

PROTOTIPO DE TEXTO ACADÉMICO COMO PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DEL DOCENTE DE LA UPEL¹

Francisca Fumero
ffumerocastillo@yahoo.es
(UPEL-IPMAR)

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo diseñar un cuerpo de aportes teóricos para la construcción de un prototipo de texto académico escrito desde la diferenciación epistemológica y la comparación metodológica. La idea es orientar y contribuir para que el docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maracay, produzca y divulgue sus conocimientos. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica. Esta investigación abordó el paradigma cualitativo bajo el método hermenéutico, además se enmarcó en la modalidad de Proyecto Especial. Para ello colaboraron doce informantes de la UPEL-Maracay, quienes espontáneamente participaron en la puesta en marcha del trabajo. La única condición que se les exigió fue ser docente ordinario activo o jubilado. En este sentido, se evaluó el prototipo mediante la escritura de los textos destinados a ser utilizados como ponencia. El prototipo de texto académico se basa en: a) la necesidad del docente en torno a la función pragmática del producto textual; y b) la posibilidad de ofrecer instrucciones de orden metodológico para la producción escrita.

Palabras clave: texto académico; lingüística textual; lectura y escritura; pragmática.

1. Esta investigación obtuvo mención especial en el Premio de Investigación Educativa UPEL-2006

ABSTRACT

A PROTOTYPE FOR ACADEMIC TEXTS AS THE RESULT OF THE META-LINGUISTIC ACTIVITY OF THE UPEL TEACHER

The present research had as a goal designing a body of theoretical tools for constructing a prototype of an academic text written from a twofold approach: an epistemological differentiation approach and a methodological comparison. The idea was to help teachers, from *Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maracay*, to start, complete and divulge their research by creating a set of guidelines. Many academic papers presuppose a reader familiar with the scientific discipline. This research used the qualitative paradigm under the hermeneutic method. In addition, it was framed by the Special Project model. In order to carry out the research twelve volunteer teachers from UPEL-Maracay in the study. The only condition to be part of the study was to be a regular active or retired teacher. The prototype was tested by writing texts to be used as conference papers. The prototype is based on: a) the teacher's need to create a textual product that serves the pragmatic function; and b) the possibility of offering methodological instructions in order to write a text.

Key words: academic text; textual linguistics; reading and writing; pragmatism.

RÉSUMÉ

PROTOTYPE DE TEXTE ACADÉMIQUE COMME PRODUIT DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNANT DE L'UPEL

L'objectif de cette recherche a été de dessiner un ensemble d'apports théoriques pour la construction d'un prototype de texte académique écrit d'après la différenciation épistémologique et la comparaison méthodologique. L'idée est d'orienter et de contribuer à ce que l'enseignant de *l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maracay* produise et divulgue ses connaissances. Beaucoup de ces textes exigent que le lecteur soit initié dans la discipline avec des motivations spécifiques qu'il partage avec les autres membres de la communauté scientifique. Cette recherche a abordé le paradigme qualitatif sous la méthode herméneutique. En plus, elle est encadrée dans la modalité de Projet Spécial. Pour ce faire, on a compté sur la collaboration de douze informants de l'UPEL-Maracay qui ont spontanément participé à la mise en marche du travail. La seule condition qu'on leur a exigée était d'être professeur ordinaire actif ou retraité. Dans ce sens, on a évalué le prototype par le biais de l'écriture des textes destinés à être utilisés en tant que rapport. Le prototype de texte académique est basé sur : a) la nécessité de l'enseignant quant à la fonction pragmatique du produit textuel ; et b) la possibilité d'offrir des instructions méthodologiques pour la production écrite.

Mots clés: texte académique; linguistique textuelle; lecture et écriture; pragmatique.

Objeto de estudio

El estudio del texto académico en cualquier ámbito universitario lleva consigo una carga de referentes reglamentarios. En otras palabras, una comunidad decide qué y cómo producir los textos sobre la base del consenso de sus miembros. Por ello, en el campo de la educación, la universidad vive en una constante búsqueda de adhesión en torno a los requerimientos institucionales.

Visto así, los avances teóricos, pragmáticos y metodológicos han contribuido en gran medida a que desde la universidad se plantee el estudio del texto académico como objeto central de investigación. Consecuentemente, los textos académicos presumen el logro de un aprendizaje. De allí, que el análisis-interpretativo que gira en torno a ellos siempre ha sido incesante. Pareciera que el fin es acceder al descubrimiento de la *ideología* subyacente.

Ahora bien, se elige como tema al texto académico por dos razones. La primera de ellas, se debe al tratamiento de su uso en el ámbito universitario, especialmente en la UPEL. La función del texto académico constituye un problema concreto y específico en el contexto mencionado. Desde hace algunos años se asiste a una oleada sin precedentes de interés y preocupación por la producción textual. Ello se ha reflejado, como es lógico, en los órganos de divulgación científica y en la presentación de trabajos de investigación en distintos Congresos, Jornadas y Encuentros de carácter científico.

La segunda razón, estrictamente epistémica y metodológica en la escritura del texto, se refiere a que tal producción induce a resucitar la importancia de los *juegos de lenguaje*. En consecuencia, se considera que el texto académico no se cita simplemente a manera de *evocación erudita*, sino que tiene una finalidad específica en el contexto universitario de la UPEL.

Los diversos actores universitarios, especialmente los docentes, coinciden en señalar que cuando producen por escrito un texto, es porque hay una “ordenanza” reglamentaria. Sin embargo, se encuentra

que el déficit más importante es la dificultad al construir textos de corte académico para ser divulgados. En este sentido, algunos docentes manifiestan tener serias dificultades para organizar la información por escrito.

A este respecto se señala que es común que los profesores de la institución informen que suelen producir un texto académico con temor a que al jurado evaluador no le satisfaga el escrito. De allí que la experiencia habida como docente de la UPEL, Instituto Pedagógico de Maracay, en adelante UPEL-Maracay, muestra que los escritos de los homólogos suelen ser insuficientes para la demanda del mundo académico. Esta insuficiencia se refleja en el fenómeno de las publicaciones que son el inicio de la labor de investigación futura, más profunda, sobre un tema de interés particular. Igualmente, hay deficiencias en la producción escrita por la poca adecuación y coherencia de la escritura académica que produce el docente universitario.

Lo anterior hace suponer que el docente upelista no tiene “tiempo” para producir textos, salvo aquéllos que son exigidos por el reglamento universitario. De hecho, en la escritura académica las ideas no “surgen de una vez”. Ésta es fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno de una idea, un concepto, una pregunta. Pero, ¿qué es el texto académico? Padrón (1996, p. 123) lo define como cualquier producción, sean éstas:

orales, escritas, audiovisuales, etc., que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional.

Entonces, si se presupone la definición de lo “académico” como el ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, los *textos académicos* son aquellas producciones escritas que se generan en ese ámbito. Partiendo de tal inferencia se hace necesario plantear la siguiente

interrogante: ¿es operable la escritura sobre la base del diseño de un prototipo de texto académico? Esta interrogante guió el presente trabajo, con la participación de doce docentes de la UPEL-Maracay.

Para ello se requirió atender la intencionalidad y la interpretación subjetiva de los sujetos participantes. En otras palabras, fue relevante penetrar más allá de las *apariencias observadas* en el contexto de los significados, razones e intenciones subjetivas de las acciones del docente upelista. Todo ello en el marco de la producción escrita del texto académico.

Sin embargo, la intención de esta investigación no ha sido predecir ni mucho menos generalizar el objeto de estudio, sino centrarse en dilucidar cómo se manifiestan las dimensiones epistemológica, metodológica y pragmática del texto académico en el ámbito del docente universitario de la UPEL-Maracay. El texto académico que se estudia se afronta en términos descriptivos, interpretativos y metodológicos considerando la interacción docente-institución. Con ello no se pretende alcanzar la “evidencia” o la “certeza irrevocable” del objeto de estudio en tanto como portador de conocimiento, *per se*. Más bien, el estudio intenta comprender las perspectivas y significados que tienen los docentes universitarios involucrados, como expresión de una realidad sociocultural definida.

En fin, la comunidad académica upelista no sólo encara los retos de las insuficiencias y contradicciones con las que ha venido trabajando, sino la de actuar con nuevas formas de organización. Ésas suponen que facilitan la generación de un pensamiento que dé cuenta de las complejas dinámicas de las relaciones sociales de un país en mutación profunda e incesante. Consecuentemente, una serie de factores han venido a provocar una reestructuración en el quehacer y en el ser del campo universitario de la producción escrita del texto académico, todo ello con el fin de buscar su legitimación dentro de las Ciencias Sociales.

Revisión bibliográfica

Como quiera que se asuma, el texto académico siempre se escribe con una intención, casi obligatoria. Su función es la de conceder, a quien lo produce, un derecho al reconocimiento académico. En cualquier contexto científico, un docente universitario es reconocido por sus pares de acuerdo con el producto académico presentado. No importa si este texto es para obtener un título, para ascender de escalafón académico o para mejorar las estrategias de enseñanza en sus alumnos, entre la multiplicidad de usos. Lo más importante es “legitimar” la estadia del docente en el ámbito universitario.

Por otra parte, la credibilidad (extra-muros) del docente universitario se mide por la elección y decisión, no arbitraria, de pertenecer al contexto. Pero, una vez que se halle en tal ámbito, debe someterse a decisiones administrativas. Le corresponde “demostrar” que es capaz de producir textos académicos. Esta situación generará conflictos y competencias en el tiempo. Este texto académico debe someterse a una exteriorización en relación con el evaluador y una alineación en sus usuarios (Lyotard, 1989). Pareciera, y así es admitido por quien suscribe, que el texto académico no es separable de su función metodológica ni mucho menos de la epistémica. Ambas son condicionantes para la dimensión pragmática del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Lejos de quedarnos en las bases teóricas propiamente dichas, los problemas contemporáneos de la Pedagogía y de la Educación tienen sus raíces en el hecho mismo de no consensuar lo aprendido en ámbitos formales con aquello que se aprende en los ámbitos informales. En otras palabras, seguir el modelo de un prototipo de texto académico no es más que conocer qué, cuánto, cómo y cuándo recibir una información. Pero, el aprendizaje-enseñanza de un prototipo de texto académico no es gramático, sino que permite ofrecer las herramientas necesarias para que el interesado sea competente comunicativamente en la producción de textos divulgativos.

En consecuencia, pragmáticamente tal texto debe “saber demostrar” la valía de su contenido. Tal como lo expresa Lyotard (1989, p. 53): “La verdad del enunciado y la competencia de quien lo anuncia están, pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia”. Describir la intención del contexto académico y, a su vez, analizar la función social del texto demandado por tal contexto, es explorar para qué se produce ese texto.

Es evidente que en la producción de un texto académico su función social es determinante. La tarea es el modo cómo un sujeto, el docente universitario de la UPEL-Maracay, usa el texto. Es preciso constatar cómo él, a través de su acto de escritura, toma decisiones en el proceso mismo de la producción.

Curiosamente, el obstáculo de la escritura es una “excusa” para no producir. En este sentido, aún cuando se sabe que escribir es una tarea compleja, ésta no es impedimento para la decisión de producir un texto académico. Se sabe que hay muchas formas de resolver ese problema; desde asistir a un curso de redacción hasta remunerar a alguien para la corrección del “estilo”, cualquier estrategia es válida, siempre que se siga con las normas del uso de la lengua escrita (y científica, propiamente dicha).

En ese “espíritu académico” subyace el seguimiento de estatutos de funcionamiento del uso de la lengua. Por lo tanto, cualquier texto académico es producto de un consenso entre los expertos. Esas reglas son requeridas por ellos. La exigencia, en este sentido, es una modalidad de la prescripción:

si se les mide con los parámetros “pragmáticos”... que parecen gobernar el mundo académico [...] la literatura [por ejemplo] no sirve para construir tractores, no desarrolla teorías científicas ni tecnológicas ni proporciona herramientas para llevar mejor la contabilidad de una empresa. Sin embargo, la literatura es también una mercancía para la que hay un mercado. Varios mercados en realidad pues la industria editorial y los mercados masivos condicionan las características de una buena cantidad de libros de modo diferente a los condicionamientos de los libros de circulación restringida (Elejalde, 1998, p. 5).

Los textos académicos son juegos en que su pertinencia no se considera como verdadera, justa o bella. Por el contrario, un texto académico se hace por la **eficiencia en el producto**. En otras palabras, un texto académico representa una “jugada” técnica. Ésta es “buena” cuando funciona mejor y/o gasta menos esfuerzo para la comunidad universitaria o para quien lo produce. En todo caso, el “saber científico” no se mide por la calidad ni cantidad en la producción, sino por la prontitud en rebasar lo ilimitado en el tiempo. Por ejemplo, un profesor decide escribir una “ponencia” para enviarla a un congreso. Este es un texto “eficiente” por lo ilimitado de su uso en el tiempo. Éste es un texto académico que se hace porque se desea “divulgar” lo investigado y para el reconocimiento de la comunidad científica a la cual pertenece. Igualmente, un trabajo de ascenso, una tesis de grado o un trabajo para ser divulgado en prensa, por ejemplo, son textos que juegan una única función: reconocimiento académico ilimitado.

La imagen dogmática del conocimiento y del pensamiento oculta que el docente universitario toma la mayor parte de su tiempo para leer y escribir. Sin embargo, esa imagen es performativa. Es decir, el texto académico pasa por el juego del control del lenguaje, donde lo que se ventila no es la verdad, sino la legitimación del producto. En este sentido, el texto académico se usa para justificar el objetivo de su producción: el reconocimiento. No se producen textos para saber la verdad, sino para incrementar el reconocimiento.

De cualquier manera, el principio de la performatividad del texto académico tiene por consecuencia el derecho al docente en examinarse, *per se*. En fin, a partir del momento en que el texto académico ya no tiene su fin en sí mismo, como el deseo de “crear una idea”, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de quienes leen el producto:

Las “autonomías” reconocidas a las universidades después de la crisis a finales de los años 60 tienen poco peso en comparación con el hecho masivo de que los consejos de enseñantes [docentes universitarios] carecen de casi cualquier poder para decidir qué volumen de inversiones

revierte a su institución; no disponen más que del poder de distribuir el volumen que se les atribuye, y hasta eso sólo de modo limitado (Lyotard, 1989, p. 93).

Entonces, ¿Para qué sirve el texto académico? En el contexto universitario de la UPEL-Maracay, el saber es sólo el resultado vendible en las condiciones de la comunidad de evaluadores. Los conservadores de este tipo de saber son y serán objeto de la reglamentación institucional. La ventaja pertenece a quien sabe razonar y discutir a través del discurso escrito. De allí la necesidad de saber que todo texto académico es argumentativo.

Actualmente, estudiar la argumentación es estudiar cómo, por qué, para qué se realizan actos de habla bajo el concepto de convencer al lector-oyente. Pero, los actos de habla se verifican desde la perspectiva del emisor. De allí que, estudiar la argumentación en la lengua no debe centrarse solamente en quien emite el acto de habla, sino también en quien interpreta los mensajes. De manera que el presente trabajo pretende incursionar en las múltiples maneras de argumentar en la producción del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Desde el punto de vista del discurso, la argumentación “consiste en aportar razones para defender una opinión” (Álvarez, 1997, p. 25). Tales razones permiten descubrir las relaciones y condiciones de efectividad al usar la palabra. De allí que la argumentación se utiliza para desarrollar temas que se prestan a la controversia. Una forma de hacerlo es a través de la Retórica. Ésta, en el contexto aristotélico, es el arte de persuadir. Como tal, el orador hacía uso de la lengua con la intención de anteponer razones válidas desde la experiencia del oyente. Se dice que los sofistas fueron los primeros en argumentar dialécticamente para someter a la efectividad de una supuesta verdad en ascuas; pues, quien aducía dar razones para convencer a otro, sólo lo hacía desde su punto de vista y no desde el otro sujeto.

Asimismo, el aprendizaje de una lengua tiene dos fases: (a) una labor previa de “traducción” de la realidad exterior que todo sujeto cognoscente percibe a través de los sentidos e imágenes acústicas y

(b) el aprendizaje es un proceso que tiene lugar durante la recepción y producción del lenguaje (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

Pero, ¿qué se entiende por argumentar? para Dolz (1993, p. 68) argumentar “puede asimilarse a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar su opinión”. Visto así, el discurso argumentativo comporta argumentos y contra-argumentos. Es decir, quien desea disentir sobre un tema particular debe apoyar o refutar sus ideas o contra-argumentar lo sostenido. Por su parte, Sánchez (1990) sostiene que la argumentación, como tipo de discurso, se presenta en formas muy variadas. Por ejemplo, en conferencias, ensayos, informes, ponencias, libros didácticos, artículos de opinión, etc. Según Perelman (1997):

Existe una tendencia entre los lógicos formalistas a reducir todo razonamiento deductivo a una demostración, que será correcta, si las operaciones son conformes a un esquema preestablecido, e incorrectas en el caso contrario. Toda demostración que se efectúa en el seno de un sistema en el cual se prueba o presupone su coherencia, y cuyos axiomas son presumiblemente verdaderos, la verdad demostrada de conclusión, o por lo menos su probabilidad calculable, se impone sin discusión (p. 75).

En este sentido, la argumentación se refiere a la formulación de tesis en la cual ciertos auditorios variados se adhieren con una intensidad variable. Pero, los razonamientos que intervienen en una argumentación no pueden ser fijos, como puede darse en textos académicos. Es por ello que para Ducrot (2000) “entre el locutor y los enunciadores existe una relación discursiva que va del locutor hacia los enunciadores. El locutor puede adoptar diferentes actitudes lingüísticas con respecto a los enunciadores: asumir, acordar, adherir, oponerse” (p. 15). De allí que se hable de la *Teoría de la Polifonía Enunciativa*. La misma nos ofrece las figuras discursivas del locutor y del enunciador. Igualmente, permite dar cuenta de sus combinaciones enunciativas que dan lugar a dinámicas discursivas complejas como la interrogación, la negación, la refutación, la reformulación, la causa, la conclusión, la concesión, la hipótesis, entre otros aspectos.

Visto así, el texto académico resulta de una conjunción compleja de competencias y secuencias que lo hace “híbrido” por las formas múltiples de abordarlo. Es decir, resulta ser *un prototipo* de otros textos. Por lo tanto, el texto académico (ensayo, ponencia, informe, tesis de grado, etc.), como texto argumentativo, es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos argumentativos, narrativos y descriptivos. Todo ello, según Adam y Ubaldina Lorda (1999) se denomina secuencias. Al respecto, ambos autores explican que:

Este modelo se inscribe en el marco de las teorías del PROTOTIPO, que permiten reorientar la reflexión sobre las clasificaciones y las tipologías. De la búsqueda de criterios en términos de condiciones necesarias y suficientes, se pasa, desde esta perspectiva, a la identificación de configuraciones de atributos cuya importancia varía. Al entrar en esa lógica se comprende mejor que un texto puede considerarse un relato, una descripción, una argumentación de índole más o menos típica, según su menor o mayor alejamiento de un prototipo de referencia. Dado que no se confundirían prototipo y texto realizado, se dirá que un texto (o una secuencia de un texto) es sólo una ejemplificación más o menos típica (p. 35).

De modo que un texto académico parece a primera vista como una “unidad global”; es en realidad el resultado de una gran complejidad. De allí que se hace necesario distinguir diversos planos en la organización del contenido (textualidad). Sólo así es posible captar el carácter heterogéneo, a la vez complejo y coherente, de un objeto irreducible a un solo tipo o modo de organización.

El mundo creado mediante un complejo acto de argumentación puede tener diferentes anclajes enunciativos y ser moldeado de manera diversa. En el prototipo de texto académico, que se desea validar, existe una referencialidad de carácter temporal. Es decir, el tema que se escoja para ser argumentado resulta de una redescipción del tema en un contexto determinado. Las unidades lingüísticas que conforman las dimensiones del texto (el tiempo del hecho, el modo en que se construye el mundo argumentado por el texto y la enunciación argumentativa)

dependen del contexto situacional en que se produce la argumentación. Por lo tanto, tales unidades son esenciales para la finalidad pragmática del texto académico.

Pero la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen otros colegas, da origen a problemas de comprensión. En este sentido, las dificultades de los profesores universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen. Es decir, aún cuando conocen el tema, es inevitable que los textos tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones subsiguientes de manera argumentada.

Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los lectores (jurado evaluador o árbitros de alguna revista especializada) no disponen, lo que acarrea incomprensión. Por ejemplo, se hace referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los docentes universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros. Sin embargo, en ambos casos, lo que el texto no explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión oral. Y estos textos escritos quizás no explican esas otras ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por conocido.

Desde la perspectiva anterior, la acción de incluir citas parafraseadas de autores (la Inter-textualidad) se ha observado en los textos académicos. Hoy día ha adquirido un interés especial y se la considera como “condición esencial de todos los textos” (Hatim y Mason, 1990). No debe entenderse entonces como la mera inclusión de una referencia ocasional a otro texto. Todo lo contrario, las citas, las referencias, por ejemplo, están presentes en un texto por alguna razón y han adquirido nuevos valores.

Por lo tanto, el proceso intertextual no es simplemente una agrupación de ideas, subjetiva y arbitraria, sino un trabajo de **metamorfosis** y **razonamiento** de diversos textos. En este sentido, puede hablarse de relación entre dos textos, o de presencia de uno en otro, o de diálogo. Todo ello se entiende como un proceso activo, viviente.

En la producción escrita del texto se presenta “una configuración regulada por diversos planos en constante interacción” (Adam y Ubaldina Lorda, 1999). En este sentido, para poder dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la interacción entre los diferentes planos de la escritura se deben tomar en consideración dos aspectos:

- *Las unidades inferiores a la frase* (uso de mayúscula, minúsculas, signos de puntuación) combinadas entre sí. Éstas inciden en el ritmo del discurso y producen determinados efectos de sentido. Desde el punto de vista de la composición del texto, la oración sintáctica constituye una de las unidades de base.
- *Las conexiones transfrásticas* de las que depende la articulación de los enunciados. El conjunto de tales unidades forma la unidad del texto. Éstas son la macrosegmentación del texto (capítulos o apartados, intertítulos, párrafos) y la microsegmentación (unidades textuales más pequeñas: las oraciones organizadas según las reglas gramaticales).

El primer aspecto se refiere al uso adecuado de la ortografía y la sintaxis. Es decir, cuidar el uso de los signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas y de la tilde ortográfica. Estas unidades pueden combinarse entre sí y con la organización de los enunciados, incidir en el *ritmo del discurso escrito* y producir así determinados efectos de sentido. Es necesario, para ello, tomar en cuenta la oración sintáctica como una de las unidades de base en la construcción-composición escrita del texto.

El segundo aspecto se refiere a cómo el conjunto de las unidades inferiores a la frase forman una unidad reconocible tanto en las interacciones como en la comunicación escrita. En consecuencia se debe considerar dos niveles de segmentación del texto: a) macrosegmentación y b) microsegmentación el texto. El primero se relaciona con la forma de subdividir el discurso escrito en títulos, subtítulos o capítulos y apartados. En los textos escritos en prosa, el párrafo constituye una microunidad significativa, perfectamente visible por el uso del punto y aparte (Montolío y Santiago, 2000).

En la microsegmentación del texto, se distinguen unidades textuales más pequeñas: 1) oraciones tipográficas y 2) oraciones semántico-sintácticas. La primera unidad se manifiesta por: a) separación fuerte entre el par punto-mayúscula (se incluyen signos de interrogación y exclamación); b) separación media entre el uso de punto y coma, guiones o corchetes; c) separación débil por el uso de la coma.

Con respecto a las *oraciones semántico-sintácticas*, las distintas unidades en el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos (pronombres personales, demostrativos, etc.), sustitución léxica, relación semántica lógica) de forma tal que conforman unidades de rango superior. En particular, se necesita tomar en cuenta cómo se unen progresivamente los enunciados para constituir un texto coherente y lógico (Adam y Revaz, 1996; Adam y Ubaldina Lorda, 1999).

En conclusión, en el prototipo de texto académico -como en cualquier otro texto- debe prevalecer los elementos frásticos y transfrásticos. Ambos elementos se sintetizan el componente pragmático

Procedimiento metodológico del prototipo de texto académico: posibilidades de su uso

En el contexto de la discusión del prototipo de texto académico:

el discurso pedagógico dogmático, el que apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe **programar** de algún modo la actividad del lector (Larrosa, 1998, p.130).

El dogma se establece en la misma medida de los intereses de una institución y también se concreta en el cómo “decir las cosas”, o el procedimiento para producir un texto. A esta sentencia habría que adicionar la *ablución cognitiva* que se deriva del uso continuo de procedimientos para la producción del texto académico. Es decir, en este marco priva la rigurosidad, la sistematización y el encadenamiento lógico de la escritura. Es necesario enseñar contenidos o seguir un “modelo” metodológico que permita el acceso *aceptable* para la comunidad científica universitaria.

Este aspecto se refiere a la posibilidad de ofrecer un instrumento de orden metodológico para la producción escrita. En consecuencia, se busca reforzar la actividad académica del docente por medio de “una comunión” alrededor de ciertos valores que tienen como fin último despuntar la acción en el porvenir que resulta de *la práctica cotidiana de lo académico*.

Esa práctica se refleja en la selección de las lecturas en cuanto a los temas abordados en los programas y en la forma de administrar la enseñanza. En todo caso, el docente sólo tiene que seguir instrucciones y evaluar sus acciones con base en lo dispuesto en las *reglas del juego lingüístico*.

Ante lo expuesto, las reglas constitutivas del contexto académico se derivan por la forma como se escribe lo deseado. De hecho, metodológicamente el prototipo de texto académico es un tipo de discurso que le exige al docente *evaluar* sus conocimientos. Sin

embargo, también resulta de la *reinterpretación del mundo estudiado*. Es decir, el docente no debe ni puede dejar a “la mitad” su disertación. El texto académico -sin temor a equivocaciones- *no intenta, ni siquiera aspira, probar nada*. Por ello no presenta resultados científicos *per se*, sino temas que *se exponen a una demanda dialogal en que el lector es parte integral*. El deseo de sugerir puede ser leve e indirecto, aunque es el fin primordial de quien pretende escribir un texto académico. En otras palabras, **es una forma de pensar**. El texto académico responde a las contradicciones de aquello que se escribe. Asimismo, su originalidad no reside en lo nuevo del tema, sino en el tratamiento del mismo. De allí que hay una exigencia en la **autenticidad en lo escrito**. En este sentido, el docente de la UPEL-Maracay escribe en un estilo personal con un valor *elocuente* único, aun cuando en ciertos casos no pareciera ser así.

Estos rasgos contextuales permiten comprender el significado del texto académico. En él se observa el carácter exigido en cuanto a las reflexiones y/o sugerencias de que se vale el escritor en la composición escrita. Su designación respondería a un prototipo de texto argumentativo. Este texto es definido de la siguiente manera: **usa un discurso basado en reinterpretaciones donde el hablante (escritor) expone una visión de mundo sobre un tema en particular para argumentar e intenta convencer a su lector sobre su punto de vista**. Dicho esto, y de acuerdo con las expresiones de los docentes participantes, este texto se determina por la posesión de ciertos rasgos definitorios. Consecuentemente, la intención de ofrecer al docente upelista de Maracay “instrucciones metodológicas” resulta del trabajo metalingüístico que él debe adquirir para perder el miedo a escribir. Sobre todo, escribir para publicar. De allí que se concretan los siguientes rasgos, todo ello enmarcado en un Proyecto Especial (en las fases de propuesta, ejecución y evaluación, propiamente dichas), a saber:

Rasgos Textuales. Tal texto puede observarse desde dos aspectos:

- (a.1) Lógico.
- (a.2) Hipotético.

a.1. Lógico

Desde esta perspectiva, se espera que el docente demuestre la validez o no del discurso argumentativo: existen premisas que llegan a determinadas conclusiones. Es una “operación” que se apoya sobre la base de un enunciado aceptado (pero, también puede ser rechazado). Para ello, la estructura de este discurso se encamina a la relación del tema estudiado con la condición de validez del docente, porque éste parte de:

a.1.1. **Preguntas múltiples.** Las preguntas formuladas resultan del ejercicio “mental” del escritor, pero, éstas serán respondidas de forma paulatina; descritas sustancialmente y abordadas con precisión “lingüística”. Desde esta perspectiva, implicaría una manera de introducir el tema cuestionado.

a.1.2. **Argumentaciones sobre los valores y creencias.** Por ejemplo, las preguntas son elementos previos para comenzar a validar o creer sobre una realidad experimentada. De allí que se agrupen las interrogantes bajo el nombre de representaciones estandarizadas de creencias y valores del quehacer humano sobre lo que es posible construir particularidades. El docente debe argumentar sobre los comportamientos para actuar sobre los intereses y valores de la persona a quien trata de convencer. La idea es, entonces, desarrollar lo problematizado.

a.1.3. **Argumentaciones de Autoridad** (mostrada y citadas). Si se opina o se cree es en razón de la experiencia. Es importante también concluir con la “demostración” de autores estudiados y de reconocida trayectoria académica e investigativa sobre el tema tratado.

Como se observa, las partes del prototipo de texto académico resultan de una forma de entender la forma de componerlo. Estos rasgos textuales son recursivos. No necesariamente señalan la tesis-argumento-conclusión, sin embargo, se pueden organizar de esa forma,

en una primera aproximación al discurso escrito. La idea se centra en usar cualesquiera rasgos, pero siguiendo un orden. En todo caso, todo dependerá de los aspectos frásticos y transfrásticos que se usen en la composición.

a.2. Hipotético

Desde esta perspectiva, el docente debe “meditar” o crear relatos descriptivos sobre el tema que se le demande: se trata de un dilema como estrategia del discurso académico que exige la argumentación por analogía. Es decir, el docente suscribe una situación hipotética sobre un tema en particular, objeto de estudio, para deliberar sobre lo acertado o no del “montaje discursivo”. La idea del docente se centra en el punto de partida de unas ciertas presuposiciones que quiere imponer en la discusión escrita. Por lo general, el prototipo de texto académico se basa en los siguientes rasgos:

a.2.1. Presuposición Argumentativa. El docente puede iniciar su relato científico sobre la situación planteada. Es “tomar el lugar” del personaje o contexto descrito. Partirá de unas premisas “posibles” para comenzar a “resolver” el problema.

a.2.2. Argumentos de Relación Causal. Sobre el “montaje discursivo” propuesto, el docente debe establecer una relación causal entre dos acontecimientos: lo planteado en la situación hipotética y la “realidad virtual” del acontecimiento.

a.2.3. Argumentaciones de Autoridad. El docente debe basar sus conclusiones no solamente por la experiencia vivida en el asunto, sino también tomando en cuenta la validez de lo planteado sobre la base de autores, cuya autoridad “científica” es una garantía teórica que permite confirmar la resolución del problema.

En consecuencia, el prototipo de texto académico hipotético resulta de una situación narrativa que obliga a argumentar el tema. Sin embargo, no es un texto narrativo, *per se*. Todo lo contrario, se trata de una estrategia discursiva que supone el interés del autor para “atrapar” a su posible lector. Ahora bien, la forma de presentar los rasgos tampoco es indicadora de tesis-argumento-conclusión. Cualquier rasgo puede ser la tesis, la conclusión o el argumento. Lo importante, tal como se describió en párrafos anteriores, es procurar que el texto demuestre en forma coherente el argumento para convencer al lector.

b. Rasgos Contextuales

Este aspecto se refiere a la intención del prototipo de texto académico. En este sentido, según las estructuras descritas anteriormente, la intención es *reinterpretar*, según sea el caso. De allí que en la producción del prototipo de texto académico no basta sólo con opinar sobre un tema. La idea es reinterpretar el objeto de estudio. Entonces, el prototipo de texto académico suele escribirse desde dos aspectos, a saber:

b.1. Comentario Argumentativo de un Tema desde la perspectiva

Lógica. En este sentido, la producción escrita, bajo la tendencia deductiva (construcción de un esquema general del discurso argumentado), es un discurso basado en reinterpretaciones. Tales reinterpretaciones tienen que poner en tela de juicio el tema -objeto de estudio- para ser problematizado.

b.2. Comentario Argumentativo de un Tema desde la perspectiva

Hipotética. El escritor puede construir el mundo más allá de la reflexión a través de una situación hipotética o dilema. Igualmente, el método para resolver la situación hipotética se basa en la deducción.

En fin, la situación que se ha develado es producto de lo que comúnmente se conoce por texto académico. De allí que para Camps y Milian (2000), la comunicación escrita de un texto-en este caso, el

académico- obedecerá a la interacción entre el escritor y el lector. Por supuesto, es importante planificar la actividad que se desea ejecutar. En otras palabras, qué tarea metalingüística desea el docente hacer.

Visto así, *perder el miedo a la producción escrita* supone que el docente debe organizar sus ideas y satisfacer las condiciones transfrásticas y frásticas del texto. En todo caso, *quien tiene el conocimiento, tiene el poder* no sólo se demuestra en la oralidad, sino en la manera de expresar por escrito las ideas de manera “organizada”.

Resultados, análisis e interpretación

A) Selección y análisis del corpus

Se elige el texto académico denominado ponencia obedeciendo a dos razones. La primera, debido a la diversidad del tratamiento de los temas que constituyen un problema concreto y específico para ser divulgado en un congreso o en una jornada de investigación. En particular, merece la pena mencionar que desde hace algunos años se asiste a una congestión sin precedentes de interés y preocupación por el medio académico y ello se ha reflejado, como es lógico, en congresos o convenciones científicas. No se trata sólo de dar información sino de aportar al público, (especialmente investigadores noveles e investigadores activos) un contexto manifiesto (social, cultural y/o educativo), las investigaciones y los temas que van a cambiar su conocimiento del mundo o, probablemente, variar su vida académica.

La segunda razón se refiere estrictamente al diálogo escrito “entre el autor y su posible lector”. En otras palabras, a través de la lectura de un variado número de ponencias, se ha podido constatar que el mencionado texto académico induce a reanimar el lenguaje escrito para reflejar quizás la propia cosmovisión del ponente. Para los efectos del aval metodológico propuesto, se escogieron de los doce textos, dos al azar. Los mismos autores re-escribieron sus ponencias para ser leídas siguiendo el instrumento que se señaló en párrafos anteriores (*supra*).

B) Las escrituras del texto “original”

Dentro de las citas o alusiones que los autores escriben en sus ponencias, han elegido alguna fuente original para problematizar un tema. No obstante, las ideas escritas son incoherentes. De allí que fueron confrontados y se les sugirió que se iniciaran con las teorías que sustentarían el texto académico. Por ejemplo, un ponente decidió basarse en la “Teoría de Vygostky”. Otro ponente se basó en la “Teoría de Barroso”. Otro en varias fuentes originales referidas a la “Educación en Valores” y, finalmente, otro autor formaría su tema con base en “Estrategias de Enseñanza para incorporar a padres y representantes”, y así sucesivamente. En todas las ponencias leídas se descubren algunos temas centrales, que en adelante se llamarán ejes temáticos. Tales ejes son los que más se repiten a lo largo de la escritura original. A continuación, se ilustra un ejemplo del esquema que siguieron dos de ellos. Las ideas son tomadas originalmente. A través de ellas, se logró confrontar conscientemente el uso de la lengua escrita. Para ello, se analiza uno de los textos desde la asignación de *eje temático* (es decir, qué teoría se aborda para la escritura). Luego, se extraen *parafraseos* que los autores han realizado sobre el tema. En este particular, los autores no pueden parafrasear el tema si éste no ha sido leído y releído. El parafraseo que se desea trabajar es sólo la representación que se extrae bajo la concepción de quien suscribe. Léase entonces el análisis:

Primer Eje Temático (extraído del texto original)

- Niño impedido mental o físicamente -Derecho a la Educación-Ser social

Fuente original:

Lev Vygotsky (1997)

- “En el desarrollo de los niños deficientes actúan las mismas leyes generales que en el desarrollo del resto de los niños, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo”
- “La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado”

- “...considera que si el niño deficiente es bien educado e integrado socialmente puede ser un ciudadano útil y plenamente ajustado a las exigencias de la sociedad...”

Parfraseo 1: “La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente” (1998)

- “... los niños y adolescentes con necesidades especiales... requieren intervenciones particulares para su beneficio...”

Parfraseo 2: “Agustín un Niño Especial” de Cunto (1990)

- “Los párvulos con problemas motores... donde su desplazamiento físico y movimientos voluntarios, están alterados y ameritan de cuidados especiales, en actividades que impliquen desplazamientos rápidos de un lugar a otro. Posiblemente presentan problemas en el lenguaje expresivo...”

Parfraseo 3: “La Actividad Lúdica” de Bruno (1995)

- “La actividad lúdica es un medio de auto-expresión para el infante por cuanto le permite descargar tensión y dar salida a su necesidad de experimentar, explorar y probar ideas”.
- “El juego le da al niño la oportunidad de compartir, respetar reglas, esperar turnos, escuchar a los demás, tomar decisiones, superar dificultades, vivir en democracia. La importancia social y cultural del juego es universalmente admitida”.

Podemos observar en el ejemplo anterior cómo la redacción es enrevesada. Sin embargo, cobra vida en los distintos parfraseos y adquiere un sentido válido solamente para quien escribe, mas no para el lector. Y así, las siguientes piezas léxicas nos indican que en nuestro contexto actual la escritura es una obra sagrada, una catedral que sólo tiene sentido para quien escribe.

Ahora bien, se había comentado que el concepto de inter-textualidad implica metamorfosis, razonamiento de otras lecturas, pero también crítica o postura tolerante hacia los mismos. Para Kristeva (1982, p. 85): “el texto... se inserta en el conjunto de los textos: es una escritura-réplica (función o negación) de otros textos”. Los textos incluidos como ejemplos, pretenden ese fin. Aunque no se logra porque hay “desorden” en los rasgos textuales y contextuales de la escritura propiamente dicha.

Se incluye a continuación el mismo ejemplo corregido por el autor. En tal texto se descubren posturas de negación, crítica o quizá alguna actitud tolerante hacia las fuentes originales mencionada en la ejemplificación anterior:

Confieso que me ha invadido una tremenda duda: ¿Por qué un hombre no puede dar clases en un preescolar? Tan tremenda duda se justifica plenamente, puesto que la persistente involución que este sistema educativo ha impuesto y continúa exponiendo al mundo, es tan condenable que el Estado debiera tomar conciencia plena de que habría cometido un grave error al excluir a la figura masculina en la educación preescolar. Toda vez que nos empeñamos en que nuestra sociedad es dirigida por mujeres. Pero, no se tome esta idea como un alzamiento de voz masculina reprimida contra las mujeres. Todo lo contrario, se respeta la función de la mujer en la sociedad. Su labor es loable, no cabe duda.

En este comentario, la pregunta “¿Por qué un hombre no puede dar clases en un preescolar?” y las piezas léxicas tremenda duda, estado, grave error y figura masculina son utilizadas por el autor para negar, criticar o ironizar el texto o fuente original de Barroso (*op. cit.*), como manera de expresar -quizás- la sensación de duda o inseguridad por la realidad que vive el mundo, en especial Venezuela, ante la educación en el nivel de Preescolar. Sobre todo, porque el hablante (escritor de la ponencia) no ha hallado fuentes secundarias que “optimice” la función del docente masculino. De allí que el rasgo contextual que debe prevalecer es el comentario argumentativo del tema desde la perspectiva hipotética. El esquema que siguió el autor de este texto se adhirió al Tipo Hipotético (rasgo textual). Otro ejemplo es el siguiente:

Los padres y madres de hoy continuamente están tomando decisiones y enfrentados a situaciones completamente nuevas. De allí que resulta imposible, desde esa perspectiva, apoyarse en la memoria de la comunidad a la hora de tomar una decisión. Es así como la cualidad esencial para sobrevivir como padre y madre hoy día, es ser capaz de flexibilizar, adaptar posiciones y planteamientos de forma ajustada con los cambios sociales más o menos inmediatos. También implica actualización constante del papel como formadores, que ambos como representantes de sus hijos, poseen en la educación de la prole.

En este texto se observa el tono de una premisa argumentada desde la lógica (“Los padres de hoy continuamente están tomando decisiones y enfrentados a situaciones completamente nuevas”) que permite una consecuencia (“resulta imposible apoyarse en la memoria de la comunidad a la hora de tomar una decisión”). Igualmente el rasgo contextual basado en el comentario argumentativo del tema sobre la perspectiva lógica se cumple con afirmaciones tales como: “...sobrevivir como padre y madre hoy día”, “capaz de flexibilizar, adaptar posiciones y planteamientos de forma ajustada con los cambios sociales”, “actualización constante del papel como formadores”. Todas ellas referidas a cómo ayudar a los padres hoy día en la educación de sus hijos. A este autor se le sugirió trabajar con el Tipo Lógico (rasgo textual).

Rápidamente se ha tratado de mostrar, a través de algunos ejemplos significativos, cómo los textos académicos denominados ponencias están presentes en la actividad del profesor universitario. En estos textos académicos, escritos originalmente, se observa cómo el diálogo inter-textual implica una metamorfosis y razonamiento de los distintos textos fuentes. A los autores de dichos textos se les sugirió leer sobre otras fuentes. Por supuesto, se les recomendó revisar “conscientemente” el uso de la lengua escrita. Para ello, se les encomendó usar “oraciones cortas”. Esto implicó la obligación de “hacer borradores” para lograr el producto acabado. Sin embargo, la escritura académica fue bastante compleja para quienes, por vez primera, asumieron el reto de presentar sus ponencias.

Discusiones y conclusiones

La demostración de algunos ejemplos referidos permite considerar que este instrumento propuesto no es baladí para quien decide producir un texto académico. Es más, tiene un sentido y una finalidad. En consecuencia, si el papel que cumple el docente universitario de la UPEL es “favorecer el espíritu crítico”, “poseer formación académica y experiencia en investigación en el área y “preferiblemente que esté adscrito a una línea de investigación o que esté realizando una investigación” (Reglamento de Investigación, 1989), se hace necesario transformar la práctica de la escritura de manera colectiva o en acompañamiento.

En fin, el vínculo inter-pares activa los sistemas de pensamiento y conocimiento que se extienden mucho más allá del texto. El docente universitario enfrentado a la producción escrita de textos académicos en los que cobran vida temas vitales de fuentes originales, ya desleídos y metamorfoseados, podrá aprender a conocer *su escritura* y a “dialogar virtualmente con el lector”. Pero tales acciones serán posibles cuando se cuestione, disienta o esté de acuerdo, sobre dichos temas que pertenecen a una determinada concepción del mundo y que adquieren valor real y actual.

A manera de colofón, se puede afirmar que la postura que asuma el docente ante la composición escrita depende, en gran manera, en cómo sigue un “modelo” para reconstruir un tema estudiado.

Implicaciones pedagógicas

Toda actividad tendente a la reinterpretación sobre el proceso cognitivo no sólo se adquiere de la práctica y de la experiencia. Pues la idea de que el simple uso de la escritura permita un *mejoramiento cognitivo y promueva la reinterpretación* sobre el conocimiento que cada uno posee del mundo real, es una tarea compleja.

Las dificultades que algunos profesores universitarios suelen manifestar para producir textos coherentes y acordes a las exigencias

del mundo académico, ponen en evidencia que la universidad no siempre alcanza a cumplir su propósito principal. Tal propósito se valida mediante el **uso** de la reflexión como característica epistémica de la escritura.

Al reinterpretar una *tarea*, el escritor debe argumentar y decidir qué circunstancias o *poderes dominantes*, en la producción de un texto académico, van a ser relevantes durante el proceso de composición. La representación final de un texto académico ha de ser el resultado de una actividad creativa y reconstructiva en la que las variables de cada situación específica interactúan con las representaciones previas que el escritor tiene de la escritura y de su conocimiento previo. En este último punto se hace necesario que el escritor: (a) posea conocimiento del código como una habilidad para usar el sistema de *notación* adecuada; (b) preguntarse sobre la cantidad y la clase de conocimiento lingüístico. Esto es, relacionar el uso del lenguaje que el docente posee para ganar el acceso a un conocimiento más formal y reflexivo sobre el lenguaje; (c) considere el conocimiento sobre el tema en el que va a escribir; y, (d) tome en cuenta el proceso de composición sobre las actividades mentales que la escritura implica.

Ahora bien, no hay un prototipo de texto académico que se adapte a todo tipo de situación. La reflexión y el planteamiento han de ajustarse al campo que se refiera. Así, después de haberse analizado los planteamientos de los docentes de la UPEL-Maracay alrededor de la producción escrita del texto académico y de la revisión documental de escritos procedentes de diversos textos de carácter divulgativo, se comprueba que se dan tendencias constantes en la manera de argumentar un tema. De allí que el autor del texto es libre de llevar su reflexión por las vías que le parezcan más oportunas según se le haya pedido y según la problemática planteada.

En fin, aunque a primera vista el diseño del prototipo de texto académico pareciera resolver el problema de la divulgación, en el fondo se desea proveer ciertos procedimientos para orientar su escritura. La

persona *encargada de su confección* busca ante todo ganar tiempo sintetizando el contenido en conjunto y evitándose un trabajo largo y, a veces, pesado.

Referencias

- Adam, J. M. y Revaz, F. (1996). (Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos. *Textos*, 10, 9-22.
- Adam, J. M. y Ubaldina Lorda, C. (1999). *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arcos Libros.
- Bestard Monroig, M. y Pérez Martín, J. (1992). *Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Arco Libros.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de pedagogía*. 216, 68-70.
- Ducrot, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad*, 2(4), 33-44.
- Elejalde, F. A. (1998). Discurso literario y discurso académico. *Apuntes Cultura Hispánica* [Revista en Línea]. Disponible: <http://www.apuntes.org/index.html> [Consulta: 2002, Julio 25]
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator. Language in social life series*. London: Longman.
- Kristeva, J. (1982). *Semiótica I*. Madrid: Espiral.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. (1999). *El comportamiento humano*. México: Trillas.
- Montolío, E. y Santiago, M. (2000). Objetividad e implicación en el texto académico. En E. Montolío (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (pp. 153-180). Barcelona, España: Ariel Practicum.

- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para Seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?. *Tierra Nueva*, 1(1), 87-93.
- UPEL. (1989). *Reglamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas: Autor.

