

# QUIERO ESCRIBIR ALGO PERO NO SÉ CÓMO

Rebecca Beke

Universidad Central de Venezuela

## RESUMEN

La producción del conocimiento y el número promedio de graduandos por programa de estudio son aspectos fundamentales que se toman en cuenta a la hora de evaluar y clasificar las universidades y el avance de las ciencias. En esta conferencia se sostiene que si la capacidad de utilizar apropiadamente el lenguaje escrito es un requisito ineludible para la producción y transmisión del conocimiento en las diferentes disciplinas, es necesario enseñar el cómo de la escritura académica. Esto requiere como primer paso establecer, a partir de un estudio sistemático de los textos producidos por los investigadores y estudiosos, los patrones que caracterizan a las prácticas discursivas de las varias disciplinas. Se sugieren preguntas que podrían orientar la investigación y ejemplos de trabajos llevados a cabo por profesores y estudiantes del Área de Lingüística de la Universidad Central de Venezuela.

*Palabras clave:* escritura académica, discurso, prácticas discursivas, géneros.

## ABSTRACT

I WANT TO WRITE BUT I DO NOT KNOW HOW

Knowledge production and the number of graduates are fundamental aspects taken into account when assessing and ranking universities and the progress of science. In this lecture, it is argued that if the ability to use written language appropriately is an inescapable condition for knowledge production and transmission within the different disciplines, it is necessary to teach the how of academic writing. The first step, therefore, is to establish the characteristic patterns of discursive practices in the disciplines through a systematic study of texts produced by researchers and scholars. For that purpose, we suggest some guiding issues and examples of research carried out by professors and students of the Area of Linguistics of our graduate school.

*Key words:* academic writing, discourse, discursive practices, genres.

## RÉSUMÉ

### JE VEUX ECRIRE MAIS JE NE SAIS PAS COMMENT

La production de connaissance et le nombre de diplômés sont des aspects fondamentaux tenus en compte pour l'évaluation et classement des universités et des progrès de la science. Dans cette conférence, nous soutenons que si la capacité d'utiliser le langage écrit de façon appropriée est une condition inéluctable pour la production et transmission de connaissance dans les différentes disciplines, il est nécessaire d'enseigner le comment de l'écriture académique. Comme premier pas, il faut donc établir, à partir d'une étude systématique des textes produits par les chercheurs et experts, les patrons qui caractérisent les pratiques discursives dans les disciplines. Pour ce faire, nous suggérons quelques questions guides et exemples de recherche réalisée par les professeurs et les étudiants du Département de Linguistique d'études de postgrades.

*Mots-clé:* écriture académique, discours, pratiques discursives, genres.

## RESUMO

### EU QUERO ÉSCREVER ALGO MAS NÃO SEI COMO

A produção do conhecimento e o número promédio de estudantes graduados por programa de estudo são aspectos fundamentais levados em conta à hora de avaliar e classificar as universidades e o avanço das ciências. Nesta conferência, se afirma que se a capacidade de usar apropriadamente a linguagem escrita é uma exigência ineludível para a produção e transmissão do conhecimento nas diferentes disciplinas, é necessário ensinar como escrever academicamente. Isto exige como primeiro passo o estabelecimento, a partir dum estudo sistemático dos textos produzidos pelos investigadores e estudiosos, dos padrões que caracterizam as práticas discursivas das várias disciplinas. Se sugerem perguntas que poderiam orientar a investigação e exemplos de trabalhos feitos por professores e estudantes da Área de Lingüística da Universidade Central de Venezuela.

*Palavras chave:* escritura acadêmica, discurso, práticas discursivas, gêneros.

1. QUIERO ESCRIBIR ALGO PERO NO SÉ CÓMO \*

Hace más de un mes, caminando por una calle de la Colonia Condesa de la ciudad de México, me sorprendió un graffiti que decía “quiero escribir algo pero no sé qué”, escrito en una pared. Me dejó pensando.

Quería extrapolar esta expresión al contexto de nuestros estudiantes frente al reto que significa escribir una monografía para aprobar la asignatura o el trabajo de grado para obtener el título. Es difícil escribir si no se sabe sobre qué se va a escribir, pero no es suficiente saber qué se quiere escribir si no se sabe cómo escribirlo.

Para esta conferencia limitaré a exponer las razones que me llevan a sostener que, para conocer el cómo de la escritura en el contexto académico, es necesario investigar el discurso académico. ¿Por qué? Porque este se relaciona con lo que hoy en día se denomina *la alfabetización académica*, entendida como la capacidad de leer, escribir y hablar en el contexto de las disciplinas y de las profesiones. También se relaciona con nuestras percepciones de lo que significa utilizar adecuada y apropiadamente la lengua de nuestras disciplinas, así como con la inclusión de nuevos miembros en nuestras comunidades discursivas<sup>1</sup>.

La carta que escribimos a un colega y que enviamos por la oficina de correo, la que escribimos y entregamos personalmente al director de una maestría, el correo electrónico, los apuntes que tomamos cuando escuchamos una clase, el resumen, el ensayo, la monografía, la tesis, son ejemplos de actividades de escritura comunes en el ámbito académico. Estos tipos de textos, también llamados géneros<sup>2</sup> varían según el propósito comunicativo y el contexto socio-cultural particular en el que se producen. Surgen de situaciones comunicativas recurrentes y responden a normas, valores e ideologías de las diferentes disciplinas o comunidades discursivas. Se entiende la comunidad discursiva como un grupo de personas que tienen textos y prácticas discursivas en común (Barton, 1994); es una entidad esencialmente cerrada y estricta por cuanto una de las maneras de

---

\* Texto de la conferencia inaugural, dictada el 18 de marzo de 2010 en la sede del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

<sup>1</sup> Individuos que comparten metas comunicativas, tienen mecanismos de comunicación entre sus miembros, usan y comparten géneros, tienen una terminología especializada, comparten normas y convenciones (Bizzell, 1992; Porter, 1992; Swales, 1990).

<sup>2</sup> Los géneros se entienden como prácticas lingüísticas socialmente construida que reflejan las normas y expectativas discursivas de una comunidad discursiva (Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 2004; Swales, 1990, 2004, entre otros).

protegerse y mantener la integridad es que la comunidad discursiva “restrinja las comunicaciones de aquellos que no han aprendido las formas estándares” (Coe, 1994, p. 185)<sup>3</sup>, o las formas genéricas del discurso disciplinar. Así, un individuo, para ser aceptado como miembro de una comunidad discursiva, debe conocer y utilizar apropiadamente los géneros que la caracterizan.

Si agregamos a lo anterior que mantener la producción del conocimiento, característica que distingue a la academia de otros ámbitos, es un aspecto fundamental para la evaluación y el reconocimiento de las universidades, el avance de la investigación y el desarrollo de las disciplinas, también debemos recordar tres hechos importantes. Primero, 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. Segundo, el potencial de crecimiento y reconocimiento profesional de los profesores –ascensos, promociones, premios, otorgamientos de becas, participación en eventos– está asociado a la producción intelectual en libros o en revistas especializadas, indizadas y arbitradas. Tercero, la productividad de los postgrados suele medirse sobre la base del promedio de graduandos por programa, lo cual tiene una relación directa con la capacidad que tienen los estudiantes de exponer y argumentar por escrito el objeto de su investigación en el trabajo de grado o tesis. Es aquí donde cobra importancia el cómo de la escritura, pues muchos, a pesar de tener la información –el qué de la escritura–, no hallan cómo presentar sus ideas por escrito en un texto coherente y convincente. Nadie se lo ha enseñado ni en el pre, ni en el postgrado. Muy a nuestro pesar, se presupone que la capacidad de leer y escribir académicamente es algo que se adquiere naturalmente. En el mejor de los casos se recurre a un profesor de lengua que no necesariamente es experto en la disciplina, pero sí en el uso escrito de la lengua española. Los estudiantes aprenderán ciertas reglas de ortografía, morfosintaxis, puntuación y quizás algunos conceptos como la formalidad e informalidad del lenguaje, rasgos que distinguen la lengua escrita de la lengua hablada, conocimientos sin duda alguna importantes, pero no suficientes. ¿Qué hacer para incorporar a un mayor número de investigadores y así contribuir al enriquecimiento de la discusión y construcción del conocimiento?

Esta es la pregunta que se deriva de lo anterior y que sintetiza las reflexiones que quiero compartir en esta oportunidad.

---

<sup>3</sup> “restricting the communications of those who have not learned the standard forms” (Coe, 1994, p. 185).

Una vez precisadas algunas consideraciones previas, haré referencia a dos movimientos que ilustran la importancia de la investigación sobre el discurso académico: el primero, en el contexto francés, y el segundo, en el contexto anglosajón, durante la década de los sesenta. Seguidamente, trataré brevemente el concepto actual de la alfabetización y el reto que este conlleva. Finalmente, sugiero algunas preguntas que sirven de plataforma para impulsar la investigación sobre el discurso académico y, a título de ejemplo, menciono algunas respuestas que ha dado el Área de Lingüística de nuestro postgrado.

El punto de partida de esta exposición es reconocer que los datos del lenguaje que necesitamos para nuestras investigaciones lingüísticas están en los textos orales y escritos de nuestro entorno. Están allí, falta recogerlos. En palabras de Bakhtin:

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<sup>4</sup>. (1986, pp. 62-63)

En segundo lugar, por primera vez en la historia de la humanidad, millones de textos están a nuestra disposición en la web en fracciones de segundos, una fuente de información invaluable para los estudiosos del lenguaje. Como investigadores, además, tenemos posibilidades interesantes de utilizar diversos corpus ya construidos y disponibles en varios idiomas además de los *softwares* lingüísticos para el procesamiento de los datos.

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, por supuesto, 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.

---

<sup>4</sup> Mi traducción de “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).

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.

Como consecuencia de esa 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”<sup>5</sup>. En otras palabras, nos espera un mundo mejor siempre y cuando nos preparemos para ello. Es por lo tanto lógico pensar que también los académicos e investigadores debemos prepararnos lingüística y discursivamente, nosotros y las futuras generaciones de cuya formación somos responsables.

Uno de los trabajos pioneros en el área del “discurso académico” es el *Rapport pédagogique et communication* de Bourdieu, Passeron y de Saint Martin (1968), cuya traducción al inglés se publicó apenas en el año 1994, bajo el título *Academic discourse*. Es un informe crítico del sistema francés de educación, en el que se reportan los resultados de una investigación llevada a cabo en universidades, con el fin de explicar la baja calidad de la educación y detectar el problema real. Son varias las preguntas que se hicieron los autores: 1) ¿hasta qué punto los estudiantes entienden realmente el lenguaje de las clases magistrales?; 2) ¿qué factores influyen en la manera cómo se evalúan los ensayos escritos por los estudiantes?; 3) ¿hasta qué punto el origen social de los alumnos afecta su capacidad de comprender las clases magistrales?; 4) ¿por qué ambos actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje parecieran sobreestimar el éxito del proceso educativo y subestimar el grado de malentendido implicado?

Los autores señalan que la lengua y los malentendidos lingüísticos son factores fundamentales que influyen en lo que podría calificarse de fracaso del sistema educativo francés. Observaron que los estudiantes presentaban dificultades para expresar sus ideas y utilizar las palabras y la sintaxis apropiadas cuando eran evaluados, por lo que muchos estaban condenados a lo que los

<sup>5</sup> Mi traducción de “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).

autores denominan “retórica de la desesperanza” (Bourdieu, Passeron y Saint Martín, 1968, p. 4)<sup>6</sup>, los autores admiten que la enseñanza exitosa no se mide por la cantidad de información transmitida en el menor tiempo por el profesor, sino por la cantidad de información que en realidad es recibida (por los estudiantes) y concluyen que tanto los profesores como los estudiantes son responsables del fracaso.

En esa misma época, del otro lado del Mar del Norte, se inicia la investigación anglosajona sobre el discurso académico para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes no-nativos (e incluso nativos) que estudian en universidades inglesas. Inicialmente los estudiosos, entre los cuales se destacan Halliday, McIntosh y Strevens (1964), se centran en el estudio de los rasgos formales de las variedades de lengua o registros.

Desde entonces y con la importancia creciente del inglés como idioma internacional y para los negocios, el análisis del discurso académico se ha venido profundizando no solo en el Reino Unido, sino también en Norte América, en Canadá y en Australia. Todo ello se consolida en una variedad de enfoques y métodos para la enseñanza, entre ellos, el Inglés para Fines Específicos, la Nueva Retórica Norteamericana y la Escuela de Sídney.

El Inglés para Fines Específicos, movimiento que se inicia y se consolida en el Reino Unido, se basa en el análisis de necesidades locales y situacionales, y en el análisis del discurso. Las propuestas que se derivan son diversas: algunas enfatizan la gramática y el vocabulario, otras se centran en el desarrollo de una destreza lingüística, como por ejemplo, la lectura, y otras se centran en la enseñanza de un solo género discursivo como el artículo de investigación. El Inglés para Fines Académicos es una rama del Inglés para Fines Específicos, en el que se enfatiza la retórica del texto y más recientemente la enseñanza de los géneros.

Desde la década de los ochenta, la noción de “género como acción social” se utiliza como tema de debate por los estudiosos de la retórica y lingüistas aplicados en Norte América y en Canadá (Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1993; Freedman y Medway, 1994; Miller, 1984, 1994; Paré y Smart, 1994, entre otros). Inspirado en la retórica, la teoría de actos de habla, la filosofía de lenguaje y el pragmatismo, e influenciado por los enfoques humanistas de la escritura y enseñanza de la composición a minorías culturales y estudiantes no tradicionales, este movimiento se interesa por el estudio de las relaciones entre el género y

---

<sup>6</sup> Mi traducción de “a rhetoric of despair” (Bourdieu, Passeron y de Saint Martin, 1968).

la enseñanza. Dos temas centrales preocupan a estos estudiosos: i) la relación entre la alfabetización y el poder en contextos institucionales como escuelas, universidades, medios, infraestructuras tecnológicas, lugares de trabajo y disciplinas científicas, y ii) 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, se destaca el proyecto de la Escuela de Sídney (entre otros, Reid, 1987), como aplicación de la lingüística sistémica funcional de Halliday (1978, 1985) 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. El argumento principal de los investigadores de la Escuela de Sídney 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 para que dominen estos géneros y tengan acceso a “los corredores del poder” (Freedman, 1994, p. 191)<sup>7</sup>.

Los ejemplos señalados muestran que el interés por el discurso académico no es del todo nuevo. Es producto de circunstancias diferentes y se aborda de manera diferente.

Estamos en el umbral de la segunda década del siglo XXI, con una crisis económica y ambiental global sin antecedentes, cuyo desenlace no puede predecirse con certeza. Lo que llama la atención es que en cien años, la capacidad de escribir (y de leer), privilegio del que gozaba un grupo selecto de individuos, se convierte en un derecho y un deber de todos. Esta nueva realidad que podríamos calificar de universal, en principio, explica por qué la Unesco decreta el período 2003-2012 como la *Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas*<sup>8</sup>. En este decreto, la Unesco reconoce que la capacidad de escribir y de leer es una necesidad básica del hombre contemporáneo, una habilidad con la que no se nace sino que se aprende, y que sobrepasa el concepto de alfabetización entendido como “aprender las letras del alfabeto”.

La Unesco da tres razones principales para justificar el decreto:

1. Una de cada cinco personas mayores de 15 años no sabe comunicarse

---

<sup>7</sup> Mi traducción de “gain access to the corridors of power” (Freedman, 1994, p. 191).

<sup>8</sup> Véase el portal <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-milestones>



por medio de la escritura y lectura. Y según el reporte de monitoreo global, 861 millones de personas no tienen acceso a la lectura y escritura. De estos, dos tercios son mujeres.

2. La alfabetización es un derecho humano. Hace más de 50 años fue reconocida la educación básica en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
3. Los esfuerzos para aumentar los niveles de alfabetización han sido inadecuados nacional e internacionalmente.

En este mismo orden de ideas es importante precisar que la alfabetización, según el decreto de la Unesco, se concibe como la capacidad del individuo para adaptarse a la pluralidad de situaciones de escritura, a las distintas variedades de lengua (registros) de los grupos sociales y a las características discursivas propias del grupo o grupos sociales al/a los cual/es pertenece, o comunidad discursiva. Según la Unesco “la alfabetización es un derecho humano fundamental y el fundamento para el aprendizaje permanente”<sup>9</sup>.

Se desprende claramente que la capacidad de leer y escribir es el único camino para garantizar la inclusión y la liberación e independencia de los individuos. Para ilustrar este punto, quiero referirme al libro de Bernhard Schlink (1997) titulado *The reader* “El lector”, cuya película fue nominada para el Oscar y galardonada, hace varios años, con el premio a la mejor actriz. La historia está ambientada en la Alemania de postguerra, una historia de amor y traición. Uno de los puntos más impactantes es que —en el juicio a seis mujeres que eran guardias del campo de concentración de Auschwitz— el personaje principal, un joven abogado, reconoce a la amante de su juventud en el banquillo de los acusados y descubre por qué ella actuaba a veces de manera tan extraña, un secreto que ella mantuvo hasta quitarse la vida: era analfabeta. De hecho la amante prefiere declararse culpable a tener que revelar el secreto que le costó su vida y la de muchos otros.

Si aceptamos que hay una relación entre la alfabetización académica y el poder en contextos académicos institucionales, y que es una opción viable para que un mayor número de individuos sean incluidos en la vida social, cultural y

---

<sup>9</sup> Mi traducción de “Literacy is a fundamental human right and the foundation for lifelong learning” véase el portal <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-milestones>

política de nuestro país, debemos dirigir nuestras investigaciones a responder preguntas como las siguientes: 1) ¿Qué conocemos del discurso académico en las diferentes disciplinas? Dos trabajos contribuyen a responder a esta primera pregunta: por un lado, Beke y Bolívar (2009) analizan el grado de certeza y de compromiso de los autores de artículos de investigación en Educación, Filosofía, Lingüística y Psicología; por el otro, Cohen de Beke (2008) estudia, en un corpus de artículos de investigación y de foros pedagógicos de la *Revista de Pedagogía*, la manera como los investigadores incorporan en sus escritos otras voces académicas y las implicaciones pragmáticas de las diferentes opciones; 2) ¿Cómo se construye el conocimiento en las diferentes disciplinas? Este es un aspecto que ha sido analizado principalmente por Bolívar (1994, 1996); 3) ¿Cuáles son los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican a unas y otras disciplinas o profesiones? Beke (2005) estudia este asunto desde el punto de vista del metadiscurso en la investigación educativa, mientras que Bolívar (2004, 2006) y Bolívar y Shiro (2005) desde la investigación humanística; 4) ¿Cuáles son los rasgos que tipifican los diferentes géneros? A esta pregunta subyace el análisis de resúmenes de conferencias y congresos desde un enfoque lingüístico-funcional del discurso (Bolívar, 1996, 1998, 1999) y desde el punto de vista de las comunidades discursivas representadas por tres asociaciones lingüísticas (Bolívar, 1997a), el análisis de abstracts en la investigación científica y humanística (Bolívar, 1997b; Bolívar y Beke, 2000; García-Calvo, 1997), y el análisis de la ponencia académica oral (Larrauri, 2005).

En resumen, los datos y las evidencias están a nuestro alcance y disponemos de los recursos tecnológicos para llevar a cabo nuestros estudios sobre el lenguaje académico. He señalado algunos de los trabajos de investigación que se han llevado a cabo en el Área de Lingüística. Sin embargo, si queremos incidir en la formación e incorporación de nuevos investigadores a la red de conocimientos, el discurso académico debería convertirse en un proyecto inter e intradisciplinario dirigido a construir el cómo de la escritura a partir de los textos producidos en nuestra actividad académica<sup>10</sup>. Es un primer paso que debemos

<sup>10</sup> Conviene señalar que la alfabetización académica es un tema que interesa a la mayoría de los ámbitos universitarios del mundo, tal como lo evidencian, por ejemplo, las ponencias presentadas en el Colloque International *Littéracies universitaires: savoirs, écrits, disciplines* (Université de Lille 3, Francia) que tuvo lugar entre el 2 y 4 de septiembre de 2010. Disponible en [evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/](http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/)

dar desde las universidades como contribución a la solución del problema de la alfabetización académica, un problema que se extiende más allá de nuestras fronteras incluyendo los llamados países de primer mundo.

Finalmente, quiero insistir en la necesidad de que los resultados de las investigaciones que se están llevando a cabo en Venezuela deben trascender las revistas y las bibliotecas. Estoy convencida de que las universidades tienen mucho que ofrecer a la formación lingüística de los bachilleres que egresan del sistema educativo venezolano. Lamentablemente, salvo algunas iniciativas particulares, no ha habido políticas educativas claras en este sentido. Por lo menos en lo que respecta a los estudios de tercer y cuarto nivel, debemos unir esfuerzos hacia una meta común: capacitar a las futuras generaciones en el lenguaje escrito y oral de nuestras disciplinas. Ello requiere que sistematicemos nuestros hallazgos en propuestas que puedan aplicarse a la enseñanza. Solo así podemos vencer la retórica de la desesperanza de la que hablaba Bourdieu (1968)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 of 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 y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Bristol, PA: Taylor y Francis.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38 (57), 7-18.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse* (pp. 33-48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.

- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Bizzell, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (1996). Los resúmenes para conferencias en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada, Lingüística del texto; producción de textos*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, septiembre de 1996.
- Bolívar, A. (1997a). Interaction through abstracts in ESP. En F. Salager-Meyer, A. Bolívar, J. Febres, J. y M. Bonet de Serra (Eds.), *English for Specific Purposes in Latin America* (pp. 66-72). Mérida: Universidad de Los Andes.
- Bolívar, A. (1997b). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, (12-13), 153-173.
- Bolívar, A. (1998). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, marzo de 1998.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 15 (29), 61-81.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37 (55), 7-18.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En J. Falk, J. Gille y B. F. Wachtmeister (Eds.), *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant* (pp. 11-136). Stockholm: Stockholms Universiteit.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los abstracts. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A. y Shiro, M. (2005). La modalidad epistémica y deóntica en el discurso académico escrito. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de la ALFAL*, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Monterrey, México, octubre de 2005.
- Bourdieu P., Passeron, J.-C. Y Saint Martin, M. De (1968). *Rapport pédagogique et communication*. La Haya: Mouton y Co.
- Coe, R. M. (1994). "An arousing fulfillment of desires": The rhetoric of genre in the process era – and beyond. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*. Critical perspectives on literacy and education, (181-190). Bristol, PA: Taylor & Francis.

- Cohen de Beke, R. (2008). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral en Estudios del Discurso, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Colloque International *Littéracies Universitaires: Savoirs, Écrits, Disciplines*. Ponencias presentadas entre el 2 y 4 de septiembre de 2010. Université Charles de Gaulle-Lille 3, Francia. (2010). Disponible en [evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/](http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/) [consulta: 9 de marzo de 2012].
- Devitt, A. J. (1993). Generalizing about genre: New conceptions of an old concept. *Collage Composition and Communications*, 44 (3), 573-586.
- Freedman, A. (1994). "Do as I say": The relationship between teaching and learning new genres. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric*. Critical perspectives on literacy and education, (191-210). Bristol, PA: Taylor y Francis.
- Freedman, A. y Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the new rhetoric*. Critical perspectives on literacy and education. Bristol, PA: Taylor y Francis.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat. A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus y Giroux.
- García-Calvo, J. (1997). El resumen de investigación (*abstract*) para eventos científicos: un estudio comparativo del inglés y el español. Ponencia presentada en el *II Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso*. Universidad de La Plata y Universidad de Buenos Aires, Argentina, agosto de 1997.
- 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., McIntosh, A. y Strevens, P. D. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- 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, Caracas.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (2), 151-167.
- Miller, C. (1994). Rhetorical community: The cultural basis of genre. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*. Critical perspectives on literacy and education (pp. 67-78). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Paré, A. y Smart, G. (1994). Observing genres in action: Towards a research methodology. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*. Critical perspectives on literacy and education (pp. 146-154). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Porter, J. E. (1992). *Audience and rhetoric: An archaeological composition of the discourse*

*community*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reid, I. (ed.). (1987). *The place of genre in learning*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.

Schlink, B. (1997). *The reader*. New York: Vintage International.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.