325041-f] (pasiva)
- (5) No obstante, para Elliot (1996) este concepto evidencia una preocupación excesiva de previsión y control y se presente con un enfoque atomista de la especificación de competencia. [7124032-i] (frase preposicional adjunta)
- (6) La escuela, para responder a la demanda cuantitativa y cualitativa de educación en un mundo cambiante, requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender (Pérez, 2000). [6823022-f] (referencia bibliográfica)
- (7) La crítica educativa de Mijares se dirige hacia la necesidad de no ser espectadores del suceder social de Venezuela, sino que por pertenecer a Venezuela somos conmovidos y alterados por el mundo que vivimos. [7425042-i] (frase preposicional en grupo nominal)

En el ejemplo (4), el escritor utiliza una estructura pasiva para mencionar de manera resumida que los conceptos de *multidisciplinariedad* y de *interdisciplinariedad* han sido ‘aclarados y conceptualizados’ por varios autores. El escritor quiere defender el uso que hace de estos conceptos refiriéndose a otros y refuerza su planteamiento con el marcador evaluativo ‘más que’, descartando así cualquier objeción por parte del lector.

El ejemplo (5) corresponde a una estructura adjunta que sirve para señalar que la posición crítica expresada corresponde a *Elliot (1996)*. Si bien el escritor no se compromete totalmente con esta posición, la mención de la fuente es una señal de que el escritor la acepta como válida.

En (6), el escritor se refiere al autor entre paréntesis al final del enunciado como una manera de sustentar lo que está planteando.

En el ejemplo (7), el escritor hace referencia al autor en un grupo preposicional, parte de un grupo nominal, *la crítica educativa de Mijares*. *La crítica educativa* forma parte del conocimiento compartido por los educadores en general; aquí, se trata de una muy particular, la de Mijares que se dirige a todos nosotros.

Con estos ejemplos, he querido mostrar que los procedimientos de citas propuestos por Maldonado (1999) no son suficientes como para abarcar todas las opciones encontradas en esta investigación.

4.5 El reporte verbal

La selección de un verbo de reporte no solo para reproducir el texto de otros o reportar lo que han dicho y hecho otros, sino también para evaluar los enunciados o tomar posición ante ellos es una tarea mucho más delicada de lo que se suele pensar. Implica situar apropiadamente el trabajo de uno en la discusión epistemológica de la disciplina, y también interactuar con colegas

de manera efectiva. Las palabras de Hyland (2002, p. 130) al respecto reflejan de manera elocuente este punto:

Seleccionar un verbo particular entonces no solo señala una voz reportada, sino que invoca un contexto preciso de significado y juicio que colocan al escritor en una cierta relación con el lector y con el texto reportado. Esto puede influenciar críticamente en la voluntad de un lector para seguir a una escritora y estar de acuerdo con sus planteamientos.⁸³

Los verbos de reporte (del inglés ‘reporting verbs’) que utilizan los escritores, además de ser mecanismos que les permiten a los escritores situarse en el discurso disciplinar e interactuar con los autores citados y los lectores del texto, son marcas discursivas de compromiso y actitud hacia la información reportada. En este sentido, comparto desde luego la posición asumida por Bolívar (1998-1999, p. 181-182) cuando afirma que

el acto de reportar información y pensamientos propios o ajenos es más que reportar lo que alguien dijo/ha dicho, porque se trata de reproducir la experiencia y ésta abarca la forma en que evaluamos a las personas y el mundo que nos rodea. De manera inevitable, todo reporte está teñido por la actitud del hablante [o escritor] frente al mundo y ante su propio discurso.

Los trabajos de Thompson y Ye (1991), Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2002) son las bases para organizar y definir las categorías que sirvieron de marco de referencia para el análisis de los verbos de reporte en las citas, como veremos más adelante. Por su parte, la clasificación de los verbos de reporte que resultaron del análisis de las citas se inspira en los trabajos de Maldonado (1999) y Reyes (1995).

⁸³ Selecting a particular verb thus not only signals a reported voice, but invokes a precise context of meaning and judgement which locates the writer in a certain relationship to the reader and the reported text. This can critically influence a reader’s willingness to go along with a writer and accede to her claims. (Hyland 2002, p. 130)

4.6 Clasificación de los verbos de reporte

A partir del estudio de la relación entre los verbos de reporte y la actitud del que lo reporta y del que lo dice, Thompson y Ye (1991) presentan unos criterios de categorización que enfatizan la distinción entre la posición del escritor que reporta y la del autor reportado. Para estos autores, en una cita, cualquier verbo puede ser un verbo de reporte. En un primer nivel, los verbos de reporte se analizan desde la perspectiva del *autor citado* ('author's act') y la del *escritor que cita* ('writer's act'). El 'acto del autor citado' se analiza desde tres perspectivas: 'textual' (por ejemplo, *afirmar, señalar*), 'mental' (*creer, considerar*) y 'de investigación' (*medir, encontrar*), mientras que el 'acto del escritor' se refiere a las fuentes citadas para 'comparar' (*corresponder, contrastar*) o para 'teorizar' (*explicar, apoyar*). Estos autores, además, le asignan un papel importante al potencial evaluativo de los verbos al centrarse en tres factores: 1) la posición del autor que puede ser *positiva, negativa* o *neutral*; 2) la posición del escritor que puede ser *fáctica, no-fáctica* y *contra-fáctica*, y 3) la interpretación del escritor por la que se analiza el estatus de la cita en términos de la fuente, o el reporte de la investigación o la falta de compromiso al respecto. La dificultad de este modelo de clasificación reside en que es un sistema de categorización complejo que considera la evaluación separada del reporte, y que por lo tanto, puede llevar a confusiones entre las categorías (Hyland, 2002).

Por su parte, el punto de partida de la taxonomía propuesta por Thomas y Hawes (1994) son las categorías ‘mundo real/experimental’, ‘discurso’ y ‘cognición’. Estos autores examinan la relación entre los verbos de reporte y los movimientos retóricos en artículos de medicina. El reporte del ‘mundo real/experimental’ del investigador incluye los verbos referidos a procedimientos (*analizar, evaluar, comparar...*) y resultados (*encontrar, demostrar, observar...*). El reporte de ‘discurso’ tiene tres movimientos: la calificación por parte del investigador (*alertar, llamar la atención, plantear una pregunta...*), tentatividad pre-experimental (*hipotetizar, postular, proponer...*) y post-experimental (*indicar, sugerir...*), certeza de la argumentación (*concluir, mantener, proveer evidencias...*) y de la información (*documentar, reportar, referirse...*). El reporte de la ‘cognición’ es señalado en verbos como *creer, considerar, pensar*, entre otros. El esquema propuesto por estos autores es mucho más fácil de aplicar para identificar las funciones de los verbos, aun cuando no siempre revela claramente el potencial evaluativo de estos verbos.

A partir de un proceso de comparación entre sus propios datos (2.287 verbos de reporte en 80 artículos de 8 disciplinas) y las categorías de las dos propuestas anteriores, Hyland (2002, pp. 118-121) propone su propio modelo que explico a continuación (Diagrama 1) y que reproduzco traducido al español con autorización del autor:

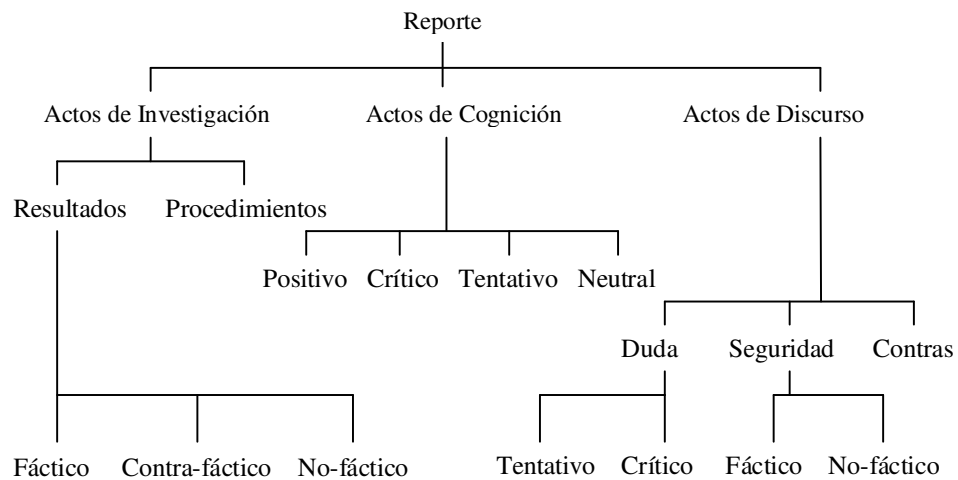


Diagrama 1. Categorías de los verbos de reporte según Hyland (2002)

Hyland organiza los verbos de reporte en tres procesos, según el tipo de actividad: ‘actos de investigación’ generalmente en enunciados referidos a resultados y procedimientos; ‘actos de cognición’ relacionados con los procesos mentales del investigador y ‘actos de discurso’ centrados en la expresión verbal de las actividades cognitivas y de investigación. Dentro de estos procesos, los escritores pueden tomar decisiones más precisas por cuanto los verbos de reporte pueden reflejar una postura solidaria, tentativa, crítica o neutral hacia la información reportada. Hyland se separa de las dos propuestas anteriores al representar las opciones del escritor en un esquema que incluye la actividad académica del autor citado y los juicios evaluativos del escritor. Mantiene la misma posición de Thompson y Ye (1991) en cuanto a que los escritores pueden variar su compromiso con la información reportada. Por lo tanto, cada categoría del proceso tiene un subconjunto de opciones evaluativas.

Dentro de la categoría de los ‘Resultados’ los escritores pueden aceptar los resultados reportados con verbos ‘fácticos’ (*demostrar, establecer,...*) o juzgarlos como falsos utilizando verbos ‘contra-fácticos’ (*malentender, ignorar,...*). La tercera opción es comentar los resultados de manera ‘no-fáctica’ sin ninguna señal clara de su confiabilidad (*encontrar, identificar,...*). En cuanto a los ‘Procedimientos’, señala Hyland que estos se reportan de manera neutral a pesar de la gran variedad de verbos encontrados en su corpus.

Los verbos de ‘Actos de Cognición’ representan la fuente citada en términos de un proceso mental. Más que una toma de posición explícita por parte de los escritores, son señales de una actitud particular hacia el autor citado. Los escritores pueden aceptar el material citado como verdadero o correcto asumiendo una actitud ‘positiva’ con verbos como *estar de acuerdo, sostener, pensar*, ‘tentativa’ (*creer, dudar, suponer*), ‘crítica’ (*estar en desacuerdo, refutar, no pensar*) y ‘neutral’ (*concebir, anticipar, reflejar*).

Los escritores pueden también utilizar verbos de ‘Actos de Discurso’ para evaluar el material citado al asumir la responsabilidad de su interpretación, al expresar sus dudas o certeza en cuanto a la veracidad de los planteamientos reportados o atribuirle una calificación al autor. Los verbos de cognición que expresan el punto de vista del escritor pueden dividirse en categorías de ‘duda’ y ‘seguridad’. Las expresiones de ‘duda’ pueden a su vez ser ‘tentativas’ (*postular, hipotetizar, sugerir*) y ‘críticas’ (*exagerar, no explicar,*

evadir). Por su parte, las expresiones de ‘seguridad’ –que introducen el material citado en términos más positivos y conclusivos– pueden informar a los lectores sobre la posición del autor de una manera neutral o ‘no-fáctica’ (*afirmar, describir, reportar*), o usar esta posición para apoyar la posición del escritor de una manera ‘fáctica’ (*argumentar, explicar, indicar*).

La última subcategoría ‘Contras’ de los verbos de ‘Actos del Discurso’ se refiere a aquellos verbos (*negar, criticar, atacar*) que utiliza el escritor para atribuirle al autor citado las dudas u objeciones en cuanto a la veracidad del mensaje reportado. Esta subcategoría corresponde a la que Thompson y Ye (1991, p. 371) denominan ‘Acto del Autor Citado’.

Para la clasificación de los verbos de reporte en español, identificados en el corpus de mi investigación, tomé como punto de partida las propuestas de Cano Aguilar (1987), Reyes (1995) y Maldonado (1999), quienes se centran en la descripción de las articulaciones sintácticas y los significados de las citas. Desde el punto de vista pragmático, estos autores hacen algunas consideraciones en cuanto al valor comunicativo de las citas y su función en la conversación. Coinciden con que los *verba dicendi* (verbos de ‘decir’), que “expresan las actividades verbales que realizan los seres humanos con intención de comunicar algo” (Maldonado, 1999, p. 3558), son el tipo de verbo más frecuente que utilizan los hablantes para introducir el discurso citado en estilo directo o indirecto. Así mismo comparten la visión según la

cual la selección de uno u otro verbo condiciona la manera cómo el interlocutor interpretará el discurso citado.

Maldonado (1999, pp. 3558-3565) clasifica los verbos de la siguiente manera:

1. Verbos de 'decir'

- Verbos que implican la verdad o falsedad del discurso citado: *revelar, pretender...*
- Verbos que sitúan el discurso reproducido en la orientación argumentativa: *responder, repetir, concluir,...*
- Verbos que explicitan la fuerza ilocutiva: *suplicar, prometer, rogar,...*
- Verbos que inscriben el discurso reproducido en una tipología de las distintas formas de narrar un hecho: *relatar, demostrar, comentar...*
- Verbos que especifican el modo de realización fónica: *gritar, enumerar...*

2. Verbos que solamente pueden aparecer en el discurso directo:

- Verbos con sentidos más generales como *pronunciar* (lengua oral) o *transcribir* (lengua escrita)
- Verbos más específicos que critican el modo de emitir un enunciado (*tartamudear, parodiar*)
- Verbos que caracterizan el tipo de sonido en la emisión fónica (*nasalizar, palatizar*)

3. Verbos que pueden aparecer en la expresión del discurso directo e indirecto:

- Verbos de opinión: *opinar, considerar, reputar, juzgar...*
- Verbos de valoración positiva: *alabar, aplaudir, aprobar, celebrar, felicitar, elogiar...*
- Verbos de valoración negativa: *criticar, reprochar...*
- Verbos declarativos: *decir, comunicar, mencionar, notificar, manifestar, responder, contestar...*
- Verbos de manera de decir: *gemir, gritar, susurrar, chillar, balbucear, murmurar...*
- Verbos de orden o mandato: *mandar, ordenar, encargar, prohibir...*
- Verbos marcadores de la modalidad de enunciación: *exclamar, preguntar...*
- Verbos de petición o ruego: *rogar, pedir, suplicar, exigir, solicitar, reclamar...*
- Verbos declarativos con valor prospectivo: *anunciar, pronosticar, augurar, predecir, prometer, avisar...*

Reyes (1995: p. 19) incluye en sus categorías los verbos declarativos de manera de decir, de opinión, de valoración positiva, de valoración negativa, de orden o mandato y de petición, y se aparta de Maldonado al incluir también entre estos verbos los de pensamiento y percepción (como *pensar* y *sentir*).

Por su parte, desde una perspectiva semántica, Cano Aguilar (1987: p. 212-217) examina los verbos que también remiten a un acto verbal desde el punto de vista de sus significados sin lograr una taxonomía propiamente. Por ejemplo, los verbos *contar*, *referir*, *declarar* y *afirmar* tienen significados parecidos a 'decir' pero suponen un acto verbal más prolongado. *Afirmar* implica que el sujeto está convencido de lo que dice mientras que *aclarar* y *precisar* se refieren a un intento de hacer más comprensible algo dicho antes. Otros verbos de 'decir' (*anunciar*, *pronosticar* o *prometer*) refieren su contenido al futuro. Según el autor, *anunciar* también puede referirse a algo del pasado, lo cual ilustra con el ejemplo '*Han anunciado el fin de la guerra*' en contraste con '*Han anunciado que mañana hará mal tiempo*'. *Pronosticar* solo puede referirse al futuro y *prometer* es un verbo performativo ya que quien lo pronuncia queda obligado a hacer lo que dijo que hará aun cuando *prometer* puede significar certeza de lo dicho como en el ejemplo '*te prometo que Juan ha venido*'.

Los ejemplos utilizados por los tres autores provienen escasamente de la lengua escrita sin precisar ni el tipo de discurso ni el contexto. En este sentido, merece una mención especial el *Archivo de textos hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela*, cuyo acceso en línea (<http://www.bds.usc.es/>) permitió contrastar la ocurrencia de los verbos encontrados en mi corpus con los archivos contemporáneos. El corpus de la parte contemporánea comprende textos narrativos (37,19%), teatrales

(14,66%), ensayísticos (17,78%), periodísticos (11,51%) y orales (18,85 %) procedentes de España en un 78,77% e Hispanoamérica en un 21,23%, con un total aproximado de 1.450.000 formas.⁸⁴

En este capítulo, he insistido en la presencia de los otros en el discurso propio como rasgo que distingue al discurso académico en general y al artículo de investigación en particular, porque de esta manera los escritores reconocen, apoyan el conocimiento ya existente e interactúan con sus pares (Charles, 2006; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland, 2002; Swales, 1990; Thompson, 1994, 1996, entre otros). Se revisaron algunos de los modelos que han tenido impacto en los estudios sobre el acto de citar en el ámbito académico en el idioma inglés (Thompson & Ye, 1991; Thomas & Hawes, 1994 y Hyland, 2002) como plataforma para las categorías de análisis que he definido en el capítulo V.

Desde el punto de vista de la gramática del español he puesto énfasis en el reporte verbal como una manera de marcar la actitud y certeza del que escribe ante las voces de los otros. Existen, además, otras señales lingüísticas que utilizan los escritores para reportar las voces de otros autores. De ahí la necesidad de estudiar otras estructuras de reporte y tipos de verbos que utilizan los escritores, con el fin de determinar las similitudes y diferencias

⁸⁴ En idioma inglés, sobresale la obra de Thompson (1994), titulada "Reporting", en la que el autor hace una descripción detallada y minuciosa de las realizaciones lingüísticas del reporte en inglés sobre la base del Bank of English que contiene 200 millones de palabras. Incluye un capítulo dedicado al discurso académico.

entre géneros diferentes y establecer patrones de uso que pudieran caracterizar el discurso de los educadores.

De todo ello se desprende que los escritores tienen un conjunto de opciones posibles para presentar en sus textos las voces de los otros y que la decisión que toman en cuanto a estas opciones obedece a la necesidad de marcar su actitud y compromiso con estas voces. Al mismo tiempo los escritores esperan convencer a sus lectores y aseguran que la interpretación que estos harán del texto sea la más acertada.

En el siguiente capítulo describo el método que se utilizó para llevar a cabo esta investigación en términos del enfoque adoptado, el corpus utilizado, las categorías de análisis y los procedimientos que llevaron a la obtención y análisis de los datos.

CAPÍTULO V

MÉTODO

5.1 Diseño de la investigación

Los dos géneros de textos –*artículos de investigación* (AI) y *foros pedagógicos* (FP)– se analizaron detalladamente, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, de modo que pudiéramos identificar los recursos lingüístico-discursivos que utilizan los escritores de estos textos cuando se refieren a las voces de los otros. Desde una perspectiva cuantitativa y con el fin de analizar los datos de manera rigurosa recurrimos a la lingüística de corpus como método (véase Biber, 2006; Biber & Conrad, 2004; Biber, Conrad & Reppen, 1998; Coffin, Hewings & O’Halloran, 2004; Parodi, 2005, entre otros). Esto significa que procesamos los datos con la ayuda de programas computarizados –específicamente los programas WordPilot y Wordsmith Tools–, lo que condujo a establecer las tendencias de los escritores cuando reportan las voces de los otros en sus propios textos y a describir los casos encontrados con mayor precisión. Estos programas nos permitieron abordar los textos con mayor facilidad y rapidez, así como examinar los significados a través de concordancias⁸⁵ de una o más líneas. Los resultados cuantitativos fueron luego sometidos a aplicaciones

⁸⁵ La concordancia es una de las funciones de los programas lingüísticos computarizados. Esta produce una lista de ítems lingüísticos y los presenta en un contexto lo suficiente amplio como para determinar las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas.

estadísticas con el fin de comprobar la relación entre la distribución de los datos obtenidos y los dos géneros de artículos.

Desde una perspectiva interpretativo-cualitativa, se explicaron e interpretaron, por un lado, las opciones que eligieron los escritores para marcar el grado de compromiso con el conocimiento ajeno y con el contenido proposicional de sus textos, y por el otro, las implicaciones pragmáticas de estas opciones sobre la relación escritor-lector. Igualmente, se analizaron las estructuras de reporte, especialmente los verbos que introducen la información reportada, con el fin de establecer los patrones de uso en ambos géneros.

Para esta investigación, dentro del marco de la lingüística de corpus, se adoptó una combinación del enfoque *guiado por el corpus* ('corpus-driven'), puesto que las categorías de análisis son el producto de la evidencia resultante del análisis del corpus, con el enfoque *basado en el corpus* ('corpus-based') en el que se utiliza el corpus para explicar o ejemplificar teorías o categorías pre-determinadas (Parodi, 2005; Tognini-Bonelli, 2004). Esto permitió vincular una sola instancia de comunicación (las voces de los otros) con la tendencia de uso dentro de una comunidad discursiva (educación). Así mismo, se pudo relacionar una instancia individual de comunicación con la tendencia que tiene la comunidad de investigadores de la educación a utilizar ciertos patrones de la lengua, algunos de los cuales tienen implicaciones teóricas.

Según Biber, Conrad & Reppen (1998, p. 4), la investigación con corpus tiene las siguientes características, que en conjunto, le confieren un mayor alcance y confiabilidad:

- es empírica puesto que analiza los patrones reales de uso en textos naturales;
- utiliza una colección grande de textos naturales como base para el análisis, conocida como “corpus”;
- hace uso extensivo de las computadoras para el análisis, utilizando técnicas tanto automáticas como interactivas;
- depende de técnicas analíticas tanto cuantitativas como cualitativas.⁸⁶

Estas características merecen ser complementadas con algunas reflexiones adicionales. La primera se relaciona con el problema de determinar el límite que pudiera haber entre un texto que se produce de manera natural y otro que no lo es. Por ejemplo, el artículo publicado en una revista especializada se mantiene rara vez igual al manuscrito entregado originalmente, ya que suele modificarse según las recomendaciones de los árbitros o del editor. Se podría argumentar que el texto publicado no es natural porque exhibe características de un lenguaje mediado. Sin embargo, si

⁸⁶ - it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts;
 - it utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a “corpus”, as the basis for analysis;
 - it makes extensive use of computers for analysis, using both automatic and interactive techniques;
 - it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques. (Biber, Conrad & Reppen, 1998, p. 4)

consideramos que el artículo tiene un propósito comunicativo muy claro y responde a una situación real de comunicación dentro las normas y convenciones determinadas por el ámbito académico y por la disciplina, puede decirse que es un texto natural, o por lo menos, ecológicamente natural. La segunda reflexión concierne la fuerte crítica a los estudios basados en análisis de corpus por ser eminentemente cuantitativos. En efecto, los primeros estudios dedicados a contar la ocurrencia de ítems lingüísticos, como por ejemplo, la frecuencia de sustantivos, adjetivos o verbos en un corpus determinado eran útiles como materiales de referencia solamente.

Desde mi punto de vista las frecuencias de uso obtenidas por el procesamiento de una gran cantidad de textos son importantes pues nos dicen lo que hay; sin embargo, es responsabilidad del investigador explicar e interpretar los datos con la mayor rigurosidad teórica y metodológica posible. Asumo, por lo tanto, la posición de Biber, Conrad y Reppen (1998, p. 9) en cuanto a que “una parte crucial del enfoque basado en corpus es ir más allá de los patrones cuantitativos para proponer interpretaciones funcionales que explican por qué existen estos patrones”.⁸⁷ Estas palabras recogen el sentido de mi investigación. De hecho, las categorías y subcategorías de análisis –en las que confluyeron los aportes de diferentes autores (Bolívar, 2004; Hyland, 2000; Nevile & Buckingham, 1997; Swales, 1990; Tadros, 1993; Thomas &

⁸⁷ a crucial part of the corpus-based approach is going beyond the quantitative patterns to propose functional interpretations explaining why the patterns exist. (Biber, Conrad & Reppen, 1998, p. 9).

Hawes, 1994; Thompson & Ye, 1991; Thompson & Tribble, 2001)– son el resultado de un proceso de construcción a partir de la relación dinámica entre las categorías y los datos encontrados.

5.2 El corpus

El corpus se seleccionó de la Revista de Pedagogía, publicada entre los años 2000-2005, porque a partir del año 2000, los editores clasificaron los trabajos publicados en *artículos de investigación* y *foros pedagógicos* y nos interesaba averiguar si había o no diferencias entre estos géneros. Para este período, culminando con la publicación del número 74 al final del año 2004, se publicaron un total de 35 artículos de investigación y 29 foros pedagógicos. Con el fin de equiparar el número de artículos en ambos géneros y para asegurar que hubiera por lo menos un artículo y un foro en cada número, se seleccionaron 28 artículos de cada género. Para la conformación del corpus, se excluyeron los artículos del número especial 65, por ser trabajos presentados por invitación. Del número 73 se descartaron también cuatro 'monográficos' publicados en la revista por los 50 años de la Escuela de Educación.

Los 56 artículos del corpus sumaron 357.417 palabras en total (205.255 en los *artículos de investigación* y 152.162 en los *foros pedagógicos*), que según Flowerdew (1996) podría calificarse de un corpus de tamaño mediano,

aunque en estos momentos podría considerarse relativamente pequeño dados los avances de la lingüística de corpus.

En los cuadros 4 y 5, se registran los artículos del corpus especificando el código, título, total de palabras y objetivos del artículo. Llama la atención la gran variedad de temas en ambos grupos, desde temas generales como formación docente, proyectos de escuela, hasta temas más específicos como la afectividad en el discurso de Mijares, enseñanza de la matemática en preescolar, modelo de medicina humanística, pedagogía hospitalaria, positivismo mexicano, por ejemplo. El tema de la admisión estudiantil predomina los artículos de investigación (4 artículos) y el de las nuevas tecnologías los foros pedagógicos (5 artículos).

Cuadro 4: *Descripción del corpus: Artículos de investigación*

	CÓDIGO	N° PALABRAS	TÍTULO	OBJETIVOS
1	6221001-i	9.260	Caracterización de instituciones y programas, para la formación docente.	Caracterizar los aspectos más generales que describen el comportamiento de las instituciones y los programas para la formación de docentes en Ciencias
2	6221002-i	4.461	La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: aparición de iniquidades	Estudiar el problema de la injusticia en la admisión de estudiantes a las universidades públicas
3	6221003-i	4.569	La prueba de aptitud académica en el banquillo ¿Qué evalúa y cómo la evaluamos a ella?	Analizar dos dimensiones de la PAA y centrarse el análisis edumétrico y psicométrico del

				instrumento
4	6322011-i	5.874	El docente ante el fracaso escolar.	Analizar cómo es visto y cómo se ve a sí mismo el docente frente al fracaso escolar y sugerir tres hipótesis
5	6322012-i	8.153	Dos tiempos, dos sociedades, dos escuelas: Rodríguez (Siglo XIX) y bolivarianas (Siglo XXI).	Examinar dos proyectos de escuelas comunitarias
6	6322013-i	9.050	Incorporación de innovaciones tecnológicas educativas al proceso instruccional: el caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA).	Determinar las características del proceso instruccional de la UNA y las condiciones que han afectado la incorporación de nuevas tecnologías
7	6422011-i	8.979	Estilos de dirección en escuelas venezolanas.	Presentar los resultados de una investigación etnográfica en cinco escuelas de Caracas
8	6422012-i	6.161	La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: causas de las iniquidades.	Investigar la influencia del nivel socioeconómico y tipo de plantel de los estudiantes seleccionados para las universidades
9	6422013-i	9.975	La profesión académica en Venezuela: pasado, presente y futuro.	Analizar la profesión académica en diferentes etapas
10	6623021-i	8.102	La mediación de las nociones lógico-matemáticas en la edad preescolar.	Investigar desde una perspectiva cuasi-experimental la mediación de las nociones lógico-matemáticas en niños preescolares

11	6623022-i	5.196	Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales.	Proponer una línea de investigación para el doctorado en Educación
12	6723021-i	8.479	Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: Experiencia en un curso introductorio de Ingeniería.	Estudiar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo en la comprensión de lectura de 52 estudiantes
13	6723022-i	4.859	Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos.	Explorar la existencia de correlación entre el desempeño en la lectura y en la escritura
14	6723023-i	4.542	Prototipos de la interacción pedagógica.	Examinar la importancia de las construcciones representacionales sobre la interacción pedagógica
15	6823021-i	4.789	La admisión estudiantil a institutos y colegios universitarios oficiales de Venezuela.	Investigar la influencia del nivel socioeconómico en la selección de estudiantes de institutos y colegios universitarios
16	6823022-i	7.025	La autoestima en los estudiantes de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.	Caracterizar el nivel de desarrollo de la autoestima en un grupo de estudiantes
17	6924031-i	7.056	El razonamiento común: un obstáculo epistemológico en geometría.	Proponer y analizar el obstáculo del razonamiento común desde una perspectiva no experimental, transversal y descriptiva con 31 alumnos

18	6924032-i	8.958	Evaluando y aplicando software educativo: una experiencia de investigación y docencia.	Relacionar algunos conceptos de la teoría vygostkiana con el uso de la informática y software educativos aplicados en el nivel preescolar.
19	7024031-i	24.608	Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.	Abordar algunos aspectos relacionados con los nuevos desarrollos y puntos de vista sobre diversas estrategias para el tratamiento de las matemáticas en los diferentes ámbitos del sistema educativo.
20	7024032-i	5.430	El texto escolar: una línea de investigación en educación.	Realzar la importancia del texto escolar como línea de investigación
21	7125031-i	9.835	Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald .	Abordar el “enfoque democrático” de Barry MacDonald como una forma de auspiciar la participación informada y la responsabilidad de las distintas audiencias en la innovación curricular
22	7125032-i	4.367	El DENEPPER: una metodología para detectar necesidades de perfeccionamiento docente.	Presentar un modelo de detección de necesidades de perfeccionamiento docente (DENEPPER) para los profesores universitarios.
23	7225041-i	8.119	Construyendo la aritmética formal a partir de la informal: un estudio de caso.	Establecer relaciones entre el conocimiento matemático informal que han construido niños vendedores y el conocimiento matemático formal propio de la escuela, estudio de caso con 2 participantes de 13 y 14 años de edad

24	7225042-i	5.144	Influencia de la mediación sobre la construcción de conocimiento grupal en listas de discusión electrónica.	Relacionar la mediación y la construcción de conocimiento, utilizando Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), dos grupos de estudiantes
25	7325041-i	4.227	La escolaridad en Venezuela vista en perspectiva comparada.	Exponer los resultados del examen de algunos indicadores de escolaridad registrados en el World Educational Report o WER
26	7425041-i	6.085	La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüístico.	Presentar una experiencia pedagógica con 39 alumnos de quinto grado de una escuela oficial y 22 alumnos de quinto grado de una escuela privada
27	7425042-i	7.798	La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares.	Sobre la base de la metodología del Análisis del Discurso (Van Dijk, 1985; Bolívar, 1995), analizar la educación de la afectividad en un corpus de artículos de Mijares publicados en prensa y los dos discursos de incorporación a las Academias de Ciencias Políticas y Sociales, y Venezolana de la Lengua .

28	7425043-i	4.154	Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT).	Analizar algunas de las propiedades psicométricas del instrumento Defining Issues Test (DIT), en una población conformada por 168 estudiantes de educación superior de la carrera de ingeniería en dos universidades venezolanas
		205.255		

Cuadro 5: Descripción del corpus: Foros pedagógicos

	CÓDIGO	N° PALABRAS	TÍTULO	OBJETIVOS
1	6221001-f	2.987	Educación a distancia y tecnología: una combinación para el cambio.	Analizar las oportunidades que trae consigo el uso de nuevas tecnologías en Educación Superior
2	6221002-f	4.056	Evaluación de multimedia aplicados a la educación.	Determinar los aspectos que deben tomarse en cuenta a la hora de evaluar software educativo
3	6322011-f	4.083	Universidad y postmodernidad ¿Fin de las universidades o nuevos valores universales?	Dar cuenta de las transformaciones sufridas por las universidades y más particularmente la universidad venezolana
4	6322012-f	7.714	Conformación de una línea de investigación en enseñanza de la matemática.	Exponer sobre la creación de una línea de investigación en educación matemática
	6322013-f	3.643	La construcción del conocimiento y la	Plantear la necesidad de explorar el proceso

5			subjetividad en el escenario del aula de clase.	de conocer qué acontece durante los encuentros entre los alumnos, sus iguales y/o superiores
6	6422011-f	3.106	Modelo educativo de medicina humanística: una propuesta de Abraham Flexner.	Llamar la atención de los educadores de todas las disciplinas e instituciones educativas acerca de la necesidad de crear y transmitir saberes diversos y en forma transdisciplinaria
7	6422012-f	3.871	Hacia un nuevo proyecto de educación superior.	Resumir las tareas que una comisión designada por el CNU de la UCV inició recientemente y destacar la significación de la investigación y su vinculación con la docencia
8	6422013-f	2.656	Estado docente: la sociedad pedagógica, productiva y del conocimiento.	Proponer que se adopte la sociedad pedagógica, productiva y del conocimiento como tesis del nuevo Estado Docente
9	6422014-f	1.856	Apostillas a “La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: aparición de iniquidades”.	Cuestionar algunos de los datos empleados y algunas conclusiones a las que se llega en otro artículo de Fuenmayor y Vidal (2000)
10	6623021-f	6.569	Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web.	Analizar cinco principios para el diseño de programas multimedia educativos
11	6723021-f	6.180	Dimensiones de la profesión de orientación: implicaciones para su	Discutir las dimensiones que inciden en la profesión de

			formación académica	Orientación
12	6723022-f	5.980	La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica.	Argumentar a favor de la aplicación del método hermenéutico para asegurar la validez y confiabilidad en el proceso de evaluar el aprendizaje
13	6723023-f	3.378	La Escritura: Modelos explicativos e implicaciones didácticas	Revisar la concepción de la escritura e implicaciones didácticas de la adopción de uno u otro modelo
14	6823021-f	4.189	Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder.	Reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje
15	6823022-f	5.566	Gestión educativa para la transformación de la escuela.	Abordar el proceso a ser llevado por el gerente educativo para transformar la institución que dirige
16	6924031-f	6.910	Proyectos de Investigación: Una metodología para el aprendizaje significativo de la Física en educación media.	Reflexionar sobre una serie de aspectos que pueden ser considerados en la orientación del aprendizaje y revisar las posibles causas que influyen en el bajo número de trabajos finales
17	6924032-f	7.660	Pedagogía y formación de orientadores: Una perspectiva constructivista.	Reflexionar acerca de los potenciales aportes del constructivismo a la práctica educativa en orientación y explicar cómo pudiera ser la formación de orientadores desde la misma.
18	7024031-f	6.948	Importancia de la organización y el voluntariado en la realización de mega-eventos deportivos.	Presentar una experiencia de preparación de voluntarios para

				trabajar en mega-eventos deportivos.
19	7024032-f	4.244	El positivismo Mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer.	Presentar en un breve ensayo una hermenéutica analógica entre el positivismo de Augusto Comte, el de Herbert Spencer y el del mexicano Manuel Flores
20	7125031-f	6.587	La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa.	Estudiar las actitudes del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica.
21	7125032-f	6.082	La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar.	Examinar los factores asociados a la enfermedad y hospitalización infantil
22	7225041-f	7.824	La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad.	Desde una revisión documental, teórica y analítica, propiciar una discusión crítica y reflexiva
23	7225042-f	5.611	Ideas para la formulación de políticas universitarias referidas al uso de las tecnologías de información y comunicación y la educación virtual.	Presentar unas ideas sobre los cambios del entorno vinculados a las TICs,
24	7325041-f	7.331	Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela.	Abrir espacios de discusión, en los cuales se formulen alternativas que fundamenten la calidad del sistema educativo superior
25	7325042-f	6.353	La perspectiva institucional de una nueva didáctica.	Defender la necesidad de cambiar y de enriquecer los conceptos de

				didáctica, de enseñanza y de escuela
26	7425041-f	9.550	La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico.	Plantear la relación de interdependencia o la relación dialéctica entre Ideología y el Discurso Pedagógico No Teórico
27	7425042-f	5.595	La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente	Discutir ideas relacionadas con la gestión de las TIC en el ámbito educativo
28	7425043-f	5.633	Las nuevas tecnologías como recurso en la respuesta educativa a los niños hospitalizados: Teleeducación de aulas hospitalarias	Revisar diversos aspectos referidos a la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
		152.162		

De la descripción del corpus en los cuadros 4 y 5, se desprende que en cuanto a los objetivos, ambos géneros se distinguen entre sí. Mientras los artículos de investigación son en su mayoría reportes y evaluaciones de experiencias, los foros pedagógicos tienden más bien a presentar propuestas, reflexiones y exposiciones de tipo ensayo. Estas diferencias reflejan las características que deben tener ambos géneros de acuerdo con las instrucciones dadas por el comité editorial de la Revista a los autores. Los foros pedagógicos (5.434 palabras en promedio) son más cortos que los artículos de investigación (7.331 palabras en promedio). También se observan casos extremos, como un total de 1.856 palabras en el foro 9 y 9.550 palabras en el foro 26; 4.154 palabras en el artículo de investigación 28 en contraste con 24.608 palabras en el 19.

5.3 Categorías de análisis

En el cuadro 6 presento las categorías y subcategorías de análisis organizadas en función de los planos del texto, el fenómeno estudiado en cada plano y los parámetros que se analizaron para cada fenómeno estudiado.

Cuadro 6. *Categorías y subcategorías para el análisis*

PLANOS DEL TEXTO	FENÓMENO ESTUDIADO	PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS
PLANO TEXTUAL	<p><i>Cita no integrada</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. fuente 2. identificación 3. referencia 4. ejemplo <p><i>Cita integrada</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sujeto 2. agente 3. grupo preposicional 4. copulativa 5. otros 	<p><i>Estilo directo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cita directa 2. cita en bloque <p><i>Cantidad de fuentes citadas</i></p> <p><i>Estrategias discursivas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. resumen 2. generalización 3. parafraseo
PLANO INTERACTIVO	<p><i>Verbos de reporte en citas integradas sujeto/agente</i></p>	<p><i>Tipos de verbo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. verbos de investigación 2. verbos de cognición 3. verbos de discurso 4. otros verbos <p><i>Potencial evaluativo de los verbos de reporte</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. verbos fácticos 2. verbos contra fácticos 3. verbos no fácticos: <ul style="list-style-type: none"> - positivo - neutral - tentativo - crítico

Las categorías y subcategorías de análisis se ubicaron en dos planos del texto, que he denominado el *plano textual* y el *plano interactivo*. El plano textual corresponde al plano superficial del texto, lo visible; en él se clasifican las citas y referencias en dos grupos: *la cita no integrada* y *la cita integrada* ('integral' y 'non integral citations', según Swales, 1990, p. 148). El plano interactivo se vincula más bien a la argumentación textual, a la

posición del escritor frente a lo que han hecho y dicho otros autores y a una posible respuesta por parte de los lectores del artículo. En este plano, los verbos que utiliza el escritor para referirse a otros investigadores adquieren particular importancia, ya que marcan la decisión que toma el escritor de continuar la discusión, cerrarla o iniciar una polémica. Se analizan los verbos de reporte en las citas integradas, en las que el/los autor/es citados cumple/n la función de sujeto gramatical en construcciones activas y pasivas. Para ello, se clasifican los verbos en tres categorías –investigación, cognición y discurso– (Hyland, 2002) y se analiza el potencial evaluativo de estos verbos (Thomas y Hawes, 1994; Thompson & Ye, 1991).

A continuación explico cada una de las categorías y subcategorías de análisis con ejemplos del corpus, identificados con un código entre corchetes.

5.3.1 Plano textual

5.3.1.1 La cita no integrada [CNI]

La cita no integrada [CNI] tiene como función principal la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación. La CNI es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, al final o dentro de la oración, o en una nota al pie de página o al final del artículo.

(1) Al final de la oración:

A estos docentes se le (sic) atribuyen ciertos rasgos que sintonizan con el mecanismo y los factores que supuestamente determinan la eficacia escolar.² [En la nota al pie de página, el autor del artículo señala:] De acuerdo con los planteamientos del movimiento de las escuelas eficaces, esos factores pueden aislarse y promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo (Pérez Gómez, 1999). [6322011-i]

(2) Dentro de la oración:

La ED emerge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior (Galvis, 1991; Farnes, 1990), y al mismo tiempo como una innovación tecnológica apoyada en los fundamentos necesarios para hacerle frente al problema...; sin embargo, ésta no ha sido un factor determinante por sí solo en la democratización de la enseñanza y la extensión del conocimiento hacia grandes masas de la población (Navarro y Piñango, 1992). [6322013-i]

Desde el punto de vista del plano textual, en el ejemplo (1), el escritor amplía su afirmación con una nota a pie de página señalada por el superíndice ², cuya fuente es un texto de (Pérez Gómez, 1999), referencia al final de la oración. En el ejemplo (2), las fuentes (Galvis, 1991; Farnes, 1990), corresponden a una generalización del pensamiento de dos autores sobre la educación a distancia *La ED emerge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior*. La referencia en este caso interrumpe el flujo del discurso, el cual vuelve a retomarse después de la CNI. En el plano interactivo, el ejemplo (1) ilustra el caso de un escritor que sustenta su planteamiento resumiendo lo que ha dicho Pérez Gómez (1999) en una nota al pie de página, y así, refuerza su planteamiento para persuadir a su lector de la veracidad de su argumento. En el ejemplo (2), observamos que el escritor primero acepta y amplía lo dicho por dos autores (Galvis, 1991; Farnes, 1990), agregándole también una

posición contraria en *sin embargo*, *ésta no ha sido un factor determinante por sí solo*, posición sostenida por otra fuente (Navarro y Piñango, 1992). Ambas posiciones, sin embargo, son aceptadas por el escritor del artículo como verdades, dejando poco espacio para la discusión o para el coloquio. Por lo general, cuando el escritor usa la CNI acepta el conocimiento como verdadero; no hay espacio para la controversia.

La CNI tiene diferentes realizaciones sintácticas y semánticas en las cláusulas u oraciones y se clasifica según su función: *fuentes*, *identificación*, *referencia* y *ejemplo* (Thompson & Tribble, 2001).

a. Fuente [f]: Se refiere a la fuente de donde proviene la información. El escritor puede decidir apoyar su enunciado con la referencia a una o más fuentes, tal como se aprecia en los ejemplos (1) y (2). La fuente se señala con el nombre y fecha de la/s fuente/s usualmente al final del enunciado:

- (1) El juego pone de manifiesto la imaginación, creatividad, elaboración de reglas o normas y la formulación de objetivos, esto convierte al juego en el factor que caracteriza el desarrollo de la infancia (Vigotsky, 1999). [6623021-i]
- (2) ...la contribución del docente al éxito o al fracaso escolar es valorada de acuerdo con la presencia o ausencia de determinadas características que han sido identificadas en la actuación de quienes se dedican a la labor de enseñanza en las escuelas eficaces (Muñoz-Repiso, Murillo Torrecilla y otros, 2000; Davis y Thomas, 1992; Creemers, 1997). [6322011-i]

b. Identificación [i]: A veces el autor señala en su texto una corriente de pensamiento, modelo o propuesta específica, cuyo autor o creador se identifica entre paréntesis y con fecha. Por ejemplo,

- (3) La investigación etnográfica es representativa del paradigma interpretativo de investigación en educación (Popkewitz, 1988), denominado también simbólico, fenomenológico, perspectiva del desarrollo teórico (Wittrock, 1989), naturalista (Guba, 1984), y, comúnmente cualitativo. [6422011-i]

El artículo, del cual fue extraído el ejemplo (3), es definido por el autor como “una investigación etnográfica” y esta cita se encuentra en la sección Metodología. El autor define la investigación etnográfica con una síntesis de tres fuentes: es una investigación de paradigma interpretativo en términos de *Popkewitz (1988)*; también se conoce como un paradigma ‘simbólico, fenomenológico’ de acuerdo con *Wittrock (2000)* y ‘naturalista’ según *Guba (1984)*. Finalmente, el escritor simplifica su enunciado al expresar que su investigación es ‘cualitativa’ en términos comunes. Se aprecia el esfuerzo del que escribe por ubicar claramente su investigación y asegurarse de que su lector también lo perciba claramente.

c. Referencia [r]: el escritor refiere al lector a otra/s fuente/s a través de estructuras directivas como *véase, vea, vean...*, seguidas por el nombre del/de los autor/es, fecha y puede incluir la página, tal como se aprecia en el ejemplo (4):

- (4) De igual manera hubo palabras de elogio del Primer Ministro de Australia, y de miembros del Comité Olímpico Internacional, entre otras personalidades (véase Minogue, 2000: 38). [7024031-f]

Este tipo de referencia es similar a la fuente ya que apoya la proposición del escritor; sin embargo, en vez de proporcionar toda la información en su texto, el escritor decide remitir el lector al texto en el que este puede seguramente encontrar las palabras pronunciadas por el Primer Ministro de

Australia. Generalmente se trata de una información extensa que el escritor prefiere no repetir en su texto. El lector tiene la opción de consultar o no la referencia sugerida por el escritor.

d. Ejemplo [e]: el escritor provee ejemplos de otras investigaciones como una forma de demostrar que su afirmación está apoyada en lo que han hecho otros sobre el tema en la disciplina. Al mismo tiempo deja entrever que son unos ejemplos y que puede haber otros (Ejemplo 5). En todo caso si el lector está interesado puede consultar estas fuentes.

- (5) Gran parte de los trabajos reportados vinculados al estudio de perfiles de estudiantes que ingresan a la Educación Superior (véase por ejemplo, Cortázar, 1991,1993; García, Marcano y Rincón, 1990; Páyer, 1992; Sarco Lira y Martiniello, 1987,1988; Silva, Castillo y Martiniello, 1987; Silva, Sarco Lira y De Sanctis, 1982), destacan la caracterización de los sujetos desde el punto de vista socioeconómico. [6221003-i]

5.3.1.2 La cita integrada [CI]

La CI es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. En la cita, puede aparecer el nombre completo del autor con la fecha entre paréntesis (Ejemplo 1) o el apellido solamente (Ejemplo 2).

- (1) De modo parecido, Angel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar... [6322011-i]
- (2) Jackson habla de hacinamiento en el aula, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias. [6322011-i]

La CI que contiene un verbo lexical (*habla*, como en los ejemplos 1 y 2), debe distinguirse de aquella que no lo hace, como lo ilustra el ejemplo (3), y en la que el autor se nombra en un grupo preposicional *de Gil* dentro de un grupo nominal *el planteamiento de Gil*.

- (3) Compartimos el planteamiento de Gil (1992) en el sentido de que para aplicar el modelo constructivista en la enseñanza de las ciencias debemos considerar tres elementos básicos: (...) [6924031-f]

Las CI pueden clasificarse de acuerdo con las funciones sintácticas que desempeña el autor referido en los enunciados y con las estructuras sintácticas en las que aparece, tal como se detalla a continuación:

a. El referente del autor reportado cumple el rol de sujeto de la cláusula u oración [s] en una construcción activa; es decir, es la entidad que lleva la acción expresada por el verbo de la cláusula u oración, como en el siguiente ejemplo:

- (4) Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos ... [6322011-i]

El sujeto gramatical *Luisa Irureta (1996)* desempeña “un rol temático que indica el ‘hacedor’ o instigador de una acción denotada por un predicado en

una proposición” (Aarts, 1997, p. 274).⁸⁸ En otras palabras, el sujeto de una oración es el constituyente que nos indica, por un lado, quién realiza la acción del verbo, y por el otro, de qué/quién trata la oración.

b. El referente del autor reportado cumple la función de sujeto lógico (gramática tradicional) o “actor” (Halliday, 2004, pp. 53-58), en una construcción pasiva [a]. En el ejemplo (5), *lo señalado por Espinosa (2000)* es una cláusula subordinada no finita en forma pasiva, en la que *Espinosa* es el actor y *lo* el complemento de la forma verbal pasiva. Equivale a *Espinosa señaló eso* o *eso que señaló Espinosa*.

- (5) Estos resultados concuerdan con lo señalado por Espinosa (2000).
[7225042-i]

La selección de una construcción pasiva le permite al escritor focalizar la información en *Espinosa (2000)* al colocar el autor referido en posición final de la oración, y así representar la novedad en la información. Se entiende que los resultados encontrados por el escritor del artículo adquieren mayor importancia porque concuerdan con los de otro investigador.

c. La fuente es referida en un grupo preposicional [p]:

- (6) Debemos por lo tanto recoger el legado de Flexner y otros tantos educadores médicos y reconciliar tecnología y humanismo como una tarea por excelencia a realizar. [6422011-f]

d. La fuente forma parte de un grupo nominal [n]. Por ejemplo, *los estudios lewinianos* [6723023-i], *la teoría vygotskiana* [6924032-i].

⁸⁸ “a **thematic role** which indicates the ‘doer’ or instigator of an action denoted by a **predicate** in a **proposition**” (Aarts, 1997, p.274)

e. El investigador o la fuente se señalan en un adjunto referido o de reporte [j] ('reporting adjunct', Tadros, 1985; Thompson, 1994). En sentido gramatical, los adjuntos son opcionales y ocupan un lugar periférico en la cláusula u oración (Bloor & Bloor, 1995; Halliday & Matthiesen, 2004), lo que no implica que desde el punto de vista de la información sean menos importantes que el sujeto, el verbo o el complemento. El adjunto consta típicamente de grupos adverbiales, preposicionales, cláusulas no finitas; se usan en estructuras de reporte directo e indirecto. El adjunto suele utilizarse entre comas, tal como lo ilustra el siguiente ejemplo, aunque no necesariamente:

- (7) Desde el punto de vista epistemológico, según Martínez (1999), esta manera de pensar corresponde al modelo físico de Newton, al modelo racional de Descartes y a la metodología inductiva de Francis Bacon. [6322013-f]

En (7) el escritor resume la opinión de *Martínez (1999)* de una manera neutral, que reconoce como válida, sin responsabilizarse por esta posición. En el ejemplo (8), el adjunto es una cláusula no finita con gerundio sin sujeto propio (Aarts, 1997, p. 78):

- (8) *Tiana (1999)*, parafraseando al francés Alain Choppin (1992) a la sazón de uno de los más acuciosos investigadores de esta temática, señala... [7024032-i]

Tiana (1999) es el sujeto tanto del verbo *señala* como del gerundio *está parafraseando al francés Alain Choppin..* El escritor deja bien claro que la información reportada es responsabilidad de *Tiana (1999)*. Al mismo tiempo da su opinión cuando agrega *a la sazón de uno de los más acuciosos*

investigadores de esta temática con lo que reconoce *Choppin* como autoridad en la materia, manifiesta que está de acuerdo y acepta como verdad el señalamiento de *Tiana* (1999).

f. La referencia a otros autores se realiza en una estructura copulativa [k] con el verbo ser como en el siguiente ejemplo:

- (9) Algunos nombres característicos, entre muchos otros, son los de María Montessori (1870-1952) y su pedagogía orientada en los niños, Hugo Gaudig (1860-1923) y George Kerschensteiner (1854-1932) con sus visiones sobre la escuela orientada en el trabajo; [7024031-i]

g. Los casos que no corresponden a ninguna de las categorías mencionadas, se agruparon en una categoría llamada ‘otros’ [o]. En el ejemplo (10), el escritor del artículo [6924032-i], quien le ha dado un espacio preeminente a Lev Vygotski concluye:

- (10) Redescubrir a Lev Vygotski, estudiarlo y reflexionar sobre su teoría, representa en estos tiempos –cuando se revisan paradigmas sociales y educativos– una alternativa para interpretar el desarrollo humano de acuerdo a las expectativas que nos plantea el futuro inmediato. [6924032-i]

El autor citado *Lev Vygotski* es objeto del verbo no finito *redescubrir*, es retomado en la cláusula incisiva por el pronombre objeto *lo* en *estudiarlo* y como referente de *su teoría* en *reflexionar sobre su teoría*. Desde el punto de vista pragmático, es el escritor del artículo el que ha redescubierto, estudiado y reflexionado sobre Lev Vigotsky, con lo que se declara responsable del contenido proposicional de su artículo.

5.3.1.3 El estilo directo [ED]

Con el fin de mantener el equilibrio entre las expectativas de los lectores, la complejidad del tema tratado y el carácter persuasivo que debe tener el texto, los escritores pueden citar textualmente lo que han dicho otros autores, con lo cual refuerzan de manera contundente sus propios planteamientos a la vez que aseguran una interpretación justa del texto citado por parte del lector. Estas citas se insertan en el propio texto y se acompañan de la página de la fuente, según las “Orientaciones para los autores” de la Revista de Pedagogía.

Ambas la CNI (ejemplo 1) y la CI (ejemplo 2) pueden estar acompañadas de una cita directa. En (1), se cita al autor citado al final de la cita entre paréntesis, con fecha y página, mientras que en (2), el autor citado aparece antes de la cita textual acompañado de la fecha y se indica la página entre paréntesis al final de la cita.

- (1) Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales “...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo” (Pérez Gómez, 1985:125). [6322011-i]
- (2) ...algo que Charles Delorme (1985) señalaba hace ya más de quince años: “...para que se produzcan cambios significativos en el sistema educativo hace falta partir de los problemas cotidianos con que se encuentran los formadores y los enseñantes” (p. 11). [6322011-i]

La cita integrada, además, puede estar acompañada de una cita en bloque, o destacada (Bolívar, 2004) y suele ser introducida por un verbo de reporte. Suele presentarse con sangría en el margen izquierdo o entre sangrías, y con caracteres diferentes o de tamaño menor al resto del texto. Al igual que en la

cita directa, el autor citado es acompañado por la fecha, y, el número de la página se señala al final del texto citado (ejemplo 3). En la muestra analizada, el número de la página aparece con dos puntos después de la fecha en pocos casos (ejemplo 4).

- (3) En palabras de Lave y Wenger (1991):
El aprendizaje, visto como una actividad situada, tiene su característica central en un proceso al que llamamos legítima participación periférica. Con ello queremos llamar la atención hacia el hecho de que los que aprenden (...) Se refiere al proceso por que los recién llegados llegan a formar parte de una comunidad de práctica. (p. 29) [7225041-i]
- (4) Finalmente y tal como lo refiere Molins (2001:474):
Además de cumplir con su valiosa función académica, la pedagogía también debe tener propósitos de formación humanista, moral y política en los docentes, futuros y activos, para que éstos actúen con miras a la superación política y sociocultural de las comunidades, de los alumnos, de la escuela de los seres humanos en general. [7225041-f]

En el análisis del corpus, se tuvieron que tomar decisiones respecto de casos de citas en bloque en las que aparecía dos veces el autor citado, tal como lo ilustra el ejemplo (5): primero, como CI en *Lang plantea*, y segundo, al final de la cita (*Lang, 1992*) como CNI. En estos casos, se tomó en cuenta solamente la CI, es decir *Lang* en función de sujeto del verbo *plantea*.

- (5) Lo que genera visiones distorsionadas de lo que es aprender ciencias y que Lang plantea al señalar:
La visión distorsionada de lo que es saber física es una consecuencia directa de la enseñanza recibida, de la manera como se transmite el conocimiento (profesor, libro de texto, etc.) y de la forma como se evalúa (pruebas parciales, exámenes finales, ejercicios de fin de capítulo, etc.). se da, frecuentemente, una importancia exagerada a las fórmulas como punto de partida y no como el producto obtenido a partir de los

conceptos físicos, su representación simbólica y su interdependencia. (Lang 1992) [6221001-i]

En la variable correspondiente a esta categoría, se indica si la cita directa está presente [1] o ausente [0], y si la cita directa es una cita en bloque [2].

5.3.1.4 Cantidad de fuentes citadas

En esta categoría se identifica con cifra [1, 2, 3,...] la cantidad de obras citadas en una misma referencia. En el ejemplo (1), el escritor hace referencia a trece trabajos que presentan una postura crítica sobre la enseñanza de la matemática:

- (1) La enseñanza y el aprendizaje de la matemática adquiere dentro de esta perspectiva una relevancia de primer orden, así como lo percibimos en los trabajos sobre educación matemática bajo una visión crítica de la enseñanza de la matemática y de su investigación (Damerow, 1985; Mellin-Olsen, 1987; Bishop, 1988; Gerdes, 1985 y 1988; Keitel, 1989; Frankenstein, 1994, Sharan-Jeet y Bailey, 1991; Joseph, 1993; Skovsmose, 1994; Lerman, 1994; Secada y otros, 1995; Mora, 1998a). [6322012-f]

Desde el punto de vista interactivo y pragmático, el escritor demuestra que está informado sobre el tema y refuerza su argumentación con lo que otros han planteado, asegurando así que sus lectores perciban como creíble y convincente la postura asumida. Al respecto, explica Hyland (2000, p. 31) que a menudo los escritores “reconstruyen la bibliografía para proporcionar un marco de referencia discursivo para sus argumentos y para demostrar que tienen una base plausible para sus planteamientos”.⁸⁹

89 ...reconstructing the literature in order to provide a discursive framework for their arguments and demonstrate a plausible basis for their claims. (Hyland, 2000, p. 31)

5.3.1.5 Estrategias discursivas

Las maneras como los escritores incorporan el trabajo de otros a su texto puede variar desde una discusión extendida hasta un simple reconocimiento. Tanto en el uso de CNI como de las CI, el escritor puede seleccionar entre varias estrategias discursivas: resumir [r] lo que ha dicho un autor (ejemplo 1); generalizar [g] lo que han dicho o hecho diferentes autores (ejemplo 2) o parafrasear [p] (ejemplo 3).

- (1) La escuela, para responder a la demanda cuantitativa y cualitativa de educación en un mundo cambiante, requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender (Pérez, 2000). [6823022-f]
- (2) Este enfoque, en su versión más estricta, es el que tiende a definir la creatividad como solución de problemas creatividad es una forma de pensamiento dirigido con el cual ordinariamente buscamos descubrir nuevas relaciones para hallar soluciones a problemas que consideramos relevantes (Escalante, 1980; Mitjás, 1999). [7425041-i]
- (3) Elliott (1996) ha manifestado que cuanto mayor sea la capacidad del docente para vigilar su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios sobre ella. Se agrega a esto que a mayor reflexión crítica de su práctica, mayor autodetección de sus necesidades de formación y actualización, lo que redundará en la reflexión sobre sus competencias profesionales en el campo de la enseñanza y por ende del aprendizaje de los estudiantes. [7225041-i]

Aun cuando la distinción entre el resumen y el parafraseo no siempre es evidente, para efectos de este trabajo, el parafraseo suele ser un comentario que hace el escritor sobre el material reportado y la utiliza como una estrategia para reforzar su propia argumentación. El parafraseo es más extenso que el resumen e implica una re-elaboración y reconstrucción del material citado, más allá de una simple condensación de la información.

Estas estrategias discursivas son opciones flexibles que permiten a los escritores darle validez a su contenido proposicional apoyándose en la investigación de otros e interpretar los autores a los que hacen referencia en la manera que consideran más efectiva.

5.3.2 Plano interactivo

El análisis de las citas desde el punto de vista de la interacción significa necesariamente detenerse en los verbos utilizados en las CI, específicamente aquellas cuyo sujeto de la cláusula (voz activa y pasiva) es el/los autor/es citado/s. El escritor puede nombrar a los autores de manera explícita, puede recurrir a referencias (anafóricas o catafóricas), como *él/ella/ellos/ellas, este/esta/estos/estas, el autor/la autora/los autores/las autoras*, y de manera más implícita, puede reportar las voces de los otros en la desinencia verbal. En el ejemplo siguiente, se entiende que es *Mijares* el que explica:

Mijares relaciona esta anécdota con la conducta de aquellas personas a quienes les falta una educación afectiva porque no han cultivado las virtudes y que explica así: inmaduros o poco educados son aquellos a quienes falta una educación adecuada para superar los vaivenes del corazón mediante el esfuerzo de la virtud. [7425042-i]

5.3.2.1 Tipos de verbos de reporte

Tal como se explicó en el Capítulo IV, la clasificación de los verbos de reporte se inspira esencialmente en las propuestas de Thompson y Ye (1991), Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2000, 2002). Para su denominación, adoptamos los términos verbos ‘de discurso’ en vez de ‘textuales’, verbos de

‘investigación’, y ‘de cognición’ en vez de ‘mentales’, según Hyland (2002). A estos tres grupos de verbo he agregado una categoría ‘otros’ [o] para poder incluir los verbos que no se ubican en ninguno de los tres grupos.

a. Verbos de discurso [d]: son los verbos de decir, como *afirmar*, *decir*, *plantear*, *llamar*. Por ejemplo,

- (1) MacDonald y Norris (1978) afirman que el trabajo de campo necesita más de la justificación política que de la metodológica, ya que los evaluadores han despreciado las circunstancias especiales en que las ciencias sociales y la evaluación, en consecuencia, están envueltas [7125031-i]
- (2) Esto es lo que Vygostki llama "nivel de desarrollo actual", es decir, lo que el niño puede hacer por sí sólo. [6924032-i]

En el ejemplo (1), el verbo afirmar –“asegurar o dar por cierta alguna cosa” (DRAE, 2000, Tomo I, p.53)– es un verbo de decir. Asimismo, llamar (Ejemplo 2), definido como “designar con una palabra; aplicar una denominación, título o calificativo” (DRAE, 2000, Tomo II, p. 1279), también es un verbo de decir.

Los verbos de discurso son verbos de comunicación verbal o ‘verba dicendi’, que expresan las actividades verbales que los seres humanos realizamos con intención de comunicar algo. Según Maldonado (1999, p. 3558), se caracterizan semánticamente por el hecho que el referente del sujeto y del objeto indirecto (cuando lo llevan) es típicamente humano, y que el objeto se refiere al producto del acto verbal. Además, son verbos activos que pueden usarse parentéticamente y que no tienen valor fáctico, es decir que no presuponen la verdad de sus complementos. Todos los ‘verba dicendi’ introducen el discurso reproducido e indican que un acto lingüístico ha sido

realizado. Todos ellos, excepto ‘decir’, aportan distintos tipos de información sobre el acto lingüístico efectuado, siendo muchos los que incluyen una información que condiciona directamente la manera cómo el receptor interpretará el discurso citado e imponen una cierta lectura al destinatario (Maldonado, 1999).

b. Verbos de investigación [i]: verbos que reportan las actividades del autor reportado, por ejemplo, *analizar, calcular, descubrir, explorar, mostrar, observar*. En los ejemplos (3-4), los escritores reportan sobre las actividades de investigación de los autores reportados utilizando los verbos *comprobar* y *demostrar*:

- (3) Fiske pretende comprobar hasta qué punto cinco teorías categoriales por él seleccionadas (Motivos Sociales, Relaciones de Intercambio vs. Comunes o de Contingencia, Intercambio de Recursos, Expectativas de Rol y Modelos Relacionales de Fiske), dan cuenta de las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales. [6723023-i]
- (4) Sin embargo la autora demuestra, con base en la indagación exhaustiva de textos escolares de esa área, que tales manuales no reflejaron las metas de instrucción que señalaron las reformas curriculares de 1969. [7024032-i]

c. Verbos de cognición [c]: se refieren a procesos mentales, como *creer, pensar, ver*. Por ejemplo,

- (5) Recientemente Winner, Cottrell, Mott, Cohen y Fournier (2001) realizaron dos estudios a partir de una observación hecha en el laboratorio en el que se evidenció que los niños tenían significativamente más respuestas correctas que los adultos ante una serie de preguntas que incluían ítems inusuales tales como “¿usted ve con los oídos?”. Asumieron que si los adultos estaban tratando las preguntas metafóricamente, era porque las respuestas correctas eran demasiado obvias. [7425041-i]

- (6) John Dewey veía la enseñanza por proyectos como un elemento muy importante para contribuir con la socialización de las(os) niñas(os) y jóvenes en una sociedad democrática. [7024031-i]

En el ejemplo (5), la desinencia verbal de la tercera persona del plural en *asumieron* remite a *Winner, Cottrell, Mott, Cohen y Fournier (2001)*. Aquí el escritor da como un hecho la explicación ofrecida por los investigadores citados con la que parece estar de acuerdo, aunque no se responsabiliza por lo que han observado. El verbo asumir se entiende como *suponer*, se trata, pues, de un acto de cognición. Por su parte, *veía la enseñanza* en el ejemplo (6), no significa el hecho físico de ver con los ojos, sino de ver con la mente, es decir, un acto cognitivo de entender. El verbo *veía* podría sustituirse por *pensaba, entendía, consideraba*.

d. Otros verbos [o]: no corresponden a ninguna de las categorías anteriores. Pertenecen a este grupo los verbos *crear, formarse, fundar, practicar*, entre otros, los cuales son verbos típicos de fragmentos narrativos en que el escritor considera importante ampliar sobre la vida o experiencia del autor que se está citando. Por ejemplo:

- (7) Mijares se forma, a juicio de Arturo Usler Pietri, en una época en que la actitud predominante entre los pensadores venezolanos estaba teñida de pesimismo. [7425042-i]
- (8) Este legado pedagógico también fue practicado por otro gran pedagogo latinoamericano, Simón Rodríguez, también a principios del siglo XIX. [7024031-i]

Es interesante notar que, dependiendo del contexto, un mismo verbo puede pertenecer a diferentes categorías. Este es el caso del verbo proponer

que en un contexto se clasifica como verbo de investigación (ejemplo 9) y en el otro como verbo de discurso (ejemplo 10).

- (9) En Mora (2002) se describe detalladamente, con la ayuda de un ejemplo concreto, el trabajo propuesto por Blum (1985). Allí se insiste en la necesidad de profundizar la educación matemática dentro de la perspectiva didáctica conocida como las aplicaciones y su proceso de modelación. [7024031-i]
- (10) Tal como lo propone Jehng (1997) lo que ocurría se vinculaba con la identificación y planteamiento de las metas, tanto para la actividad como para el grupo, y por el proceso de negociación de ideas: proponer, rechazar, concertar. [6723021-i]

Asimismo, en el ejemplo (11) se entiende que ‘Manuel Flores utiliza la doctrina de Comte para presentar su doctrina pedagógica específica para la sociedad mexicana’, siendo el verbo crear un verbo de discurso, mientras que en el ejemplo (12), crear pertenece a la categoría de ‘otros verbos’, con un significado similar a fundar.

- (11) Si a Comte le sirvió su doctrina para justificar una realidad que estaba en proceso de desarrollo, Manuel Flores la utiliza para crear una doctrina pedagógica específica, que sirviera para unir y dar cohesión a las células tan dispersas de la sociedad mexicana y con ello echar los cimientos de una sociedad industrial.[7024032-f]
- (12) Para 1951, Eckert crea el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto en Braunschweig (sic), ciudad alemana nortea de la Baja Sajonia en cuya universidad Eckert trabajaba como docente. [7024032-i]

5.3.2.2 Potencial evaluativo de los verbos de reporte

Los verbos de reporte aportan matices de significado al acto lingüístico y permiten al escritor evaluar el discurso referido. El verbo escogido para reportar lo que han dicho otros autores es un indicador no solo de la relación

que puede haber o no entre la fuente reportada y el planteamiento expresado, sino también la posición del escritor en cuanto a la verdad del planteamiento. Algunos verbos implican la verdad o falsedad del discurso reportado, otros son neutros, otros indican el grado de certeza con que se expresa este discurso, de manera que pueden darse tres situaciones:

1. El escritor considera la información reportada como ‘verdadera o fáctica’ [f], lo cual está relacionado con el concepto de *facticidad* y *no facticidad*. Lyons (1977, p. 599) explica que cualquiera que afirme *John realizes that it is raining* (‘John se da cuenta de que está lloviendo’) implica que al utilizar el verbo *realizes* (‘se da cuenta’), el hablante está comprometido con la verdad de la proposición expresada en la cláusula complemento; es decir que el hablante presupone que ‘está lloviendo’. Por su parte, el verbo no fáctico no “compromete al hablante ni con la verdad ni con la falsedad de la expresión expresada por la cláusula complemento” (Lyons, 1977, p. 795).⁹⁰

Los verbos que indican que hay acuerdo entre el escritor y el autor reportado son denominados verbos fácticos, entre ellos están *admitir*, *establecer*, *reconocer*.

- (1) Bruner, como consecuencia de sus experiencias, establece que la memoria no es un proceso de almacenamiento estático, sino que, en la medida que el conocimiento se maneja y se integra en un proceso cognoscitivo individual, la información se convierte en un recurso

⁹⁰ commits the speaker to neither the truth nor the falsity of the expression expressed by its complement clause (Lyons, 1977, p 795).

útil y a la disposición del individuo en el momento necesario.
[6924031-f]

- (2) Tampoco debían confundirse con las escuelas de Lancaster, especialmente combatidas por Rodríguez, porque “los discípulos van a la Escuela (...) a APRENDER no a ENSEÑAR ni a AYUDAR A ENSEÑAR” (Rodríguez, 1988, Tomo II: 254).
[6322012-i]

En el ejemplo (1), el escritor acepta como verdad la concepción de Bruner sobre la memoria. En el ejemplo (2), el escritor reconoce como verdad que ‘Rodríguez combatió las escuelas de Lancaster’, idea reforzada con el adverbio *especialmente*. En ambos casos, los escritores atribuyen a sus respectivos autores los planteamientos expresados, los cuales reconocen como hechos, sin necesidad de manifestar una posición propia.

2. El escritor considera la información reportada como ‘falsa’ o ‘contra fáctica’ [c]. Algunos verbos que reflejan la falsedad o contra facticidad de la información reportada son: *exagerar, fallar, ignorar*.

3. La información reportada se considera como ‘no fáctica’ [n] cuando no hay una señal clara que indique un acuerdo entre el escritor y el autor reportado. En este caso el escritor puede evaluarla de manera positiva, neutral, tentativa o crítica, lo que se manifiesta en los verbos utilizados:

- a. positiva [p]: *argumentar, sostener, ver*
- b. neutral [n]: *citar, comentar, dirigir*
- c. tentativo [t]: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- d. crítica [c]: *atacar, condenar, objetar, refutar*

En el ejemplo (1), no hay una señal precisa que indique la facticidad de la proposición reportada. Sin embargo, el hecho de incluirla en su

argumentación hace entrever que el escritor tiene una actitud positiva hacia esta información:

- (1) Grahn (1998) sostiene que la mayor necesidad con que se encuentran las familias es la información: una información adecuada y suficiente, que les ayude a comprender qué es lo que está pasando. [7125032-f]

Los ejemplos (2-4) ilustran casos de verbos de reporte no-fácticos con evaluación ‘neutral’, ‘tentativa’ y ‘crítica’ respectivamente:

- (2) En este material, la autora comenta que las interrogantes clásicas que aparecen en la literatura sobre orientación educativa no han contribuido a entender la profesión de orientación, su naturaleza, finalidades y procesos. [6924032-f]
- (3) Por su parte, Pérez Márques (1995), alude a algunas otras características a tomar en cuenta desde el punto de vista técnico y pedagógico que debe contener el diseño de producción de un software educativo multimedia. [6221002-f]
- (4) Mac Donald se muestra muy severo con aquellos estudios de evaluación (evaluación autocrática), que en nombre de la ciencia se permiten la licencia de intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones, fortaleciendo la autoridad política de las comunidades científicas en perjuicio de otros grupos de interés. [7125031-i]

El ejemplo (4) es uno de los pocos ejemplos del corpus que, en mi opinión, se aproxima a un verbo no fáctico crítico por su colocación con *muy severo*, y el conjunto *se muestra muy severo* podría muy bien sustituirse por critica. Según el DRAE (2000, Tomo II) ‘mostrarse’ se define como “portarse uno de cierta manera, darse a conocer en algún sentido” (p. 1408). Es un ejemplo claro de toma de posición y evaluación por parte del escritor sobre lo dicho por ‘Mac Donald’, lo que inicia así una posible discusión con el lector, quien puede aceptar o no la opinión del escritor.

5.4 Los procedimientos

La mayoría de los artículos de la Revista de Pedagogía (en formato PDF) se obtuvieron del portal de Humanitas en Internet, www.scielo.com y www.revele.com. Además, los números no disponibles por la red fueron escaneados. Cada artículo se grabó en su totalidad, en formato Word, como soporte para el cotejo manual y para la codificación de los datos (ver más adelante). También se grabaron los artículos en formato Text (.txt), formato requerido para el uso de los softwares lingüísticos Wordsmith Tools (Scott, 2004) y WordPilot (2000). Para esta segunda grabación, se eliminaron el título en inglés, nombre de los autores, institución, correo electrónico, resumen en inglés, cuadros, figuras y bibliografía para evitar posibles interferencias en los datos obtenidos de las concordancias. De manera que para cada artículo, se contó con una copia del artículo completo en PDF o en Word, una copia del texto del artículo en Word y en formato Text.

A cada artículo se le asignó un código, en el que se indicaron el número de la revista, el volumen, el año, un dígito que diferenció el artículo de otros, y, ‘-f’ o ‘-i’ para identificar el género del artículo. Así, 6221001-f correspondió al primer foro del número 62, volumen XXI del año 2000.

En una primera fase, se establecieron las categorías iniciales para sistematizar las concordancias. Estas se afinaron progresivamente para incluir todas las marcas explícitas de las voces de los otros, al cotejar los datos obtenidos con el contexto más amplio y los resultados de los estudios exploratorios (Beke, 2005a, 2007), hasta la construcción del modelo (Cuadro 7, más adelante). En una segunda fase, sobre la base de las categorías y concordancias, se establecieron las tendencias de los escritores de los *artículos de investigación* y de los *foros pedagógicos* que conforman el corpus y los diferentes patrones de uso. Los resultados obtenidos y procesados estadísticamente permitieron establecer si la diferencia y similitud entre ambos grupos de textos se debía al género o no. En una tercera fase, se describieron e interpretaron los resultados para explicar desde una perspectiva discursivo-pragmática los patrones de uso de las estructuras de reporte, con énfasis en los verbos de reporte para su posterior clasificación.

A partir de las categorías de análisis explicadas en el apartado anterior y con el fin de operacionalizar y sistematizar la codificación de los datos obtenidos de las concordancias llevadas a cabo mediante los programas WordSmith Tools y WordPilot, se construyó una tabla de indicadores

organizados en categorías y subcategorías con sus respectivos códigos (Cuadro 7).

Cuadro 7: *Categorías y subcategorías para la codificación de las referencias y citas*

	Variables	Variantes	Código
PLANO TEXTUAL	1. Cita	a. no integrada	n
		b. integrada	i
	2. Cita no integrada	a. fuente	f
		b. identificación	i
		c. referencia	r
		d. ejemplo	e
	3. Cita integrada	a. sujeto	s
		b. agente	a
		c. grupo preposicional	p
		d. grupo nominal	n
		e. adjunto	j
		f. copulativa	c
		g. otros	o
	4. Cita directa	a. ausencia	0
b. presencia		1	
c. cita en bloque		2	
5. Número de fuentes	Número de autores citados	1,2,3,...	
6. Estrategia discursiva	a. resumen	r	
	b. generalización	g	
	c. parafraseo	p	
PLANO INTERACTIVO	7. Tipo de verbo	a. investigación	i
		b. cognición	c
		c. discurso	d
		d. otros verbos	o
	8. Potencial evaluativo	a. fáctico	f
		b. contra fáctico	c
		c. no fáctico	n
1. positiva		p	
2. neutral	n		
3. tentativo	t		
4. crítico	c		

El análisis de los ítems se llevó a cabo combinando “técnicas automáticas”, a saber, concordancias realizadas por medio de los programas lingüísticos automatizados Wordsmith Tools y WordPilot⁹¹, y “técnicas interactivas” (Biber, Conrad & Reppen, 1998, p. 4) para examinar cada uno de los resultados arrojados por la computadora en el contexto de los textos para su posterior codificación.

Es importante precisar que, en lo que respecta la identificación de las citas y referencias, no se tomaron en cuenta los casos referidos a documentos (por ejemplo, Ley Orgánica de Educación), por considerar que son generalmente productos del trabajo de un grupo de personas sin nombre.

El programa Wordsmith Tools se utilizó principalmente para trabajar con la herramienta *Concord*, que permite realizar una búsqueda de ciertas palabras o estructuras en todo el corpus. A continuación un extracto de la concordancia de ‘señala’, uno de los verbos de reporte más utilizado por los escritores:

91 Ambos programas se pueden bajar de la red para ser utilizados libremente durante treinta días, después de los cuales deben pagarse: www.compulang.com y www.lexically.net/wordsmith/

Concordance

1 con la educación, Brunner (2001) [señala](#) que vivimos una nueva revolución
 2 existente nos hace evidente, como [señala](#) Twining (2002), la existencia de
 3 igual que sus investigaciones. El autor [señala](#) que una evidencia de este hecho
 4 revisión de la literatura, Collins (1998) [señala](#) que pueden identificarse al
 5 restringida. McCormick (1992) [señala](#) los problemas que se derivan de
 6 de su comportamiento material. Como [señala](#) Paul Ricoeur "...la conciencia no
 7 al Servicio del Desarrollo", donde [señala](#) que para enero del 2002, el
 8 (Jiménez, 2004). Esta misma fuente [señala](#) que el patrón de uso de los
 9 nuevo paradigma de formación. Como [señala](#) Reigeluth (2000) nuestra
 10 el cual se completa cuando el autor [señala](#) a la Ideología como integración.
 11 de acción. Según esto, el autor [señala](#): "...una situación positiva de la
 12 presentes algunas consideraciones que [señala](#) De Bono (1995), y que deben

Una vez obtenidas todas las instancias del ítem que se busca, al presionar el ratón sobre el ítem que se quiere examinar, el programa remite directamente al lugar del texto donde este aparece, permitiendo así que el investigador verifique en un contexto más amplio del artículo el uso de este ítem.

WordPilot también comparte características similares a Wordsmith Tools en cuanto a la concordancia y se utilizó principalmente para copiar en formato Word los contextos en que aparecían los ítems que se buscaban. Hasta donde llega mi dominio de ambos programas, cuando se copian los datos en un documento en Word, WordPilot los presenta en contextos más amplios que Wordsmith Tools. Esto, desde el punto de vista de mi investigación, fue importante para la verificación de los ítems con su contexto de ocurrencia y su posterior clasificación y codificación. Es importante aclarar, sin embargo, que aun así fue importante consultar el

contexto del texto que finalmente llevó a la codificación definitiva de los datos.

El siguiente ejemplo ilustra la transcripción de un extracto de los contextos en que es utilizado el verbo de reporte 'señala'. El programa WordPilot coloca automáticamente las palabras de la búsqueda entre doble corchete:

- (1) ...ón, valoración y uso del software educativo multimedia. 2.1 ASPECTOS A EVALUAR CUANDO SE DISEÑA. [[Señala]] González. (1999; p,1) que "los diseñadores de software mantienen como mecanismo necesario la evalua...
- (2) ...observables, ni cuantificables, muchos menos contrastables. A través del estudio de la reflexividad, [[señala]] Ibáñez (1994:XII) se tuvo la prueba de que el objeto "deja necesariamente huella en el sujeto". Heis...
- (3) ...pre está en un dominio estructural correspondiente a su existencia previa. Entonces, Maturana (1997) [[señala]] que el individuo se encuentra haciendo operaciones que no están fuera de su praxis del vivir. Por en...
- (4) ...mado modelo tecnocrático exigiría, básicamente, la excelencia y la productividad, sin negar -como lo [[señala]] el autor- la investigación, aunque sí reducir la tendencia tradicional hacia la función preferenteme...
- (5) ...l uso contextual de la prueba o test y cómo se generan las puntuaciones de la misma. Cronbach (1988) [[señala]] que "los argumentos para usar la prueba deben estar claros para extender, de manera persuasiva y pos...

Se observa que no solo se identifica con mayor precisión el sujeto de *señala* en cada instancia, sino que el contexto más amplio permite identificar el uso de *señala* como verbo introductorio de información en estilo directo o indirecto, fácilmente reconocible por la presencia de las comillas.

A continuación explico el procedimiento utilizado para la identificación de las citas no integradas, citas integradas y verbos de reporte.

Cada cita se identificó según aparece en el artículo. Se determinó si es integrada o no integrada, de estilo directo o indirecto; se especificó el número de autores citados (uno o más) y la estrategia discursiva utilizada por el escritor: resumen de lo que ha dicho/hecho un autor, generalización de lo que han dicho/hecho varios autores o parafraseo (Swales, 1990).

5.4.1 Identificación de las citas no integradas

Para la identificación de las citas no integradas se realizó una concordancia de los siguientes ítems con el programa Wordsmith Tools:

(a) (*19*), (*20*) o (*) permitió recuperar los casos de cualquier información acompañada de una fecha entre paréntesis, tal como se aprecia en el ejemplo:

Concordance	
1	con el fin de simularlos en cursos (Gimeno,1990). En cuanto a las
2	incluyendo el sector universitario (Fuenmayor,1986,1). Las universidades
3	a los cambios correspondientes (Fuenmayor,1986,2). Se requieren
4	pertinente al proceso de competencia (Gómez,1996,11). Esto implica la
5	económicas y de su origen social (Gómez,1996,11). La alta selectividad
6	social y cultural que rodean al individuo (Gómez,1996,11). 2.METODOLOGÍA Se
7	habilidades básicas de los alumnos" (p.193) (Angulo Rasco, 1999: 266-267)
8	a los cambios correspondientes (Fuenmayor,1986:2). A diferencia de las
9	el filósofo francés Gaston Bachelard (1884-1962) referido al dominio de las

El ítem 7, recogido en la concordancia por la presencia de '19' en '(p. 193)' se mantuvo porque le sigue una CNI, mientras que el ítem 9 se eliminó por no corresponder a una cita integrada, sino a las fechas de nacimiento y muerte de *Bachelard*. Vale mencionar que frecuentemente, algunos

resultados de la concordancia contienen información adicional, como la presencia de una cita directa representada tipográficamente por la comilla en el ítem 7, la cual puede archivar en otro documento. Es una decisión que debe tomar el investigador dependiendo de lo que está buscando y de la organización que quiere darle a los datos proporcionados en la concordancia.

(b) (* sirvió para identificar las citas de múltiples fuentes:

Concordance

1 y del aprendizaje organizacional (Papert, 1993; de Azevedo y Machado,
2 de acudir a las universidades (Alvarez, 1996; Tiffin y Rajasingham,
3 como México (Hitt, 1996), Colombia (Valero, 1999; Vasco, 1994), Brasil
4 (Valero, 1999; Vasco, 1994), Brasil (D'Ambrosio, 1990; Borda, 1990), están
5 de la diferenciación individual y cultural (Gerdes, 1985; Bishop, 1990; Mora,
6 reconocidos internacionalmente (Freudenthal, 1973; Keitel, Kotzmann y

Puesto que los resultados de la concordancia solo resaltan las primeras fuentes referidas entre paréntesis, estas se completaron directamente con el programa o recurriendo al artículo archivado, para luego ser codificada en la matriz de recolección de datos.

5.4.2 Identificación de las citas integradas

Para la identificación de las citas integradas fue necesario complementar la búsqueda automatizada con una revisión manual en los textos. La búsqueda automática de (19*) o (20*) permitió identificar una parte importante de las citas integradas como las que se observan en el siguiente ejemplo:

Concordance

- 1 unos y otros. Según Palencia y Díaz (1992), la educación a distancia
- 2 la informática a la educación, S. Papert (1993), suele referir con frecuencia la
- 3 La advertencia que hace Papert (1993) con este relato viene a
- 4 los docentes -llamado así por Mariño (1988)-, prestando atención inmediata en
- 5 sus objetivos educacionales. Bautista (1997) es radical cuando sugiere que
- 6 educativo. De acuerdo con Gros. (1997), citado por Santos Urbina

Sin embargo, puesto que esta búsqueda no recuperaba los autores citados sin fecha, fue necesario recurrir a las referencias bibliográficas que acompañaban los artículos para realizar una búsqueda individual por autor citado. Es importante acotar que la combinación de estas dos formas de búsqueda permitió resolver también situaciones en las que el autor es citado en el texto pero no en la bibliografía o viceversa.

Así, como se aprecia a continuación, la búsqueda de 'Ricoeur' sin fecha permitió incorporar a los datos los ítems 3, 4, 5 y 6, que no hubieran sido reconocidos en la concordancia de las fechas (19*) o (20*):

Concordance

- 1 Gramsci (1929–1935/1978), Ricoeur (1997), Geertz (1973), Eagleton
- 2 de la vida, de los hombres vivos. Ricoeur (1997) aporta un concepto de
- 3 simbólica de la acción. Según Ricoeur, las acciones sociales tienen su
- 4 identidad social. La línea de análisis de Ricoeur se concentra en contrastar
- 5 relación entre Ideología y praxis. Para Ricoeur, la dimensión simbólica es
- 6 en el sistema simbólico. Así, Ricoeur aclara: Sólo porque la estructura

Según Ricoeur (ítem 3) se codificó como 'adjunto' (j); *la línea de análisis de Ricoeur* (ítem 4) como 'grupo preposicional' en grupo nominal (p); *para Ricoeur* (ítem 5) como grupo preposicional 'adjunto' (j) y *Ricoeur aclara* como sujeto (s). Culminadas las búsquedas, los datos obtenidos se contrastaron manualmente con los textos para codificar cada tipo de citas (CNI o CI) y verificar la presencia o no de una cita directa en el texto o en

bloque. Sobre la base de las categorías de análisis explicadas en la sección anterior, se codificó cada uno de los casos en una matriz en formato Excel, que explico más adelante.

Además de buscar por el nombre del autor, se hizo una búsqueda de las palabras *autor*, *este/esta*, *investigador*, *pedagogo*, *educador*, *él/ella* (Ejemplo 1) utilizadas por los escritores para evitar la repetición del/de la autor/citado/a.

- (1) Los autores antes mencionados consideran que la escasa respuesta que ha dado la actividad científica a los problemas fundamentales del quehacer matemático escolar se debe, ... [6322012-f]

Por otra parte, se realizó una lectura minuciosa de las desinencias verbales con el fin de recuperar aquellas partes del texto donde se citaba a un autor por segunda vez sin nombrarlo (Ejemplo 2)

- (2) Voli (1997: 50) advierte que en varios idiomas, como por ejemplo el italiano y el francés, el término autoestima no existe, y el concepto entra dentro de las características más generales, y al mismo tiempo más limitadas, de autoimagen o autoconcepto positivo o negativo... De hecho, cuando define los cinco componentes básicos de la autoestima, se observa más esta inclusión de conceptos. Según este autor, la autoestima presenta los siguientes componentes básicos:... [6823022-i]

En el ejemplo (2), el sujeto sobreentendido (*Voli*) en la desinencia del verbo *define* se recupera únicamente a través de la lectura del fragmento, fenómeno característico del español.

5.4.3 Identificación de los verbos de reporte

La identificación de los verbos de reporte fue la parte más engorrosa de la búsqueda. Partiendo de su forma canónica –un verbo de decir seguido por una cláusula subordinada introducida por *que*–, era lógico realizar una concordancia de ‘que’. Sin embargo, la revisión de los 8.779 casos de ‘que’ reconocidos por la computadora –lo que no sorprendió por su alta frecuencia de uso también como pronombre relativo– indicaba que era necesario simplificar la tarea. De hecho, la búsqueda de los autores a partir de las bibliografías tuvo una doble función: 1) identificar las CI; 2) identificar los verbos de reporte. Esto permitió tener una primera lista de verbos de reporte, que se complementaron con los verbos de ‘decir’ más comunes (Calsamiglia & Tusón, 1999; Cano Aguilar, 1987; Maldonado, 1999; Reyes, 1995) y los verbos reportados en algunas investigaciones (Bolívar, 2004; Bolívar & Betancourt, 2002; Charles, 2005, 2006; Fløttum, 2005; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland 1999, 2000, 2002; Pereda, 2002; entre otros).

En un primer momento se hizo la concordancia de verbos como *señalar*, *decir*, *plantear*, *afirmar*, entre otros, a los cuales se les agregó aquellos verbos que aparecían en los datos de la búsqueda de las citas integradas. Por ejemplo, en el ítem 6 del extracto de la búsqueda de ‘Ricoeur’ reproducida arriba, encontramos el verbo ‘aclara’ que constituye un nuevo verbo a ser incluido en la lista. Es importante tener en cuenta que mientras se hacía la búsqueda de los autores y fechas, tal como se explicó más arriba, también se

obtenían datos que permitían identificar otros verbos de reporte no contemplados inicialmente.

Para realizar las búsquedas de los verbos, debe considerarse también las tres conjugaciones de los verbos en español para que los resultados de la concordancia se obtengan más fácilmente y cubran todos los tiempos verbales: primera conjugación, los verbos como *cantar*; segunda, los verbos como *comer* y tercera, los verbos como *vivir* (Alarcos Llorach, 2000). Así, la concordancia de ‘señal*’, por ejemplo, dio como resultados las ocurrencias de todos los tiempos y formas verbales (‘señalo’, ‘señala’, ‘señalan’, ‘señalaba’, ‘señalaban’, etc), mientras que ‘decir’, verbo irregular, requería varias búsquedas: ‘dic*’ (‘dice’, ‘dicen’), ‘dij*’ (‘dijera’, ‘dijeran’, ‘dijo’, ‘dijeron’), ‘dec*’ (‘decía’, ‘decían’), ‘dir*’ (‘diría’, ‘dirían’, ‘dirá’, ‘dirán’).

Los datos obtenidos se transcribieron en una tabla en Excel, cuyo extracto reproduzco a continuación, en la que se registró la forma verbal según el género del artículo.

Identificados los verbos de reporte y cotejados con los contextos más amplios, se codificaron en verbos de discurso (d), verbos de cognición (c) y verbos de investigación (i) y se indicó según el género la cantidad de veces que es utilizada la forma verbal.

Infinitivos	Forma verbal	FP	AI	Código
abogar	aboga/n		2	D
aclarar	aclaradas	1		D
	aclara/n	2		D
acotar	acota	2		D
	acotó	1		D
atribuir	atribuye		1	I
concluir	concluye/n	3	1	I
	concluirá		1	D
entender	entiende		1	C

En este cuadro, se observa por ejemplo, que la forma *aboga/n* fue utilizada en dos oportunidades en los artículos de investigación y es un verbo de discurso. Así mismo, se observa que el verbo *concluir* fue codificado como investigación o como discurso, dependiendo del contexto en el que era utilizado.

Una vez completada la lista de los verbos de reporte con los datos encontrados, se procedió a clasificarlos según la modalidad de enunciación de la taxonomía propuesta por Maldonado (1999) y tipos de verbos (Hyland, 2000, 2002). La ubicación de los verbos en sus respectivas modalidades de enunciación se basó principalmente en las definiciones y significados del Diccionario de la Real Academia Española (2000).

5.4.4 Base de datos

Todas las categorías y subcategorías, según la referencia o cita, se vaciaron en una matriz en formato Excel con sus respectivos códigos con el propósito de cuantificar las frecuencias de uso y comparar los resultados entre los dos géneros de artículos. Para llenar los campos con los datos, se registró cada uno de los casos al identificar las categorías siguientes: el artículo, el género, la CNI o CI, los diferentes tipos de CNI y CI, la presencia o no de estilo directo, el número de fuentes citadas y las estrategias utilizadas. En lo que respecta a los verbos de reporte correspondientes a las CI, se especificó la función del autor reportado, el tipo de verbo y su potencial evaluativo. En esta matriz, se consideró conveniente especificar textualmente los autores citados y los verbos de reporte como manera de tener todos los casos rigurosamente controlados para el momento de cotejar y revisar todos los datos con los textos. Veamos a continuación un extracto de esta matriz:

Cuadro 8: *Matriz de recolección de los datos*

Foros													
Código	G	C	ED	NF	CNI	CI	ED	VR	EV	NF	Referencias	Verbos de reporte	
6221001-f	f	n	0	2	i	0	0	0	0	0	Papert, 1993; de Azevedo y Machado, 1995		
6221001-f	f	n	0	1	f	0	r	0	0	0	Azevedo y Machado, 1995		
6221001-f	f	n	0	2	f	0	g	0	0	0	Alvarez, 1996; Tiffin y Rajasingham, 1997		
6221001-f	f	i	0	1	0	j	0	0	0	0	Palencia y Díaz 1992		
6221001-f	f	n	0	1	i	0	0	0	0	0	Chacón, 1996		
6221001-f	f	n	0	1	i	0	0	0	0	0	Boettcher y Conrad, 1997		
6221001-f	f	n	0	1	f	0	0	0	0	0	Tiffin y Rajasingham, 1997		
6221001-f	f	n	0	1	f	0	0	0	0	0	Bautista, 1997		
6221001-f	f	n	0	1	i	0	0	0	0	0	Spiegel, 1997		
6221001-f	f	n	0	2	f	0	0	0	0	0	Boettcher y Conrad, 1997; Fulkerth, 1998		
6221001-f	f	i	0	1	0	s	p	d	n	n	S. Papert 1993	suele referir	
6221001-f	f	i	0	1	0	s	0	d	n	n	S. Papert 1993	La advertencia que hace	
6221001-f	f	i	0	1	0	a	0	d	n	n	llamado así por Mariño 1988	llamado por	
6221001-f	f	n	0	1	f	0	0	0	0	0	Lotus, 1997		
6221001-f	f	i	0	1	0	k	p	0	0	0	Bautista 1997 es radical		
6221001-f	f	i	0	1	0	s	r	d	n	n	Bautista (1997) cuando sugiere	sugiere	
6221001-f	f	i	2	1	0	s	0	d	n	n	Este autor	dice	
6221001-f	f	n	0	1	f	0	0	0	0	0	Chacón, 1996		

Código: se registra el artículo con número, volumen, fecha y secuencia;

G: se especifica el género del artículo (“i” si es un AI y “f” si es un FP);

ED: se especifica la presencia de una cita directa en incorporada al texto entre comillas (1), una cita en bloque (2) o ausencia de cita (0);

NF: número de fuentes referidas por el escritor del artículo;

CNI: se codifica el tipo de CNI (“f” si es del tipo fuente, “i” identificación, “r” referencia y “e” ejemplo);

CI: se especifica el tipo de CI (“s” cuando es sujeto en una construcción activa, “a” agente (sujeto) en pasiva, “j” en función adjunto, “p” en grupo preposicional, “n” en grupo nominal, “k” en construcción copulativa, “o” otro caso;

ED: se registra la estrategia utilizada por el escritor (“r” cuando se resume una fuente, “g” cuando se generalizan varias fuentes y “p” cuando se parafrasea);

VR: se señala el tipo de verbo de reporte (“d” de discurso, “i” de investigación y “c” de cognición);

EV: se especifica el potencial evaluativo del verbo de reporte en “f” por fáctico, “n” por no fáctico y “c” por el contrario-fáctico;

NF: para los verbos no fácticos, se señala si el verbo es positivo (p), neutral (n), tentativo (t) o crítico (c);

Referencias: se especifican los autores citados;

Verbos de reporte: se transcriben los verbos utilizados.

El vaciado de los datos en esta matriz, con su respectiva codificación, permitió no solo cuantificar los datos más ágilmente mediante la herramienta “Filtro” del programa Excel, sino también comparar por categoría y subcategoría las tendencias de los escritores en ambos géneros.

Es importante precisar que se encuestaron a seis investigadores de la educación, cuyas percepciones y explicaciones en cuanto al uso que hacen de una u otra forma de referencia y cita, fueron tomadas en cuenta para la discusión de los resultados (véase Anexo 1).

CAPÍTULO VI

LAS VOCES DE LOS OTROS EN LAS REFERENCIAS Y CITAS

6.1 Distribución de las referencias y citas

6.1.1 Resultados generales

Tal como lo indica el cuadro 9, se identificaron 2.246 referencias y citas a otros autores (1.312 en los AI y 934 en los FP), con un promedio de 47 referencias y citas por artículo de investigación y 33 por foro. El cálculo del promedio ponderado como manera de equilibrar la desigualdad de ambos géneros en cuanto a número de palabras, dio como resultado 43 referencias y citas en los AI y 37 en los FP. Así mismo, estos promedios normalizados a mil palabras significan una escasa diferencia de 0,25 a favor de los AI, lo que demuestra un comportamiento relativamente similar de los escritores con respecto a la frecuencia de uso de las citas y referencias.

Cuadro 9. *Distribución de las referencias y citas por género*

Género	Promedio por artículo	Promedio ponderado	Referencias y citas por mil palabras	Total de referencias y citas
AI	47	43	6,39	1.312
FP	33	37	6,14	934

La incidencia de las referencias sugiere que los educadores no temen en dar acceso a la palabra de otros, situación que no parece darse en todas las disciplinas. En la investigación médica, por ejemplo, el autor citado no se

nombra en el texto, sino que es señalado con un número y es referido en la bibliografía al final del artículo, dando la impresión de que su voz se mezcla con la voz de los escritores (Salager-Meyer, 1999). Es un estilo característico del discurso académico de la medicina, impuesto además por la mayoría de las revistas de medicina.

6.1.1.1 Distribución de las citas no integradas e integradas

El cuadro 10 y el gráfico 2 muestran que, en términos porcentuales, las CNI y las CI tuvieron una distribución similar en ambos géneros: 43,67% de CNI y 56,33% de CI en los artículos de investigación y 43,36% y 56,64% en los foros pedagógicos.

Cuadro 10. *Distribución de las citas no integradas e integradas por género*

	Artículos de investigación		Foros pedagógicos	
CNI	N	573	N	405
	%	43,67	%	43,36
CI	N	739	N	529
	%	56,33	%	56,44
Total	N	1312	N	934
	%	100	%	100

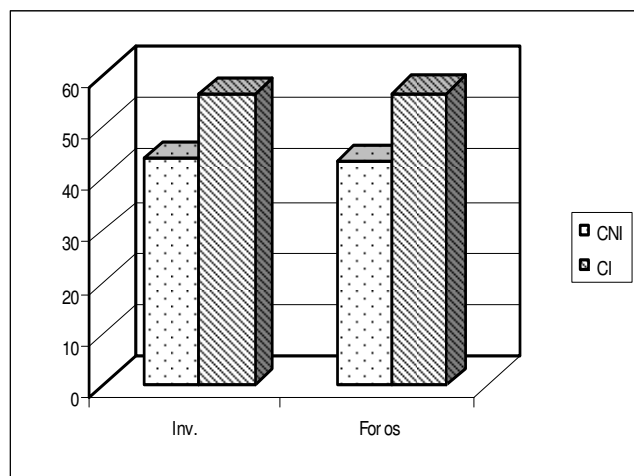


Gráfico 2. Distribución de las CI y CNI en los artículos de investigación y foros pedagógicos

El cuadro 10 y el gráfico 2 muestran una clara preferencia de los escritores por la CI, opción que le da mayor prominencia al autor citado que la CNI. Conviene precisar que esta prominencia también varía de acuerdo con el tipo de cita integrada y con otros elementos del contexto, tal como se explicará más adelante. Así mismo, este resultado difiere de los resultados reportados por Beke (2005a, 2007), Hyland (2000) y Fløttum, Dahl y Kinn (2006) en los que prevaleció el uso de las CNI.

Si bien los resultados globales del análisis del corpus de esta tesis dan una visión general de las tendencias, opacan la heterogeneidad en cuanto a los estilos individuales de los escritores y decisiones que toman para referirse a otros autores o reportar lo que estos han dicho o hecho. Esta heterogeneidad se refleja en la distribución del tipo de cita por artículo y por género representada en el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Distribución de las citas no integradas e integradas por artículo

Artículos de Investigación			Foros Pedagógicos		
Código	CNI	CI	Código	CNI	CI
6221001-i	37	16	6221001-f	13	8
6221002-i	11	0	6221002-f	3	18
6221003-i	4	4	6322011-f	6	8
6322011-i	24	26	6322012-f	28	21
6322012-i	18	33	6322013-f	8	14
6322013-i	13	27	6422011-f	7	21
6422011-i	6	4	6422012-f	18	8
6422012-i	17	7	6422013-f	4	8
6422013-i	49	7	6422014-f	3	10
6623021-i	33	43	6623021-f	13	16
6623022-i	19	23	6723021-f	19	11
6723021-i	22	30	6723022-f	9	27
6723022-i	7	7	6723023-f	8	9
6723023-i	14	14	6823021-f	14	12
6823021-i	23	1	6823022-f	59	1
6823022-i	7	9	6924031-f	8	24
6924031-i	6	25	6924032-f	39	17
6924032-i	3	35	7024031-f	15	4
7024031-i	72	70	7024032-f	20	83
7024032-i	9	21	7125031-f	2	35
7125031-i	96	75	7125032-f	19	6
7125032-i	3	21	7225041-f	25	6
7225041-i	16	5	7225042-f	4	19
7225042-i	11	19	7325041-f	16	22
7325041-i	1	0	7325042-f	19	9
7425041-i	11	21	7425041-f	6	80
7425042-i	27	163	7425042-f	17	23
7425043-i	14	33	7425043-f	3	9
Total	573	739	Total	405	529

En el cuadro 11, llaman la atención los casos extremos de una (1) sola cita en el artículo 7325041-i y 190 en el 7425042-i, señalados en negritas. El primero es un artículo relativamente corto (4.227 palabras) en el que se evalúan los indicadores de escolaridad según el World Educational Report (WER), documento que constituye el tema central del texto, cuya mención fue descartada como referencia o cita, tal como se especificó en el apartado 5.4 sobre los procedimientos. En el segundo artículo, la autora utiliza la metodología del análisis del discurso para estudiar la afectividad en los escritos de Mijares. Esta metodología cualitativo-interpretativa requiere inevitablemente citar al autor con mayor frecuencia cuando se introducen los fragmentos del texto original que se están estudiando. De ahí que la naturaleza de la investigación también puede influir en las decisiones que toman los escritores cuando se refieren a otros. Algo similar ocurre en el discurso literario, en el que generalmente no se citan a otros autores sino al autor que se está examinando (Bolívar, 2004).

En definitiva, no se percibe mayor diferencia entre los escritores de ambos géneros en la manera de reportar las voces de los otros en sus discursos. Para validar esta percepción, se aplicó el programa SPSS a los resultados obtenidos en términos de la desviación estándar s y el t de *student*.

El Cuadro 12 refleja la desviación estándar s de las relaciones entre el tipo de artículo y la distribución de las citas no integradas (Grupo 1), tipo de artículo y citas integradas (Grupo 2) y entre los dos géneros de artículos

(Grupo 3). La desviación estándar supera la media en la mayoría de los ítems indicando que los datos están muy dispersos, son disímiles y heterogéneos. En los ítems 2 y 6, la desviación estándar es inferior a la media, indicando mayor aunque pequeña homogeneidad de los datos en la relación foro pedagógico-cita no integrada y en la distribución de los foros pedagógicos. Sin embargo, el valor de s por encima de la mitad del valor de la media indica heterogeneidad de los datos.

Cuadro 12. *Desviación estándar individualmente y por grupos*

		Media	N	Desviación estándar	Margen de Error Media
Grupo 1	AICNI	20,46	28	21,33	4,03
	FPCNI	14,46	28	12,35	2,33
Grupo 2	AICI	26,39	28	32,61	6,16
	FPCI	18,89	28	19,33	3,65
Grupo 3	AI	46,85	28	46,36	8,76
	FP	33,35	28	21,22	4,01

Por su parte, los resultados arrojados por la aplicación del ‘t-test’ (Cuadro 13) muestran que los resultados no son significativos. La s está muy por encima de la media en los tres grupos, lo que reafirma la dispersión de los datos en la muestra. La significancia en cada grupo es superior a 0,05 por lo cual no hay diferencias significativas entre los dos géneros de texto (grupo 3). Así mismo la distribución de los CNI y CI no está significativamente relacionada con el género del texto.

Cuadro 13. *Resultados del t de student y significancia por grupos*

		Media	Desviac. Est.	Margen de Error	t	Grado de libertad	Signif.
Grupo 1	AICNI - FPCNI	6	23,74	4,48	1,33	27	0,19
Grupo 2	AICI - FPCI	7,5	33,72	6,37	1,17	27	0,24
Grupo 3	AI - FP	13,5	45,06	8,51	1,58	27	0,12

6.1.1.2 Las voces en el estilo directo de citas

La manera cómo los escritores incorporan las voces de los otros a su propio discurso puede afectar la construcción de un argumento plausible. A la vez que seleccionan entre las CNI y las CI, los escritores tienen también la opción de citar a otros reproduciendo las palabras textuales del autor –por medio de la cita directa (CD) entre comillas incorporada al texto o destacada en bloque (CB) –, siendo esta última convencionalmente normada sobre la base del número de palabras. El cuadro 14 refleja la distribución de las citas directas en cifras absolutas y en porcentaje, pudiéndose apreciar que los escritores utilizaron las citas directas en una cantidad que cuadruplica las citas en bloque (421 y 105 respectivamente). Así mismo, los escritores de foros pedagógicos tienden a utilizar la cita en bloque con una frecuencia mayor que los de artículos de investigación (aproximadamente 14% versus 6%):

Cuadro 14: *Distribución del estilo directo por tipo de citas*

	Artículos de Investigación				Foros Pedagógicos			
	CNI		CI		CNI		CI	
CD	N	121	N	124	N	80	N	96
	%	21,12	%	16,78	%	19,75	%	18,15
CB	N	11	N	36	N	27	N	31
	%	1,92	%	4,87	%	6,67	%	6,99

Del cuadro 14 se desprende que en cifras absolutas se encontró un total de 292 citas directas en los AI y 234 en los FP. Si se relaciona este resultado con el total de citas y referencias –1.312 en los AI; 934 en los FP– la cantidad de citas directas (292) en los AI representa 22,26% del total de citas y referencias, mientras que la cantidad de citas directas (234) en los FP representa 25,05% del total, de manera que los escritores de foros pedagógicos superan los de artículos de investigación por aproximadamente cuatro puntos (Ver gráfico 3).

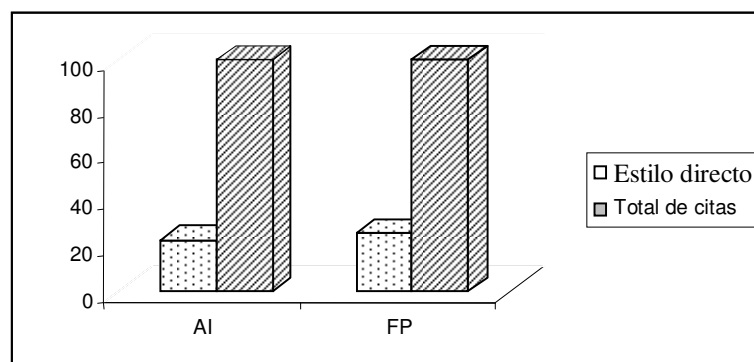


Gráfico 3. Relación entre estilo directo y total de citas por género

El promedio de estilo directo de citas por artículo fue de 10,43 para los AI y 8,36 para los FP. Estos resultados no coinciden con los que reportaron

Hyland (2000) y Fløttum, Dahl y Kinn (2006). En ambos estudios se reportan que las citas en estilo directo se utilizaron raras veces, a pesar de ser la opción que de manera más fiel incorpora la voz de otros en el texto. Según estos autores, los escritores sólo recurren a las palabras originales cuando estas son imprescindibles para argumentar de manera efectiva. En general, parece ser que los escritores prefieren resumir o generalizar lo que han dicho o hecho otros.

La escogencia de una u otra forma de cita directa obedece a una decisión estilística de cada investigador, por lo que no debe deducirse que el género influyó en la frecuencia con la que los escritores utilizaron la cita en bloque (CB). En efecto, cuando se les preguntó a algunos de los investigadores que han publicado en la Revista de Pedagogía las razones por las cuales utilizaban la cita directa, sus respuestas variaron desde la necesidad de apoyar sus ideas hasta el impacto que podían tener en el lector las palabras textuales del autor citado. Veamos algunas de las respuestas a la pregunta *¿Cuándo utiliza la cita directa?:*

- (1) “este tipo de cita lo utilizo para aprovechar que hay alguien más (famoso) que comparte y apoya lo que yo quiero decir”,
- (2) “porque considero importante su cita, y no deseo parafrasearla”,
- (3) “cuando la forma exacta cómo un autor o autora expresa algo reviste particular importancia: bien sea por la precisión al conceptualizar, o por el impacto cognitivo-afectivo de su particular manera de decir algo, o por la novedad de su idea, que merece sea presentada en sus propias palabras. Generalmente, cito textualmente por el segundo factor: aquella cualidad motivadora, despertadora de la mente, que tienen las palabras propias de un

autor/a, aquella fuerza expresiva de su escritura, que nos pueden [sic] mover. Y que vale la pena transmitir a quienes me están leyendo”.

Los investigadores justifican el uso de la cita en bloque (CB) por la necesidad de destacar al autor citado y reproducir las palabras textualmente para evitar cualquier tergiversación que podría resultar del parafraseo o resumen. Por lo general, las CB provienen de fuentes prestigiosas sobre la materia y son una forma de darles un reconocimiento a los aportes de los expertos. Representan un apoyo incontestable a la argumentación y reflejan también la posición del que está escribiendo. Las razones esgrimidas por los encuestados para explicar el uso de la CB fueron similares a las que dieron para justificar el uso de la cita directa:

- (4) “considero necesario reproducir textualmente para recoger adecuadamente el planteamiento autoral”,
- (5) “el criterio de autoridad sigue siendo un buen apoyo a las ideas propias que se van desarrollando, máxime si el autor citado es de reconocido prestigio”,

Las respuestas de los investigadores encuestados sugieren que la cita en bloque o destacada tiene un uso selectivo y exclusivo. Desde un punto de vista pragmático, el autor, cuyas palabras se citan textualmente in extenso, ocupa un lugar importante en la discusión; con ello, el escritor reconoce al autor citado como autoridad y asegura que la argumentación adquiere más fuerza y convence al lector. El escritor acepta las palabras del autor citado como verdades, y al mismo tiempo, no se responsabiliza por ellas.

Es oportuno mencionar las dos funciones que según Thompson (1996, p. 512) caracterizan la cita directa: citar el texto original con mayor fidelidad

(véase las respuestas 3 y 4 de los investigadores encuestados), y presentar la información “en vivo” como si se simulara el evento original (véase respuesta 3). Cualquier alteración del texto original tiene que regirse por las convenciones de la escritura académica (por ejemplo, el uso de corchetes cuando se añade una palabra que no está en el texto original).

6.1.1.3 Estrategias discursivas: resumen, parafraseo y generalización

La decisión que toma el escritor en cuanto a cómo representar mejor el texto original y qué énfasis darle al autor citado tiene una estrecha relación con el deseo de duplicar, en la argumentación, el material del texto original a través de la cita directa o en bloque. Pero el escritor puede también reportar la información resumiendo a un autor (Ejemplo 1a-b), generalizando lo que han hecho o dicho varios autores (Ejemplo 2a) o parafraseando la información (Ejemplo 2b). Me refiero a lo que he denominado ‘estrategias discursivas’ en mis categorías de análisis. Veamos los ejemplos siguientes:

- (1)
 - a. La informática y las telecomunicaciones son cruciales aquí: pueden entrar en este panorama para potenciarlo (Tiffin y Rajasingham, 1997). [6221001-f]
 - b. Dicha selección fue realizada en consenso por el cuerpo docente de la asignatura que incluyó a dos profesoras y un profesor con experiencia en la administración de dicha materia, permitiendo de esta manera que el instrumento poseyera validez de contenido, no expresable a través de un indicador estadístico específico (Magnuson, 1983). [6723021-i]

En el ejemplo 1a, el escritor resume en pocas palabras la posición asumida por (Tiffin y Rajasingham, 1997) para defender su propia opinión al afirmar que *la informática y las telecomunicaciones son cruciales aquí*. Es interesante observar que el escritor sitúa la posición de los autores después del dos puntos como una forma de destacarla. Utiliza una CNI como manera de compartir la responsabilidad de la evaluación expresada por el término *cruciales*; si no lo hubiera hecho, el planteamiento del escritor reflejaría cierto atrevimiento que podría despertar opiniones contrarias por parte de algunos lectores. Es una forma de decirle al lector: “Esto no lo pienso solo yo, sino también Tiffin y Rajasingham (1997)”. La contraparte de este tipo de cita es que el lector puede quedar confundido y preguntarse: ¿De verdad que Tiffin y Rajasingham (1997) piensan que *la informática y las telecomunicaciones son cruciales aquí*? Cualquier acción para despejar posibles dudas queda en manos del lector.

El ejemplo 1b es una breve explicación metodológica sobre la validez del instrumento que el escritor utilizó. Para justificar su instrumento, el escritor resume la posición de (Magnuson, 1983), quien sostiene que *el instrumento poseyera validez de contenido, no expresable a través de un indicador estadístico específico*.

En 2a, el escritor defiende una posición respecto a la necesidad de fundamentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a modelo, enfoque y visión recurriendo a una generalización de varios autores.

- (2) a. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula deben fundamentarse en un modelo del *procesamiento de la información*, en un *enfoque constructivista* y en una visión desde la *teoría de los sistemas dinámicos* vs. una tradición expositiva, memorística y lineal (Delval, 1997; Flórez, 1994; Forsyth y McMillan, 1981; Pozo, 1989; Telen y Smith, 1998). [6823021-f]
- b. Por consiguiente, la alteración de los comportamientos, hábitos y el ritmo de vida del niño a causa de la enfermedad suscitan cambios comportamentales importantes que, por su intensidad, pueden considerarse patológicos y con suficiente potencia como para generar conductas inadaptadas en el futuro (Del Pozo y Polaino, 2000). [7124032-f]

El conector *por consiguiente* que inicia el ejemplo (2b) introduce una idea semánticamente relacionada con otra, expresada en la sección del texto que antecede este fragmento. Se aprecia que hay una argumentación en marcha sobre el tema de los cambios comportamentales de los niños mediante la parafraseo de algunas ideas de (*Del Pozo y Polaino, 2000*).

En el cuadro 15, se aprecian en términos porcentuales la frecuencia de uso de las ‘estrategias de escritura’ en ambos géneros:

Cuadro 15. *Distribución porcentual de las estrategias por género*

	AI	FP
Resumen	12,42 %	9,64 %
Generalización	6,17 %	5,89 %
Parafraseo	11,51 %	9,64 %

El resumen y el parafraseo fueron las estrategias preferidas por los escritores para reportar las voces de los otros y ser más efectivos en su

argumentación; estas les dan a los escritores mayor flexibilidad para comentar e interpretar las fuentes a las que hacen referencia. La generalización fue utilizada con menor frecuencia, lo que sugiere que los educadores tienden a centrarse en una sola fuente. Estos resultados difieren de los que reporta Hyland (2000, 2002), quien encontró que los escritores utilizan mayoritariamente el resumen y la generalización para sustentar su propia argumentación. Mientras los biólogos encabezan la lista con 38% de generalización, los filósofos ocupan el último lugar con 8%. Bolívar (2004) encontró que las citas de parafraseo, definidas como “aquellas partes del texto que señalan o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores” (p. 16), son empleadas con mayor frecuencia por los investigadores de Comunicación Social, Lingüística, Psicología y Geografía.

Si tomamos en cuenta los resultados encontrados por Hyland (2000, 2002) y la preferencia por la CI en Filosofía a la que hice referencia más arriba, aunado a los resultados reportados en un estudio interdisciplinario (Beke & Bolívar, en prensa), en el que se sugiere que Educación y Filosofía coinciden en algunos aspectos referidos a la modalidad, podríamos hipotetizar que los escritores de Educación tienen tendencias discursivas que se aproximan más a las de sus pares de Filosofía que a las de otras disciplinas de las humanidades y ciencias sociales. Sería un tema interesante a ser investigado en el futuro.

En el cuadro 16 se presenta la distribución de las estrategias en función del tipo de cita (CNI y CI) y del género:

Cuadro 16. *Distribución de las estrategias por tipo de citas y género*

	Artículos de Investigación				Foros Pedagógicos			
	CNI		CI		CNI		CI	
Resumen	N	59	N	104	N	14	N	76
	%	10,29	%	14,07	%	3,46	%	14,37
Generalización	N	51	N	30	N	43	N	12
	%	8,9	%	4,06	%	10,62	%	2,27
Parafraseo	N	36	N	115	N	15	N	75
	%	6,28	%	15,56	%	3,7	%	14,18

En ambos géneros, se aprecia mayor frecuencia de las estrategias de resumen y de parafraseo en las CI. Sin embargo, se evidenció una diferencia importante en el contexto de las CNI: los escritores de AI prefirieron el resumen y la generalización (10,29% y 8,9%, respectivamente), mientras que en los FP prevaleció la generalización (10,62%), por encima del resumen (3,46%) y del parafraseo (3,7%). Esta diferencia podría explicarse por el carácter ensayístico de los foros pedagógicos, en los que los escritores tienden a generalizar varias fuentes para exponer y argumentar con mayor efectividad.

6.1.2 Las voces de los otros en las citas no integradas (CNI)

Las búsquedas realizadas con los programas Word Smith Tools y Word Pilot permitieron determinar los diferentes tipos de CNI. Los datos obtenidos revelaron que los investigadores de la educación favorecieron la CNI del tipo 'fuente' (Cuadro 17) –entre un 80 y 90 % aproximadamente, y el restante

distribuido entre el tipo ‘referencia’, ‘identificación’ y ‘ejemplo’– con una ligera ventaja en los foros sobre los artículos de investigación:

Cuadro 17. *Distribución de los tipos de CNI por género*

	Artículo de investigación		Foro pedagógico	
Fuente	N	488	N	366
	%	85,19	%	90,37
Identificación	N	65	N	30
	%	11,32	%	7,4
Referencia	N	14	N	2
	%	2,44	%	0,5
Ejemplo	N	6	N	7
	%	1,05	%	1,73
Total	N	573	N	405
	%	100	%	100

La CNI del tipo ‘fuente’ (Ejemplo1) e ‘identificación’ (Ejemplo 2) son opciones que les permiten a los investigadores apoyar sus planteamientos teóricos, metodológicos e interpretativos con lo que han dicho otros. Es una forma de marcar su compromiso con los autores referidos además de demostrar a sus lectores que están actualizados.

En el ejemplo (1), el escritor sustenta su planteamiento con una referencia bibliográfica, mientras que en (2), el escritor identifica dos *formas cooperativas de aprendizaje* y el origen de estas formas, demostrando así su conocimiento sobre el tema.

- (1) Un ejemplo de la relación o articulación entre los conocimientos metacognitivos y su regulación es si la persona sabe por ejemplo que la tarea que ha de afrontar es una tarea que requiere un gran esfuerzo de memoria y que puede ser incapaz de recordar todas las informaciones que vayan

surgiendo, probablemente planificará e irá controlando dichas informaciones, por ejemplo apuntándolas, de otro modo que si no tiene dicho conocimiento (Martí, 1995). [6823021-f]

- (2) De allí el énfasis que se le ha dado a la consideración de formas cooperativas de aprendizaje en tanto se trata de una situación social en la cual lo importante es la noción de intercambio: co-construcción, coordinación (Castillo, 1997), comunicación, negociación, consolidación (Jehng, 1997). [6723021-i]

Las CNI tipo “referencia” (Ejemplo 3) y “ejemplo” (Ejemplo 4) son formas de referirse a otros en las que el escritor interactúa directamente con los lectores:

- (3) En el comentario hecho al libro de esta autora, Adriana Puigros afirma que “rara vez es analizada la función que cumple el discurso educador en tanto constructor del fracaso como categoría” (véase Pipkin, 1994: 211) [6322011-i]
- (4) ... Contribuir al impulso, desarrollo y fortalecimiento teórico – empírico de la investigación en el campo de la didáctica de la matemática en Venezuela, elaborando por ejemplo en los niveles de pregrado y postgrado, trabajos de investigación en el campo de la sociomatemática y la enseñanza de la matemática bajo una perspectiva crítica y psicosocial (Paulo Freire y Lev Vygotsky, por ejemplo) de la educación. [6322012-f]

En el ejemplo (3), el escritor invita al lector a constatar por si mismo las palabras textuales de *Adriana Puigros* citada en *Pipkin, 1994:211*. Este extracto corresponde a una nota de pie de página en la que el escritor del artículo utiliza las palabras de *Puigros* acerca del libro de *Pipkin* sobre el fracaso escolar, con el propósito de reforzar otros planteamientos que ha expresado sobre el mismo tema en el cuerpo del texto.

El fragmento reproducido en el ejemplo (4) corresponde a uno de los objetivos que propone el escritor como respuesta a las interrogantes que él mismo se formula sobre la enseñanza de la matemática en Venezuela. Por un lado, el escritor se apoya en el conocimiento compartido con sus lectores en

cuanto a lo que se entiende por *perspectiva crítica y psicosocial*, y por el otro, nombra dos ejemplos de expertos, anticipando que puede haber entre sus lectores algunos que estarían interesados en conocer un poco más sobre el tema. Con ello, el escritor quiere demostrar que no se trata de palabras en el aire, sino que detrás de ellas hay nombres irrefutables. Mientras que en el primer ejemplo, el escritor del artículo responsabiliza las palabras citadas a otra autora (*Adriana Puigros*) para sustentar lo que venía diciendo, en el segundo, el escritor asume y se responsabiliza por lo que afirma, reforzándolo con la posición de los autores citados como ejemplos.

6.1.3 Las voces de los otros en las citas integradas

Hemos visto que la primera opción de los escritores es decidir entre una cita no integrada (CNI) y una cita integrada (CI) para señalar las voces de los otros en su propio discurso. Para cualquiera de estas citas, el escritor tiene, además, la opción de reproducir las palabras de los autores citados utilizando el *estilo directo* (ED) o *indirecto* (EI) (Reyes, 1995; Maldonado, 1999).

Veamos primero en el cuadro 18 la frecuencia de uso de la CI por género y sus variantes según las subcategorías de análisis propuestas:

Cuadro 18. *Distribución de las citas integradas*

	Artículos de investigación		Foros pedagógicos	
Sujeto	N	399	N	307
	%	53,99	%	58,04
Agente	N	73	N	41
	%	9,88	%	7,75

Adjunto	N	118	N	101
	%	15,97	%	19,09
Grupo preposicional	N	119	N	56
	%	16,10	%	10,59
Grupo nominal	N	9	N	12
	%	1,22	%	2,27
Copulativa	N	10	N	6
	%	1,35	%	1,13
Otros	N	11	N	6
	%	1,49	%	1,13
Total	N	739	N	529
	%	100	%	100

En ambos géneros dominó la cita a autores en función de sujeto/agente (63,87% y 65,79%, respectivamente), seguido por el adjunto (15,97% y 19,09%) y el restante repartido entre el grupo preposicional, el grupo nominal, la estructura copulativa y otros. Los primeros tres se relacionan con las nociones de *estilo directo* que introducen las palabras originales del autor citado mediante una cita directa (CD) o una cita en bloque (CB) y de *estilo indirecto* (EI) en las que los escritores reportan otras voces con sus propias palabras, tal como se observa en el cuadro 19 y gráfico 4:

Cuadro 19: *Distribución de los estilos directo e indirecto por tipo de CI*

	Artículos de Investigación			Foros Pedagógicos		
	CD	CB	EI	CD	CB	EI
sujeto	N 93	N 28	N 278	N 65	N 23	N 219
	% 23,3	% 7,01	% 69,69	% 21,3	% 7,49	% 71,34
agente	N 8	N 0	N 65	N 6	N 0	N 39
	% 10,96	% 0	% 89,04	% 14,63	% 0	% 85,37
adjunto	N 13	N 4	N 101	N 8	N 5	N 88
	% 11,02	% 3,39	% 85,59	% 7,92	% 4,95	% 87,13

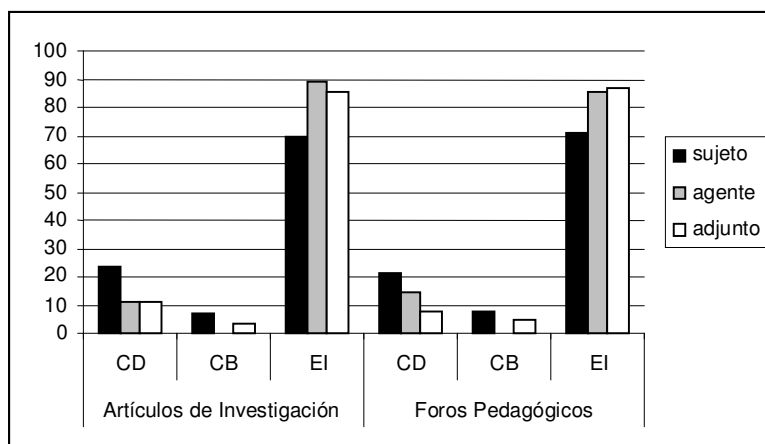


Gráfico 4: Distribución de los estilos directo e indirecto por tipo de CI

El estilo directo para reportar las voces de otros, tal como se explicó en el apartado 5.3.1.3, suele introducirse por un verbo de ‘decir’ (o verbo de discurso en nuestras categorías), seguido por el enunciado reproducido entre comillas y separado por dos puntos, como por ejemplo:

Afirma Kohlberg: "Desde que el razonamiento moral es claramente razonamiento, el razonamiento moral avanzado depende del razonamiento lógico avanzado" (Kohlberg, 1984; p. 171). [7425043-i]

También el texto citado y entre comillas puede incluirse en una cláusula subordinada al verbo de ‘decir’ introducida por la conjunción *que*:

De hecho Barroso (1997: 42) afirma que "el 80 por ciento de los venezolanos, independientemente de su estrato social, carece de una consciencia definida de sí mismo como persona. Ignora sus necesidades, las niega, no les da importancia, las deja en manos ajenas, las evade. Su energía queda orientada hacia complacer, agradar, satisfacer expectativas ajenas". [6823022-i]

En ambos casos, los escritores prefieren mantenerse fieles al texto original y reproducir en vivo las palabras expresadas por los autores citados.

Reconocen la validez del material citado a la vez que no se responsabilizan por ello.

Los resultados muestran que en aproximadamente un tercio de las citas a autores en función de sujeto/agente, se introdujeron citas en estilo directo (Cuadros 18 y 19, Gráfico 4), siendo la tendencia prevaleciente el ‘estilo indirecto’. No hay diferencias importantes entre ambos géneros, excepto que el tipo de CI ‘agente’ prevalece en el ‘estilo indirecto’ de los AI (89,04%) y el tipo ‘adjunto’ (87,13%) en los FP. En general, se aprecia un comportamiento similar de los escritores en ambos géneros.

Si se extrapolan estos mismo resultados al total de citas integradas –739 en los AI y 529 en los FP– los escritores de AI utilizaron la cita directa en un 15,14% y la cita en bloque en un 4,33% comparado con los escritores de FP, quienes las utilizaron en un 14,93% y 5,67% respectivamente.

En las construcciones pasivas y adjuntas, las citas textuales son menos frecuentes pero son una opción posible para reportar las voces de los otros en estilo directo. Consideremos los ejemplos siguientes:

- (1)
 - a. De ninguna manera significa que nuestro punto de vista esté alimentado por esa cultura individualista y de aislamiento con la que se experimenta la enseñanza – criticada por Remei Arnaus (1999) – según la cual “...los éxitos o fracasos educativos son problemas relacionados con las capacidades y circunstancias individuales” (p. 608), y “...todo en el aula depende del profesorado” (Ibídem, p.604). [6322011-i]
 - b. Este estudio sigue el diseño denominado *Experimentación transformante* por Bozhovich (1978), es decir, “el estudio del proceso mismo del nacimiento de una nueva cualidad en las condiciones de su formación activa” (p. 258). [7425041-i]

c. De acuerdo con Gros (1997), citado por Santos Urbina Ramírez (1999; p 88.)⁹² “afecta a los contenidos en cuanto a su selección, organización, adaptación a los usuarios; las estrategias de enseñanza de los mismos y a su forma de presentación, es decir al diseño de las pantallas y a la forma como el usuario puede comunicarse con el programa de la forma más eficaz.” [6221002-f]

Los ejemplos (1 a-c) han sido codificados como casos de construcciones pasivas en las que también se reproduce otra situación de enunciación representada por el texto entre comillas. Mientras en 1 a-b el texto citado se refiere respectivamente a lo que ha criticado *Remei Arnaus (1999)* y denominado *Bozhovich (1978)*, el ejemplo 1c es más complejo por cuanto incluye dos autores citados: una construcción adjunta *De acuerdo con Gros (1997)*, a su vez incrustada en una construcción pasiva *citado por Santos Urbina Ramírez (1999; p 88.)*, entendiéndose que el enunciado citado es de *Gros*, pero proviene de una fuente secundaria. Desde el punto de vista pragmático e interpersonal, la forma de citar, ilustrada en este último ejemplo, puede provocar cierta reserva por parte del lector en cuanto a la confiabilidad del enunciado, ya que no tiene la seguridad de que las palabras citadas reproducen realmente el texto original. Sin responsabilizarse por el material reportado, el escritor lo reconoce y lo acepta como relevante para su argumentación.

Los adjuntos (ejemplos 2 a-c) suelen introducir lo que ha dicho o hecho un autor de manera directa o indirecta.

- (2) a. Para Cárdenas(2001), las escuelas encuentran su sentido es en una política de descentralización educativa en la cual el papel del ME sea "el de rector,

⁹² Los errores formales que pueden observarse en las citas son de la fuente original.

evaluador, orientador de las grandes políticas, no un ejecutor de programas" (El Nacional, Sábado, 14/04/D/1: 14-04). [6322012-i]

b. El evaluador, en opinión de MacDonald (1983: 473), "está enredado en la acción, encerrado dentro de un proceso político que concierne a la distribución del poder, por ejemplo: la asignación de recursos y la determinación de metas, roles y tareas". [7125031-i]

c. Información en la cual según (Poggioli 1996:51) [sic], la actividad procesadora del aprendiz constituye un factor fundamental para el desarrollo de destrezas de comprensión, aprendizaje y retención. [6322013-f]

Desde el punto de vista pragmático, los adjuntos usados en estilo directo comparten una función similar a las construcciones introducidas por verbos de 'decir' (Ver más adelante) al indicar que la información reportada es responsabilidad del autor citado. Son opciones equivalentes a construcciones del tipo *Cárdenas (2001) afirma que "..."* o *MacDonald sostiene que "..."*. A la vez que los escritores dejan claro que no son responsables del texto citado, quieren transmitir sus ideas a través de las palabras de otros que gozan de mayor autoridad sobre el tema. Son opciones que podríamos calificar de neutrales en las que el escritor no necesita manifestar su opinión (Thompson, 1994, p. 53). Otros ejemplos de adjuntos encontrados en el corpus, con comportamiento similar, fueron: *en palabras de X*, *según X*, *de acuerdo a X*, *en opinión de X*, *para X*.

Los adjuntos se utilizan también en estilo indirecto y pueden señalarse en una cláusula apositiva entre comas o guiones (Ejemplo 2c) en posición inicial, media o final dentro de la oración. Independientemente de la posición que pueda tener el adjunto en la oración, el escritor es responsable de la validez de la interpretación que hace del mensaje reportado, interpretación

que no necesariamente será aceptada o compartida por el lector, con lo cual el escritor abre un espacio para un posible debate o futuro ‘coloquio’ (Nevile & Buckingham, 1997) sobre el tema.

En el corpus se encontraron construcciones adjuntas que introducen citas en bloque o destacadas (Ejemplos 3 a-b), como una forma que utilizan los escritores para no caer en la tergiversación que pudiera resultar de un parafraseo, un resumen o una generalización. Así, los escritores marcan la importancia del material reproducido como la manera más efectiva para convencer a su público lector. Veamos los siguientes ejemplos:

(3) a. Para concluir, según Pozo (1994: 84):

... el vector de desarrollo y aprendizaje del sujeto irían desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en las acciones internas, psicológicas. La ley fundamental de la adquisición del conocimiento para Vygostki afirmarí que éste comienza siendo objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal. [6924032-i]

b. En palabras de Lave y Wenger (1991):

El aprendizaje, visto como actividad situada, tiene su característica central en un proceso al que llamamos legítima participación periférica. Con ello queremos llamar la atención hacia el hecho de que los que aprenden, inevitablemente, participan en comunidades de "practicantes" y que el dominio del conocimiento y la habilidad exige a los recién llegados progresar hacia la plena participación en la práctica sociocultural de la comunidad. La legítima participación periférica aporta un modo de hablar sobre las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, así como sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimientos y práctica.

Se refiere al proceso por el que los recién llegados llegan a formar parte de una comunidad de práctica (p.29). [7225041-i]

Otras estructuras de reporte, en las que se citan a autores sin que estuviera presente un verbo de reporte propiamente, son: los ‘grupos preposicionales’ (Ejemplo 4), ‘grupos nominales’ (Ejemplo 5) y las ‘estructuras copulativas’ (Ejemplos 6-9).

En el ejemplo (4), el autor citado está explícitamente señalado dentro de un grupo preposicional, equivalente a una forma posesiva, como las *ideas pedagógicas de Manuel Flores*. Toda la expresión es un grupo nominal y *de Manuel Flores* es un grupo preposicional que postmodifica al núcleo *ideas*.

He querido, sin embargo, diferenciarlo de otro tipo de grupo nominal en el que el autor citado está explícitamente señalado en forma adjetival (Ejemplo 5). Al respecto es importante destacar que esta forma adjetival suele limitarse a autores universalmente prestigiosos cuya contribución epistemológica se traduce en corrientes de pensamiento o ideologías. Veamos los ejemplos siguientes:

- (4) A pesar de lo expresado hasta ahora, no pensemos que las ideas pedagógicas de Manuel Flores hayan sido una calca de Comte [7024032-f]
- (5) La concepción vygotskiana de la mediación supone que existen herramientas (instrumentos) o signos que pueden ser utilizados en los procesos psicológicos superiores en contraste al funcionamiento psicológico elemental. [7225042-i]

Mientras que el ejemplo (4) se refiere explícitamente a unas ideas pedagógicas en particular, las de *Manuel Flores*, el ejemplo (5) alude

implícitamente a los seguidores de Vygotski y todos aquellos que comparten la concepción de *mediación* aplicada a la educación.⁹³

Las construcciones tipo ‘grupo preposicional’ (Ejemplo 4) fueron más frecuentes que las del tipo ‘grupo nominal’ (Ejemplo 5). Ambos son recursos que utilizan los escritores para contextualizar su argumentación, sin necesidad de extenderse en los contenidos que subyacen las *ideas pedagógicas de Manuel Flores* o *la concepción vygostkiana*. Desde el punto de vista retórico e interpersonal, el escritor recurre a los conocimientos compartidos con sus lectores para asegurar una adecuada interpretación de sus planteamientos.

Otro recurso que utilizaron algunos de los escritores, en menor grado, son las construcciones copulativas (Ejemplos 6, 7, 8 y 9), esencialmente para narrar sobre algún autor o comentar sobre un tema. Estas estructuras pueden servir para nombrar a otros (Ejemplos 6 y 9) y evaluarlos (Ejemplos 7 y 8). En efecto, en (7) y (8), los escritores marcan su opinión (*ejemplos claros y romántico*) y asumen la responsabilidad del enunciado.

- (6) Otro autor que estudia la Ideología es Eagleton (1979) [7225041-i]
- (7) Jovellanos y Campomanes son ejemplos claros de la necesidad de la educación para el trabajo. [6322012-i]
- (8) Mijares no es un romántico. [7425042-i]
- (9) Otro autor consultado es el lingüista Norman Fairclough (1989). [7425041-f].

⁹³ Al respecto y para fines argumentativos, debe tenerse en cuenta que no todos los nombres son transformables en adjetivos a pesar del prestigio de la persona. Por ejemplo, ¿una obra musical al estilo beethoveniano? o ¿mozartiano?

Independientemente de cómo los escritores utilizan la estructura copulativa, no hay duda de que son responsables de lo que dicen y de que reconocen la validez de sus planteamientos. El lector, por su parte, puede o no compartir la posición del escritor.

Los resultados cuantitativos que se derivan de los datos obtenidos del análisis del corpus mostraron que los escritores tienen una variedad de opciones para incorporar las voces de los otros en sus propios textos y que no pareciera haber diferencias importantes entre los artículos de investigación y los foros pedagógicos. En este sentido se perfilan características propias del discurso académico de la educación en cuanto a la preferencia por las citas integradas en las que el autor citado cumple la función de sujeto/agente mayoritariamente. Así mismo, en una de cada cuatro referencias y citas, las palabras textuales de los autores citados son reproducidas en estilo directo. Se desprende, por lo tanto, que es necesario examinar más detalladamente las decisiones que toman los escritores en cuanto a los verbos de reporte que utilizan para introducir las voces de los otros. Esto permitirá establecer, por un lado, hasta qué punto los escritores sienten la necesidad de transferir a los autores citados la responsabilidad por la información reportada, y por el otro, cómo evalúan esta información. Igualmente, el análisis de los verbos de reporte encontrados en esta investigación desde el punto de vista de su realización léxica y sintáctica servirá de base para clasificar estos verbos y

determinar los patrones de uso en el discurso académico de los investigadores de la educación.

CAPÍTULO VII

LAS VOCES DE LOS OTROS EN LOS VERBOS DE REPORTE

7.1 Distribución de los verbos de reporte

Se identificaron 195 verbos de reporte diferentes (véase Anexo 2) y 821 formas verbales (473 casos en los AI y 348 en los FP). Esta diversidad también es reportada por Fløttum, Dahl y Kinn (2006) y Hyland (2000, 2002). Los primeros encontraron 869 verbos para los tres idiomas estudiados y comentan además que la mayoría de los verbos se utilizaron una o dos veces. Hyland (2000, 2002) encontró más de 400 verbos en el corpus de 80 artículos con importantes diferencias entre las disciplinas.

Los resultados arrojados en esta tesis indicaron que los escritores de los artículos del corpus de educación tienden a preferir los verbos de ‘*discurso*’ (decir) –75,42% en los AI y 73,56% en los FP–, seguido por los verbos de ‘*investigación*’ (17% y 18%), y el restante repartido de manera similar entre los verbos de ‘*cognición*’ y ‘*otros*’, tal como se aprecia en el cuadro 20 y gráfico 5:

Cuadro 20: *Distribución de los verbos de reporte por género*

Tipos de verbo	Artículos de Investigación		Foros Pedagógicos	
	N	%	N	%
Discurso	N	356	N	257
	%	75,42	%	73,85
Cognición	N	14	N	16
	%	2,95	%	4,6
Investigación	N	85	N	60
	%	17,97	%	17,24
Otros	N	18	N	15
	%	3,8	%	4,31
Total	N	473	N	348
	%	100	%	100

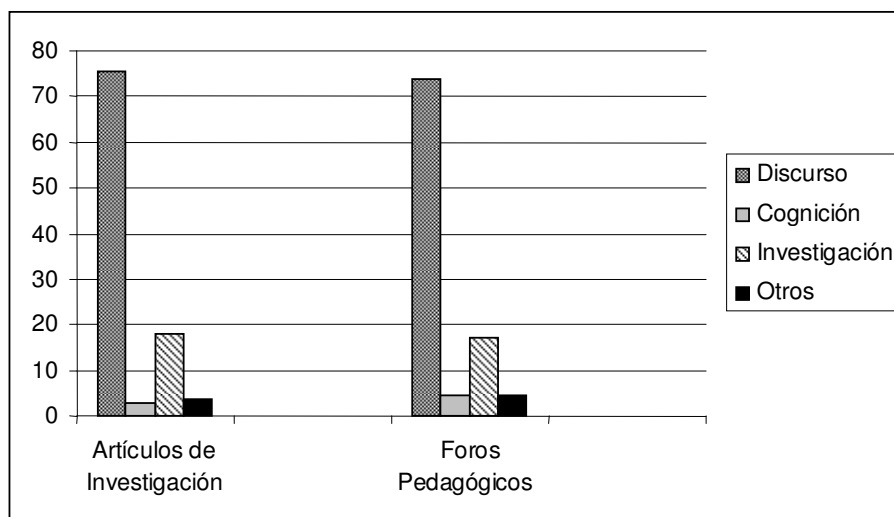


Gráfico 5: Distribución de los verbos de reporte en porcentaje por género

La alta frecuencia de los verbos de discurso para reportar las voces de los otros responde a las tendencias generalmente esperadas (Bolívar, 1998-1999; Bolívar & Betancourt, 2002; Charles, 2005, 2006; Fløttum, Dahl & Kinn, 2006; Hyland, 2000, 2002; Minelli & Silvina, 2006, entre otros). Sin embargo, se anticipaba una diferencia más marcada en la frecuencia de uso

de los verbos de investigación a favor de los AI. Una posible explicación es que los escritores se concentran en reportar lo que han dicho otros autores, más que en reportar los procesos investigativos de estos autores. Otra se relaciona con que los escritores sienten la necesidad de responsabilizar a los autores citados por la información citada, al presentarla con un verbo de discurso neutral, como *señalar* o *plantear*. Este resultado puede también estar relacionado con el tipo de investigación y el tema tratado por los escritores. Así todo, los datos parecen indicar una tendencia en el área de educación a dar prioridad a la discusión de ideas y visiones de otros, más que a las investigaciones propias culminadas. Aun cuando la proporción de conocimiento propio y ajeno (véase Bolívar, 2004) es un aspecto que trasciende los objetivos de esta tesis, este es un tema interesante para futuras investigaciones.

7.1.1 Los tipos de verbos de reporte

Los resultados obtenidos son, sin duda alguna, una fuente importante de información que proporciona evidencias de uso de los verbos de reporte más allá de los procedimientos de cita propuestos por los estudios lingüísticos (Véase Cano Aguilar, 1987; Haßler, 1996; Maldonado, 1999; Reyes, 1995, entre otros).

A partir de la taxonomía de los verbos según Maldonado (1999) y de las categorías –verbos de ‘discurso’, ‘investigación’ y ‘cognición’ según Hyland

(2000, 2002)–, se clasificaron los verbos de reporte encontrados en el corpus (Cuadro 21) sobre la base de su significado en el contexto y de la modalidad de enunciación (Maldonado, 1999).

Cuadro 21: *Clasificación de los verbos de reporte según la modalidad de enunciación y tipos.*

Modalidad de Enunciación	Tipos de Verbos
Dan solución o confirman la veracidad o falsedad de la proposición	Discurso: <i>resolver</i>
Sitúan el discurso reproducido en la orientación argumentativa	Investigación: <i>comprobar, demostrar, encontrar, incursionar, investigar</i>
	Discurso: <i>buscar analizar, hacer una agrupación, aproximarse, justificar, describir, ejemplificar, encauzar, enfocar, enumerar, incluir, ilustrar, partir (de), recomendar, relacionar</i>
	Investigación: <i>analizar, clasificar, concluir, construir (una propuesta), dividir, estudiar, evaluar, extraer, integrar, ligar, retomar, seguir, seleccionar, singularizar, trabajar, tratar</i>
Explicitan la fuerza ilocutiva	Discurso: <i>advertir, apelar, clamar, confrontar, dar énfasis, destacar, hacer hincapié, insistir, recalcar, reivindicar, resaltar, subrayar</i>
	Investigación: <i>dar prioridad, dar origen</i>
Implican una opinión	Discurso: <i>conceder importancia, opinar, pronunciarse, sostener</i>
	Cognición: <i>estar de acuerdo</i>
Implican una valoración negativa	Discurso: <i>combatir, criticar, denunciar, negar, rebelarse</i>
Implican una valoración positiva	Discurso: <i>abogar, exhortar, invitar, propugnar</i>
	Investigación: <i>aprovechar</i>
Tienen un valor prospectivo	Discurso: <i>anticipar, anunciar</i>
	Cognición: <i>esperar, prever</i>
Tienen un valor declarativo	Discurso: <i>acotar, aclarar, afirmar, agregar,</i>

	<p><i>aludir, añadir, apelar, apuntar, argumentar, articular, asomar, brindar, citar, considerar, comentar, continuar, dar a conocer, dar sentido, decir, desarrollar, detallar, dirigir, discutir, disponer, distinguir, elaborar, engarzar, escribir, especificar, establecer, explicar, exponer, expresar, formular, glosar, hablar, indicar, llenar de contenido, manifestar, mencionar, mostrar, narrar, observar, ofrecer, plantear, presentar, pronunciar, proponer, puntualizar, reafirmar, reconocer, recordar, referir, relatar, reportar, resumir, revelar, revisar, señalar, sintetizar, sugerir</i></p> <p>Investigación: <i>ampliar, aportar, atribuir, elaborar, formular, fundamentar, informar, limitar, realizar, recoger, utilizar</i></p>
Implican procesos mentales	<p>Investigación: <i>apoyarse, basarse, crear, idear, inferir, preguntarse, suponer</i></p> <p>Cognición: <i>creer, entender, entrever, hallar razones, interesarse, pensar, preocuparse, ver</i></p>
Sirven para identificar términos o conceptos	<p>Discurso: <i>acuñar, asignar, calificar, caracterizar, definir, denominar, identificar, introducir, llamar, manejar, nombrar, proclamar</i></p>

El cotejo de los verbos de reporte en contexto con la taxonomía de Maldonado (1999) hizo necesario agregarle dos categorías –aquellos verbos que *implican procesos mentales* y los que *sirven para identificar términos o conceptos*– y modificar parcialmente la primera categoría. Igualmente, se omitieron las siguientes categorías que parecen ajustarse al reporte en la lengua hablada y en la narración más que en el discurso académico: 1) verbos que inscriben el discurso reproducido en una tipología de las distintas formas de narrar un hecho; 2) verbos que especifican el modo de realización fónica; 3) verbos más específicos que critican el modo de emitir un enunciado; 4)

verbos que caracterizan el tipo de sonido en la emisión fónica; 5) verbos de manera de decir; 6) verbos de orden o mandato; 7) verbos marcadores de la modalidad de enunciación y 8) verbos de petición o ruego. A continuación, explico cada una de las modalidades de enunciación con ejemplos del corpus.

Los ejemplos (1) y (2) muestran que los autores citados se enfrentan a una disyuntiva que deben resolver y son ejemplos de la primera modalidad de enunciación del cuadro 21: “dan solución o confirman la veracidad o falsedad de la proposición”. En estos ejemplos, los autores no comprueban la veracidad o falsedad de una proposición, sino que resuelven una situación.

- (1) Mijares resuelve la contradicción con el recurso a la máxima de Schopenhauer. “No queremos una cosa porque razonamos, encontramos razones para una cosa porque la queremos”. [7425042-i]
- (2) Algunas teorías sobre las relaciones sociales se fundamentan en clasificaciones o tipologías. Fiske pretende comprobar hasta qué punto cinco teorías categoriales por él seleccionadas (Motivos Sociales, Relaciones de Intercambio vs. Comunales o de Contingencia, Intercambio de Recursos, Expectativas de Rol y Modelos Relacionales de Fiske), dan cuenta de las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales [6723023-i]

El verbo de reporte ‘resolver’ se define como “desatar una dificultad o dar solución a una duda” o “hallar la solución de un problema”, en sus tercera y cuarta acepciones (DRAE, 2000, p.1782). Para resolver una contradicción (Ejemplo 1), *Mijares* utiliza las palabras de *Schopenhauer*, por lo que ‘resolver’ es claramente un verbo de ‘discurso’ equivalente a ‘explicar’. En el ejemplo (2), ‘comprobar’ –definido como “verificar, confirmar la veracidad o exactitud de alguna cosa” (DRAE, 2000, p. 526)– se refiere a lo que ha hecho

Fiske para validar las categorías que ha seleccionado, siendo ‘comprobar’ un verbo de ‘investigación’. Además, el escritor mitiga el acto de *comprobar* en *pretende comprobar*, con lo cual se infiere, por un lado, que no está absolutamente seguro de que *Fiske* haya logrado comprobar, y por el otro, que *las teorías categoriales* seleccionadas por *Fiske* pueden no dar cuenta de *las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales*.

Los ejemplos (3) y (4) ilustran cómo los escritores sitúan el discurso reproducido en lo que han dicho (*enfoca*) o hecho (*clasifica*) los autores citados, siendo esta una manera de dirigir el discurso reportado y asegurarse que el lector así lo entienda:

- (3) Por último, en cuanto al esquema general de la obra, si Spencer escribe en forma genérica, desarrollando conceptos y principios en torno a la educación, Flores es más específico y no sólo desarrolla los "preceptos" generales en torno a la misma sino que los enfoca desde el punto de vista del arte-ciencia de la pedagogía. [7024032-f]
- (4) Esta misma autora clasifica de la siguiente manera los usos del computador en la Educación Especial: Aplicaciones dirigidas a la realización de actividades vitales y cotidianas. Enseñanza asistida. Herramienta dentro del proceso de aprendizaje. Herramienta terapéutica en el tratamiento de las distintas alteraciones o deficiencias. [7425043-f]

En los ejemplos (5) y (6), los escritores explicitan la fuerza ilocutiva del mensaje reportado al utilizar el verbo de ‘discurso’ *destacan* en (5) y el verbo de ‘investigación’ *dio prioridad* en (6), refiriéndose este último al trabajo investigativo del autor citado.

- (5) En este sentido, Rodrigo y Correa (1999), destacan las diferencias entre expertos y novatos, y entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento

científico, como los elementos clave en el análisis del saber aprender. [6823021-f]

- (6) ... pero fue MacDonald el primer evaluador que dio prioridad absoluta a la naturaleza política de la evaluación (Simons, 1999), estableciendo en 1974 una clasificación política de los estudios de evaluación y definiendo las bases de su propuesta evaluativa con arreglo a principios democráticos. [7125031-i]

Es importante notar las marcas de evaluación *primer evaluador* y *absoluta* que contribuyen a acentuar la fuerza ilocutiva del mensaje reportado en el ejemplo (6) y la efectividad de la argumentación. Al compartir su posición con otro autor (Simons, 1999), el que escribe también comparte la evaluación expresada, con lo cual espera convencer a su público lector de manera más efectiva.

Los ejemplos (7) y (8) reflejan opiniones de los autores citados. Mientras que en (7) se reproduce la opinión del autor en una cita directa introducida por el verbo de 'discurso' *opina*, en (8) se generaliza la posición favorable de varios expertos sobre el perfil del orientador en *parecen estar de acuerdo*. En este último caso, también interviene la opinión del escritor, manifestada en la mitigación de la forma verbal en *parecen estar de acuerdo*. Así están presentes tanto la voz de los autores reportados como la voz del escritor.

- (7) En ese sentido Córdova (1990) opina: "el sujeto no se encuentra con el individuo como experiencia individual [sic], sino que interroga el contenido de esa experiencia para buscar los significados implícitos" (p.48). [6322013-f]
- (8) Cristiani (1995), Corey, Corey y Callahan (1993), Yalom (1995), Long (1996) y Young (2001), parecen estar de acuerdo con la noción de que la personalidad del Orientador es más importante que sus técnicas y los conocimientos en virtud de que este conjunto de características personales es usado por el orientador como instrumento para asistir en el desarrollo saludable de la vida de quienes atiende. [6723021-f]

El siguiente ejemplo (9) muestra a través del verbo de ‘discurso’ *denuncia* una valoración negativa por parte del autor citado. Si tomamos en cuenta la cuarta acepción del DRAE (2000, p. 681), según la cual ‘denunciar’ significa “participar o declarar oficialmente el estado ilegal, irregular o inconveniente de una cosa”, este verbo podría también estar en el grupo de verbos que explicitan la fuerza ilocutiva. Sin embargo, la cautela del que escribe, manifestada por el mitigador *quizás*, hace entrever que es su propia interpretación con la que no necesariamente debemos estar de acuerdo; en consecuencia el verbo también pierde fuerza.

- (9) Por esto, *la formación afectiva* en la escuela nace de atender íntegramente a la persona; y descuidar la vertiente emocional quizás sea una de las causas de la desorientación vital que denuncia Mijares. [7425042-i]

En los ejemplos (10) y (11), el verbo de ‘discurso’ (*abogan*) y de ‘investigación’ (*aprovecha*) implican una valoración positiva por parte de los autores citados. El DRAE (2000, p.8) define ‘abogar’ como “defender en juicio, por escrito o de palabra” (DRAE, 2000, p. 8). En el ejemplo (10), se entiende que *Sánchez et al (1993)* defienden de palabra los *diseños instruccionales que consideren explícitamente estos aspectos*. Por su parte, ‘aprovechar’ (Ejemplo 11), que en su cuarta acepción y como verbo transitivo, significa “emplear útilmente alguna cosa, hacerla provechosa o sacarle el máximo rendimiento” (DRAE, 2000, p. 174), lleva a interpretar que *Flores* se identifica plenamente con el positivismo, cuyos elementos

aprovecha para incorporarlos a su tratado para la *educación integral del mexicano*.

- (10) Autores como Sánchez et al (1993), entre otros, abogan por diseños instruccionales que consideren explícitamente estos aspectos... [6221001-i]
- (11) Desde otros puntos de vista, Comte y Flores también se identifican. Si el positivismo resulta en cierto sentido una amalgama del pensamiento conservador revolucionario, del que toma su inclinación por el orden, la moral, la unidad y la tendencia del liberalismo burgués por el progreso, Flores aprovecha todos estos elementos y los encauza en su Tratado, procurando la educación integral del mexicano. Su intención es muy clara. [7024032-f]

Los ejemplos (12) y (13) reflejan el valor prospectivo de ‘anunciar’ y ‘prever’. Mientras que se podría sustituir *anunciaba* por un verbo de ‘decir’, *prevé* es cognitivo por cuanto se relaciona con los conocimientos, razonamiento y experiencia que llevan al autor a hacer una previsión razonada acerca del futuro de la tecnología en la educación.

- (12) Esta certeza de la pedagogía la expresaba Piaget (1980) cuando anunciaba que los progresos de la pedagogía experimental, en tanto que ciencia independiente por su objeto están ligados, como en todas las ciencias, a investigaciones interdisciplinarias, si de lo que se trata es de constituir una verdadera ciencia,... [7225041-f]
- (13) El citado autor prevé que algunas limitaciones actuales para el uso de los ordenadores en las escuelas “desaparecerán por sí solas”, como el coste y la falta de familiaridad de los profesores. Con respecto a este último aspecto, es previsible que, siguiendo los patrones de la población general, también los docentes utilizarán en forma creciente esta tecnología. [7425042-f]

Los verbos con valor declarativo fueron utilizados con mayor frecuencia para introducir el discurso citado en estilo directo e indirecto. El ejemplo (14) ilustra el caso de un verbo que hemos clasificado como verbo de discurso. El escritor reporta de manera indirecta lo expuesto (lo dicho) por Luisa Irureta

(1996) para apoyar su argumentación, reforzándola con el marcador evaluativo *con claridad*.

- (14) Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos, los siguientes elementos o factores determinantes de la construcción de significado por parte de los docentes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber: ... [6322011-i]

En contraste, el ejemplo (15) corresponde a un verbo declarativo de investigación. El escritor introduce el concepto de *dilemas* los cuales *fueron elaborados por Rest* para explicar el DIT (Defining Issues Test) y establece explícitamente los fines investigativos de este concepto.

- (15) El DIT formula una serie de problemas sociomorales conocidos como dilemas, de naturaleza hipotética en tanto no son situaciones reales, y que fueron elaborados por Rest, sobre la base de los trabajos de Kohlberg, con fines de investigación para generar conflictos cognitivos entre valores. [7425043-i]

Ambos verbos en los ejemplos (16) y (17) evocan procesos mentales. El verbo ‘crear’ se entiende como “establecer, fundar, introducir por primera vez una cosa; hacerla nacer o darle vida, en sentido figurado” (DRAE, 2000, p. 592), en su segunda acepción. En el contexto del artículo del cual es extraído el ejemplo, este verbo se consideró como un verbo de investigación puesto que los *principios de la buena práctica* son el producto del trabajo investigativo de *Chickering y Gamson (1991)*. Por su parte, ‘preocuparse’,

entendido como “estar interesado o encaprichado a favor o en contra de una persona, opinión u otra cosa” (DRAE, 2000, p. 1659) se asocia con los procesos mentales que llevan a la preocupación, más allá de un simple estado emocional. *Marie Clay* siente una preocupación justificada por la relación entre la lectura y escritura en el ámbito de la enseñanza, y quiere transmitir esta preocupación a los expertos en currículo.

- (16) Cuando los principios de la buena práctica fueron creados por Chickering y Gamson (1991), las tecnologías de la información y la comunicación apenas comenzaban a desarrollarse, con la invención del Internet a principios de los noventa. [6623021-f]
- (17) Marie Clay (1998) se preocupa por el aspecto práctico de las relaciones entre la lectura y la escritura. Ella considera que la relación debe ser estudiada debido a la necesidad que existe de mejorar la práctica de la enseñanza de estos procesos. Por esta razón va más allá al llamar la atención de los investigadores y especialistas del currículum formulándoles interrogantes... [6723022-i]

Finalmente, los ejemplos (18) y (19) ilustran una modalidad de enunciación que he querido diferenciar de la modalidad de verbos con valor declarativo porque reflejan instancias propias del discurso académico. Me refiero a la necesidad frecuente que tenemos los investigadores de definir conceptos o términos que tomamos de otros autores y que subyacen nuestro trabajo investigativo. Estos conceptos o definiciones se señalan usualmente entre comillas, tal como se aprecia en los ejemplos siguientes:

- (18) En este sentido, este componente se refiere a los fenómenos ligados a la conciencia, definidos como los mecanismos de regulación y control, los cuales se agrupan bajo se agrupan bajo la denominación de "metacognición". Término acuñado por Flavell en la década de los 70, relativo al conocimiento de cómo conocemos. [6823021-f]
- (19) Por ejemplo, frente a un caso problemático un niño puede mostrar distintos niveles de habilidades, comprensión etc., dependiendo de la manera de hacer

dicha tarea. Esto es lo que Vygostki llama "nivel de desarrollo actual", es decir, lo que el niño puede hacer por sí sólo. [6924032-i]

En ambos casos, los escritores se sitúan en la discusión epistemológica sobre el tema que están investigando, dejan claro que los conceptos entre comillas son de otros a la vez que dejan entrever su tendencia teórica: en (18) un enfoque metacognitivo y en (19) la posición vygotskiana para interpretar el desarrollo de los niños.

Desde mi punto de vista, si bien los verbos de reporte son en su mayoría verbos de discurso, incluyen también otros verbos que sirven para introducir las voces de los otros y que responden a los propósitos argumentativos de los escritores y a la manera cómo los escritores quieren que sus lectores entiendan e interpreten los enunciados.

7.1.1.1 Los verbos de discurso

Los datos obtenidos de las búsquedas revelaron que los verbos de discurso más frecuentes (un mínimo de 10 ocurrencias cada uno) fueron: *señalar, plantear, proponer, decir, considerar, describir, afirmar, denominar, llamar, destacar, agregar, citar, establecer, referir, sugerir, definir y expresar*. Estos verbos (Cuadro 22) corresponden a 17 lemas y 416 casos (formas verbales), encabezando la lista los verbos *señalar* (87 veces), *plantear* (55), *proponer* (45), *decir* (44), *considerar* (26), *describir* (21). En otras palabras, aproximadamente un 10% de los verbos representó más del

50% del total de verbos de reporte identificados en los artículos de investigación y foros pedagógicos.

Cuadro 22: *Lemas, frecuencia y formas verbales de los verbos de discurso*

Verbos (lemas)	Frecuencia	Formas verbales
Señalar	87	<i>señala/n, señaló/señalaron, señalaba/n, señale, ha/n señalado, han venido señalando, señalado/a/s por</i>
Plantear	55	<i>plantea/n, planteó/plantearon, planteado/a/s por, hace/ha hecho planteamientos, han planteado, han venido planteando, ha sido planteado por</i>
Proponer	45	<i>propone/n, propuesto/a/s por, propuso</i>
Decir	44	<i>dice/n, dirá/n, decía/n, dijo, diría/n, quiere decir, llega a decir, lo dicho por</i>
Considerar	26	<i>considera/n, consideró/consideraron, consideraba/n, llegó a considerar</i>
Describir	21	<i>describe/n, descrito/a/s por, describió/describieron, fueron descritas</i>
Afirmar	17	<i>afirma/n, afirmaba/n</i>
Denominar	17	<i>denomina/n, denominó, ha denominado, denominado por</i>
Llamar	16	<i>llama, llamó, ha/n llamado, llamado por</i>
Destacar	13	<i>destaca/n, destacó/destacaron</i>
Agregar	11	<i>agrega/n</i>
Citar	11	<i>citado/a por, citado/a en</i>
Establecer	11	<i>establece/n, está estableciendo, comienza estableciendo</i>

Referir	11	<i>refiere/n, hace/n referencia, suele referir</i>
Sugerir	11	<i>sugiere/n, sugerido por</i>
Definir	10	<i>define/n, definió, definido/a/s por</i>
Expresar	10	<i>expresa/n, expresaba, expresado/a/s por</i>
Total	416	

La mayoría de los verbos más frecuentes pertenecen a la categoría de verbos con valor declarativo: *señalar, plantear, proponer, decir, considerar, describir, afirmar, agregar, citar, establecer, referir, sugerir y expresar*. Por su parte, *denominar, llamar y definir* son los verbos más frecuentes que utilizan los escritores para identificar términos o conceptos, y '*destacar*' para explicitar la fuerza ilocutiva.

Es interesante comparar estos resultados con los que reportan Hyland (2000, 2002) y Fløttum, Dahl y Kinn (2006), a pesar de la diferencia lingüística y disciplinaria. Hyland (2000, 2002) encuentra que los escritores de las ciencias sociales y humanidades favorecieron el verbo 'argumentar' (*argue*) en un 100% de los casos, 'sugerir' (*suggest*) en 82% y 'estudiar' (*study*) en un 70%. En contraste, los escritores de las áreas de ciencias/ingeniería favorecieron el verbo 'reportar' (*report*) (82% de los casos), 70% 'describir' (*describe*) y 55% 'mostrar' (*show*). Los resultados reportados por Fløttum, Dahl y Kinn (2006) muestran que, en el caso de los

artículos de lingüística aplicada escritos en francés⁹⁴, los dos verbos utilizados con mayor frecuencia son ‘mostrar’ (*montrer*) y ‘proponer’ (*proposer*), con una presencia de 18 y 16 veces respectivamente. Los resultados de ambos estudios coinciden en que el verbo *proponer*, cuyo significado y uso se acerca a ‘suggest’ en inglés, es frecuente en las ciencias sociales y humanidades.

En el corpus analizado, ‘proponer’ ocupa el tercer puesto con 45 casos y ‘sugerir’ el quinceavo con 11 casos. Veamos primero unos ejemplos de cómo es utilizado el verbo ‘proponer’:

- (1) Igualmente consideramos que la propuesta de perfil académico y competencias del egresado propuesto por [sic] Pessoa y Gil (1995) puede ser clasificado dentro de este modelo. [6221001-i]
- (2) Los mencionados autores proponen un modelo para la formación de orientadores basado en dos direcciones. [6924032-f]
- (3) De la misma manera, a través de la aplicación de estos programas se podría alcanzar un objetivo, aún muy lejos de la educación matemática, como es el denominado aprendizaje por descubrimiento, tal como lo propone Jerónimo Bruner (1980). [7024031-i]

El verbo ‘proponer’ es transitivo: en el ejemplo (1) se trata de una *propuesta de perfil académico* que fue propuesta por *Pessoa y Gil (1995)*; (2) un *modelo* que proponen los mencionados autores y (3) *el denominado aprendizaje por descubrimiento* que propone Bruner. En los tres casos se podría sustituir con el verbo ‘señalar’ sin afectar el significado ni la intención del escritor. Los tres ejemplos están expresados en discurso indirecto y

⁹⁴ Considero que los datos reportados por estos autores pueden servir de punto de referencia puesto que, por un lado, ambas la lingüística aplicada y la educación pertenecen a las ciencias sociales y humanidades, y por el otro, el francés y el español pertenecen a la misma familia de lenguas romances.

corresponden a la forma de uso dominante. Se podría decir que ‘proponer’ es usado en estos ejemplos con el siguiente significado: “manifestar con razones una cosa para conocimiento de uno, o para inducirle a adoptarla”, y “hacer una propuesta” (DRAE, 2000, p. 1678).

Por su parte, el uso de ‘proponer’ como lo refleja el ejemplo (4) –en el que se reproducen las palabras textuales de un autor en una subordinada introducida por *que*– es poco común (solo hay dos ejemplos en el corpus). No se trata de una propuesta, y tampoco se están dando razones o induciendo al lector a aceptar el enunciado de *Piaget*. Por el contrario, da la impresión que el escritor optó por ‘proponer’ para evitar la repetición del verbo ‘decir’ que utiliza más adelante en *lo que equivale a decir*. En todo caso, el enunciado citado y comentado es el objeto directo del verbo.

- (4) Piaget (1990) propone "que hay que definirlo, pues, por medio de lo que el sujeto cree comprobar y no simplemente de lo que es comprobable", lo que equivale a decir: ...que una comprobación nunca es independiente de los instrumentos de registro (y por tanto de asimilación) de lo que dispone el sujeto y que estos instrumentos no son puramente perceptivos, sino que consisten en esquemas preoperatorios u operatorios aplicados a la percepción actual, los cuales pueden modificar los datos en un sentido de precisión suplementaria o de deformación (p. 50). [6723022-f]

El verbo ‘sugerir’ refleja un uso diferente. Veamos los siguientes ejemplos:

- (5) El énfasis que Flexner le da a la educación, no hace que se ignore el entrenamiento. Mejor dicho, él sugiere que el mejor servicio a la causa del entrenamiento es aquél que se da dentro de una genuina educación médica. [6422011-f]

- (6) Como lo sugieren Chickering y Gamson (1991: 36), “frecuentemente es más fácil discutir los valores e ideas personales de manera escrita que oral, ya que señales no verbales ambiguas o desapercibidas son menos dominantes”. [6623021-f]

‘Sugerir’ es igualmente transitivo y lo define el DRAE (2000, p. 1917) en las siguientes palabras: “Hacer entrar en el ánimo de alguno una idea, insinuándosela, inspirándosela o haciéndole caer en ella. SUGERIR *una buena idea*; SUGERIR *un mal pensamiento*.”

Los ejemplos (5) y (6) representan dos instancias de uso más frecuentes de este verbo: reportar la información en estilo indirecto y en una cláusula subordinada introducida por *que* (Ejemplo 5) o introducir, en estilo directo entre comillas, las palabras enunciadas por un autor sin o con *que* (Ejemplo 6). Si nos basamos en la definición del diccionario, el sentido de ‘sugerir’ que se desprende de estos ejemplos no corresponde realmente al significado establecido por el DRAE. Los escritores utilizan el verbo ‘sugerir’ como una opción diferente a ‘decir’ y no con la intención de *hacer entrar en el ánimo de alguno una idea*.

De la explicación que hemos hecho en este apartado, se desprende que los datos que resultaron de las concordancias aplicadas al corpus y el cotejo con los contextos específicos en los que son utilizados los verbos han permitido establecer la frecuencia de uso como base importante para evaluar el perfil de un verbo específico en relación con la norma, en este caso el DRAE.

7.1.1.2 Los verbos de investigación

Los verbos de investigación utilizados por los escritores de los artículos del corpus son los siguientes: *agrupar, ampliar, analizar, aportar, atribuir, apoyarse, aprovechar, basarse, clasificar, comprobar, concluir, construir, crear, dar prioridad, dar origen, definir, demostrar, dividir, elaborar, encontrar, estudiar, evaluar, extraer, formular, fundamentar, idear, incursionar, inferir, informar, integrar, investigar, ligar, limitar, partir de, preguntarse, realizar, recoger, retomar, seguir, seleccionar, singularizar, sistematizar, suponer, tener, tomar, trabajar, transponer, tratar, usar y utilizar.*

Llama la atención, que el verbo ‘investigar’ se usó una sola vez en todo el corpus para reportar la actividad de investigación realizada por otro/s:

- (1) En este orden de ideas, Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) investigaron sobre la calidad del aprendizaje y el nivel de construcción de conocimiento social durante un debate grupal en listas de discusión electrónica, realizado por participantes de diferentes países. [7225042-i]

El escritor del artículo reporta la investigación que han llevado a cabo otros autores, respecto a *la calidad del aprendizaje y el nivel de construcción del conocimiento social*. Más adelante en el texto, el escritor, después de relatar la metodología utilizada por los autores citados, procede a formular su pregunta de investigación, todo ello formando parte de la introducción del artículo.

Entre los verbos de investigación más frecuentes están: *concluir* y *encontrar* (8 casos), *realizar* (7), *aportar* (5), *demostrar* (5) y *trabajar* (4).

El verbo ‘encontrar’ que suele utilizarse para reportar los hallazgos de las investigaciones aparece ocho (8) veces, y entre estas, 3 (tres) hacen referencia a lo que ha encontrado un personaje, cuya vida y obra están siendo narrados e interpretados por el escritor del artículo, como el ejemplo (2) siguiente:

- (2) Pero nuestro investigado [Mijares] se rebela ante la actitud negativa de su tiempo y aporta una nueva visión de la condición venezolana. Halla razones para confiar, y una de ellas es la fuerza moral de la historia de Venezuela. Encuentra abundantes testimonios de la fe del venezolano en un ideal moral, y presenta en sus escritos un amplio elenco de virtudes cívicas venezolanas: el respeto a los principios, el amor a la justicia, la condena de la fuerza, el culto a la magnanimidad. [7425042-i]

El ejemplo (2) corresponde a lo que podríamos llamar ‘un reporte narrativo’ (Thompson, 1996) sobre los *abundantes testimonios* que encuentra Mijares para *construir su visión de la condición venezolana*. Forma parte de la argumentación del escritor, que el lector acepta como información.

El ejemplo (3) corresponde a una cita que aparece en la sección de discusión de los resultados, en la que el escritor contrasta los resultados de su investigación con los encontrados por *Espinosa (2000)*. Aquí el verbo ‘encontrar’ está claramente relacionado con el proceso de investigación llevado a cabo por el autor citado.

- (3) El tamaño de los mensajes enviados por el grupo con mediación resultó superior a los mensajes enviados por el grupo sin mediación, dicha diferencia resultó estadísticamente significativa. Sin embargo, estos resultados son contradictorios con los encontrados por *Espinosa (2000)*, quien manifiesta que los mensajes en un grupo de discusión parecieran no tener relación con la participación del moderador. [7225042-i]

Desde el punto de vista pragmático, en la primera oración del fragmento en el ejemplo (3), el que escribe está reportando un resultado de su

investigación. Seguidamente señala que su resultado contradice los resultados hallados por otro autor (*Espinosa*). Mediante esta contradicción, el que escribe está dando inicio a un debate sobre el tema. Es una invitación para que otros participen en la discusión o solución del problema.

El verbo ‘demostrar’ es otro verbo de investigación utilizado cinco veces en los AI. Definido como “probar, sirviéndose de cualquier género de demostración” en su segunda acepción en el DRAE (2000, p.679), es uno de los pocos verbos, que en mi análisis, se clasificó de ‘fáctico’, tal como se observa en los ejemplos (4) y (5):

- (4) En la mención Ciencias se introducen los cambios propuestos por la tendencia norteamericana. Sin embargo la autora demuestra, con base en la indagación exhaustiva de textos escolares de esa área, que tales manuales no reflejaron las metas de instrucción que señalaron las reformas curriculares de 1969. [7024032-i]
- (5) Apoyados en diversidad de ejemplos, estos autores demuestran de manera convincente que las metáforas se encuentran en el lenguaje cotidiano y que afirmar lo contrario carece de fundamento. [7425941-i]

En estos ejemplos, los escritores se responsabilizan por la validez de sus opiniones respecto a los autores citados, lo cual refuerzan con los grupos adverbiales *con base en la indagación exhaustiva de textos escolares de esa área* y *de manera convincente*, respectivamente, para persuadir al lector de que tal demostración es contundente: en un caso porque se ha investigado exhaustivamente los textos escolares, y en el otro, por la diversidad de ejemplos que sustentan la postura asumida por un grupo de autores. En ambos ejemplos, la veracidad de la información reportada es un hecho que subyace el verbo ‘demostrar’.

Por su parte, el verbo ‘analizar’ fue utilizado solo tres veces en tres artículos de investigación para referirse a las actividades investigativas de los autores citados, tal como lo muestran los siguientes ejemplos:

- (6) Morles (1999), analiza los textos escolares dedicados a la enseñanza de la lectura en Venezuela y concluye que textos de esta naturaleza sólo son utilizados en la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica. [7024032-i]
- (7) Así es como Mijares analiza la virtud de la constancia y su relación con la afectividad en muchos otros personajes de la historia de Venezuela. [7425042-i]
- (8) Los investigadores [Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)] recogieron y analizaron las interacciones de los correos electrónicos de los participantes. [7225042-i]

De los datos obtenidos se desprende que los escritores de los artículos que conforman el corpus utilizado en esta tesis le dan una relativamente escasa importancia a la investigación llevada a cabo por otros.

7.1.1.3 Los verbos de cognición

Los verbos de cognición son menos frecuentes y tuvieron una distribución similar en ambos grupos de artículos (16 casos respectivamente). *Creer, esperar e interesarse* son los verbos que, en mi opinión, resultaron claramente de cognición en el corpus analizado, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (1) ...del “romanticismo literario” y además propone que se le dedique más atención porque esta distinción cree él que es el origen de lo que después se consideraría por lo externo, por simples exterioridades, ... [7425042-i]
- (2) Lo que esperaba Rodríguez del establecimiento escolar –la creación de una nueva sociedad– lo resume así en el apéndice [6322012-i]

- (3) Este autor se interesó en el diálogo que ocurre entre docente y estudiante durante el aprendizaje a distancia, el cual llama ...[6623021-f]

El verbo 'creer' (Ejemplo 1) no se refiere a lo que se podría calificar de entendimiento no comprobado, sino al pensamiento o juicio de algo; en este sentido, su significado se acerca a la tercera acepción del DRAE (2000, p. 593): "pensar, juzgar, sospechar una cosa o estar persuadido de ella". El verbo 'esperar' del ejemplo (2) se aproxima a la primera y segunda acepción (DRAE, 2000, p. 894): "tener esperanza de conseguir lo que se desea" y "creer que ha de suceder alguna cosa, especialmente si es favorable". 'Interesarse' en el ejemplo (3) significa "adquirir o mostrar interés por alguien o algo" (DRAE, 2000, p. 1179). Evidentemente que los tres ejemplos pudieran reformularse con verbos de 'decir' sin que por ello cambie sustancialmente el significado del enunciado. Sin embargo, considero que los escritores han seleccionado estos verbos con una intención que va mucho más allá de simplemente 'decir' cosas. Detrás de estos verbos están los conocimientos, la experiencia y la razón que llevan a los autores a 'creer', 'esperar' e 'interesarse'. Es una manera de representar la investigación de los autores reportados dándole importancia al rol que desempeñan el razonamiento y la argumentación en la construcción del conocimiento.

En algunos casos, los verbos que podían interpretarse como de cognición a primera vista, adquirieron en el contexto del texto un significado que implicaba cierto solapamiento con verbos de discurso o de investigación.

Veamos los siguientes ejemplos, que han sido clasificados como “verbos de cognición/discurso”:

- (4) Pero nuestro investigado se rebela ante la actitud negativa de su tiempo y aporta una nueva visión de la condición venezolana. Halla razones para confiar, y una de ellas es la fuerza moral de la historia de Venezuela. [7425042-i]
- (5) Brunner (2000) es uno de los que piensa que la educación poco ha cambiado a nivel de las aulas de clase, ... [7225042-f]
- (6) Marx piensa que se debe partir del hombre real y viviente, mas no de su conciencia... [7425041-f]

Si tomamos como punto de referencia el significado señalado en el DRAE (2000), el verbo ‘hallar razones’ y ‘pensar’ (Ejemplos 4-6) se relacionan con actos cognitivos. Es interesante notar que *hallar razones* no aparece como unidad semántica, sino como dos entradas separadas, de las cuales ‘razón’ se define como un acto de discurso propiamente: “facultad de discurrir, acto de discurrir el entendimiento, palabras o frases con que se expresa el discurso, argumento o demostración que se aduce en apoyo de algo, y motivo (|| causa)”. (DRAE, 2000, p. 1731).

Entre las definiciones de ‘hallar’ encontramos “ver, observar, notar, descubrir la verdad de algo”, y “conocer, entender después de una reflexión” (p. 1086). Desde mi punto de vista, ‘hallar razones’ debe considerarse como una unidad semántica, cuya función catafórica obliga al escritor a enumerar estas razones. No hacerlo significaría una ruptura en el flujo del contenido proposicional del texto y una desconsideración de las expectativas del lector.

Por su parte, ‘pensar’ se define como “reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen” (p. 1568). Se podría argumentar que ‘hallar razones’ y ‘pensar’ son verbos que están en el límite entre el acto de discurso y el acto cognitivo, y que por lo tanto, son sustituibles por ‘dar razones’ en el ejemplo (4) y ‘decir’, ‘señalar’ o ‘afirmar’ en los ejemplos (5) y (6), sin afectar el sentido de las proposiciones.

Los verbos *concebir* y *deducir* están en el límite entre el acto cognitivo e investigativo. Como se aprecia en los ejemplos (7-11), ‘concebir’ es transitivo y corresponde, en términos del DRAE (2000, p. 529), al hecho de “formar una idea, hacer concepto de algo”. Veamos los siguientes ejemplos del corpus:

- (7) Con estas ideas y frente a la cruda realidad de que la sociedad era controlada en forma violenta con el empleo de la fuerza militar, Augusto Comte concibe otra postura. Había que influir sobre la misma naturaleza del individuo para encauzarla en su propio bien, es decir en el trabajo, en la productividad. [7024032-f]
- (8) Muchos son los autores que coinciden en señalar que Marx concibe la Ideología como falsa conciencia cuando se parte de la conciencia y no de su vida real y material. [7425041-f]
- (9) Por otra parte, Labinowicz (1995) concibe la seriación como la capacidad intelectual para ordenar un grupo de elementos de acuerdo con una o varias dimensiones dadas, al coordinar relaciones transitivas sin recurrir al ensayo y error. [6623021-i]
- (10) Este momento se fundamenta en la motivación del modelo de Keller (1987), autor que concibe esta estrategia como un proceso secuencial comprendido por las cuatro condiciones denominadas ARCS: ...[7125032-i]
- (11) Estudia la afectividad como característica de varios personajes de la historia de Venezuela; y la concibe -influido por el pensamiento romántico- como cualidad que impregna la razón. [7425042-i]

De estos ejemplos se desprende que el verbo ‘concebir’ tiende a usarse con mayor frecuencia (4 sobre 5) en una estructura cuyo objeto directo es

ampliado con una cláusula introducida por ‘como’ seguida por un grupo nominal (GN). El GN está postmodificado por una cláusula adverbial o circunstancial de tiempo (Ejemplo 8), no finita infinitiva (Ejemplo 9), participio (Ejemplo 10) y finita relativa (Ejemplo 11).

El verbo ‘deducir’ es utilizado una sola vez (Ejemplo 12) y reporta la deducción que hace *Simón Rodríguez* a partir de unos planteamientos que ya fueron señalados por el escritor. Su significado se aproxima a la definición del DRAE (2000, p. 670): “sacar consecuencias de un principio, proposición o supuesto” e “inferir (|| sacar consecuencia de algo)”.

- (12) De estos planteamientos Rodríguez (1988) deduce que la enseñanza memorística no sirve sino para fastidiar a los niños, y para hacer PAPAGALLOS, para que(...) !por la VIDA! (...) sean CHARLATANES."(p:25)xxiv [6322012-i]

7.1.2 Potencial evaluativo de los verbos de reporte

Determinar el potencial evaluativo de los verbos de reporte implicó contrastar cada instancia de cita integrada en función sujeto/agente con el contexto más amplio del texto para luego asignar las categorías evaluativas establecidas en el capítulo sobre el método. Los resultados mostraron que los escritores exhibieron una marcada preferencia por los verbos de reporte ‘no fácticos’ (97,67% en los AI y 99,42% en los FP), con apenas 11 instancias de verbos ‘fácticos’ en los AI y 2 en los FP, y ningún caso de verbo ‘contra-fáctico’. Se desprende, por lo tanto, que los escritores del área de educación prefieren no expresar explícitamente su evaluación negativa de un autor

citado a través de un verbo de reporte. Es una opción que podríamos calificar de ‘táctica’ puesto que la expresión explícita de una evaluación negativa podría considerarse como un ‘acto amenazador de imagen’ (*face threatening act*) en la escritura académica (Myers, 1989), lo que a su vez podría afectar negativamente la aceptación del artículo por los árbitros (Hyland, 1998).

La mayor parte de los ejemplos del corpus que he venido utilizando son ejemplos de instancias de verbos no fácticos. En esta parte me concentraré en ejemplos de verbos fácticos, que según mi modelo de categorías y subcategorías (Cuadro 6, Capítulos V), pueden expresar una posición ‘positiva’, ‘neutral’, ‘tentativa’ y ‘crítica’ frente al enunciado.

Los verbos ‘establecer’ y ‘demostrar’ son, a mi parecer, los más representativos de los verbos fácticos. Consideremos los ejemplos del corpus:

- (1) Otro autor que estudia la Ideología es Eagleton (1979), quien también establece que lo ideológico pareciera hacer referencia no sólo a sistema de creencias sino a cuestiones relacionadas con el poder. Para el autor, el análisis de la Ideología es el estudio de las formas en las que el «significado» sirve para fundamentar relaciones de dominio. [7425041-f]
- (2) En primer lugar, este sistema está basado en el principio de Autonomía e Independencia. Estas características introducidas por Delling (Alemania); Wedemeyer (USA) y Moore (USA), [sic] establecen que la ED es un sistema multi-dimensional de aprendizaje y de procesos comunicacionales. [6322013-i]
- (3) ...Wittman (1997), quien en su obra Preguntas básicas de la enseñanza de las matemáticas establece claramente un conjunto de principios didácticos y pedagógicos para esta asignatura. [7024031-i]

En los ejemplos (1-3), los escritores se comprometen con la verdad de lo que han dicho los autores citados, en el sentido de “dejar demostrado y firme un principio, una teoría, una idea, etc.” (DRAE, 2000, p. 903). Reconocen el material reportado como un hecho y lo utilizan para que su propia

argumentación tenga efectos positivos en el lector, al mantener una postura neutral (Ejemplos 1 y 2). En el ejemplo (3), el escritor manifiesta además su opinión positiva a través del adverbio *claramente*. En este caso, refuerza la facticidad del verbo ‘establecer’ con una evaluación personal de lo que ha hecho *Wittman (1997)*. Estamos en presencia de una interacción entre el autor cuyos *principios didácticos y pedagógicos* son un hecho, el escritor quien opina positivamente y un lector que puede cuestionar la opinión del escritor más no el hecho reportado.

‘Demostrar’ –entendido como “probar, sirviéndose de cualquier género de demostración” (DRAE, 2000, p. 679)– es indiscutiblemente fáctico, en particular cuando se refiere a los resultados de una investigación. En este sentido comparto la posición asumida por Hunston (1996, p. 195) cuando señala que “los ítems presentados como ‘hechos’, tales como resultados experimentales, no pueden subsecuentemente ser negados, ya que hacerlo sería acusar al investigador de mentir”.⁹⁵ Los ejemplos (4) y (5) ilustran este punto:

- (4) En el mismo trabajo ya mencionado, Fuenmayor y Vidal (2001) demostraron la existencia de iniquidades en el proceso de selección estudiantil a las universidades públicas venezolanas. [6422012-i]
- (5) Apoyados en diversidad de ejemplos, estos autores demuestran de manera convincente que las metáforas se encuentran en el lenguaje cotidiano... [7425041-i]

⁹⁵ Items which are presented as ‘facts’, such as experimental results, cannot be subsequently denied, as to do so would be to accuse the researcher of lying. (Hunston, 1996, p. 195)

En ambos ejemplos, los escritores están comprometidos con la verdad de los resultados del trabajo investigativo de los autores reportados y los utilizan para hacer más efectiva su argumentación. Mientras que, en el ejemplo (4), el escritor no evalúa el mensaje reportado, (5) podría considerarse como una instancia de evaluación positiva marcada por la cláusula adverbial *de manera convincente*, pero no por el verbo de reporte. En ambos casos, el lector está inducido a aceptar la información como verdadera.

Los resultados relacionados con el potencial evaluativo de los verbos de reporte revelan que los investigadores del área de la educación asumen una posición neutral frente al reporte de otros en sus discursos. Es decir que los verbos de reporte utilizados no tienen una marca explícita de evaluación como la que pudieran tener *exagerar* o *evadir*, por ejemplo. Los investigadores son cautelosos y cuidadosos en proteger su imagen frente a los expertos, colegas y demás miembros de la comunidad discursiva.

7.1.3 Patrones sintácticos de los verbos de reporte

En esta sección y sobre la base de los resultados y datos obtenidos, presento los patrones de uso más comunes de los verbos de reporte desde un punto de vista sintáctico. Con el fin de establecer las tendencias sintácticas dominantes, he examinado los contextos en que fueron utilizados los verbos con una frecuencia mayor a quince veces: *señalar*, *plantear*, *proponer*, *decir*,

describir, afirmar, denominar y llamar. De manera general, los datos demostraron que la estructura canónica prevaleciente es SVO⁹⁶, en la que el objeto directo puede ser una cláusula subordinada en estilo indirecto, una cita directa o un grupo nominal.

a. ESTRUCTURA SVO EN LA QUE EL OBJETO DIRECTO ES UNA CLÁUSULA EN ESTILO INDIRECTO

Los verbos *señalar, plantear, afirmar, decir* y *considerar* demostraron tener comportamientos similares. Estos verbos se utilizaron con mayor frecuencia en estructuras SVO (Ejemplos1-5), cuyo objeto directo es la cláusula subordinada introducida por *que* seguido por el mensaje reportado en estilo indirecto (EI)⁹⁷: *señalar* (24 casos), *decir* (18), *plantear* (19), *considerar* (17) y *afirmar* (9). Observemos los ejemplos (1-5):

- (1) El autor señala que inicialmente los sujetos adquieren y desarrollan una concepción del aprendizaje de carácter cuantitativo superficial centrada en la transmisión del conocimiento y la repetición... [6823011-f]
- (2) Espinoza (1999) plantea que bajo el enfoque de la relación universidad-sector productivo y mediante la educación continua, pueden formarse en el profesor universitario las actitudes positivas pedagógicas hacia la formación profesional alternativa. [7125031-f]
- (3) Mokate (1999) afirma que la igualdad de acceso se asocia con ciertos aspectos de la demanda, es decir, garantizar la igualdad de acceso obliga a reconocer que los demandantes tienen condiciones diferentes asociadas a su capacidad. [7225042-f]
- (4) Bauersfeld (1983) considera que la particularidad del planteamiento de un contenido matemático requiere que su didáctica, por una parte, asuma la construcción de una relación estable hacia la disciplina...[6322012-f]

⁹⁶ S = sujeto; V = verbo; O = Objeto (OD = objeto directo y OI = objeto indirecto).

⁹⁷ EI = estilo indirecto; ED = estilo directo.

- (5) En cuanto a una estructura o a un formato que asumen las ideologías, van Dijk (1999) dice que las ideologías son representaciones de carácter general y abstracto y no se aplican a todos los acontecimientos culturales. [7425041-f]

Estos ejemplos reflejan claramente la estructura SVO. El ejemplo (5) varía de los demás por la presencia de una cláusula adjunta que le antecede a la cláusula de reporte y cuya función es la de situar el mensaje reportado.

b. ESTRUCTURA SVO EN LA QUE EL OBJETO DIRECTO ES UNA CLÁUSULA EN ESTILO DIRECTO

Los verbos *decir*, *señalar*, *afirmar*, *proponer* y *considerar* (Ejemplos 7-10) fueron utilizados para reportar el mensaje en estilo directo (ED), siendo el verbo *decir* el de mayor frecuencia (17 casos) seguido por *señalar* (15), *afirmar* (5), *proponer* (3) y *considerar* (3). Veamos los siguientes ejemplos:

- (6) Cronbach (1988) señala que "los argumentos para usar la prueba deben estar claros para extender, de manera persuasiva y posible, la construcción de la realidad y el peso valorativo implícito, y sus aplicaciones" (p.7). [6723022-f]
- (7) Al respecto, Marx dice: Solamente ahora, después de haber considerado ya cuatro momentos de las relaciones históricas... [7425041-f]
- (8) De hecho Barroso (1997: 42) afirma que "el 80 por ciento de los venezolanos, independientemente de su estrato social, carece de una consciencia definida de sí mismo como persona..." [6823023-i]
- (9) Sin embargo, [Voli (1997: 50)] considera que "la autoestima es la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales". [6823023-i]
- (10) Piaget (1990) propone "que hay que definirlo, pues, por medio de lo que el sujeto cree comprobar y no simplemente..." [6723022-f]

La cláusula reportada en ED también puede estar separada de la cláusula que reporta mediante el uso del dos puntos. Esta forma de citar caracterizó

particularmente el verbo *decir* (12 casos), tal como se aprecia en los ejemplos siguientes:⁹⁸

- (11) Al respecto, Marx dice: Solamente ahora, después de haber considerado ya cuatro momentos de las relaciones históricas... [7425041-f]
- (12) Dice este autor: Como consecuencia del conocimiento generado al reflexionar sobre los argumentos anteriores... [6221001-f]

El ejemplo (12) se diferencia del (11) por la inversión (VSO) de la estructura SVO, una opción estilística del escritor.

Es interesante hacer notar que el verbo ‘plantear’ para reportar en estilo directo se utilizó una sola vez y acompañado por *al señalar* en una construcción redundante como:

- (13) Lo que genera visiones distorsionadas de lo que es aprender ciencias y que Lang plantea al señalar: La visión distorsionada de lo que es saber física es una consecuencia directa de la manera como se transmite el conocimiento... [6221001-i]

c. ESTRUCTURA SVO EN LA QUE EL OBJETO DIRECTO ES UN GRUPO NOMINAL

El objeto directo (OD) de la estructura SVO también puede ser un grupo nominal en el que se reporta el mensaje en ED o EI. Los verbos ‘proponer’ (26 casos), ‘plantear’ (19), ‘describir’ (17) y ‘señalar’ (11), son los que más frecuentemente introducen un grupo nominal, tal como se observa en los ejemplos (14-17):

- (14) Los mencionados autores proponen un modelo para la formación de orientadores basado en dos direcciones. [6924032-f]

⁹⁸ Cuando no hay comillas en la cita directa es porque es una cita en bloque.

- (15) Pozo (1996) plantea dieciséis tipos de resultados posibles clasificados en cuatro categorías de aprendizaje: ... [7325042-f]
- (16) Kilpatrick (1993) en su artículo “La investigación en educación matemática. Su historia y alguna cuestiones de actualidad” describe ampliamente la existencia en nuestro campo de tres enfoques metodológicos... [6322012-f]
- (17) Nachtigall (1985) señala algunos aspectos que intervienen en la situación actual de la enseñanza de la física: ... [6924032-f]

El OD de los verbos de reporte en estos ejemplos son grupos nominales que utilizan los escritores para resumir y reportar la información en estilo indirecto: *un modelo para la formación de orientadores basado en dos direcciones* (Ejemplo 14), *dieciséis tipos de resultados posibles clasificados en cuatro categorías de aprendizaje* (Ejemplo 15), *la existencia en nuestro campo de tres enfoques metodológicos* (Ejemplo 16) y *algunos aspectos que intervienen en la situación actual* (Ejemplo 17).

Los ejemplos (18-19) ilustran la estructura de reporte en la que el grupo nominal como OD del verbo de reporte es señalado en estilo directo. Según los datos obtenidos, este patrón es característico de los verbos ‘llamar’ y ‘denominar’, razón por la cual se modifica la taxonomía de Maldonado(1999) para la clasificación de los verbos de reporte en el corpus:

- (18) Esto tiene que ver con lo que Klemp (1977) ha denominado “iniciativa cognitiva” [7125032-i]
- (19) Walter (1993) llama “bien dominante” aquél cuya posesión permite disponer de otra gama de bienes... [7125031-i]

d. VARIACIONES EN LAS ESTRUCTURAS DE REPORTE

Quiero hacer referencia a algunas variaciones de las estructuras de reporte encontradas en el corpus, las cuales constituyen otras opciones que tiene el

escritor para reportar el discurso ajeno: la cláusula que introduce el mensaje reportado está en una cláusula incisa en posición inicial (Ejemplo 20) o media (Ejemplos 21-22) dentro de la oración.

- (20) Tal como lo señalan Fischer y Malle (1985), en el encuentro entre el hombre y la matemática... [6322012-f]
- (21) ...un examen detallado de la literatura existente nos hace evidente, como señala Twining(2002), la existencia de una gran variedad... [7425042-f]
- (22) ...sin negar -como lo señala el autor- la investigación,... [6422012-f]

Son ejemplos de adjuntos de reporte, frecuentes en el discurso académico, con lo cual el escritor muestra que acepta definitivamente la veracidad del mensaje reportado. En este caso, los escritores, más que manifestar su acuerdo con las ideas de otros, presentan el mensaje de tal manera que son los otros los que están de acuerdo con las ideas de los escritores.

Los patrones sintácticos de los verbos de reporte, resumidos en esta sección, reflejan los procedimientos canónicos de citas y al mismo tiempo revelan una gran variedad en la forma cómo los escritores los utilizan. Mientras la mayoría de estos verbos pueden introducir el mensaje reportado en ED o EI, algunos verbos tienden a hacerlo predominantemente en ED, como por ejemplo ‘decir’, ‘denominar’, ‘llamar’, y otros en EI, como ‘plantear’, ‘señalar’ y ‘afirmar’.

A modo de conclusión, con el fin de comparar la frecuencia de la estructura SVO de los verbos de reporte más frecuentes encontrados en este corpus con otro corpus del español general, recurrí a la base de datos del

Grupo de Sintaxis del Español de la Universidad de Santiago de Compostela (www.bds.usc.es/) obtenidos de un corpus de 1.449.005 palabras. Aun cuando la naturaleza de ambos corpus no permite hacer derivaciones concluyentes, la comparación muestra ciertas diferencias que pudieran servir de insumo para futuras investigaciones (Cuadro 23).

Cuadro 23. *Distribución de los verbos de reporte en la estructura SVO (BDS y corpus de la Revista de Pedagogía)*

Verbos	Estructura	BDS		Rev. Pedagogía	
		N	%	N	%
señalar	SVO	244	70,90	87	57,47
plantear	SVO	89	26,97	55	69,09
proponer	SVO	180	36,67	45	64,4**
decir	SVO	2686	58,86*	44	79,55
considerar	SVO	313	32,59	26	76,92
describir	SVO	78	71,79	21	80,95**
afirmar	SVO	191	63,87	17	82,35

* se incluye el % referido a la estructura con cita directa

** estos verbos introducen en su mayoría un grupo nominal

Llama la atención que, en los artículos académicos del corpus utilizado en esta tesis, los verbos ‘plantear’, ‘proponer’, ‘decir’ y ‘considerar’ (en una estructura SVO) sean significativamente más frecuentes que en el corpus más variado y más amplio como el de los *Archivos de textos hispánicos*. En contraste, el verbo ‘plantear’ resultó menos frecuente en el corpus de textos académicos.

El análisis de los verbos de reporte en el discurso académico es un tema altamente complejo que necesita evidentemente profundizarse. Sin embargo, me ha permitido tomar consciencia de las implicaciones comunicativas y pragmáticas que tienen los verbos en el momento de decidir entre uno u otro.

Algunos explicitan la intención del escritor, otros obedecen a decisiones de estilo y otros se utilizan para evitar la repetición. En todo caso, mis datos representan una referencia importante desde el punto de vista de la investigación en el discurso académico. Aunque la meta no fue describir la gramática del español, los datos obtenidos hacen pensar que el estudio de los procedimientos de citas debe ser redimensionado sobre la base de concordancias en corpus más amplios y más representativos de la lengua española en uso.

Los verbos de reporte, que seleccionan los escritores de los artículos del corpus utilizado en esta tesis para marcar explícitamente las voces de los otros en sus textos, tienen funciones retóricas y argumentativas claras. Por una parte, desde el punto de vista de la metafunción interpersonal (Halliday, 2004), los escritores se ubican en una relación interactiva con sus lectores, al abrir un espacio evaluativo en el que se acercan o se distancian del material citado, y al orientar la interpretación de este material por parte de los lectores. Esto, tal como se desprende de los datos, no significa que los escritores evalúan realmente el material citado a través de los verbos. Por otra parte, en términos del componente experiencial de la metafunción ideacional (Halliday, 2004), el verbo de reporte marca la necesidad retórica que tienen los escritores de enfatizar la presencia de otras voces en sus discursos para cumplir con las normas que rigen la disciplina y para legitimarse como investigadores.

Los patrones sintácticos de los verbos de reporte que introducen una cláusula subordinada en estilo indirecto, directo o un grupo nominal son variados y ajustados a la estructura canónica SVO, siendo el estilo directo una señal de mayor distanciamiento por parte del escritor con respecto al texto citado. La mayoría de los verbos pueden introducir las voces de los otros en estilo indirecto y directo, mientras que algunos verbos favorecen el estilo indirecto y otros el estilo directo.

La selección de un verbo de reporte es un asunto delicado y crucial ya que es una manera de situarnos en la comunidad discursiva a la que pertenecemos y una manera efectiva de interactuar con nuestros pares. En palabras de Hyland (2002, p 130), la selección de un verbo de reporte “puede críticamente influenciar la voluntad del lector para acompañar a un escritor y estar de acuerdo con sus argumentos”.⁹⁹

⁹⁹ ... can critically influence a reader's willingness to go along with a writer and accede to her claims. (Hyland, 2002, p.130)

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio de las prácticas discursivas de los educadores, en cuanto a la manera cómo los escritores de los *artículos de investigación* y *foros pedagógicos* señalan explícitamente las voces de los otros en sus discursos, me permitieron derivar conclusiones generales y particulares que expongo a continuación.

En primer lugar, se comprueba que el análisis lingüístico riguroso de una gran cantidad de textos naturales con apoyo en la tecnología puede mostrar “verdades” no contempladas en cuanto al uso de la lengua en general, y a la manera cómo los investigadores de la educación presentan las voces de los otros en sus textos, en particular. En efecto, los datos obtenidos de las concordancias muestran que los escritores tienen opciones adicionales al tradicional estilo directo e indirecto, y alternativas al verbo de ‘decir’ para reportar el conocimiento ajeno, lo cual confirman las palabras de Sinclair (1994) que iniciaron esta tesis.

En segundo lugar, los resultados cuantitativos y cualitativos (y la prueba estadística) indican que, contrariamente a lo que se esperaba (Beke, 2005a), no hay diferencias significativas entre los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos, en cuanto a la manera cómo los educadores presentan las voces de los otros mediante las citas, referencias y verbos de reporte, por lo que las tendencias observadas en los datos son

atribuibles a la disciplina y a decisiones de la comunidad discursiva de la *Revista de Pedagogía*.

En mi opinión, la descripción del artículo de investigación y del foro pedagógico que se incluye en las “Orientaciones para autores” no deja clara la diferencia entre uno y otro, y tampoco esta diferencia es percibida por los escritores de los artículos del corpus utilizado en esta tesis. De hecho, llama la atención que, en la *Revista de Pedagogía* Vol. 28, N° 82 (2007), se publican sólo artículos de investigación, aun cuando las orientaciones para los autores mantienen también el foro pedagógico como una opción. Nos surge una pregunta: ¿son los escritores de los artículos los que introducen sus escritos como artículo de investigación o foro pedagógico, o es el comité editorial que decide a qué género pertenece el artículo introducido?

Es interesante leer el breve recuento del estado de la investigación que presenta el editor (Blanco, 2007b) correspondiente a los cincuenta y cuatro años de la Escuela de Educación y casi treinta años de jornadas de investigación. Al mismo tiempo que reconoce el desarrollo cuantitativo y fortalecimiento de la investigación educativa, concluye que el hecho de que las ponencias sobre investigaciones culminadas son minoría significa que es necesario “establecer qué se entiende por investigación” (p.169), preocupación expresada ya en el año 2000, a la que me he referido en el apartado 2.3 de esta tesis. Es evidente que se está dando un debate –aún no resuelto– en el seno de la comunidad discursiva de la educación y de la

Revista de Pedagogía. Esto confirma la posición teórica asumida en cuanto a la interrelación entre las nociones de *comunidad discursiva* y *género* y a la visión bakhtiniana de la lengua como dialógica, comunicativa y construida socialmente (Bakhtin, 1986).

De manera particular, no debe sorprender que los resultados muestren comportamientos similares de los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos en cuanto al promedio de citas por artículo y por género, a la distribución de las citas no integradas e integradas y sus diferentes manifestaciones, a la distribución del estilo directo e indirecto para reportar lo que han dicho o hecho otros, y a la distribución de los verbos de reporte. Los gráficos 2, 3 y 4 en el capítulo VI ilustran esta especie de ‘doppelgänger Effekt’, es decir, un género parece verse en el espejo del otro. Estos resultados concuerdan con lo que he señalado más arriba y obligan a redimensionar el supuesto inicial según el cual el foro pedagógico fue considerado como otro género. Si a ello se le agrega el estilo personal e individual de los escritores, que se manifiesta estadísticamente en la dispersión y heterogeneidad de los datos, la diferencia entre el artículo de investigación y el foro pedagógico se diluye. Relacionando estos resultados con las consideraciones hechas en el capítulo III de esta tesis, sugiero que el artículo de investigación puede considerarse como el género dominante de una familia, entre cuyos miembros está el foro pedagógico.

La tercera conclusión general que se deriva de los resultados es que los educadores no dudan en cederles la palabra a los otros. Desde el punto de vista de las funciones ideacional e interpersonal del lenguaje, la escogencia de una opción tiene fines argumentativos y retóricos, refleja la actitud del que escribe ante el conocimiento y es una señal explícita del grado de compromiso del escritor con las voces de los otros y con su lector.

Sin necesariamente citar a otros autores directamente –porque los pueden incluir en una referencia (cita no integrada), un adjunto, un grupo preposicional, un grupo nominal o una copulativa– los escritores los incorporan en sus discursos como una manera de manifestar la continuidad de la investigación educativa y discusión epistemológica. En este sentido, se distinguen de sus pares de las disciplinas científicas cuyos trabajos suelen reportar hallazgos novedosos y reflejar el progreso de la investigación en términos acumulativos (Fløttum, 2005).

La identificación e interpretación de las diferentes opciones que utilizan los escritores para citar o reportar las voces de los otros refleja una gran diversidad, que trasciende los procedimientos de citas tradicionales de la gramática del español. Por un lado, fue necesario modificar la taxonomía de Maldonado (1999) para incluir todos los verbos de reporte encontrados en el corpus en función de la modalidad de enunciación. Por otro lado, se consideró necesario distinguir entre los tipos de verbos –discurso, investigación y cognición– según Hyland (2002).

De la gran variedad de verbos, los diecisiete verbos más frecuentes (aproximadamente el 10% del total) representaron el 50% de las formas verbales de reporte. Estos se analizaron en el contexto de los textos con el fin de determinar los patrones sintácticos dominantes de los verbos utilizados con una frecuencia mayor de quince veces. Resaltó la estructura SVO en la que el objeto directo es una cláusula indirecta o cláusula directa. Mientras algunos verbos (*señalar, afirmar, decir y considerar*) pueden introducir ambos tipos de cláusula, en otros (*proponer, plantear, describir*) predomina el grupo nominal como objeto directo. Estos resultados son representativos del discurso académico de los investigadores de la educación y deben ser ampliados con investigaciones sobre corpus más amplios y de diferentes disciplinas. Es un hecho innegable que el discurso académico es una fuente de información inconmensurable para el estudio de la lengua y su enseñanza, cuyo objetivo debe dirigirse cada vez más hacia la inclusión y hacia la potenciación lingüística de los ciudadanos. Esta es la dirección que deben tomar los futuros estudios sobre el discurso académico.

He insistido en que la selección de un verbo de reporte es una decisión delicada por cuanto no solo significa contextualizar apropiadamente la investigación y comunicarse con los pares de manera efectiva, sino que es una decisión que marca la relación entre el escritor y el autor citado, entre el escritor y el lector, y entre el escritor y el mensaje reportado.

Los resultados indican, por una parte, que los escritores utilizaron una gran diversidad de verbos para orientar sus argumentos y apoyarlos en interpretaciones más que en mediciones precisas (véase Hyland, 2002). Los educadores en ambos géneros mostraron una preferencia marcada por los verbos de ‘discurso’, para introducir en estilo directo o indirecto las voces de los otros, corroborando así los resultados encontrados por Bolívar y Betancourt (2002) y las posiciones asumidas por autores como Calsamiglia y Tusón (1999), Maldonado (1999) y Reyes (1995), quienes señalan al verbo de ‘decir’ como el verbo de reporte por excelencia. Por otra parte, la preferencia por el verbo de reporte no fáctico refleja una relación de no responsabilidad entre el escritor y el autor reportado (Véase Beke & Bolívar, 2005) con una tendencia a utilizar las palabras de los otros como referencia o apoyo a la argumentación. Los verbos de reporte seleccionados por los escritores revelaron una clara tendencia a asumir una actitud neutral ante las palabras de los otros, con escasa evaluación explícitamente señalada en el verbo de reporte. Es probable que haya otras marcas evaluativas expresadas a través de adverbios y adjetivos que no fueron tomados en cuenta en esta investigación.

De manera más puntual, en ambos géneros, los resultados mostraron una tendencia de los escritores a utilizar la cita integrada (CI) con mayor frecuencia que la no integrada (CNI) y una preferencia por reportar lo que han dicho o hecho otros en estilo indirecto (aproximadamente, 75% del total

de referencias y citas), resumiendo o parafraseando a un autor como una manera de construir su argumentación. La generalización de lo que han dicho o hecho varios autores se utilizó con menor frecuencia.

En dos tercios del total de CI, los escritores le dieron al autor citado un rol prominente mediante la función de 'sujeto/agente'. Así mismo, en una de cada cuatro citas o referencias (CI y CNI), predominó el reporte de las voces de otros en estilo directo, con lo cual los escritores se distancian de los autores citados y marcan explícitamente que no son responsables de las palabras citadas. Con ello, los escritores se adhieren a las voces en vivo de los otros, quienes representan la comunidad de expertos en la materia. De este modo, los escritores aseguran una argumentación efectiva y convincente.

Especial mención se merece todo el proceso de investigación implicado en esta tesis. Si bien los programas automatizados representan un recurso invaluable por la capacidad de procesar grandes cantidades de material en fracciones de segundo, por sí solos no son suficientes puesto que los datos que se obtienen no son del todo confiables. Fue imprescindible, entonces, recurrir a técnicas interactivas para depurar, organizar y codificar los datos. Todo ello requirió de claridad en cuanto a lo que se estaba buscando y organización del trabajo por parte del investigador para evitar que se duplicaran las tareas y se perdiera tiempo. En este sentido, las categorías de análisis y el cuadro de las variables, variantes y códigos, presentados en el capítulo V fueron un paso previo fundamental para la búsqueda, depuración,

sistematización y organización de los datos, y su posterior codificación y transcripción en Excel.

Los datos por si solos no dicen nada sino que requieren de un cotejo constante con los textos para su interpretación y codificación. Así mismo esta parte de la investigación requiere de la participación de otras personas con el fin de minimizar posibles equivocaciones. En la sección ‘Procedimientos’ del capítulo V he explicado expresamente y en detalle todo este proceso con el fin de orientar otras investigaciones similares.

Aun cuando los resultados arrojados no fueron los esperados, la combinación del enfoque “basado en el corpus” con el enfoque “guiado por el corpus” (véase Capítulo V) nos permitió, por un lado, explicar nuestras categorías de análisis con los datos obtenidos, y por el otro, utilizar los datos para perfeccionar estas categorías. Igualmente pudimos comprobar en los datos la validez o no de considerar el *artículo de investigación* y el *foro pedagógico* como dos géneros diferentes.

Es importante insistir en que, además de las citas y referencias, existen otros rasgos que explicitan la presencia de los otros, como son los pronombres de primera persona, los pronombres indefinidos, el metatexto, la negación y los adversativos (Fløttum, Dahl y Kinn, 2006). De ahí que se sugiere profundizar en el tema de las ‘voces de los otros’ en la educación, en otras disciplinas, otros géneros y revistas antes de emitir juicios concluyentes.

Desde el punto de vista de la formación de futuros investigadores, considero que esta investigación ofrece insumos importantes para sistematizar y explicar las diferentes opciones que tenemos los investigadores en el marco de las normas y convenciones que rigen la manera de presentar las voces de los otros en los artículos de investigación que escribimos. Quizás para algunos estas normas o convenciones pueden inhibir nuestra creatividad y limitar nuestra originalidad. Sin embargo, estoy convencida de que los investigadores en formación deben conocer las opciones posibles al mismo tiempo que deben tener la oportunidad de escoger entre estas opciones. En este sentido, son acertadas las palabras de Hyland (2007, p.152) cuando afirma que “la habilidad de crear significado solo se hace posible por la posibilidad de alternativas”.¹⁰⁰

Con esta tesis, se muestra una vez más que los géneros nacen y desaparecen, se fortalecen y se definen en la interacción entre los miembros de una comunidad discursiva. La revista “como espacio para el diálogo” (Bolívar, 2004) pone de manifiesto el carácter dialógico e interactivo que tiene lugar en el seno de la comunidad de la revista –investigadores, evaluadores, editores– como también en el interno de los artículos entre el escritor y los otros.

¹⁰⁰ The ability to create meaning is only made possible by the possibility of alternative. (Hyland, 2007, p. 152)

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio de las prácticas discursivas de los educadores, en cuanto a la manera cómo los escritores de los *artículos de investigación* y *foros pedagógicos* señalan explícitamente las voces de los otros en sus discursos, me permitieron derivar conclusiones generales y particulares que expongo a continuación.

En primer lugar, se comprueba que el análisis lingüístico riguroso de una gran cantidad de textos naturales con apoyo en la tecnología puede mostrar “verdades” no contempladas en cuanto al uso de la lengua en general, y a la manera cómo los investigadores de la educación presentan las voces de los otros en sus textos, en particular. En efecto, los datos obtenidos de las concordancias muestran que los escritores tienen opciones adicionales al tradicional estilo directo e indirecto, y alternativas al verbo de ‘decir’ para reportar el conocimiento ajeno, lo cual confirman las palabras de Sinclair (1994) que iniciaron esta tesis.

En segundo lugar, los resultados cuantitativos y cualitativos (y la prueba estadística) indican que, contrariamente a lo que se esperaba (Beke, 2005a), no hay diferencias significativas entre los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos, en cuanto a la manera cómo los educadores presentan las voces de los otros mediante las citas, referencias y verbos de reporte, por lo que las tendencias observadas en los datos son

atribuibles a la disciplina y a decisiones de la comunidad discursiva de la *Revista de Pedagogía*.

En mi opinión, la descripción del artículo de investigación y del foro pedagógico que se incluye en las “Orientaciones para autores” no deja clara la diferencia entre uno y otro, y tampoco esta diferencia es percibida por los escritores de los artículos del corpus utilizado en esta tesis. De hecho, llama la atención que, en la *Revista de Pedagogía* Vol. 28, N° 82 (2007), se publican sólo artículos de investigación, aun cuando las orientaciones para los autores mantienen también el foro pedagógico como una opción. Nos surge una pregunta: ¿son los escritores de los artículos los que introducen sus escritos como artículo de investigación o foro pedagógico, o es el comité editorial que decide a qué género pertenece el artículo introducido?

Es interesante leer el breve recuento del estado de la investigación que presenta el editor (Blanco, 2007b) correspondiente a los cincuenta y cuatro años de la Escuela de Educación y casi treinta años de jornadas de investigación. Al mismo tiempo que reconoce el desarrollo cuantitativo y fortalecimiento de la investigación educativa, concluye que el hecho de que las ponencias sobre investigaciones culminadas son minoría significa que es necesario “establecer qué se entiende por investigación” (p.169), preocupación expresada ya en el año 2000, a la que me he referido en el apartado 2.3 de esta tesis. Es evidente que se está dando un debate –aún no resuelto– en el seno de la comunidad discursiva de la educación y de la

Revista de Pedagogía. Esto confirma la posición teórica asumida en cuanto a la interrelación entre las nociones de *comunidad discursiva* y *género* y a la visión bakhtiniana de la lengua como dialógica, comunicativa y construida socialmente (Bakhtin, 1986).

De manera particular, no debe sorprender que los resultados muestren comportamientos similares de los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos en cuanto al promedio de citas por artículo y por género, a la distribución de las citas no integradas e integradas y sus diferentes manifestaciones, a la distribución del estilo directo e indirecto para reportar lo que han dicho o hecho otros, y a la distribución de los verbos de reporte. Los gráficos 2, 3 y 4 en el capítulo VI ilustran esta especie de ‘doppelgänger Effekt’, es decir, un género parece verse en el espejo del otro. Estos resultados concuerdan con lo que he señalado más arriba y obligan a redimensionar el supuesto inicial según el cual el foro pedagógico fue considerado como otro género. Si a ello se le agrega el estilo personal e individual de los escritores, que se manifiesta estadísticamente en la dispersión y heterogeneidad de los datos, la diferencia entre el artículo de investigación y el foro pedagógico se diluye. Relacionando estos resultados con las consideraciones hechas en el capítulo III de esta tesis, sugiero que el artículo de investigación puede considerarse como el género dominante de una familia, entre cuyos miembros está el foro pedagógico.

La tercera conclusión general que se deriva de los resultados es que los educadores no dudan en cederles la palabra a los otros. Desde el punto de vista de las funciones ideacional e interpersonal del lenguaje, la escogencia de una opción tiene fines argumentativos y retóricos, refleja la actitud del que escribe ante el conocimiento y es una señal explícita del grado de compromiso del escritor con las voces de los otros y con su lector.

Sin necesariamente citar a otros autores directamente –porque los pueden incluir en una referencia (cita no integrada), un adjunto, un grupo preposicional, un grupo nominal o una copulativa– los escritores los incorporan en sus discursos como una manera de manifestar la continuidad de la investigación educativa y discusión epistemológica. En este sentido, se distinguen de sus pares de las disciplinas científicas cuyos trabajos suelen reportar hallazgos novedosos y reflejar el progreso de la investigación en términos acumulativos (Fløttum, 2005).

La identificación e interpretación de las diferentes opciones que utilizan los escritores para citar o reportar las voces de los otros refleja una gran diversidad, que trasciende los procedimientos de citas tradicionales de la gramática del español. Por un lado, fue necesario modificar la taxonomía de Maldonado (1999) para incluir todos los verbos de reporte encontrados en el corpus en función de la modalidad de enunciación. Por otro lado, se consideró necesario distinguir entre los tipos de verbos –discurso, investigación y cognición– según Hyland (2002).

De la gran variedad de verbos, los diecisiete verbos más frecuentes (aproximadamente el 10% del total) representaron el 50% de las formas verbales de reporte. Estos se analizaron en el contexto de los textos con el fin de determinar los patrones sintácticos dominantes de los verbos utilizados con una frecuencia mayor de quince veces. Resaltó la estructura SVO en la que el objeto directo es una cláusula indirecta o cláusula directa. Mientras algunos verbos (*señalar, afirmar, decir y considerar*) pueden introducir ambos tipos de cláusula, en otros (*proponer, plantear, describir*) predomina el grupo nominal como objeto directo. Estos resultados son representativos del discurso académico de los investigadores de la educación y deben ser ampliados con investigaciones sobre corpus más amplios y de diferentes disciplinas. Es un hecho innegable que el discurso académico es una fuente de información inconmensurable para el estudio de la lengua y su enseñanza, cuyo objetivo debe dirigirse cada vez más hacia la inclusión y hacia la potenciación lingüística de los ciudadanos. Esta es la dirección que deben tomar los futuros estudios sobre el discurso académico.

He insistido en que la selección de un verbo de reporte es una decisión delicada por cuanto no solo significa contextualizar apropiadamente la investigación y comunicarse con los pares de manera efectiva, sino que es una decisión que marca la relación entre el escritor y el autor citado, entre el escritor y el lector, y entre el escritor y el mensaje reportado.

Los resultados indican, por una parte, que los escritores utilizaron una gran diversidad de verbos para orientar sus argumentos y apoyarlos en interpretaciones más que en mediciones precisas (véase Hyland, 2002). Los educadores en ambos géneros mostraron una preferencia marcada por los verbos de 'discurso', para introducir en estilo directo o indirecto las voces de los otros, corroborando así los resultados encontrados por Bolívar y Betancourt (2002) y las posiciones asumidas por autores como Calsamiglia y Tusón (1999), Maldonado (1999) y Reyes (1995), quienes señalan al verbo de 'decir' como el verbo de reporte por excelencia. Por otra parte, la preferencia por el verbo de reporte no fáctico refleja una relación de no responsabilidad entre el escritor y el autor reportado (Véase Beke & Bolívar, 2005) con una tendencia a utilizar las palabras de los otros como referencia o apoyo a la argumentación. Los verbos de reporte seleccionados por los escritores revelaron una clara tendencia a asumir una actitud neutral ante las palabras de los otros, con escasa evaluación explícitamente señalada en el verbo de reporte. Es probable que haya otras marcas evaluativas expresadas a través de adverbios y adjetivos que no fueron tomados en cuenta en esta investigación.

De manera más puntual, en ambos géneros, los resultados mostraron una tendencia de los escritores a utilizar la cita integrada (CI) con mayor frecuencia que la no integrada (CNI) y una preferencia por reportar lo que han dicho o hecho otros en estilo indirecto (aproximadamente, 75% del total

de referencias y citas), resumiendo o parafraseando a un autor como una manera de construir su argumentación. La generalización de lo que han dicho o hecho varios autores se utilizó con menor frecuencia.

En dos tercios del total de CI, los escritores le dieron al autor citado un rol prominente mediante la función de 'sujeto/agente'. Así mismo, en una de cada cuatro citas o referencias (CI y CNI), predominó el reporte de las voces de otros en estilo directo, con lo cual los escritores se distancian de los autores citados y marcan explícitamente que no son responsables de las palabras citadas. Con ello, los escritores se adhieren a las voces en vivo de los otros, quienes representan la comunidad de expertos en la materia. De este modo, los escritores aseguran una argumentación efectiva y convincente.

Especial mención se merece todo el proceso de investigación implicado en esta tesis. Si bien los programas automatizados representan un recurso invaluable por la capacidad de procesar grandes cantidades de material en fracciones de segundo, por sí solos no son suficientes puesto que los datos que se obtienen no son del todo confiables. Fue imprescindible, entonces, recurrir a técnicas interactivas para depurar, organizar y codificar los datos. Todo ello requirió de claridad en cuanto a lo que se estaba buscando y organización del trabajo por parte del investigador para evitar que se duplicaran las tareas y se perdiera tiempo. En este sentido, las categorías de análisis y el cuadro de las variables, variantes y códigos, presentados en el capítulo V fueron un paso previo fundamental para la búsqueda, depuración,

sistematización y organización de los datos, y su posterior codificación y transcripción en Excel.

Los datos por si solos no dicen nada sino que requieren de un cotejo constante con los textos para su interpretación y codificación. Así mismo esta parte de la investigación requiere de la participación de otras personas con el fin de minimizar posibles equivocaciones. En la sección ‘Procedimientos’ del capítulo V he explicado expresamente y en detalle todo este proceso con el fin de orientar otras investigaciones similares.

Aun cuando los resultados arrojados no fueron los esperados, la combinación del enfoque “basado en el corpus” con el enfoque “guiado por el corpus” (véase Capítulo V) nos permitió, por un lado, explicar nuestras categorías de análisis con los datos obtenidos, y por el otro, utilizar los datos para perfeccionar estas categorías. Igualmente pudimos comprobar en los datos la validez o no de considerar el *artículo de investigación* y el *foro pedagógico* como dos géneros diferentes.

Es importante insistir en que, además de las citas y referencias, existen otros rasgos que explicitan la presencia de los otros, como son los pronombres de primera persona, los pronombres indefinidos, el metatexto, la negación y los adversativos (Fløttum, Dahl y Kinn, 2006). De ahí que se sugiere profundizar en el tema de las ‘voces de los otros’ en la educación, en otras disciplinas, otros géneros y revistas antes de emitir juicios concluyentes.

Desde el punto de vista de la formación de futuros investigadores, considero que esta investigación ofrece insumos importantes para sistematizar y explicar las diferentes opciones que tenemos los investigadores en el marco de las normas y convenciones que rigen la manera de presentar las voces de los otros en los artículos de investigación que escribimos. Quizás para algunos estas normas o convenciones pueden inhibir nuestra creatividad y limitar nuestra originalidad. Sin embargo, estoy convencida de que los investigadores en formación deben conocer las opciones posibles al mismo tiempo que deben tener la oportunidad de escoger entre estas opciones. En este sentido, son acertadas las palabras de Hyland (2007, p.152) cuando afirma que “la habilidad de crear significado solo se hace posible por la posibilidad de alternativas”.¹⁰¹

Con esta tesis, se muestra una vez más que los géneros nacen y desaparecen, se fortalecen y se definen en la interacción entre los miembros de una comunidad discursiva. La revista “como espacio para el diálogo” (Bolívar, 2004) pone de manifiesto el carácter dialógico e interactivo que tiene lugar en el seno de la comunidad de la revista –investigadores, evaluadores, editores– como también en el interno de los artículos entre el escritor y los otros.

¹⁰¹ The ability to create meaning is only made possible by the possibility of alternative. (Hyland, 2007, p. 152)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, B. (1997). *English syntax and argumentation*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire y London: Macmillan Press Ltd.
- Acosta J., O. M. (2006). Análisis de las introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista *Núcleo* 1985-2003. *Núcleo*, 23, 9-30.
- Adnan, Z. (2004). Citing behaviours in Indonesian humanities research articles. *ASAA e-journal of Asian Linguistics & Language Teaching*, 6. Disponible en http://www.art.unsw.edu.au/languages/asaa_ejournal [Consulta: 10-02-2006]
- Alarcos Llorach, E. (2000). *Gramática de la lengua española*. (Segunda reimpresión). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Arcay Hands, E. (2000). Metadiscurso interpersonal: un análisis de la dimensión social en textos académicos escritos en español de Venezuela e inglés americano y británico. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 31-49.
- Archivo de Textos Hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en <http://www.bds.usc.es/> [Consulta: 06-06-2007]
- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity the experimental article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman. & P. Medway, *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Beke, R. (2005a). La atribución del conocimiento y los investigadores de la educación. *XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina*. Monterrey, México. 17-21 de octubre.
- Beke, R. (2005b). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Beke, R (2007). Academic writing: Citation practices in research articles of education written in Spanish. *10th International Pragmatics Conference*. Göteborg, Suecia, 9-13 de julio.
- Beke, R., & Bolívar, A. (2005). The management of certainty and commitment in the construction of academic knowledge. *9th International Pragmatics Conference*. Riva del Garda, Italia, 11-16 de julio.

- Beke, R., & Bolívar, A. (en prensa). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi (Ed.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse*. Finlandia: Universidad de Turki.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1983). *An applied discourse analysis of English legislative writing*. Birmingham, UK: The University of Aston Language Studies Unit.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.
- Bhatia, V. K. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 21-39). Harlow: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Biber, D., & Conrad, S. (2004). Corpus-based comparisons of registers. En C. Coffin, A. Hewings, A. & K. O'Halloran (Eds.), *Applying English grammar. Functional and corpus approaches* (pp. 40-56). London: Arnold.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanco, C. E. (2000). Presentación: Revistas, universidad y conocimiento. *Revista de Pedagogía*, (21)61, Mayo-Agosto.
- Blanco, C. E. (2007a). *En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa*. Caracas: Vicerrectorado Académico, Universidad Central de Venezuela.
- Blanco, C. E. (2007b). Presentación. Casi tres décadas de investigación en Educación. *Revista de Pedagogía*, (28)82, 167-169.
- Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The functional análisis of English: A Hallidayian approach*. London: Edward Arnold.
- Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. Discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral. University of Birmingham.
- Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Bolívar, A. (1996a). Los resúmenes para conferencias en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada, Lingüística del texto; producción de textos*. Universidad Nacional de Córdoba, 19 y 20 de septiembre.
- Bolívar, A. (1996b). El control del acceso a la palabra en la noticia periodística. En Bolívar, A. (Comp.), *Estudios en el análisis del discurso. Cuadernos de Postgrado 14*. Caracas: Comisión de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (1997a). El análisis crítico del discurso: teoría y compromisos. *Epistemens*, 17(1-3), 23-45.
- Bolívar, A. (1997b). Interaction through *abstracts* in ESP. En F. Salager-Meyer, A. Bolívar, J. Febres, J., & M. Bonet de Serra (Eds), *English for Specific Purposes in Latin America* (pp. 66-72). Mérida: Universidad de Los Andes.
- Bolívar, A. (1997c). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bolívar, A. (1997d). La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura. En M. C. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica* (pp. 79-92). Cali, Colombia: Editorial Universidad Del Valle.
- Bolívar, A. (1998). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *VI Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 5-9 de marzo.
- Bolívar, A. (1998-1999). El reporte de la experiencia con *decir* en el habla de Caracas. *Boletín de Filología. Homenaje a Ambrosio Rabanales. Tomo XXXVII*, pp.181-206.
- Bolívar, A. (1999a). Las metafunciones de la cláusula en español. *Lingua Americana*, Año III, 4,48-66.
- Bolívar, A. (1999b). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 15(29), 61-81.
- Bolívar, A. (2001). The negotiation of evaluation in written text. En M. Scout, & G. Thompson (Eds.), *Patterns of texts in honour of Michael Hoey* (pp. 129-158). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bolívar, A. (2002). La lectura del discurso político. En G. Parodi, G. (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafío del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 309-333). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias del Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.

- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A. (2005). Los estudios del discurso en América Latina hoy. En A. Harvey (Comp.), *En torno al discurso* (pp. 346-355). Contribuciones de América Latina. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En J. Falk, J. Gille, & B. F. Wachtmeister (Eds.), *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant* (pp. 11-136). Stockholm: Stockholms Universiteit.
- Bolívar, A., & Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A., & Betancourt, G. (2002). Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística. *Núcleo*, 19, 41-56.
- Bolívar, A., & Shiro, M. (2005). La modalidad epistémica y deóntica en el discurso académico escrito. *Congreso Internacional de la ALFAL*, Monterrey, Mexico, 17-20 octubre.
- Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13, 47-59.
- Brent, D. (1996). Knowledge Received/Knowledge Constructed: Principles of Active Learning in the Disciplines. Conferencia presentada en el *Workshop for Teachers Development*, Laurentian University, Canada. Disponible en www.ucalgary.ca/~dabrent/art/missionary.htm [Consulta: 02-07-2001]
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph.D thesis Introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Longman.
- Bunton, D. (2004). The structure of PhD conclusions. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 207-224.
- Caldas-Coulthard, C.R. (1994). On reporting reporting: The representation of speech in factual and factorial narratives. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 295-320). London: Routledge.
- Caldas-Coulthard, C.R. (1997). *News as social practice*. Florianópolis, Brasil: Pós-Graduação em Inglês.
- Calsamiglia, H., & Cassany, D. (2001). Voces y conceptos en la divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 11-15.

- Calsamiglia, H., & López Ferrero, C. (2003). Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies*, 5(2), 147-173.
- Calsamiglia B., H., & Tusón V. A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Candlin, C. (2000). General editor's preface. En K. Hyland, *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* (pp. xv-xxi). Harlow: Longman.
- Candlin, C., & Hyland, K. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Candlin, C., & Hyland, K. (Eds.) (1999) *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman.
- Cano Aguilar, R. (1987). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cano Aguilar (1998). *Comentario filológico de textos no literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe, & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Charles, M. (2006a). The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of theses. *Applied Linguistics*, 27(3), 492-518.
- Charles, M. (2006b). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 25, 310-331.
- Ciapuscio, G. E. (1998). Los resúmenes de la revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo. *Signo y Señal*, 10, 217-243.
- Ciapuscio, G. E. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistemática Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38(57), 31-48.
- Ciapuscio, G. E., & Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias, RILL*, 15, 117-133.

- Coe, R. M. (1994). 'An arousing fulfillment of desires': The rhetoric of genre in the process era – and Beyond. En A. Freedman, & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 181-190). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Coffin, C., Hewings, A., & O'Halloran, K. (Eds.). (2004). *Applying English grammar. Functional and corpus approaches*. London: Arnold.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, W., & Kalantzis, M. (Eds.) (1993). *The literacies of power and the power of literacy*. London: Falmer Press.
- Crismore, A., & Farnsworth, R. (1989). Darwin and his readers: exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review*, 8, 91-112.
- Crismore, A., & Farnsworth, R. (1990). Metadiscourse in popular and professional discourse. En W. Nash (Comp.), *The writing scholar: studies in the language and conventions of academic discourse* (pp. 118-136). Newbury Park, CA: Sage.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M.S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing. *Written Communication*, 10 (1), 39-71.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.
- Devitt, A. J. (1993). Generalizing about genre: New conceptions of an old concept. *College Composition and Communication* 44(3): 573-586.
- Devitt, A. J. (1996). Genre, genres and the teaching of genre. (Reseña). *College Composition and Communication*, 47(4), 605-615.
- Devitt, A. J. (1997). Genre as language standard. En W. Bishop, & H. Ostrom (Eds.), *Genre and writing: issues, arguments, alternatives* (pp. 45-55). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la lengua española*. (Vigésima primera edición). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Dudley-Evans, A. (1986). Genre analysis: an investigation of the introductions and discourse sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-145). Birmingham: English Language Research, Birmingham University.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). London: Routledge.

- Eggins, S., & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. Van Dijk, *Discourse as structure and process* (pp. 230-256). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). Discourse and text linguistics and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3, 193-219.
- Fairclough, N. (1999). Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. En A. Yaworski, & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 183-211). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Ferrari, L. (1999). La jerarquización de la información en reseñas producidas por estudiantes universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 37: 39-52.
- Ferrari, L. (2003). Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación. *III Congreso de Lenguas del MERCOSUR: De la teoría a la Praxis de las Lenguas*, Resistencia, Chaco.
- Flowerdew, J. (1996). Concordancing as a tool in course design. En M. Ghadessy, A. Henry, & Roseberry, R. L. (Eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 71-92). Palmerston North, New Zealand: University of Brunei.
- Flowerdew, J. (Ed.) (2002). *Academic discourse*. London: Longman.
- Fløttum, K. (2005). The self and the others – polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1): 29-44.
- Fløttum, K., Dahl, T., & Kinn, T. (2006). *Academic voices*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Freadman, A. (1994). Anyone for tennis? En A. Freedman, & P. Medway. *Genre and the new rhetoric* (pp. 43-66). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat. A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus y Giroux.
- Gallardo, S. (1999). Evidencialidad: la certeza y la duda en los textos periodísticos sobre ciencia. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 53-66.

- Gallardo, S. (2002). La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Córdoba*, noviembre 2002. Facultad de Lenguas Modernas.
- García-Calvo, J. (1997). El resumen de investigación (abstract) para eventos científicos: un estudio comparativo del inglés y el español. *II Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso*. Universidad de La Plata y Universidad de Buenos Aires, Argentina. 25 - 29 de agosto.
- García, J. (2000). Variación de uso del metadiscurso en resúmenes de investigación para congresos. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 231-249.
- Glanville, R, Sengupta, S., & Forey, G.(1998). A (cybernetic) musing: Language and science in the language of science. *Cybernetics and Human Knowing*, (5)4, 61-70. Disponible en: http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol5/Glanville_5-4.pdf [Consulta: 24-11-2006]
- Gosden, H. (2003). 'Why not give us the full story?': functions of referees' comments in peer reviews of scientific research papers. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 87-101.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: British Council.
- Gross, A.G, Harmon, J. E., & Reidy, M. (2002). *Communicating Science: The Scientific Article from the 17th Century to the Present*. New York: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K., & Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. (Tercera edición). London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., & Stevens, P.D. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Harwood, N. (2005). 'I hoped to counteract the memory problem, but I made no impact whatsoever': discussing methods in computing science. *English for Specific Purposes*, 24, 243-267.

- Haßler, G. (1996). El valor citativo de los verbos. En G. Wotjak (Ed.), *El verbo español. Aspectos morfosintácticos, sociolingüísticos y lexicogenéticos* (pp. 81-92). Madrid: Iberoamericana.
- Hunston, S. (1993). Evaluation and ideology in scientific writing. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis. Theory and practice* (pp. 57-71). London: Pinter Publishers.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4): 433-454.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (1999a). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (1999b). Disciplinary discourses: writer stance in research articles. En C. Candlin, & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99-121). London: Longman.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-155.
- Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced coursebook*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K., & Milton, J. (1997). Qualifications and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 183-205.
- Hymes (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Johns, A.M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kaplan, N. (2007). La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión. Tesis doctoral en Estudios del Discurso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Knapp, P. (1997). The trouble with genre. Capítulo 4 de la tesis doctoral *Virtual grammar: Writing as affect/effect*. Sydney, Australia. Disponible en http://www.arch.apana.org.au/p.knapp/chapter_4.pdf [Consulta: 20-03-2002]
- Kwan, B. S. C. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25, 30-55.
- Larrauri, A. (2005). *Oralidad y escrituralidad en la ponencia académica oral. Una caracterización desde la perspectiva del análisis del discurso*. Tesis de Maestría en Estudios del Discurso. Universidad Central de Venezuela.
- Lea, M. R., & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En C. Candlin, & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 62-81). London: Longman.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopez Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad. *V International Conference on Language for Specific Purposes*. Canet del Mar.
- Lux, P. (1991). *Discourse styles of Anglo and Latin American student writers*. Tesis doctoral, Universidad del Estado de Arizona.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3551-3595). Madrid: Espasa Calpe.
- Malavé, C. (1990). *Perfil semántico-sintáctico del verbo decir en el habla de Caracas*. Trabajo de Grado. Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela, Caracas.
- Martin, J. R. (1985). Process and text: Two aspects of human semiosis. En J. D. Benson, & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on Discourse*. Vol. 1 (pp. 248-274). Norwood, NJ: Ablex.
- Martin, J. R. (2001) Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Mendiluce C., G., & Hernández B. A. I. (2005). La matización asertiva en el

- artículo biomédico: una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español. *Ibérica*, 10, 63-90.
- Méndez García de Paredes, E. (2000). La literalidad de las citas en los textos periodísticos. *Revista Española de Lingüística*, 30(1), 147-167.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167.
- Miller, C. (1994). Rhetorical community: The cultural basis of genre. En A. Freedman & P. Medway, *Genre and the new rhetoric* (pp. 67-78). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Minelli de O., J., & Silvina P., A. (2006). The research and the science popularization article: a probabilistic functional perspective on direct discourse representation. *Discourse Studies*, 8(5), 627-646.
- Moras Ribalta, P. (1996). *Edad moderna (1474-1808)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro.
Disponible en [http:// www.serbi.luz.edu.ve/pdf/lin/v8n15/art_04.pdf](http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/lin/v8n15/art_04.pdf)
[Consulta: 04-04-2007]
- Montaño-Harmon, M. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*, 74, 417-425.
- Murphy, A.C. (2005). Markers of attribution in English and Italian opinion articles: A comparative corpus-based study. *ICAME Journal*, 29, 131-150.
- Myers, G. (1985). The social construction of two biologists' proposals. *Written Communication*, 2/3, 219-245.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10/1, 1-35.
- Myers, G. (1990). *Writing Biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, G. (1996). Strategic vagueness in academic writing. En Ventola, E., & Mauranen, A., *Academic writing: Intercultural and textual issues* (pp. 3-17). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Myers, G. (1999). Interaction in writing: principles and problems. En Candlin, C., & Hyland, K. (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 40-61). Londres: Longman.
- Nevile, M., & Buckingham, J. (1997). Towards a model of citation options. *ARAL*, 20(2), 51-66.

- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando, FL: Academic Press.
- Nystrand, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.
- Okamura, A. (2003). How do British and Japanese scientists use “we” and verbs in biology, chemistry and physics papers? *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 46(1), 49-62.
- Palmira Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-8.
- Paré, A., & Smart, G. (1994). Observing genres in action: Towards a research methodology. En A. Freedman, & P. Medway, *Genre and the new rhetoric*. (pp. 146-154). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pecorari, D. (2006). Visible and occluded citation features in post-graduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, 25, 4-29.
- Pereda, M. H. (2002). Verbos de reporte en artículos de investigación escritos en inglés. *Akadosmos*, 4(2), 83-98.
- Ramírez, Y., & Gómez, A. T. (1997). Presentación. Índice 1971-1995. *Revista de Pedagogía*, 11-12.
- Reid, I. (Ed.) (1987). *The place of genre in learning*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.
- Reid, J. (1988). *Quantitative differences in English prose written by Arabic, Chinese, Spanish, and English students*. Disertación doctoral, Universidad del Estado de Colorado.
- Reppen, R., & Grabe, W. (1993). Spanish transfer effects in the English writing of elementary school children. *Lenguas Modernas*, 20, 113-128.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. (Segunda Edición). Madrid: Arco Libros.
- Salager-Meyer, F. (1990a). Discoursal movements in medical English abstracts and their linguistic exponents: A genre analysis study. *Journal of Applied Linguistics* 4(2), 107-124.
- Salager-Meyer, F. (1990b). Discoursal flaws in medical English abstracts. A genre analysis per research type and text type. *Text* 10, 365-384.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13/2, 149-170.

- Salager-Meyer, F. (1999). Referential behavior in scienti/ec writing: a diachronic study (1810±1995). *English for Specific Purposes*, (18)3, 279-305.
- Salager-Meyer, F. (2000). Debate-creating vs. accounting references in French medical journals. *Technical Communication Quarterly*, (9)3, 291-310.
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-17.
- Samraj, B. (2005). An exploration of a genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 24, 141-156.
- Samson, C. (2000). Modality markers as metadiscoursal strategy in written economics lectures. Disponible en: www.eng.helsinki.fi/doe/ESSE5-2000/christina.samson.htm [Consulta: 01-08-2001]
- Samson, C. (2004). Interaction in written economics lectures: The meta-discursive role of person markers. En Aimer, K., & Stenström, A. *Discourse patterns and written corpora* (pp.199-217). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Scott, M. (2004). *Oxford Wordsmith Tools v4.0*, Oxford: Oxford University Press.
- Segal, J., Paré, A., Brent, D., & Vipond, D. (1998). The Researcher as Missionary: Problems with Rhetoric and Reform in the Disciplines. *College Composition and Communication* 50: 71-90.
- Shiro, M. (1994). Inferences in written discourse. En Coulthard, M. (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 167-178). London: Routledge.
- Sinclair, J. McH. (1994). Trust the text. En Coulthard, M. (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 12-25). London: Routledge.
- Sinclair, J. (1986). Fictional worlds. En Coulthard, M., *Talking about text. Discourse Analysis Monographs 13* (pp. 43-60). Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.
- Sörensen, H. (1998). El verbo 'decir' como marcador de discurso en el habla de Caracas. *Núcleo*, 15, 93-110.
- Skelton, J. (1997). The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*, 18, 2, 121-140.
- Soler, C. (2002). Analysing adjectives in scientific discourse: an exploratory study with educational applications for Spanish speakers at advanced university level. *English for Specific Purposes*, 21, 145-165.
- Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.

- Swales, J. (1981). Aspects of article introductions. *Research Report No. 1*. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. (1986). Citation analysis and discourse analysis. *Applied Linguistics*, 7, 39-56.
- Swales, J. (1987). Utilizing the literatures in teaching the research paper. *TESOL Quarterly*, 21, 41-68.
- Swales, J. & Najjar, H. (1987). The writing of research article introductions. *Written Communication*, 4, 175-192.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1996). Occluded genres in the academy: the case of submission letters. En Ventola, E., & Mauranen, A. *Academic Writing: Intercultural and textual issues* (pp. 45-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Swales, J. M. (2004). Research genres. *Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., Ahmad, U., Chang, Y. Y., Dressen, D., & Seymour, R. (1998). Consider this: The Role of Imperatives in Scholarly Writing. *Applied Linguistics*, 19(1), 97-121.
- Swales J. M., & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Swales, J. M., & Feak, C.B. (2003). *English in today's research world. A writing guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tadros, A. (1985). *Prediction in text*. Birmingham: University of Birmingham, English Language Research.
- Tadros, A. (1993). The pragmatics of text averral and attribution in academic texts. En Hoey, M. (Ed.), *Data, Description, Discourse* (pp. 98-114). Londres: Harper Collins. (pp. 98-114).
- Tadros, A. (1994). Predictive categories in expository texts. En Coulthard, M. (Ed.), *Advances in written text analysis*. (pp. 69-82). London: Routledge.
- Thomas, S., & Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13, 129-48.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2001). Evaluation: An Introduction. En Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 1-27). Oxford: oxford University Press.
- Thompson, G., & Thetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15(1): 103-127.

- Thompson, P., & Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3): 91-105.
- Thompson, G., & Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382
- Thompson, G. (1994). *Collins Cobuild English Guide 5: Reporting*. London: Harper Collins Publishers.
- Thompson, G. (1996). Voices in the Text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics* 17(4), 501-530.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1): 58-78.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 307-323.
- Tognini-Bonelli, E. (2004). Working with corpora: Issues and insights. En Coffin, C., Hewings, A., & O'Halloran, K. (Eds.), *Applying English grammar. Functional and corpus approaches* (pp. 11-24). London: Arnold.
- Travis, C. E. (2005). El verbo *decir* en el español conversacional: un marcador epistémico. *XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina*. Monterrey, México. 17-21 de octubre.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication* 36(1): 82-93.
- Vassileva, I. (2001). Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing. *English for Specific Purposes*, 83-102.
- Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. *Revista Signos*, 39(60), 75-106.
- Ventola, E., & Mauranen, A. (1996). *Academic Writing: Intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- White, P.R.R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001) (Eds). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications.

LISTA DE LOS ARTÍCULOS DEL CORPUS

Investigación

Bravo J. L., Cortina, L., Lombardi, G., & Michinel M., J. L. (2000). Caracterización de instituciones y programas para la formación docente. *Revista de Pedagogía*, (21)62, 235-272.

Fuenmayor T., L., & Vidal, Y. Y. (2000). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: aparición de iniquidades. *Revista de Pedagogía*, (21)62,273-292.

Páyer S., M. (2000). La prueba de aptitud académica en el banquillo: ¿Qué evalúa y cómo la evaluamos a ella? *Revista de Pedagogía*, (21)62, 293-308.

Narváez, E. (2001). El docente ante el fracaso escolar. *Revista de Pedagogía*, (22)63, 11-30.

Hernández, R. (2001). Dos tiempos, dos sociedades, dos escuelas: Rodríguez (Siglo XIX) y bolivarianas (Siglo XXI). *Revista de Pedagogía*, (22)63, 31-56.

Acosta, M. del C., & Hidalgo de P., M. E. (2001). Incorporación de innovaciones tecnológicas educativas al proceso instruccional: el caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA). *Revista de Pedagogía*, (22)63, 57-88.

Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 189-218.

Fuenmayor T., L., & Vidal, Y. Y. (2001). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: causas de las iniquidades. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 219-242.

Parra S., M. C. (2001). La profesión académica en Venezuela: pasado, presente y futuro. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 243-274.

Sandía R., L. D. (2002). La mediación de las nociones lógico-matemáticas en la edad preescolar. *Revista de Pedagogía*, (23)66, 7-40.

Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de Pedagogía*, (23)66, 99-120.

Zerpa, C. E., (2002). Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura. Experiencia en un curso introductorio de Ingeniería. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 187-224.

Morles, A., Arteaga, S., & Bustamante, S. (2002). Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 225-246.

- Casado, E. (2002). Prototipos de la interacción pedagógica. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 247-279.
- Fuenmayor T., L. (2002). La admisión estudiantil a institutos y colegios universitarios oficiales de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (23)68, 387-410.
- Ramía G., M. (2002). La autoestima en los estudiantes de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (23)68, 411-441.
- Bohórquez, H., & Hernández de R., A. I. (2003). El razonamiento común: un obstáculo epistemológico en geometría. *Revista de Pedagogía*, (24)69, 7-37.
- Méndez, P. (2003). Evaluando y aplicando software educativo: una experiencia de investigación y docencia. *Revista de Pedagogía*, (24)69, 39-76.
- Mora, C. D. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, (24)70, 181-272.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, (24)70, 273-292.
- Rodríguez de M., R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de Pedagogía*, (25)71, 349-384.
- Polo, M. (2003). El DENEPPER: una metodología para detectar necesidades de perfeccionamiento docente. *Revista de Pedagogía*, (25)71, 385-415.
- Reverand, E. (2004) Construyendo la aritmética formal a partir de la informal: un estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, (25)72, 7-72.
- Ramírez L., J. J., Peinado, S. E., & Rojas, F. (2004). Influencia de la mediación sobre la construcción de conocimiento grupal en listas de discusión electrónica. *Revista de Pedagogía*, (25)72, 73-94.
- Bravo J., L. (2004). La escolaridad en Venezuela vista en perspectiva comparada. *Revista de Pedagogía*, (25)73, 46-58.
- Alonso, L., & Aguirre de R., R. (2004). La escritura creativa en la escuela: Una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos. *Revista de Pedagogía*, (25)74, 375-400.
- Nieto y Cordero, M. J. (2004). La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares. *Revista de Pedagogía*, (25)74, 401-426.
- Zerpa, C. E., & Ramírez, J. J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, (25)74, 417-450.

Foros Pedagógicos

Ladrón de G., I., & Rangel, A. L. (2000). Educación a distancia y tecnología: una combinación para el cambio. *Revista de Pedagogía*, (21)62, 353-362.

Mendez, P. (2000). Evaluación de multimedia aplicados a la educación. *Revista de Pedagogía*, (21)62, 363-374.

Sulbarán, A. J. (2001). Universidad y posmodernidad ¿fin de las universidades o nuevos valores universales? *Revista de Pedagogía*, (22)63, 89-102.

Mora, C. D. (2001). Conformación de una línea de investigación en enseñanza de la matemática. *Revista de Pedagogía*, (22)63, 103-132.

Villegas, M. M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía*, (22)63, 133-144.

González E., E (2001) Modelo Educativo de medicina humanística: una propuesta de Abraham Flexner. *Revista de Pedagogía*, (22)64,305-317.

Ascanio P., F. R. (2001). Hacia un nuevo proyecto de Ley de Educación Superior. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 317-330.

Ramos, E. (2001). Estado docente: la sociedad pedagógica, productiva y del conocimiento. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 331-340.

Palacios, J. L. (2001). Apostillas a “la admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas”. *Revista de Pedagogía*, (22)64, 341-348.

García-Calvo, J. (2002). Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista de Pedagogía*, (23)66, 147-170.

Vera, J. D. (2002). Dimensiones de la profesión de orientación: implicaciones para su formación académica. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 275-296.

García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 297-318.

Díaz, B.L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 319-332.

Martínez, J. R. (2002). Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder. *Revista de Pedagogía*, (23)68, 477-494.

Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, (23)68, 495-517.

[Castellanos, M. L.](#), & D'Alessandro Martínez, A. (2003). Proyectos de Investigación: Una Metodología para el Aprendizaje Significativo de la Física en Educación Media. *Revista de Pedagogía*, (24)69, 101-136.

[Vera, G. D.](#) (2003). Pedagogía y Formación de Orientadores: Una Perspectiva Constructivista. *Revista de Pedagogía*, (24)69, 137-166.

[López de D'Amico, R.](#) (2003). Importancia de la organización y el voluntariado en la realización de mega-eventos deportivos. *Revista de Pedagogía*, (24)70, 293-320.

[Díaz Zermeño, H. A.](#) (2003). El Positivismo Mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer. *Revista de Pedagogía*, (24)70, 321-334.

[Meléndez-Ferrer, L.](#), & [Canquiz, L.](#) (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista de Pedagogía*, (24)71, 417-445.

[Serradas F., M.](#) (2003). La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista de Pedagogía*, (24)71, 447-468.

[Calzadilla, R.](#) (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, (25)72, 123-148.

[Pirela de Odón, D.](#) (2004). Ideas para la formulación de políticas universitarias referidas al uso de las tecnologías de información y comunicación y la educación virtual. *Revista de Pedagogía*, (25)72, 149-170.

[Carmona R., M. A.](#) (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (25)73, 59-70.

[Manterola, C.](#) (2004). La perspectiva institucional de una nueva didáctica. *Revista de Pedagogía*, (25)73, 71-84.

[Valdivieso A., E.](#) (2004). La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico. *Revista de Pedagogía*, (25)74, 451-480.

[Escontrela M., R.](#), & [Stojanovic C., L.](#) (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, (25)74, 481-502.

Serradas, F., M. (2004). Las nuevas tecnologías como recurso en la respuesta educativa a los niños hospitalizados: Teleeducación de aulas hospitalarias. *Revista de Pedagogía*, (25)74, 503-524.

ANEXO 1

VERBOS DE REPORTE

abogar	formar
aclarar	formular
acotar	fundamentar
acuña	fundar
advertir	glosar
afirmar	hablar
agregar	hacer
agrupar	hallar
aludir	heredar
ampliar	idear
añadir	identificar
analizar	ilustrar
anticipar	incluir
anunciar	incursionar
apelar	indicar
aportar	inferir
apoyar (se)	informar
apreciar	ingresar
aprovechar	insistir
aproximar (se)	integrar
apuntar	interesar(se)
argumentar	introducir
articular	investigar
asignar	invitar
asomar	justificar
asumir	ligar
atribuir	limitar
basar(se)	llamar
brindar	llenar
buscar	manejar
calificar	manifestar
caracterizar	mencionar
citar	mostrar
clamar	narrar
clasificar	negar
coincidir	nombrar
combatir	observar
comentar	obtener
comprobar	ocurrir
concebir	ofrecer
conceder	opinar
concluir	partir
confrontar	pensar
considerar	plantear

construir	practicar
continuar	preguntar (se)
crear	preocupar
crecer	presentar
creer	presidir
criticar	prever
cualificar	proclamar
cuidar	pronunciar(se)
cumplir	proponer
dar	propugnar
decir	puntualizar
deducir	querer
definir	reafirmar
demostrar	realizar
denominar	rebelar (se)
denunciar	recalcar
desarrollar	recoger
describir	recomendar
destacar	reconocer
detallar	recordar
dirigir	referir
discutir	reivindicar
disponer	relacionar
distinguir	relatar
dividir	reportar
editar	resaltar
ejemplificar	resolver
elaborar	resumir
encauzar	retomar
encontrar	revelar
enfocar	revisar
engarzar	seguir
entender	seleccionar
entrever	señalar
entusiasmar	singularizar
enumerar	sintetizar
escribir	sistematizar
especificar	sostener
esperar	subrayar
establecer	sugerir
estar de acuerdo	sumar
estudiar	suponer
evaluar	tener
exhortar	tomar
explicar	trabajar
exponer	transformar(se)
expresar	transponer
extraer	tratar

ubicar
usar
utilizar
ver

ANEXO 2

CUESTIONARIO A LOS INVESTIGADORES

A. Formas de citar

1. CUANDO ESCRIBE UN ARTÍCULO PARA SER PUBLICADO EN UNA REVISTA ESPECIALIZADA, ¿POR QUÉ HACE REFERENCIA A OTROS AUTORES?

2. DESPUÉS DE RESUMIR LO QUE HA DICHO UN AUTOR O GENERALIZAR SOBRE LO QUE HAN DICHO VARIOS AUTORES, USTED COLOCA AL FINAL Y ENTRE PARÉNTESIS EL/LOS NOMBRE/S DEL/DE LOS AUTOR/ES. LEA EL EJEMPLO Y SEÑALE POR QUÉ Y PARA QUÉ UTILIZA ESTE TIPO DE CITA.

i. *De acuerdo a los planteamientos del movimiento de las escuelas eficaces, esos factores pueden aislarse y promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo (Pérez Gómez, 1999).*

ii. *La ED emerge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior (Galvis, 1991; Farnes, 1990), ya al mismo tiempo como una innovación tecnológica apoyada en los fundamentos necesarios para....*

3. ¿INCORPORA AL/ A LOS AUTOR/ES EN EL TEXTO QUE USTED ESCRIBE? LEA EL EJEMPLO Y SEÑALE POR QUÉ Y PARA QUÉ UTILIZA ESTE TIPO DE CITA.

- iii. *De modo parecido, Angel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar...*
- iv. *Jackson habla de hacinamiento en el aula, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias.*

4. ¿INCORPORA UNA CITA TEXTUAL DENTRO DEL TEXTO QUE ESTÁ ESCRIBIENDO? LEA EL EJEMPLO Y EXPLIQUE POR QUÉ Y PARA QUÉ UTILIZA ESTE TIPO DE CITA.

- i. *Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales "...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo" (Pérez Gómez, 1985:125).*

5. ¿ACOMPaña AL AUTOR CITADO POR UNA CITA EN BLOQUE (SUELE APARECER EN MÁRGENES MÁS REDUCIDOS)? LEA EL EJEMPLO Y EXPLIQUE POR QUÉ Y PARA QUÉ UTILIZA ESTE TIPO DE CITA.

- ii. *Parecidas observaciones hace Mabel Pipkin (1994), cuando señala: Las causales del fracaso escolar, según el 'decir' de los docentes tanto de la escuela urbana como de la urbano-marginal, remiten a factores externos a la escuela, ya sea a*

problemas cognitivos/afectivos/orgánicos de los alumnos, a las dificultades socioeconómicas de sus familias, a la falta de participación/colaboración de los padres o bien a los modos de funcionamiento del gabinete de psicopedagogía u otras instituciones análogas (p.25).

b. Función interpersonal

1. ¿CREE USTED QUE HAY UNA RELACIÓN ENTRE LA MANERA DE CITAR Y LA IMPORTANCIA DE LA FUENTE CITADA PARA EL INVESTIGADOR? EXPLIQUE SU RESPUESTA.

2. ¿CONSIDERA QUE EL USO DE LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR (YO O VERBO EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR) Y SUS VARIANTES (MI, MIS, ME) SON RECURSOS ACEPTADOS POR LA COMUNIDAD DISCURSIVA QUE USTED REPRESENTA? EXPLIQUE SU RESPUESTA

3. CUANDO SE COMPARAN LOS PRIMEROS NÚMEROS DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA (1971) CON NÚMEROS MÁS RECIENTES, SE OBSERVAN IMPORTANTES CAMBIOS. ENTRE OTROS SE APRECIA UN USO ESCASO DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS EN LOS PRIMEROS. ¿CÓMO EXPLICA ESTA DIFERENCIA?

4. SI TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN ADICIONAL QUE QUISIERA COMPARTIR CON RESPECTO A ESTE CUESTIONARIO, SE LE AGRADECE QUE LA HAGA A CONTINUACIÓN.

REBECCA BEKE