

FORMAS DE ATRIBUCIÓN Y GRADOS DE ARGUMENTABILIDAD EN LA POSTURA AUTORAL EN LAS CONCLUSIONES DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Laura Aurora Hernández Ramírez

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

RESUMEN

Generalmente los rasgos de cita y referencia se han considerado como recursos que aportan una calidad heteroglósica muy característica del registro académico. Trabajos predecesores sobre este fenómeno en artículos de investigación en América Latina (Beke, 2008, 2009; Cohen de Beke, 2008) han descrito su variedad estructural, sintáctica, pragmática y retórica particularmente en artículos del área de educación (Beke 2011). Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de un análisis sobre grados de *argumentabilidad* (Serpa, 2011) con los que se utilizan los recursos de *atribución*, como estrategia que empodera la voz y la postura del investigador. Se utilizó la perspectiva de Du Bois (2007) sobre la postura autorial y el subsistema del *compromiso* de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Se analizan diez Conclusiones de artículos de investigación de revistas de educación mexicanas. Los resultados indican que, en esta sección de los artículos, la atribución suele ser empleada como un recurso de intravocalización que define una tendencia hacia el compromiso monoglósico.

Palabras clave: atribución, argumentabilidad, compromiso, conclusiones, artículos de investigación.

ABSTRACT

FORMS OF ATTRIBUTION AND DEGREES OF ARGUMENTABILITY IN THE AUTHORIAL STANCE OF CONCLUSIONS IN RESEARCH ARTICLES

Citations and references have generally been considered as resources that contribute with the heteroglossic character of the academic register. Works that have previously focused on this phenomenon in research articles in Latin America (Beke, 2008, 2009; Cohen de Beke, 2008) have described their structural, syntactic, pragmatic and rhetorical variation, particularly in articles in the area of education (Beke, 2011). The objective of this paper is to present the results of an analysis on the degree of *argumentability* (Serpa, 2011) as observed in the use of attribution resources that empower the researcher's voice and posture. Du Bois's perspective (2007) on authorial posture and Appraisal Theory, particularly the subsystem of *engagement* (Martin and White, 2005), serve as theoretical references. Ten Conclusions from research articles in Mexican journals on education were analysed. The results indicate that, in this section of the articles, *attribution* is used as an intravocalization resource that defines a tendency towards monoglossic engagement.

Key Words: attribution, argumentability, engagement, conclusions, research articles.

RÉSUMÉ

FORMES D'ATTRIBUTION ET DEGRÉS D'ARGUMENTABILITÉ DANS LA POSTURE D'AUTEUR DES CONCLUSIONS D'ARTICLES DE RECHERCHE

Les traits de citation et de référence ont généralement été considérés comme des ressources apportant une qualité d'hétéroglossie caractéristique du discours académique. Dans des travaux précédents sur ce phénomène dans des articles de recherche en Amérique latine (Beke, 2008, 2009; Cohen de Beke, 2008), on en a décrit sa variété structurale, syntaxique, pragmatique et rhétorique notamment dans des articles du domaine de l'éducation (Beke 2011). Cet article vise à faire part des résultats d'une analyse sur les degrés d'*argumentabilité* (Serpa, 2011) avec lesquels sont employés les ressources d'attribution comme stratégie qui autonomise la voix et la posture du chercheur. On a adopté la perspective de Du Bois (2007) sur la posture d'auteur et le sous-système de l'*engagement* de la Théorie de l'Appraisal (Martin y White, 2005). On a examiné dix Conclusions de journaux de recherche en éducation mexicains. Les résultats montrent que, dans cette section, l'*attribution* est souvent employée comme ressource d'intra vocalisation, ce qui définit une tendance vers l'engagement mono glossique.

Mots-clés: attribution, argumentabilité, engagement, conclusions, articles de recherche.

RESUMO

FORMAS DE ATRIBUIÇÃO E GRAUS DE ARGUMENTABILIDADE NA POSTURA AUTORAL NAS CONCLUSÕES DE ARTIGOS DE PESQUISA

Geralmente os rasgos de cita e referência consideraram-se como recursos que contribuam uma qualidade heteroglossica muito característica do registro acadêmico. Trabalhos predecessores sobre este fenômeno em artigos de investigação em América Latina (Beke, 2008, 2009; Cohen de Beke, 2008) têm descrito sua variedade estrutural, sintática, pragmática e retórica particularmente em artigos da área de educação (Beke 2011). Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma análise sobre graus de *argumentabilidade* (Serpa, 2011) com os que se utilizam os recursos de atribuição, como estratégia de empoderamento da voz e a postura do pesquisador. Utilizou-se a perspectiva de Du Bois (2007) sobre a postura autorial e o subsistema do *compromisso* da Teoria da Valoração (Martin e White, 2005). Analisam-se dez Conclusões de artigos de investigação de revistas de educação mexicanas. Os resultados indicam que, nesta seção dos artigos, a *atribuição* costuma ser empregue como um recurso de intra-vocalização que define uma tendência para o compromisso monoglossico.

Palavras chave: atribuição, argumentabilidade, compromisso, conclusões, artigos de pesquisa.

1. INTRODUCCIÓN

Indudablemente, los proyectos de análisis del discurso académico de investigadoras y analistas venezolanas deben ser reconocidos en la región latinoamericana como pioneros y de gran influencia para el planteamiento del aparato teórico y metodológico de una gran cantidad de proyectos posteriores. Asimismo, sus hallazgos y resultados pueden llegar a considerarse como una referencia obligada para quienes nos dedicamos a la investigación del registro académico como área de investigación, reflexión académica y, por supuesto, de docencia. Dentro de este grupo, el trabajo de Rebecca Beke ha destacado no sólo por haber explorado tempranamente el discurso académico latinoamericano, sino porque marcó una dirección hacia el trabajo comparado, ya sea entre géneros (Cohen de Beke, 2008, Beke 2008, 2009) o entre diversas comunidades disciplinares (Beke y Bolívar, 2009; Bolívar, Beke y Shiro, 2010), lo cual ha permitido evidenciar claramente uno de los principios fundacionales del análisis del discurso: la relación entre el texto y sus contextos. Rebecca, asimismo, reconoció la necesidad de estudiar el tipo de recursos y estrategias utilizados por los escritores académicos como formas de empoderamiento e inclusión de los estudiantes en las prácticas de *literacidad* de las diversas comunidades disciplinares (Beke, 2011), una postura con la que establecí una profunda empatía en el momento de plantear mi propia investigación. De interés especial para mi propio proyecto de posgrado fue su tesis doctoral intitulada “*Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*” (Cohen de Beke, 2008), y las publicaciones derivadas de ella, en donde explora con minuciosidad metodológica, en un corpus de Artículos de investigación y Foros pedagógicos, extraídos de una publicación periódica venezolana, las características y la funcionalidad de las referencias y citas con los que los autores académicos venezolanos negocian posturas ante su comunidad disciplinar y su público lector. El objetivo general de su indagación gira en torno a resolver si la configuración de estos recursos en ambos géneros justifica una diferenciación real entre ellos.

La trascendencia del artículo de investigación como género argumentativo que evidencia las aportaciones o los hallazgos de los proyectos que consolidan a los autores como miembros legítimos y valiosos de una comunidad disciplinar ha sido reiteradamente probada (Bazerman, 1988; Bolívar, 2004; Hyland, 2004; Parodi, 2008). Una línea investigativa muy importante se ha dedicado a correlacionar la estructura prototípica de este género con sus funciones prag-

máticas y retóricas. Tanto en el mundo anglosajón como en el latinoamericano se ha dado paso a una cantidad muy importante de descripciones desde los más diversas perspectivas (Bolívar y Bolet, 2011; Maqueda Blasco, Gamo, Cortés y Veiga-Cabo, 2013; Swales, 1990; Puiatti de Gómez, 2007; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011). Algunas secciones o etapas funcionales como el *Abstract* o *resumen*, las *introducciones*, las *discusiones* han sido estudiadas ampliamente y por autores de diversas disciplinas (Beke y Bolívar, 2009; Chanal, 2014; Cohen de Beke, 2008; Hood, 2010; Sabaj 2012); aunque en menor medida, también las *conclusiones* han llamado la atención debido a que, en ellas, según Perales Escudero (2012) parece concentrarse la expresión del pensamiento crítico. Uno de los trabajos pioneros en el análisis de las secciones de cierre o *Discusión* en artículos de investigación en las ciencias naturales es el trabajo Dudley-Evans (1994) en donde el autor señala que esta etapa se desarrolla, a su vez, generalmente en tres secciones: introducción, evaluación de resultados y conclusión. Holmes (1997) Peacock (2002), Ruiying y Allison (2003), entre los trabajos más mencionados, amplían esta investigación, aunque aún la estudian como parte de las discusiones. Todos ellos reconocen en las conclusiones, además, a una sección cuya secuencia presenta gran variabilidad.

Ciapuscio y Otañi (2002) ya las consideran como una sección autónoma de las secciones precedentes en artículos de las ciencias sociales y escritos en español. Las autoras ponen de relieve cómo los diversos contextos culturales conducen a los autores hacia una serie de alternativas diferentes para presentar las conclusiones de sus trabajos: desde separarlas o no de la discusión, sobre su extensión, así como en la distribución de sus etapas funcionales. Además, los trabajos de Moyano (2014) sobre conclusiones en artículos de microbiología, Ferrari (2006) en paleontología, Stagnaro (2010) en artículos de economía, Fuentes Cortés (2013) en Historia, y Perales Escudero (2012) en las secciones conclusivas de tesis mexicanas de licenciatura del área de Antropología Social, corroboran la relación entre la naturaleza del conocimiento en cada disciplina y la fuerza retórica que caracteriza a estas secciones (Bolívar y Bolet, 2011). Estudiar estas construcciones discursivas con mayor profundidad puede proveer, por lo tanto, pistas muy importantes para reconocer las estrategias de los autores en la construcción de sus argumentos académicos y la configuración de sus posturas autorales.

De esta manera, en esta contribución, que está relacionada con el análisis de un trabajo más amplio¹ sobre la construcción discursiva de la postura autoral, expondré los resultados del análisis sobre la función de los rasgos de la *atribución*, como recursos semánticos estudiados desde el subsistema del Compromiso de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF, en adelante) en una muestra conformada por las conclusiones de diez artículos de investigación en pedagogía (Corpus PCAIP1317). Abordar las referencias y citas como rasgos de compromiso permite profundizar en las estrategias discursivas que los autores ponen en juego en este subgénero para crear una imagen de confiabilidad, de continuidad, tal como Beke (2008) la ha definido para esta disciplina pero, al mismo tiempo, de ser capaz de aportar individualmente con contundencia y lograr así cumplir con el *ethos* de un investigador científico (Orozco y Chavarro, 2010).

Para ello, en primer lugar, abordaré el concepto de *postura autoral* como el elegido para organizar las relaciones epistémicas e interpersonales construidas discursivamente por los autores en el artículo de investigación. Posteriormente, explicaré la manera de entender los rasgos de *atribución* como rasgos del compromiso con los que se abre o cierra el espacio de negociación epistémica. El compromiso, como categoría lingüística, es uno de los subsistemas que ayudan a explicar el proceso de legitimación de la imagen de los autores como creadores de conocimiento y su relación con la sociedad. Como siguiente paso, presentaré los resultados del análisis mencionado con una breve discusión en la que enfatizaré las diferencias y coincidencias entre los hallazgos del trabajo de Beke y aquellos hallados en la muestra mexicana de mi trabajo. Finalmente, en las conclusiones me referiré a las coincidencias halladas entre el análisis realizado en artículos venezolanos y mexicanos, así como las funciones específicas de estos rasgos en el corpus analizado. La coincidencia en la comunidad disciplinaria estudiada, así como el interés en ratificar la importancia de la *atribución* para explicar el fenómeno del posicionamiento en la *postura autoral* en la argumentación académica, motivaron mi interés por no dejar pasar la oportunidad de señalar la importancia de la herencia investigativa de nuestra autora homenajeada.

¹ Tesis doctoral en preparación: *La construcción discursiva de la postura autoral en las conclusiones del artículo de investigación pedagógica en investigadores mexicanos*. En ella, se realiza el análisis de la estructura funcional de las conclusiones del corpus y los recursos del compromiso que las caracterizan.

2. LA POSTURA AUTORAL, ENTRE EL POSICIONAMIENTO Y LA INTERSUBJETIVIDAD

En este trabajo, entenderemos la categoría *postura autoral* siguiendo la propuesta del “triángulo postural” (*stance triangle*) (Du Bois, 2007). Esta aproximación, como cualquier modelo enunciativo, involucra a tres participantes en un proceso evaluativo intersubjetivo y dinámicamente construido, a saber: el constructor de postura (*stancemaker* o evaluador), un segundo sujeto (un coconstructor de la misma), y un objeto hacia el que se orienta su proceso evaluativo. Asimismo, la postura se entiende como el producto de dos subprocesos valorativos: el posicionamiento y el alineamiento. En el modelo de Du Bois, el objeto evaluado es la piedra de toque de un proceso intersubjetivo del que se deriva la acción de la “toma de postura” (*stancetaking*). Es decir, en el objeto convergen los actos evaluativos de ambos sujetos participantes: el *sujeto posturante* evalúa, se posiciona y se proyecta ante un objeto semiótico; esta acción induce el posicionamiento y la evaluación del segundo sujeto, ambos representados en los catetos del triángulo (ver Figura 1). Estas acciones discursivas, implican una relación de alineación² entre los dos sujetos participantes, una relación interpersonal que puede ser de acuerdo, de contraposición o, incluso, de ambigüedad (Du Bois, 2007, p. 162).

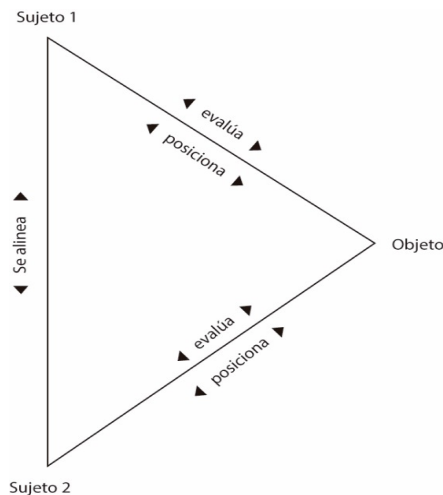


Figura 1. El triángulo de la postura (Du Bois, 2007, p. 163)³

² Aunque esta palabra implicaría sólo relaciones de acuerdo, se decidió conservarla en un sentido neutro de relación interpersonal con la que Du Bois la utilizó.

³ Traducción del autor.

De acuerdo con los hallazgos de artículos pedagógicos mexicanos, debe hacerse notar que la figura del coposturante parece “desdoblarse”, pues no únicamente se entabla una relación entre pares académicos, sino con un público “usuario”, llamado así porque el autor suele invitarlo a utilizar de manera práctica en las aulas o en las instituciones educativas los hallazgos de su investigación, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

- (1) *Dejo ante ustedes estos resultados; próximamente compartiré la investigación completa para motivar a otros profesores e investigadores a seguir por esta vía y experimentar en sus respectivas escuelas* (AML⁴, 38-39)

Asimismo, la separación de estos fenómenos evaluativos podría motivar distinciones interesantes entre la influencia de los rasgos valorativos en ambas direcciones, es decir, en su papel como rasgos de posicionamiento y, además, como marcadores de relación interpersonal entre evaluador y coconstructor de la postura, sobre todo si se tiene interés por comparar el impacto de los diversos recursos a través de las distintas etapas funcionales o movimientos retóricos que conforman la estructura discursiva del artículo de investigación. Es interesante acotar que, en el caso de las Conclusiones analizadas en nuestro estudio, ellas mostraron una orientación hacia la evaluación del campo de investigación, es decir, hacia el posicionamiento y no hacia la relación con los coposturantes “usuarios”, función intersubjetiva primordialmente realizada por movimientos funcionales como las *Recomendaciones*. No obstante, consideramos que ambos procesos evaluativos están definitivamente interrelacionados.

3. LOS RECURSOS DE ATRIBUCIÓN COMO FORMAS DE COMPROMISO AUTORAL

La presencia de las citas o referencias a la investigación de otros autores es uno de los recursos más representativos e importantes para definir el registro del discurso académico (Bolívar, 2004). Entender mejor su estructura, su dinámica enunciativa y su poder retórico es fundamental para andamiar con mayor certeza las acciones pedagógicas contenidas en los ya abundantes proyectos de alfabetización académica emprendidos dentro y fuera de nuestra región latinoamericana.

⁴ Las mayúsculas representan la clave con la que se diferencia cada una de las secciones conclusivas: A, se refiere a artículo y las siguientes letras registran el apellido y el nombre principal del autor. Los números que acompañan a esta identificación representan el número de cláusula finita que tiene en el PCAIP1317 (Ver Anexo).

mericana. Después de sólo concebirlos como formas de cita intercambiables de estilo directo o indirecto, se han revelado como recursos semánticos de gran fuerza retórica que son clave en la conformación de un *ethos* que responda a la confiabilidad, universalidad, desinterés y rigurosidad (Orozco y Chavero, 2010), que se espera de cualquier investigador científico. Ya desde una perspectiva discursivo-enunciativa, Beke (2008) señaló que estos recursos de reporte realizan fundamentalmente tres funciones: a) mostrar el consenso o el desacuerdo sobre los temas de investigación y poder hablar así de un estado de la cuestión en la disciplina y los nichos disciplinares susceptibles aún de ser investigados; b) reforzar la línea de argumentación del autor o autores, y c) mostrarse como conocedor actualizado en el tema investigado (Beke, 2008). Asimismo, basada en Swales (1990), esta autora distinguió dos formas de presentar estos recursos, ya sea como una Cita integrada (CI) o como Cita no integrada (CNI). En la primera, el nombre del autor aparece como parte de la estructura sintáctica de las oraciones, como se representa en los ejemplos 2 y 3, tomados de la muestra mexicana; en cambio, la CNI se da cuando en un paréntesis, dentro o al final de la oración, se consigna el nombre y la fecha de la fuente utilizada (4 y 5). En esta última, se hace notar que estas formas que poco varían en su estructura pueden señalar que el texto citado se puede tomar como fuente de información, como referencias que se recuperarán completas al final de los artículos o como ejemplos que remiten a investigaciones que pueden ser consultadas para complementar las aseveraciones que se estén haciendo. En cambio, la CI demostró ser estructuralmente más variada (como adjuntos, grupos preposicionales, grupos nominales, oraciones copulativas), así como las funciones sintácticas que cumple (sujeto/ agente o como información nueva dentro del enunciado), y emplear diferentes tipos de verbos de reporte -tema que aquí no tocaremos por el momento; todo esto, según la autora, reflejan diversos grados de compromiso con que el autor asume estas voces externas, pero que, para la autora, todos ellos señalan la tendencia de los especialistas en educación a marcar una continuidad en el conocimiento más que una confrontación (Beke, 2008).

- (2) *Vernon y Pruneda (2011) sugieren más bien hacer un trabajo de reflexión en el aula que consiste en actividades que toman a la escritura, y no a la oralidad, como detonante: juegos para contrastar palabras, revisión y corrección de textos tanto de los mismos alumnos como de otros y búsqueda de regularidades. (AVS, 33)*

- (3) *Para Abbagnano (1980), Rogers (1971) y Sartre (2008), este proceso de aprender por medio de las experiencias vividas es convertirse en persona.* (ACG, 43)
- (4) *Los participantes descubrieron el poder dentro de ellos mismos para crearse junto a otros y comprender su realidad social (Freire, 2006) mediante el diálogo que se generó al compartir sus textos escritos en estas juntas.* (ACG, 42)
- (5) *La calidad de los aprendizajes que logran los ciudadanos de un país es un componente esencial para su desarrollo social y económico (Lavy, 2010).* (AAG, 1)

Ahora bien, para adentrarse en las consecuencias retóricas del tipo de compromiso señalado por el uso de los recursos de citación o referencia en las Conclusiones, se optó por abordarlos como recursos de *atribución* pertenecientes al subsistema de *compromiso* de la Teoría de la Valoración (TV, en adelante) de la LSF (White, 2002; Martin y White, 2005; Hood, 2004). Se consideró que los subsistemas de la Actitud, el Compromiso y la Gradación (Martin y White, 2005), proveen una base teórica bien jerarquizada de análisis y un marco interpretativo enriquecido, en donde se busca integrar una “prosodia” de los fenómenos evaluativos (Hood, 2006), es decir, permite explicarlos como un fenómeno discursivo integral que involucra y se “esparce” en todos los niveles y sistemas mediante las cuales se construye el significado, pretensión que, según Pascual (2011), le da un gran poder explicativo al modelo. Además, el concepto de postura (*stance*), y su naturaleza intersubjetiva y dialógica han sido centrales en la constitución de esta teoría (White, 2003), por lo que creemos posee suficientes méritos para entender el fenómeno postural de una manera más integral.

Ahora bien, en el subsistema del *compromiso* situamos el estudio de los recursos por medio de los cuales los autores construyen una voz autorral que se posiciona ante un contenido epistémico y, simultáneamente, establece una perspectiva de negociación con otras voces participantes, la del lector o la de otros actores sociales participantes, en la construcción del significado en sus textos; este es, entonces, el sistema semántico (Martin y Rose, 2007) directamente relacionado con la toma de postura ante lo dicho y ante quienes lo dicen⁵. El compromiso se entiende, por lo tanto, como un proceso de negociación intersubjetiva (Martin y White, 2005) en donde el autor regula el espacio disponible

⁵ En la LSF, como una perspectiva complementaria, esto se ha analizado a través del sistema de modo (*mood*) de la función interpersonal. Ver, por ejemplo, para el español Beke y Bolívar 2009, entre otros.

para conseguir un propósito discursivo determinado por el género o por cada una de sus partes. De esta forma, el evaluador “expande o contrae” el espacio dialógico de interacción y establece un nivel determinado de negociación de significados o, lo que se ha llamado, la “argumentabilidad” de la postura (Serpa, 2011). Los puntos de referencia de este espacio dialógico se encuentran definidos entre un compromiso monoglósico, entendido como la postura más cerrada en su argumentabilidad, en donde no se ponen en “riesgo” las afirmaciones del autor, hasta una franca postura heteroglósica de mayor riesgo para el autor, pues en ella se reconocen y valoran todas las voces puestas en juego, permitiendo un alto grado de argumentabilidad y discusión de los argumentos. La figura 1 ilustra esta escala de argumentabilidad de los diferentes rasgos que conforman el subsistema del compromiso:

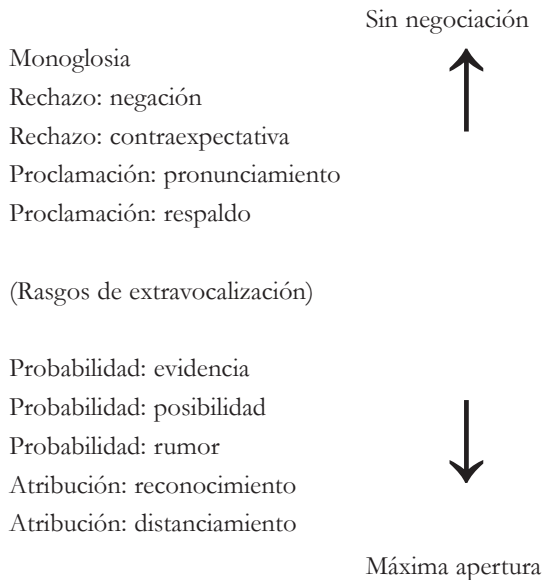


Figura 1. Escala de argumentabilidad en los rasgos de compromiso
Fuente: Elaboración propia con base en Serpa (2011)

Ahora bien, el espacio entre la monoglosia y la heteroglosia definen dos tipos de movimientos: de *intravocalización*, si el espacio se cierra hacia las opciones de lo monoglósico y de *extravocalización*, si, al contrario, se abre y se intenta transitar hacia rasgos de expansión heteroglósica. Por ejemplo, si de un compromiso monoglósico, la cláusula en la que se expone una contundente aseveración, se transita hacia una cláusula de *negación* que, a pesar de ser aún un espacio cerrado

ya admite la postura contraria, se abre el espacio de negociación y configura una postura más heteroglósica. Al contrario, si de una postura heteroglósica, como la de la *posibilidad* se construyen cláusulas que contengan rasgos de *pronunciamento o respaldo*, se estará cerrando este espacio de negociación. Debido a que la *atribución* permite establecer un alto grado de argumentabilidad de las afirmaciones, puede asumirse que una postura autoral vista desde ella definirá, de entrada, un compromiso heteroglósico, sobre todo si se trata de un *reconocimiento*, el cual se obtiene al utilizar opciones de la CI; este espacio abierto será disminuido si se utilizan formas de CNI, que señalarían un *distanciamiento* con el autor citado. En los Cuadros 1 y 2, se definen y se ejemplifican cada uno de los recursos mediante los que se regula este espacio:

Cuadro 1. Rasgos de intravocalización del subsistema de Compromiso
Fuente: Elaboración propia a partir de Martín y White (2005)

MONOGLOSA		
<p>Aseveraciones que representan el espacio cerrado a la negociación. No consideran la presencia de otro punto de vista</p>	<p>Millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores <u>generó</u> una crisis de magnitud difícil de imaginar...</p>	<p>Afirmaciones, cláusulas polaridad positiva</p>
<p>Rechazo (<i>Disclaim</i>)</p> <p>a) Negociación:</p> <p>b) Contraespectativa:</p>	<p>a) Millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>b) A pesar de que no lo podemos imaginar, millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p>	<p>Uso de la polaridad negativa/positiva explícita: sí, no, tampoco, etc.</p> <p>Adverbios y locuciones de concesión, conjunciones adversativas, adjuntos de contraste.</p>
<p>Proclamación (<i>Proclaim</i>)</p> <p>a) Acuerdo:</p> <p>La voz textual enfatiza la coincidencia de su postura con lo afirmado.</p> <p>b) Pronunciamento:</p> <p>La voz textual se coloca como la función directa o indirecta, pero explícita y enfática de la aserción.</p> <p>c) Respaldo:</p> <p>La voz textual demuestra su apoyo hacia algo que otra vez ya ha hecho o dicho.</p>	<p>a) Por supuesto, millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>b) Afirmo que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>c) Debe pensarse en que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>d) La ciencia ha demostrado que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p>	<p>Naturalmente, por supuesto, obviamente, etc.</p> <p>Pienso que, sostengo que, debemos pensar que, la verdad es que, etc.</p> <p>Las formas modales canónicas (de obligación) se han considerado en esta clasificación</p> <p>X ha demostrado, Como X ha mostrado, etc.</p>

Cuadro 2. Rasgos de extravocalización del subsistema de Compromiso
Fuente: Elaboración propia a partir de Martín y White (2005)

RECURSOS DE EXTRAVOCALIZACIÓN		
<p>Probabilidad</p> <p>d) Evidencia: Se afirma un hallazgo condicionándolo a su verificabilidad en los datos provenientes de otros estudios o del estudio propio.</p> <p>e) Probabilidad:</p> <p>f) Rumor: Se asocia con evidencia poco segura, e incluso anónima o impersonal, pero que el autor considera necesario mencionar.</p> <p>Atribución</p> <p>c) Reconocimiento: Muestra las voces alternativas como válidas o vigentes, independientemente de su propia postura.</p> <p>d) Distanciamiento: El autor menciona otras voces con las que establece una mayor distancia enunciativa y, con ello, les reduce autoridad o fuerza.</p>	<p>a) Existe evidencia de que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>b) Probablemente millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>c) Se dice que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>d) Darwin [...] ha demostrado que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p> <p>e) Darwin [...] concluyó: "..."</p> <p>f) Darwin afirma haber mostrado que millones de años después, la aparición de los primeros fotosintetizadores generó una crisis de magnitud difícil de imaginar.</p>	<p>Parece, la evidencia sugiere, aparentemente, escuché que, etc.</p> <p>Quizá, probablemente, es posible, es muy probable, puede ser, debe ser. Preguntas retóricas.</p> <p>Dicen que, etc. Fuente indefinida.</p> <p>X dice, X cree, de acuerdo con, etc.</p> <p>Citas integradas no integradas, estilo directo o indirecto.</p> <p>Depende del efecto retórico <i>in situ</i>.</p>

Como puede observarse tanto en la escala de argumentabilidad (Cuadro 1), como en el Cuadro 2, la *atribución*, ya sea como *reconocimiento* o *distanciamiento*, se considera de máxima apertura. Entonces, para reconocer su función dentro del subsistema de compromiso, las marcas de *atribución* deben considerarse como formas de expansión o contracción del espacio dialógico y, a partir de ello, podrá describirse el grado de argumentabilidad que representan para la Conclusiones de los artículos de la muestra mexicana.

4. MÉTODO

3.1. *Corpus*

Como se ha adelantado, para reconocer el tipo compromiso que caracteriza los rasgos que definen a la postura construida en las Conclusiones del artículo de investigación pedagógicos, se emprendió el proyecto doctoral titulado *La construcción discursiva de la postura autorial en las conclusiones del artículo de investigación pedagógica en investigadores mexicanos*, una investigación exploratorio-descriptiva de tipo mixta, basada en el modelo evaluativo sobre la postura de Du Bois (2007), el análisis del subsistema de Compromiso de la Teoría de la Valoración de la LSF (Martín y White, 2005), dentro de la cual se ubica la propuesta de la argumentabilidad Serpa (2011, 2013). Consideramos que, aunque son tres perspectivas diferentes, es posible articularlas debido a todas tienen que ver con la evaluación en el lenguaje.

Para ello, se conformó un corpus compuesto por las conclusiones de diez artículos de investigación escritos por especialistas mexicanos publicados en diversas revistas indizadas y además avaladas por su publicación digital en REDALYC.ORG (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal), portal electrónico implementado y operado desde el 2003 por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), institución de educación superior en México que avala la calidad de los trabajos y cuya intención primaria ha sido facilitar, multiplicar y equilibrar el acceso a los acervos de publicaciones a las diferentes comunidades especializadas (Sandoval Forero y Aguado López, 2002). En la Tabla 3, en el anexo, se describen los artículos y la clave con la que se identifica cada uno; se omitieron los nombres de los autores por motivos de confidencialidad.

Otro criterio en la elección de los artículos fue que tuvieran relación con temas sobre el lenguaje, esto con el propósito de dar mayores garantías por parte de la analista para una mejor comprensión de la temática tratada y reducir el riesgo de una malinterpretación de las aseveraciones, lo que desvirtuaría el análisis. La mayoría de los trabajos (9/10) diferencian una sección conclusiva, asignándoles nombre como *Conclusiones*, *Consideraciones finales*, *Implicaciones o Aproximaciones finales*; sólo en un caso (ABE), las conclusiones no se separaron y se incluyeron en la Discusión. De ahí que consideremos que existe una tendencia a separar esta sección conclusiva al final de los artículos.

De este corpus general, se formó un subcorpus relacionado con los rasgos de *atribución* y en el que sólo se contaron nueve artículos, pues uno de ellos (AAG) no presenta citas ni referencias en la sección de Conclusiones. Así, este subcorpus está formado por 57 cláusulas finitas, las cuales representan el 15.48% del total de rasgos de compromiso. Este porcentaje representa un grupo significativo de rasgos, pues es el que sigue en frecuencia al de mayor porcentaje (31%) que fue la *monoglosia*.

3.2. Procedimientos

El análisis se organizó con base en un criterio descendente que abarca dos fases: la primera fue el reconocimiento de los movimientos retóricos como secuencias funcionales que organizan estas secciones. Con este primer análisis, se verificó la presencia o ausencia de etapas en las Conclusiones de acuerdo con los estudios disponibles y a los que se ha aludido anteriormente⁶, y si entre ellas pudiera darse una secuencialidad determinada. No podemos aquí extendernos en los resultados de este análisis, pero debe mencionarse que no pudo verificarse una secuencialidad predecible entre estas etapas, lo cual evidencia el poder de los autores para regular el impacto retórico de sus secuencias, quizá obedeciendo criterios estilísticos personales, tal como Beke (2008) pudo verificar en su corpus pedagógico, o debido a las convenciones propias de las disciplinas, de las revistas o, incluso, del idioma, tal como lo han corroborado Bolívar y Bolet (2011). La única regularidad encontrada en la muestra mexicana fue que la mitad de estas secciones (5/10) son iniciadas con un resumen de sus objetivos y métodos, hecho que se cree refuerza el que estas secciones puedan ser leídas con cierta independencia del resto del artículo.

La segunda fase del análisis, realizado en el nivel de cláusula, fue el de los recursos del Compromiso tomando como base las categorías enunciadas en el Cuadro 1. A este análisis aludiré en la sección de resultados, exponiendo sólo los hallazgos relacionados con la *atribución* y el papel que cumple en la determinación del grado de argumentabilidad de las afirmaciones hechas en estas secciones.

⁶ Las etapas más halladas y descritas por Dudley-Evans (1994, p. 225) fueron: *Contextualización, Resultados, Hallazgos, Referencias, Explicaciones, Aseveraciones, Limitaciones y Recomendaciones*.

5. RESULTADOS

Del subcorpus de *atribución* constituido por 57 cláusulas finitas, 39 de ellas (68.4%) están construidas como CI; sólo 18 son CNI (31.6%), lo que señalaría, a primera vista, el alto compromiso heteroglósico de la sección. De estas opciones, pudo observarse que sólo dos cláusulas del total, estructuradas como CI, realizaban funciones de *atribución* en su modalidad de *distanciamiento*; los autores las utilizan para mostrar un hallazgo que contradice una afirmación aceptada por otros miembros reconocidos en la disciplina, con lo que empoderan al autor de las conclusiones y le construyen la imagen de “aportador” de un nuevo conocimiento o nuevas posibilidades de lo ya conocido:

- (6) *Si bien Parodi (2008) manifiesta el reduccionismo teórico y metodológico del análisis de los géneros de Bajtin, por su excesivo énfasis en el contexto del texto, en este trabajo se muestra cómo la polifonía puede ser potenciada como un concepto analítico que explica la producción del texto para construir el género, [...]. (AAG,9)*

Un segundo hallazgo se refiere a que la *atribución* puede estar asociada a cualquiera de las etapas funcionales que estructuran las conclusiones; es decir, pueden asociarse a una *contextualización* de objetivos y/o temática (ej. 7), como apoyo para la enunciación de un principio o un hecho ya observado (ej. 8), como justificación del uso de un diseño o técnica metodológica (ej. 9), como medio de interpretación en el momento de hacer generalizaciones epistémicas (ej.10), siendo este último caso el más abundante en el corpus:

- (7) *Con la racionalidad que sustenta el diseño de esta experiencia, se buscaba atender la dimensión dialógica del propósito del curso (la relación entre sus propias experiencias planes y las dimensiones sociales de la tecnología), mediante un proceso de escritura reflexiva con tres claridades: la búsqueda por la creación de sus propias “marcas subjetivas” (Barthes, 1989, en Pereira, 1997); la “apropiación” (Moon, 2004); y el ofrecer a los alumnos para ello un “espacio intelectual” (Barnet, 1997, en Moon, 2004). (AOG, 1)*
- (8) *Durante la intervención se pudo constatar la información documentada por Carrillo et al. (1993) sobre la educación de la población obrera, ya que los niveles educativos predominantes fueron primaria y secundaria del sistema formal y público. (ACG, 15)*
- (9) *Otros autores, como Díaz (2004), han ofrecido extractos de entrevistas con niños pequeños que dejan suponer que la tilde puede hacer que una palabra esté completa y, por ejemplo, diga toda la palabra oral que se le corresponde. (AVS, 16)*

- (10) *Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados de los estudios internacionales elaborados por Rogers (1997), Roth (1998), Reiss y Tunnicliffe (1999), Venville et al. (2004), Candela (2006) y Avery y Kassam (2011), podemos decir que maestros y estudiantes de las escuelas del trabajo de campo de la ciudad de Bogotá, Colombia, también hacen uso de sus experiencias personales para construir el tema escolar en las clases de ciencias naturales.* (ARH, 8)

No obstante, tras este primer análisis exploratorio, pudo observarse que, en este corpus, el grado de argumentabilidad de la *atribución* no estaba ligado primordialmente con su forma integrada o no integrada, sino con la manera en que estas voces externas refuerzan y apoyan explícitamente o no el hallazgo, la aseveración o la observación hecha por el autor de la investigación. Así pues, se constató cómo los autores citan a otros autores para apoyar o señalar la coincidencia de sus propios hallazgos con aquellos encontrados por los primeros (ejs. 11 y 12):

- (11) *La calidad de los aprendizajes que logran los ciudadanos de un país es un componente esencial para su desarrollo social y económico* (Lavy, 2010). (AAG, 1)
- (12) *Enajenación, disciplina, puntualidad, respeto a la jerarquía, rasgos que la escuela produce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias...* (Ornelas, 1995: 21). (ACG, 20)

Además, se observó que, cuando se trata de una CI, esta coincidencia se enfatiza y es resaltada a través del uso de formas de *pronunciamento* (ej.13), a través de rasgos de *acuerdo* (ej.14) o de Gradación (ej.15), el tercer subsistema de la TV, como se observa en los subrayados de los siguientes ejemplos:

- (13) *Durante la intervención se pudo constatar la información documentada por Carrillo et al. (1993) sobre la educación de la población obrera, ya que los niveles educativos predominantes fueron primaria y secundaria del sistema formal y público.* (ACG, 15)
- (14) *Estamos de acuerdo con Argüelles (2003) cuando afirma que es imposible que una persona lea a Kant o a Hegel si esta lectura no forma parte de su necesidad o de su contexto, [...]* (APM, 11)
- (15) *Este hallazgo refuerza lo que Candela (2006) y Vistraín (2009) encontraron en escuelas mexicanas.* (ARH, 3)

Este tipo de construcciones reducen significativamente el espacio de negociación, pues no construyen un espacio de discusión sino de una reafirmación, por lo que esta circunstancia sugiere que estos recursos no pueden ser considerados como de extravocalización, sino como de intravocalización, coincidiendo con lo hallado por Serpa (2011, 2013) en la postura demostrada en algunos géneros jurídicos. La autora denomina a este efecto retórico como “*de autoridad sin ser autoritario*” (Serpa, 2013, p. 21) y, aunque en su estudio observa este comportamiento con rasgos de *posibilidad* y el subsistema de Gradación, encontró que también la *atribución* cumple un papel importante también para conseguir tal efecto. Este cambio en su naturaleza indujo a considerar hacer ajustes para el análisis de las Conclusiones mexicanas en la secuencia original de las categorías de argumentabilidad que se mostraron en el Cuadro 1. El cambio realizado en la organización de las categorías consistió en asociar esta forma de *atribución intravocalizada* con el rasgo de *respaldo*, pues se consideró que sus funciones son equivalentes (Ver Figura 2):

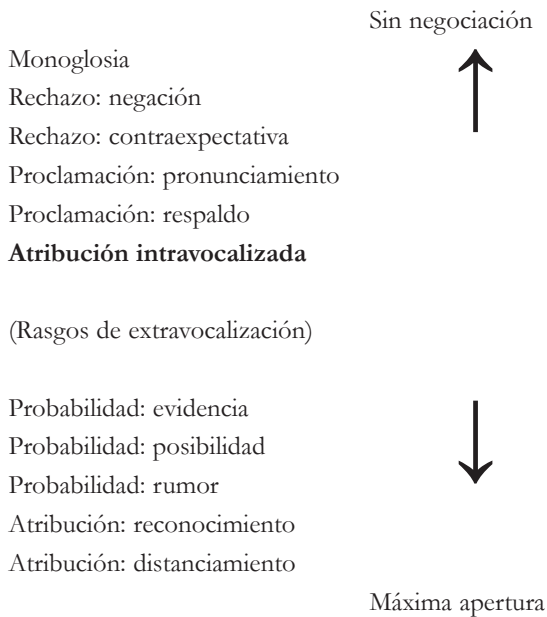


Figura 2. Escala de argumentabilidad modificada para muestra mexicana

Otra observación derivada de este análisis tiene que ver con el tipo de voces convocadas utilizadas para reforzar y justificar los argumentos presen-

tados. Regularmente, las voces citadas son las de otros investigadores o pares académicos que representan una autoridad en la disciplina. En este corpus dedicado al estudio de la *atribución* y la argumentabilidad, resaltó la presencia en las Conclusiones de las opiniones u observaciones hechas por los participantes en los proyectos educativos, que en este caso lo constituyen obreros (ej.16) y estudiantes (ejs.17 y 18), ya sea como evidencia de la veracidad de las afirmaciones del investigador, o como manera de afirmar el argumento presentado por la voz de autoridad citada por el autor:

- (16) *Los participantes manifestaron no sentirse libres, no sentirse dueños de su propia realidad ni capaces para llegar a acuerdos y compartir sus ideas con otros.* (ACG, 10).
- (17) *Según algunas entrevistas realizadas al final del curso, algunos estudiantes manifestaron sorpresa y gusto al ver que algo que para ellos puede ser tan cotidiano como utilizar el chat puede convertirse en una herramienta de trabajo formal. Los estudiantes pensaban que comunicarse por Messenger o utilizar medios electrónicos era considerado por sus profesores algo no deseable, [...]* (AML, 11-12)
- (18) *[los del grupo de altos lectores...] expresaron que el conocimiento se construye, [...]* (AMS, 7)

Estas diferentes facetas de la atribución permiten al autor crear una extensa red de apoyos y refuerzo en su argumentación antes de dar fin a la interacción discursiva, ya sea utilizando las voces especializadas -aun en casos de confrontación o distanciamiento- como con las no especializadas, en el caso de los participantes. Estos resultados son congruentes con dos hallazgos de la investigación de Beke (2008): el primero se refiere a que los especialistas en educación “no dudan en cederles la palabra a los otros” (p. 31) como una estrategia con la que legitiman el valor epistémico de su voz y la enfatizan para “ocupar el nicho” (Swales, 1990) con su aportación. El segundo de ellos describe el tipo de orientación de estos rasgos hacia un posicionamiento preferentemente epistémico que manifiesta “...la continuidad de la investigación educativa y discusión epistemológica” (p.31). Incluso, algunos autores dentro de la misma comunidad educativa mexicana señalan críticamente esta tendencia:

El género textual en educación no se ha desprendido del todo de la voz ajena. La voz propia de los sujetos es tenue, aunque esto va en concordancia con que en el área educativa, especialmente en escritos dirigidos a profesores investigadores,

predominan los textos de divulgación sobre los científicos, lo que aumenta el debate sobre la investigación educativa realizada por educadores o para educadores. Los fragmentos analizados en este trabajo nos permiten comenzar a caracterizar los textos educativos los cuales, al depender de las voces autorizadas, los marcan, poniéndole mayor peso a la voz de autoridad sobre la voz del autor.” (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2013, pp.431-432)

6. CONCLUSIONES

Así pues, a pesar de las diferencias evidentes entre el tamaño de las muestras, el marco de definición del posicionamiento y la postura, la metodología seguida, los objetivos de análisis y el alcance entre el análisis de Cohen de Beke (2008) y el presentado aquí como parte de un trabajo doctoral en preparación, las coincidencias revaloran al primero como un antecedente imprescindible para acercarse a las voces de otros en el artículo de investigación. De esta forma, pretendiendo dar continuidad a esta línea de investigación, me es posible ofrecer las siguientes observaciones sobre el papel que las formas de *atribución* como rasgos de compromiso parecen cumplir en las Conclusiones de los artículos de investigación.

Generalmente, este subgénero se ha caracterizado por ser definido como la sección en que se resumen los hallazgos, algunas generalizaciones epistémicas y las recomendaciones, entre otras funciones. No obstante, podemos afirmar que la Conclusión se configura como un espacio de valor retórico muy importante para consolidar el *ethos* del escritor especializado.

Efectivamente, las Conclusiones se configuran primordialmente, como espacios de *posicionamiento epistémico* del autor o evaluador, antes que marcar un tipo de *alineación* con sus coposturantes; aunque, como se ha señalado, esto no significa que estas funciones sean excluyentes entre sí.

La toma de la postura autorral del investigador (*stancetaking*), en estas secciones ha reflejado una tendencia a la continuidad epistémica entre los autores con las voces utilizadas por ellos, más que a la confrontación entre ellas, tal como Beke (2008) describió la postura hallada en los artículos de investigación y foros pedagógicos escritos por los educadores venezolanos, lo que contribuye a la tendencia de marcar autoridad “sin llegar a ser autoritario” señalada por Serpa (2011) en otros géneros.

El acto de concluir, desde el punto de vista del compromiso autorial, puede entenderse como una tendencia a cerrar el espacio de negociación de los argumentos expuestos en etapas anteriores. Por lo tanto, se trata de una sección orientada hacia el compromiso monoglósico, elección entendible si se toma en cuenta que, al constituirse esta como la sección que cierra la interacción, el autor debe dejar establecida y “proclamada” su aportación al campo disciplinario.

Entre los recursos semánticos con los que cuenta el autor para lograr este cierre, se destaca el papel de la *atribución* o de la cita y referencia, los cuales tradicionalmente han sido señalados como de compromiso heteroglósico o de alta negociación pero que, en este corpus, cumplieron funciones de intravocalización, como las asociadas a los de *proclamación* o *rechazo*. Esto se deduce porque, al ser utilizados como formas de reforzar los hallazgos, los principios teóricos o la metodología utilizados en el proyecto de investigación, ayudan a empoderar la postura del autor en lugar de “ponerla en riesgo”. Por supuesto, estos resultados no alcanzan a otras secciones o etapas funcionales del artículo. Esta variación nos obliga a reconocer su “polifuncionalidad” y al hecho de que en sí mismos no tienen un valor predeterminado. Queda al descubierto, una vez más, el carácter situado del proceso de construcción de significados en el discurso.

He señalado en otras ocasiones (Hernández Ramírez, 2012) que para tener una mayor certeza en cuanto a acciones de alfabetización académica del discurso disciplinar, sobre todo si se trata de aprender a opinar y plantear argumentaciones especializadas, es necesario reconocer cuáles son los medios discursivos, textuales y lexicogramaticales, sus distintos alcances e interrelaciones, que nos permitirán a los docentes dirigir con mayor certeza los procesos discursivos de nuestros estudiantes, la acción de empoderamiento ya señalada por Rebeca a la que me referí al principio.

Tu voz, estimada colega, seguirá siendo escuchada a través de tus textos.

REFERENCIAS

- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of Experimental Article in Science*. USA: The University of Winsconsin Press.
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo* 25, 13-35.

- Beke, R. (2009). El reporte de los otros en el discurso académico. En Shiro, M., Bentivoglio, P. y Erlich, F. (Comps.). *Haciendo Discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 589-610). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.
- Beke, R. (2011). El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 131-162). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En Suomela-Salmi, E. y Dervin, F. (Eds.). *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse* (pp. 33-48). Amsterdam: John Benjamins.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico de los discursos de los académicos. *Revista Signos* [on line]. 37(55), 7-18.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Chile : Ariel.
- Bolívar, A. y Bolet, F. J. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-129). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013, abril-junio). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 57(18), 483-506.
- Chanal, D. (2014). Research Article Introductions in Cultural Studies: A Genre analysis Exploration of Rhetorical Structure. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(1), 1-20.
- Ciapuscio, G. y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL*, 15, 117-133. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/CIASPUSCIO%20Y%20OTANI.pdf>
- Cohen de Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Trabajo de grado, Doctorado en Estudios del Discurso, Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/tesis/145-las-vozes-de-los-otros-en-el-discurso-academico-de-los-investigadores-de-la-educacion-2008pdf-zcBSd-libro.pdf>

- Du Bois, J.W. (2007). The Stance Triangle. En Englebretson, R. (Ed.) *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 139–82. Recuperado de http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/dubois/DuBois_2007_Stance_Triangle_M.pdf
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 219-228). London and New York: Routledge,
- Ferrari, L.D. (2006). Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación. Recuperado de www.seer.ufgrs.br/riterm/article/download/23990/13902
- Fuentes Cortés, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en Historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n28/art12.pdf>
- Hernández Ramírez, L. A. (2012, agosto). La enseñanza de la escritura como la enseñanza de la voz individual en el discurso académico. En *Memoria de Ponencias del III Seminario Internacional de lectura en la universidad* (pp. 211-216). México: Consejo Puebla de Lectura, ITAM.
- Hernández Ramírez, L. A. (en preparación). *La construcción discursiva de la postura autoral en las conclusiones del artículo de investigación pedagógica en investigadores mexicanos*. Trabajo de grado. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Holmes, R. (1997). Genre Analysis, and the Social Sciences: An investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *English for Specific Purposes*, 16(4), 321-337. Recuperado de https://journals.inkuniene.files.wordpress.com/2014/03/holmes_1997_discussion-sections-in-three-disciplines-in-ss.pdf
- Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 37–49.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Great Britain: Palgrave Mac Millan.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. USA: Michigan Classics Edition.
- López Bonilla, G. (2013, abril-junio). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 57(18), 383-412.
- Martin, J. R. y White. P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Great Britain: Palgrave Macmillan.

- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. Great Britain: Continuum.
- Maqueda Blasco, J., Gamó González, M. F., Cortés Barragán, R. y Veiga-Cabo, J. (2013, enero-marzo). Estructura y contenidos de la comunicación y redacción de artículos científicos. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(230), 159-170. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2013000100011
- Moyano, E.I. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein Especial IX ALSFAL*, pp. 161-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134532846010.pdf>
- Orozco, L. A. y Chavarro, D. (2010, diciembre). Robert Merton (1919-2003). La ciencia como institución. *Revista de Estudios Sociales*, 37, 143-162.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros Académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. En *Actas del IX Congreso Internacional de la Aled, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Faculdade de Letras da UFMG. Brasil: Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, 30, pp. 479-497.
- Perales Escudero, M. (2012, enero-junio). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 45, 33-60.
- Puiatti de Gómez, H.E. (2007). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico* (pp. 23-29). Argentina: Comunicarte Editorial.
- Ruiying, Y. y Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(02\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(02)00026-1)
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología. XLVII(1)*, 165-186.
- Sabaj, O., Toro Tengrove, P. y Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24, 245-271.

- Sandoval Forero, E. A. y Aguado López, E. (2002, septiembre-diciembre). Red de Revistas Científicas de América latina y El Caribe de Ciencias Sociales y Humanidades, REDALyC. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(30), México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503017.pdf>
- Serpa, C. (2011, primer semestre). Recursos de atribución extravocalizada en el género legislativo: mecanismos de realización y función discursiva. *Lenguas Modernas*, 37, 75-108. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30691>
- Serpa, C. (2013). Significados de Probabilidad y Fuerza en los textos legislativos. I VARDANDE *Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas*, 1(1), 3-33.
- Stagnaro, D. (2010). Expresión de la evaluación en conclusiones de artículos del dominio de la economía. En *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*. Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines (Argentina).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P. (2003). Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of intersubjective instance. *Text*, 23(2), pp.259-284. Recuperado de www.seer.ufrgs.br/riterm/article/download/23990/13902

Anexo

Cuadro 3. Corpus PCAIP1317
Fuente: Elaboración propia

Núm.	Clave	Título del artículo	Hemerografía
1	AAG	La lectura de la política e intertextualidad en el texto científico	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , Vol. 18, núm. 57, (2013), pp. 413-435. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. DF.
2	ABE	Evaluación de la competencia escrita argumentativa de estudiantes universitarios	<i>Revista de Educación Superior</i> , Vol. XLIII, no. 168, (2013), pp. 9-39. ANUES, Méx.
3	ACG	La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica. Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras	<i>Perfiles Educativos</i> , Vol. XXXVII, no. 149, (2015), pp. 133-152. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
4	AGL	Desarrollo de la competencia lectora en secundaria	<i>Magis, Revista Internacional de Investigación y Educación</i> , Vol. 5, no. 10, (julio-diciembre de 2012), pp. 13-152. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
5	AML	El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo	<i>Perfiles Educativos</i> , Vol. XXXIII, no. 131, (2011), pp. 80-93. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
6	AMS	El proceso de comprensión lectora en alumnos de Tercero de Secundaria	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , Vol. 18, no.56, (2013), pp. 113-139.
7	AOG	La escritura reflexiva como recurso de aprendizaje para un curso semipresencial	<i>Apertura</i> , Vol. 3, no. 1, (2011). Universidad de Guadalajara, Méx.
8	APM	¿Es verdad que México busca formar lectores?	<i>Espiral</i> , Vol. XI, no. 33, (mayo-agosto, 2005), pp. 167-188, Universidad de Guadalajara, México.
9	ARH	La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula	<i>Educación y Educadores</i> , Vol. 16, no. 1, (2013), pp. 41-65. Universidad de La Sabana, Colombia.
10	AVS	El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , Vol. 18, no. 56, (2013), pp. 141-157.