

## CAPÍTULO 4

### Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas

Adriana Bolívar

Rebecca Beke

Martha Shiro

*Universidad Central, Venezuela*

#### Resumen

En este artículo nos aproximamos al posicionamiento en las disciplinas humanísticas con el propósito de mostrar la forma en que los investigadores dejan en sus textos las marcas lingüísticas de su posicionamiento en un área del saber. Con el fin de establecer comparaciones, analizamos detalladamente dos artículos, uno de filosofía y otro de psicología, desde tres ángulos: la estructura, las voces en el texto y la perspectiva discursiva. Los resultados muestran que las diferencias entre los dos artículos no se encuentran en los recursos utilizados para construir el posicionamiento, sino en la función que estos recursos cobran en el texto. Como conclusión afirmamos que el acto de posicionarse no es una construcción monolítica y homogénea porque, según nuestro estudio, es posible hablar de un posicionamiento declarado, uno implicado y uno subyacente.

#### Introducción

La investigación, en todas las áreas del saber, tiene sentido en la medida en que se toma posición sobre la materia que interesa y sobre la forma en que se deja constancia de la voz propia en los textos, producto de la actividad investigativa. Toda interacción es dialógica y, por consiguiente, el posicionamiento debe verse en el marco del diálogo que se construye en el texto entre quien(es) escribe(n) y quien(es) lee(n). En este capítulo partimos del supuesto de que, en la interacción con su(s) lector(es), el que escribe tiene el control sobre varios aspectos simultáneamente: i) la estructura del texto (el control de la secuencia lineal y los actos discursivos); ii) las proposiciones semánticas (el contenido, lo que se dice sobre algo); iii) la organización textual (los patrones textuales, las relaciones semánticas); iv) la responsabilidad del contenido (la voz propia u otras voces), y v) el posicionamiento (la perspectiva, la postura adoptada en la voz del emisor y la alineación en relación con otras voces). Aunque lo deseable sería dar atención detallada a cada uno de los aspectos señalados, en este artículo nos referiremos especialmente al posicionamiento de los investigadores/escritores en relación con otras voces en el

diálogo académico, puesto que consideramos que este aspecto permea todos los niveles discursivos, tanto en el proceso de la escritura, en el que el (los) autor(es) se esmera(n) en construir la perspectiva discursiva, como en el de la lectura, en el que el(los) lector(es) se esfuerza(n) en (re)construir la perspectiva del emisor. En este sentido, abordar el posicionamiento en el discurso desde un enfoque integrador de análisis micro y macro nos permite examinar en profundidad uno de los procesos más complejos y fundamentales, tanto en la producción como en la recepción de textos.

Explicaremos nuestra forma de aproximarnos al posicionamiento en las disciplinas humanísticas a partir de dos artículos de investigación, uno del área de Filosofía (Camós y Frápolli, 2008, en adelante FIL) y otro de la Psicología (Ibañez et al., 2008, en adelante PSI), tomados de revistas indizadas, disponibles en internet, que nos servirán para ilustrar diferencias entre las disciplinas y entre estilos de posicionamiento, y para determinar cómo los que escriben en una disciplina humanística dejan, en el texto que escriben, las marcas lingüísticas de su posicionamiento en un área del saber.

Entendemos el concepto de posicionamiento como «una forma de acción social lingüísticamente articulada cuyo significado se construye en el contexto más amplio del lenguaje, la interacción y los valores socioculturales» (Du Bois, 2007: 139), que se refleja en tres dimensiones discursivas entrelazadas: lo objetivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo. Esta concepción del posicionamiento implica que, en el acto de posicionarse, el que se posiciona evalúa algo (el objeto o ideas), posiciona al sujeto (en la mayoría de los casos a sí mismo, el yo) y, por ende, se alinea en referencia con otros sujetos. Coincidimos con Du Bois (2007) cuando afirma que posicionarse discursivamente es un acto, puesto que, como todo acto, tiene consecuencias. Por ello, estamos de acuerdo con el planteamiento de que la toma de posición «no puede ser interpretada en su totalidad sin hacer referencia al contexto dialógico y secuencial más amplio» (Du Bois, 2007: 142). También pensamos que este es un fenómeno que, por su complejidad y por reflejar la intención de quien(es) escribe(n), debe ser abordado de diferentes formas, combinando múltiples niveles de análisis.

Creemos, por una parte, que la construcción de la estructura del texto académico es un proceso intersubjetivo, puesto que puede examinarse como un diálogo en, al menos, tres direcciones: i) la del que compone el texto y de su lector óptimo, vale decir aquel para quien tiene mayor significado; ii) la del que lee el texto, como lector óptimo o como lector general (Bolívar, 1986, 1997, 2000, 2005a), y iii) la del que escribe y lee

su propio texto para asegurarse de que lo que está diciendo sea comprendido y apreciado por su lector. En el primer y segundo caso, escritor y lector pueden compartir (o no) un mundo de conocimientos y evaluaciones; en el tercer caso es más probable que la interacción se concentre en la forma que va tomando el texto a medida que avanza y puede darse atención a aspectos metadiscursivos. En todas las instancias juegan un papel importante la evaluación y los cambios modales en el desarrollo del texto, como veremos más adelante.

Por otra parte, consideramos que los artículos de investigación son persuasivos por cuanto representan textos creados por los escritores para promover en los lectores acciones y actitudes favorables hacia los planteamientos presentados en sus artículos (Fløttum, Dahl y Kinn, 2006). Aun cuando el artículo de investigación es visto tradicionalmente como un producto objetivo y neutral, los estudios recientes muestran que los escritores recurren a opciones lingüísticas y discursivas para posicionarse ante el conocimiento e imprimir en el texto una imagen de sí mismos (Beke, 2007). En otras palabras, a pesar de las diferencias que podrían existir entre los géneros discursivos según las disciplinas y culturas (Bolívar, 2004; Parodi, 2005, 2008), asumimos que detrás de estos textos está la voz del investigador/escritor y las voces de los otros (otros autores y lectores).

Con el fin de tratar la forma en que se construye el posicionamiento en el discurso, desde una perspectiva macro y micro, dividiremos el artículo en tres secciones. En la primera explicaremos lo que entendemos por estructuras en el discurso, y esto nos dará la oportunidad de mostrar el papel estructural de la evaluación en la conformación de los textos, así como la función del lenguaje evaluativo en la toma de posición con respecto a una materia (Bolívar, 1986, 1997, 1999, 2005a, 2006; Shiro, 1997, 2001, 2003, 2004). En la segunda veremos cómo se presentan la voz propia y la de los otros, mediante el uso de los pronombres personales, las citas y los verbos de reporte (Beke, 2005, 2007, 2008; Bolívar y Betancourt, 2002; Shiro, 2000). En esta parte nos centraremos en dos aspectos: i) la voz propia, del emisor, mediante la cual el(los) escritor(es) se hace(n) más visible(s), o la voz colectiva, en que el emisor se incluye junto con otros con quienes se identifica plenamente, y ii) la voz de los otros, mediante la cual el escritor hace referencia a otros autores, sus investigaciones y sus puntos de vista. En la tercera sección nos concentraremos en la descripción de la forma en que los elementos macro y micro se combinan en el flujo del discurso a través de actos de toma de posición. Este análisis nos permitirá seguir el planteamiento hecho por los autores paso a paso, y develar las estrategias y el lenguaje evaluativo que ellos usan para

construir el posicionamiento declarado (intencionalmente proyectado en el discurso) y el que no se anuncia (porque se pretende ocultar o porque surge sin querer, de manera involuntaria), ya que ambos emergen del análisis minucioso de las marcas lingüísticas que los emisores dejan en el texto (Bolívar, 2006; Shiro, 2007).

## **Estructura y posicionamiento en el artículo científico**

Cuando hablamos de estructura nos referimos a la relación entre las partes en una secuencia lineal, lo que no equivale a la organización, porque ésta es jerárquica y puede ser recursiva (Bolívar, 1986, 2005a). Es importante comenzar por la estructura porque, aun cuando nuestros pensamientos no tienen orden, los textos sí lo tienen (Bolívar, 1986) o, como lo dice Coulthard (1994: 7), «knowledge is not linear, but text is». Nos detendremos, entonces, en lo que significa dar al artículo su estructura y nos concentraremos en cuatro aspectos que trataremos de manera separada pero que actúan de manera simultánea en el discurso: i) estructura discursiva; ii) estructura genérica; iii) estructura semántica, y iv) estructura pragmática.

### ***La estructura discursiva***

Esta estructura tiene que ver con *la posición* que ocupan los elementos en el texto, que pueden ser grupos de oraciones y/o cláusulas puestas una al lado de la otra en una secuencia lineal. Quien produce el texto decide cómo empezarlo y cómo cerrarlo, y esto tiene implicaciones importantes para la comprensión de los significados, para posicionarse ante la materia y para la escritura. La estructura discursiva se crea en la interacción paso a paso. Para analizar estas estructuras es importante tener presente la noción de *secuencia*, fundamental en la lingüística y en el análisis del discurso.

En la descripción del texto tomamos como referencia la estructura mínima de interacción en el texto escrito, *la tríada*, una unidad semántico-pragmática que nos permite identificar Inicios (I), Seguimientos (S) y Cierres (C) de tópicos y de acciones discursivas, lo cual ayuda a componer y comprender las partes del texto (Bolívar, 1986, 1997, 2001, 2005a, 2007). Se supone que en los textos las secuencias son controladas por el que escribe y puede usarlas para organizar el contenido y el texto mismo. Por ejemplo, el segmento siguiente –ejemplo (1)–, ubicado al inicio de un párrafo del texto de Filosofía, ilustra la diferencia entre partes de la tríada (I, S y C) en las que se cierra (C en la oración 3) con una evaluación mediante la cual se contraponen las dos primeras partes (I, oración 1, y S, oración 2):

(1) (I) 1 Stanley usó la noción de forma lógica en una acepción que coincide con la noción de estructura sintáctica profunda de la oración. (S) 2 En otros contextos, la noción de forma lógica hace referencia a la forma en la que los elementos conceptuales están unidos en la proposición. (C) 3 Pasar por alto esta diferencia en la forma de entender la forma lógica llevaría a malinterpretar la discusión en la que Stanley está interesado. (FIL: 7, la numeración de oraciones es nuestra).

En el ejemplo (2), los autores presentan en el segmento I, oración 1, un reporte sobre un estudio de otros autores; en (S), oración 2, agregan información más evaluativa (*interpretación, mencionan, posibilidad*), aunque siguen reportando las palabras de otros. No obstante, en el cierre (C), oración 3, toman la responsabilidad completa por lo dicho con mayor evaluación (*interpretación, corresponde, también, versión positiva, implica, pertinentes*), lo que se refuerza con la referencia a uno de los autores del artículo: Ibáñez (1999).

(2) (I) 1 Otro estudio citado por Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio (2005) es el reportado por Canales, Carpio, Morales, Arroyo y Silva (2000) que arrojó datos mostrando que, independientemente de la forma como se presenta el OI a los sujetos, previo a la lectura de un texto que aparecía en varias pantallas del monitor de una computadora o durante la prueba, era igualmente pobre. (S) 2 La interpretación ofrecida por estos autores menciona la posibilidad de que los participantes carecieran de las «habilidades necesarias para hacer un contacto efectivo con el criterio, de modo que si no podían identificar lo que se les pedía hacer, era comprensible que no llevaran a cabo la acción solicitada» (p. 241). (C) 3 Esta interpretación corresponde también a la hipótesis sobre la función instruccional del OI, que en su versión positiva implica la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Ibáñez, 1999) (PSI: 27).

El análisis de los dos artículos escogidos muestra que las tríadas de tres partes son más frecuentes en el texto de Filosofía, en el que se presenta un debate, que en el texto de Psicología, que reporta un estudio realizado, pero, en ambos artículos, este tipo de tríadas tiende a aparecer en las secciones de Introducción y de Conclusión de manera regular. Esto se explica porque son las partes en las que los autores toman posición de manera más directa (véase también Bolívar, 2006; Bolívar y Bolet, 2010; Shiro y D'Avolio, 2010). En la teoría no todas las tríadas tienen tres partes, puesto que el tercer elemento no siempre es obligatorio (Bolívar, 1999, 2001). Por eso, podemos observar que en el texto de Psicología se mantienen por

más tiempo las secuencias de dos partes, iniciadoras y seguidoras, antes de llegar a la evaluación de cierre. Es posible, incluso, que no tengan cierre, como es el caso de las tríadas que se encuentran en la sección de Procedimientos del artículo de investigación, como se observa en el ejemplo (3), que corresponde a dos párrafos seguidos.

(3) (I) 1 Este estudio se realizó en una sola sesión de clases de la Escuela de Odontología, que cuenta con 35 pupitres, suficientes para todos los participantes. (S) 2 Se distribuyeron los pupitres en tres grupos físicamente diferenciados: cuadrante derecho para ubicar el G1, cuadrante central o de en medio para el G2, y el cuadrante izquierdo para el G3.

(I) 3 La ocupación de los pupitres e integración de los tres grupos experimentales fue al azar [sic]. (S) 4 Fueron nueve participantes para el G1, nueve participantes para el G2 y ocho participantes para el G3 (PSI: 28).

Es importante indicar que la estructura discursiva no sólo se refiere a la posición y al contenido, sino a la organización del texto mismo (es metadiscursiva), en cuyo caso tampoco la evaluación de cierre es obligatoria, porque no se espera que el autor evalúe la organización de su texto, sino el contenido. Para revelar la postura de los autores, los inicios y los cierres son fundamentales, puesto que reflejan una toma de posición y el grado de compromiso con el contenido expresado.

### ***La estructura genérica***

La estructura genérica tiene que ver con la actividad lingüística en contextos de situación y la forma que toman los textos en la interacción de acuerdo con diferentes propósitos. Hablar de estructura en este sentido nos remite a pasos, a etapas en un evento comunicativo y en un contexto cultural dado, tales como contar un cuento o escribir una noticia o un artículo científico. Este tipo de estructura se conforma en la interacción con base en las expectativas de los participantes sobre las formas de estructurar los textos, porque cognitivamente compartimos esquemas en una cultura dada, y actuamos en concordancia con dichos esquemas (Bolívar, 2005b). El concepto de cultura que manejamos es amplio y dinámico y puede incluir la cultura académica y científica porque

«la cultura es un conjunto borroso de actitudes, creencias, convenciones de conducta y supuestos y valores básicos compartidos por un grupo de personas, que influyen en la conducta de cada miembro y en la interpretación que cada miembro le da al “significado” de la conducta de las otras personas» (Spencer-Oatey, 2000: 4).

En la cultura académica que compartimos los investigadores en América Latina, siguiendo la tradición científica europea y norteamericana, se espera que la estructura genérica del artículo científico contenga, con cierta variación, una introducción o problema, método, resultados, discusión/conclusión (estructura que será diferente en otros textos académicos, como el de la reseña, la tesis doctoral, etc.) (Swales, 1994, 2004). Cualquier cambio en la estructura genérica producirá un efecto, que podrá ser evaluado por los lectores como «original», «incorrecto», «otro tipo de texto», o de otras formas. Por eso, partiremos del supuesto de que para evaluar un artículo científico como tal, esperamos encontrar las siguientes partes en un artículo de revista indizada en el área de las humanidades, tal como es requerido por la comunidad científica: título, nombre del autor o autores, filiación institucional, resumen en español, resumen en inglés, introducción, método, resultados, conclusiones/discusión, referencias bibliográficas, anexos. Cada una de estas partes ocupa una determinada posición. No se empieza por las referencias o por las conclusiones, no se cierra con el resumen. A su vez, cada parte tiene una estructura interna, pero eso no la convierte en un texto independiente, sino en un subtexto o subgénero que puede, a su vez, compararse con otros tipos de subgéneros o subtextos (por ejemplo, las introducciones de artículos, de ensayos, de tesis de grado, etc.). Cada una de estas secciones se expresa en modos de organización discursiva (Charaudeau, 2004; Bolívar y Beke, 2000), y se puede dar prioridad a la narración o reporte, a la descripción, a la exposición o a la argumentación.

Los textos en el área de las humanidades varían considerablemente en la forma de indicar la estructura genérica según la disciplina y el propósito (Bolívar, 2004, 2006; Beke y Bolívar, 2009). Los autores del texto de Psicología que escogimos para ilustrar siguieron las indicaciones de su comunidad académica al pie de la letra, y así presentaron las secciones esperadas: Resumen (en tres idiomas), Introducción (sin escribir la palabra Introducción), Método (incluye Participantes, Diseño experimental, Materiales e instrumentos, Procedimientos), Resultados (incluye Pretest, Postest, Identificación en objeto, Preguntas textuales, Análisis del propósito de estudio), Discusión y Conclusión. En cambio, en el texto de Filosofía se dan pocas indicaciones sobre su estructura genérica: Resumen en dos idiomas, una sección con función de introducción sin título, una sección con subtítulo sin número (podría haber sido la sección 1), una segunda sección con subtítulo con número 2, una subsección indicada con 2.1, otra subsección indicada con 2.2. No hubo título para la sección dedicada a la Discusión y a la Conclusión.

Con respecto a los modos de organización en la estructura genérica, notamos que el texto de Psicología favorece el reporte de investigación con uso de definiciones y explicaciones. La argumentación es escasa. El artículo de Filosofía es expositivo y argumentativo porque se trata de discutir sobre el estado de la cuestión en una disciplina. Si tomamos en cuenta la temporalidad (expresada en el uso del tiempo verbal, pasado en PSI y presente en FIL) y el mayor grado de evaluación en el artículo de Filosofía, podemos decir que el artículo de Psicología es un reporte de investigación, mientras que el de Filosofía es un ensayo (Bolívar, 2006). En esta diferenciación genérica juega un gran papel la evaluación y la forma en que se expresa en cada tipo de artículo, como veremos más adelante.

### *La estructura semántica*

Se supone que el investigador activo, tanto en sus roles de escritor como de lector, cuenta con esquemas generales sobre lo que significa escribir y leer un artículo de investigación. No obstante, para mostrar su autonomía como persona y como autor(a), le corresponde hacerse responsable del contenido de las proposiciones expresadas, a menos que alerte sobre lo contrario y la atribuya a otros, como veremos luego.

La estructura semántica tiene que ver con la forma en que escritor y lector co-construyen el *tópico* del texto mediante la comprensión de *relaciones* semánticas entre cláusulas u oraciones. El supuesto es que estas estructuras se reconocen mediante señales lingüísticas que indican las relaciones semántico-clausulares porque apenas se pone una oración al lado de otra se crea un *tópico* y una *relación* (Winter, 1994). De este modo se pueden reconocer los patrones textuales más comunes, como General-Particular y Problema-Solución (Coulthard, 1994), o más elaborados, como Situación-Problema-Respuesta-Evaluación-Base para la Evaluación (Hoey, 1994). Podemos identificar detalladamente relaciones semánticas pareadas de semejanza y contraste (*matching relations*) y de secuencia lógica, así como patrones textuales mayores de Situación-Evaluación y de Situación Hipotética-Situación Real (Winter, 1994).

El punto importante es que la responsabilidad de escoger el tipo de relación semántica depende de quien escribe, porque es quien toma las decisiones sobre el manejo de la información y lo que es relevante. Para detectar las relaciones semánticas se recurre a preguntas que las hacen evidentes: ¿cómo se estructura la información sobre la materia? ¿Se aborda de manera general o particular? ¿Se presenta como una situación o como un problema? ¿Se presenta como evaluación? ¿Se dan las bases o razones para la evaluación? Los patrones textuales llevan sus marcas lingüísticas

que los señalan. En el ejemplo (1) podemos detectar las señales de una relación pareada de contraste entre las oraciones 1 y 2; en el ejemplo (2) vemos una relación de Reporte de Situación (oraciones 1 y 2) y Evaluación (oración 3), y de General-Particular entre las oraciones 1 y 2; en el ejemplo (3) encontramos una relación de General-Particular en las oraciones 1 y 2, y también entre la 3 y la 4. De esta manera, las relaciones semánticas construyen la perspectiva del emisor en las diferentes partes del texto.

### *La estructura pragmática*

Este tipo de estructura tiene que ver con la secuencia de actos discursivos realizados por el que escribe y que puede anunciar o no al lector. Estos actos son más evidentes en el plano de la organización textual (metadiscursivos). El que compone el texto anuncia sus actos discursivos de manera explícita y más comprometida cuando, por ejemplo, realiza un acto de enumeración en el que hay dos partes, la primera que anuncia y la segunda en la que se materializa la acción (Tadros, 1994):

(4) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (...) y Semanticismo (...). (FIL: 1).

(5) La preferencia de una oración puede transmitir tres tipos de información (no excluyentes entre sí):

Información de tipo A: (.)

Información de tipo B: (.)

Y finalmente información de tipo C: (...) (FIL: 3).

Igualmente, el compromiso del autor se manifiesta prospectivamente cuando indica a su lector la forma que va a tomar el texto (acto de *advance labelling*, Tadros, 1994: 73):

(6) En la primera sección del presente artículo aislaremos... En la segunda sección describiremos... En esta sección distinguiremos... En la tercera sección analizaremos... (FIL: 2-3).

(7) Veamos a continuación... (FIL: 16).

(8) Es importante señalar... (FIL: 18).

(9) Finalmente, en la Tabla 4 se presentan los resultados del G3... (Tabla 4, dos páginas más adelante) (PSI: 31).

También hay evidencia de los actos que realiza el autor cuando le da nombres a partes del texto de forma retrospectiva (se refiere a un segmento que precede en el texto):

(10) como se muestra en este ejemplo (FIL: 6).

Es importante señalar que estos actos retrospectivos solamente tienen la función de recordar o guiar al lector, mientras que los actos prospectivos

lo comprometen a realizar un acto en el texto que debe escribir más adelante. Para ilustrar cómo se pueden identificar, en un texto completo, los cuatro tipos de estructura que hemos presentado, analizaremos los resúmenes que preceden a cada uno de los artículos escogidos:

(11) (I) 1 En este estudio se exploró el papel funcional que pudiera tener el objetivo instruccional (OI) como evento de estímulo para los estudiantes durante un episodio instruccional. (S) 2 Específicamente, su propósito fue determinar el efecto de presentar objetivos instruccionales diferentes para un mismo discurso didáctico sobre el aprendizaje de competencias contextuales de identificación. 3 Participaron 26 estudiantes de licenciatura distribuidos al azar en tres grupos, dos de los cuales recibieron OI diferentes previos a la lectura, los que prescribían identificar distintos criterios en el mismo texto. 4 El tercer grupo no recibió OI alguno. 5 Los resultados grupales en las tareas de identificación no mostraron diferencias significativas entre los tres grupos, aunque los mejores desempeños de identificación correspondieron al criterio prescrito en los OI presentados.

(C) 6 Se concluye en la necesidad de analizar la función de estímulo del OI en términos de las interacciones con participación individuales.

Palabras clave: objetivo instruccional, regla normativa, función instigadora, tarea de identificación (PSI: 1).

Podemos decir que la estructura discursiva de este resumen está compuesta por la Iniciación, en la que se informa sobre la investigación realizada (oración 1); el Seguimiento, en el que se dan los detalles de la investigación (oraciones 2 a 5), y el Cierre, en el que se evalúan los resultados de la investigación (oración 6). La estructura genérica responde a la secuencia Problema, Método, Resultados y Conclusiones, la misma del artículo. Las marcas lingüísticas están explícitas. El modo discursivo es expositivo. La estructura semántica es del tipo General-Particular-Evaluación. La oración 1 es general y las que siguen dan los detalles particulares de la investigación, pero se cierra con una evaluación en la oración 6 («la necesidad»). La estructura pragmática consiste de un acto de reporte (oraciones 1 a 5) y un acto de evaluación (oración 6) (Tadros, 1994: 74).

Ahora bien, ¿qué pasa con el resumen de Filosofía?

(12) 1 Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (Bach, Perry, Recanati) y Semanticismo (Stanley, Szabó y Cappelen y Lepote). 2 El debate que mantienen ambas concepciones tiene que ver con lo que una preferencia dice literalmente. 3 Los contextualistas, siguiendo

un principio griceano bautizado por Recanati como «Principio de Disponibilidad», consideran que lo que se dice literalmente mediante una preferencia particular contiene siempre elementos derivados del contexto. 4 los semanticistas, fieles a la noción griceana de proposición mínima, sólo aceptan en lo que se dice elementos ligados a los ítems lingüísticos de la oración usada. 5 En este artículo se analizan los diferentes tipos de información transmitidos por las preferencias y cómo éstos se relacionan con tipos de contextos diferentes.

Palabras clave: contexto, semántica, pragmática (FIL: 1).

Este resumen no sigue las indicaciones de APA. En la primera oración, los autores escogen un contenido (las posiciones en la filosofía del lenguaje), realizan un acto discursivo de enumeración (hablan de dos posiciones encontradas), con lo que generan una expectativa, que se cumple al dar las dos posiciones existentes. Al mismo tiempo, hacen una aseveración de tipo general que requiere mayor información. Los autores se responsabilizan plenamente de lo dicho (no lo atribuyen a otros), pero dan cabida a otros autores, quienes aparecen como representantes de las dos posiciones en la filosofía del lenguaje. El inicio contiene señales de evaluación («Grice es el padre» de las posiciones «enfrentadas», oración 1). En la segunda oración, los autores ofrecen mayor información sobre las dos posiciones anunciadas. La información es más detallada (el debate es sobre lo que «una preferencia dice literalmente»), y así se cumple la expectativa creada en la oración 1. Se construye una relación semántica de tipo General-Particular. También hay evaluación, expresada en la palabra «debate» para referirse al enfrentamiento. Los autores se responsabilizan por el contenido expresado en la proposición. Se crea una nueva expectativa en relación con la información presentada. En las oraciones 1 y 2, la perspectiva es la de los autores del texto, quienes van de la información general a la más específica. En la tercera y cuarta oraciones se hace más patente la perspectiva de otros (los contextualistas y los semanticistas) a través de los verbos de reporte («siguiendo», «bautizado», «consideran», «aceptan»). Las oraciones 3 y 4 cumplen con especificar la información sobre las expectativas creadas en las oraciones 1 y 2. Aquí son los otros quienes se responsabilizan por el contenido. Sin embargo, los autores introducen evaluaciones que colorean esta información («principio griceano bautizado por», «semanticistas fieles a», «sólo aceptan») con su propia visión de cada posición.

Los autores de este resumen utilizan, en las oraciones 1 a 4, un alto grado de certeza porque no hay señales de modalización ni cuando hablan desde su perspectiva ni de la de otros, pero la certeza se ve mediada

por la perspectiva, puesto que se combina la atribución al conocimiento propio y al ajeno. En la última oración del resumen (oración 5), los autores cierran el texto con un acto discursivo de tipo organizativo (Bolívar, 1986, 2005a) que anuncia el contenido del artículo. Aunque hay un aparente distanciamiento («se analizan»), los autores retoman la perspectiva propia y se inclinan por la posición de analizar «diferentes tipos de contextos», lo que no deja totalmente explícita su alineación. De esta manera se crea una nueva expectativa en la interacción entre el que escribe y el que lee.

El resumen del artículo de Filosofía es estructurado discursiva y pragmáticamente de la siguiente manera: en la Iniciación se presentan dos posiciones enfrentadas (oraciones 1 y 2); en el Seguimiento se explica cada una de estas posiciones (oraciones 3 y 4), y en el Cierre se anuncia lo que se hará en el artículo (oración 5). La estructura semántica se muestra como sigue: en la primera oración se da una información general sobre la situación problemática; en la segunda y la tercera se ofrece información específica sobre la situación, y en la quinta oración se proporciona información general sobre el artículo.

Encontramos que, aun cuando el resumen de Filosofía contiene marcas de lenguaje evaluativo, la evaluación no tiene la función estructural de cerrar con una toma de posición. Es entonces necesario profundizar en las marcas lingüísticas que indican el posicionamiento en el artículo.

### **Posicionamiento y voces en el texto**

En esta parte describiremos las maneras como los escritores/investigadores se posicionan ante el conocimiento y ante la comunidad discursiva mediante la presentación de diferentes voces en sus textos: la voz propia en la interacción escritor-lector, y las voces de los otros en la relación con otros autores.

#### ***La voz propia***

Los dos artículos seleccionados para este estudio son de varios autores, por lo que la voz de los escritores se refleja en el uso de la primera persona del plural, que se realiza lingüísticamente de la siguiente manera:

i) *nosotros*, reflejado en el morfema verbal como:

(13) En la primera sección analizaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una preferencia... (FIL: 2).

(14) Grice distingue aquí el significado lingüístico del que hemos hablado anteriormente... (FIL: 9).

(15) Veamos a continuación qué tipo de contexto no lingüístico permite que... (FIL: 16).

ii) *nos*, como pronombre reflexivo:

(16) Es decir, debemos encontrarnos en un tipo de contexto lingüístico que *nos* permita reconocer un objeto físico... (FIL: 4).

iii) *nos*, pronombre con función de objeto del verbo:

(17) Siguiendo la clasificación que *nos* ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

iv) *nuestro/a*, *nuestros/as*, forma posesiva de la primera persona del plural:

(18) A este tipo de contenido que se obtiene sólo a partir de *nuestro* conocimiento... (FIL: 8).

La diferencia más notable entre los dos artículos analizados es la desaparición casi total de la voz de los escritores del artículo de Psicología, que contrasta con el frecuente uso de la primera persona plural en el de Filosofía. En PSI aparece una sola vez el pronombre *nos* exclusivo en:

(19) Siguiendo la clasificación que *nos* ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

Dos rasgos sintácticos de impersonalización se evidencian en este artículo: el uso de la pasiva refleja con *se* sin ninguna indicación de agente («se enfocó») (Cano Aguilar, 1998), y en proporción más escasa, casos de participio pasado con agente [«propuesto por Ibáñez (2007)»]:

(20) Este estudio *se enfocó* específicamente al análisis del papel que juega el objetivo instruccional como posible factor regulador de los procesos educativos definidos en el Modelo de Interacciones Didácticas *propuesto por* Ibáñez (2007) (PSI: 26).

El ejemplo (20) corresponde a la primera oración del artículo analizado y la referencia a «Ibáñez (2007)» alude a uno de los autores del artículo. El uso de la forma impersonal «se enfocó» pareciera privilegiar «el papel del objetivo instruccional», por encima del hecho de que el Modelo de Interacciones Didácticas fue propuesto por uno de los autores. Así, los autores buscan protegerse cuando evitan parecer subjetivos, y adoptan una supuesta posición neutral frente a su trabajo investigativo.

La pasiva refleja con *se* es la opción preferida por los coautores de Psicología para explicar el método de la investigación llevado a cabo. Por ejemplo, «este estudio se realizó», «se distribuyeron los pupitres», «se aplicó el pretest», «se entregó a los participantes la media hoja», «no se dio un tiempo límite», «se realizó la prueba», y también para presentar y discutir los resultados, tal como lo ilustran los ejemplos siguientes: «se muestran los porcentajes promedios», «se muestra la calificación total», «en esta gráfica se aprecia», «se puede observar que sus diferencias no son

significativas». Se observa que el estilo distante y neutral utilizado por los escritores del artículo de Psicología es una opción que les permite mantener la objetividad en el recuento de la investigación llevada a cabo. Exponen su realidad y conceptos especializados, argumentan y razonan lo que se quiere demostrar de la manera más objetiva posible. En el artículo de Filosofía, los escritores marcan explícitamente su participación en la discusión sobre el debate filosófico anunciado en el Resumen del artículo. Utilizan principalmente la primera persona del plural exclusivo para: i) definir términos [ejemplos (21) y (22)], y ii) para dirigir al lector en su lectura, como en el ejemplo (23):

(21) Por contextualismo entenderemos lo que sigue todo tipo de contextualismo, desde el más débil... hasta el más fuerte... (FIL: 2).

(22) A este conocimiento y dominio del lenguaje que permite que accedamos al significado lingüístico de las oraciones proferidas lo llamamos «contexto lingüístico» (FIL: 5).

(23) En la primera sección del presente artículo aislaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una proferencia y los relacionaremos con la clase de contexto necesaria para su obtención, en la sección segunda describiremos sucintamente el modelo griceano, origen tanto del semanticismo como del contextualismo. En esta sección distinguiremos las clases de contexto que permiten obtener los distintos tipos de contenido, contextos aceptados tanto por el semanticismo como por el contextualismo débil y rechazados por el contextualismo fuerte (FIL: 2-3).

Es interesante observar que el uso de la primera persona del plural exclusivo también tiene la función de marcar los diferentes roles de los escritores: el rol de *investigador* en los ejemplos (21) y (22), y el rol de *escritor* en el ejemplo (23) (Beke, 2007). En ambos casos, los escritores se responsabilizan de los conceptos y argumentos que sustentan su posición en cuanto a la discusión epistemológica desde el inicio del artículo. El uso de la primera persona plural *nosotros* inclusivo es utilizado sólo en el artículo de Filosofía. Es un recurso que los escritores utilizan con el propósito de explicar [ejemplo (24)], organizar el discurso [ejemplo (25)] y dirigir al lector [ejemplo (26)].

(24) Este tercer nivel de información es el nivel de la implicatura, nivel en el que encontramos las implicaturas convencionales y conversacionales griceanas, los actos de habla indirectos de Searle y las presuposiciones strawsonianas (FIL: 3-4).

(25) Veamos a continuación qué tipo de contexto no lingüístico permite que las expresiones contexto-sensibles, como los deícticos, obtengan un contenido determinado (FIL: 16).

(26) [recordemos, forma(s) lógica(s) de la oración y carácter y contenidos parciales de sus palabras] (FIL: 16).

En estos ejemplos, el uso inclusivo de la primera persona refleja claramente la metafunción interpersonal del lenguaje; es decir, el enunciado como un intercambio entre el escritor y su lector. Desde el punto de vista de la argumentación, es una estrategia para adherir a los lectores a la posición asumida por los escritores. Es importante notar que el *mos* del ejemplo (24) se refiere a los autores del artículo, mientras que el del ejemplo (25) incluye al lector. Esta estrategia de inclusión hace que el lector se sienta tomado en cuenta y se sienta invitado a unirse a los investigadores para seguir leyendo. En el ejemplo (26), los escritores apelan al conocimiento compartido con sus lectores. El ejemplo (24) es un caso de *nosotros exclusivo*, mientras que (25) y (26) son de *nosotros inclusivo*.

### **Las voces de otros**

Este aspecto se centra en las opciones que tienen los escritores para marcar lingüística y discursivamente las voces de los otros en sus textos, lo que se relaciona tradicionalmente con la noción de discurso directo e indirecto (Reyes, 1995; Maldonado, 1999). Sin embargo, otros estudios (Swales, 1990; Thompson, 1996; Nevile y Buckingham, 1997; Bolívar y Betancourt, 2002; Beke, 2007, 2008) revelan que, además del tradicional discurso directo e indirecto, los escritores disponen de otras estructuras para reportar el conocimiento ajeno. La decisión que toman los escritores para seleccionar una estructura de reporte obedece, por un lado, a la necesidad de dejar explícito el grado de certeza de la información reportada, y por el otro, a la necesidad de manifestar cuán comprometidos están con esta información, cuál es su posición y cómo la evalúan.

A continuación señalamos cómo funcionan los diferentes tipos de estructuras de reporte en las citas, con ejemplos de los dos artículos:

i) La cita no integrada (Swales, 1990; Thompson y Tribble, 2001) tiene como función principal la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación. Es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, al final o dentro de la oración [ejemplo (27)], o en una nota al pie de página o al final del artículo. En algunas disciplinas la referencia puede estar entre paréntesis y sin fecha, tal como se aprecia en el ejemplo (28). En este caso, los autores citados forman parte del conocimiento compartido por los miembros de la comunidad discursiva y están incluidos en la bibliografía de todas maneras.

(27) Este resultado es consistente con los encontrados en otros estudios en los que se han evaluado otras variables sobre tareas de IO y preguntas textuales (Ibáñez y Reyes, 2002; Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007) (PSI: 33).

(28) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (Bach, Perry y Recanati) y Semanticismo (Stanley, Szabó, Cappelen y Lepore) (FIL: 1).

En (27), los escritores apoyan el resultado encontrado con los de otros estudios, mientras que en (28), la cita no integrada tiene la función de identificar los autores que pertenecen al contextualismo y al semanticismo, tema de discusión desarrollado a lo largo del artículo.

ii) La cita integrada (Swales, 1990; Thompson, 1996; Beke, 2007, 2008) es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y el nombre cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas [ejemplos (29) a (32)]; tiene un rol temático «que indica el “hacedor” o instigador de una acción denotada por un predicado en una proposición» (Aarts, 1997: 274). Aquí adquiere especial importancia el tipo de verbos de reporte que seleccionan los escritores. También el autor citado puede estar incluido en un grupo nominal [ejemplo (33)], un grupo preposicional [ejemplo (34)] o en un adjunto [ejemplo (35)], y una estructura copulativa como en (36). En la cita puede aparecer el apellido del autor con la fecha entre paréntesis [ejemplos (30) y (31)] o el apellido solamente [ejemplos (32) y (34) a (36)].

(29) Grice describió tres tipos de contexto... (FIL: 4).

(30) La clasificación que nos ofrece Ribes (1997) (PSI: 26).

(31) ... el Modelo de Interacciones Didácticas propuesto por Ibáñez (2007) (PSI: 26).

(32) Esta es la forma lógica propuesta por Stanley... (FIL: 8).

(33) ... las nociones fregeanas de contenido temporal y contenido atemporal... (FIL: 13).

(34) ... mientras que el contextualismo débil de Bach y Perry... (FIL: 2).

(35) ... y se requiere asimismo, en opinión de Grice, que el hablante... (FIL: 5).

(36) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas... (FIL: 1).

(37) Mientras el Semanticismo defiende que el contexto estrecho permite... (FIL: 18).

El ejemplo (37) es un caso de reporte verbal interesante del artículo de Filosofía. Se trata de una nominalización «el Semanticismo» detrás del

cual están los actores, los semanticistas. En efecto, es un sustantivo abstracto que cumple la función de sujeto del verbo «defender», verbo que desde el punto de vista semántico debería tener un sujeto más animado y más humano. No obstante, el lector entiende que son los filósofos semanticistas los que defienden cierta posición.

iii) *Ambas*, la cita no integrada y la cita integrada pueden introducir las palabras textuales del autor citado en estilo directo [ejemplo (38)] o reportar la información de manera resumida o parafraseada [ejemplo (39)].

(38) Como explica Stanley: «La sintaxis asocia con cada ejemplar de una expresión del lenguaje natural una estructura léxica no ambigua que difiere de su estructura aparente» (FIL: 7).

(39) Esta interpretación corresponde también a la hipótesis sobre la función instruccional del OI, que en su versión positiva implica la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Ibáñez, 1999) (PSI: 27).

Los estilos en la forma de citar varían de acuerdo con las tendencias dominantes de las disciplinas y con los propósitos comunicativos de los escritores. En el artículo de Filosofía, los escritores toman posición frente a un debate que se está dando en la filosofía del lenguaje. En ambos artículos domina la *cita integrada*, como en los siguientes ejemplos:

(40) ... definidos en el Modelo de Interacciones Didácticas propuesto por Ibáñez (2007) (PSI: 26).

(41) Para Skinner, una regla es un estímulo discriminativo... (PSI: 26).

(42) La clasificación que nos ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

(43) Grice distingue aquí el significado lingüístico del que hemos hablado anteriormente... (FIL: 9).

(44) ... los procesos que Recanati denomina selección de sentido... (FIL: 16).

El tipo de cita integrada más utilizado en ambos artículos corresponde al autor citado en función de agente en una construcción activa y pasiva (Beke, 2007). Sin necesariamente citar a otros autores directamente, los escritores los incorporan a su discurso como una manera de manifestar la continuidad de la investigación, en el caso de Psicología, y la continuidad de la discusión epistemológica, en Filosofía. El autor citado en función de sujeto/agente es una opción a la que recurren los escritores para apoyarse en lo que han dicho o hecho otros expertos, a la vez que dejan explícito que, aun cuando pueden o no estar de acuerdo, la responsabilidad es de los autores citados.

La voz de los otros en función de agente significa necesariamente considerar los verbos de reporte utilizados en ambos artículos, puesto que estos verbos son marcas que reflejan la postura de los escritores ante el conocimiento. En el artículo de Psicología dominan los verbos de discurso, como *reportar*, *citar*, *señalar*, con un solo verbo de investigación: *realizar un estudio*. En contraste, el artículo de Filosofía tiene un total de 49 verbos de reporte. *Defender* es el verbo utilizado con mayor frecuencia (5 veces), seguido por *afirmar*, *explicar*, *usar* (4 veces cada uno). El uso del verbo *defender*, además de *argumentar*, *advertir*, *tomar posición*, *ligar la posición*, *mantener posiciones*, refleja la temática del artículo: un debate entre dos grupos.

La presencia de las voces propias y ajenas en los artículos de investigación refleja el carácter dialógico del discurso académico al que hemos hecho referencia. Asimismo, son opciones que obedecen a las tradiciones de las disciplinas y son utilizadas por los investigadores/escritores para persuadir al público lector de la validez de sus planteamientos.

### **Posicionamiento y actos de toma de posición en el discurso científico**

Para los fines de este estudio partimos del supuesto de que el posicionamiento (*stance*) se construye por medio de una serie de actos de toma de posición que se van agrupando y perfilando en el discurso para proyectar [al(los) interlocutor(es)] la perspectiva adoptada por el emisor con respecto al contenido de sus enunciados. Vinculado con conceptos como subjetividad, evaluación, perspectiva, actitud, el posicionamiento ha sido el tema central de numerosos estudios recientes en las diferentes ramas de los estudios lingüísticos: lingüística sistémico-funcional (Martin y White, 2005), gramática cognitiva (Langacker, 1999), lingüística de corpus (Biber et al., 1999), desarrollo de lenguaje (Shiro, 2000, 2003, 2007) y estudios del discurso, en el análisis de la interacción oral (Engelbretson, 2007) y escrita (Bolívar, 1986, 2001, 2006).

En lo que sigue analizamos los dos artículos de investigación seleccionados, con el propósito de identificar las estrategias utilizadas, los recursos discursivos (la estructura, las voces en el discurso, el uso de la modalidad) que contribuyen a la realización de los actos de toma de posición en el nivel micro y macro y se integran para construir el posicionamiento.

#### ***Los actos de toma de posición en el texto de Filosofía***

En este texto, el posicionamiento pareciera fácil de establecer. Ya hemos visto que los autores presentan dos posiciones encontradas, el semanticismo y el contextualismo. Sin embargo, el análisis más detallado

nos indica que en realidad son tres, porque el contextualismo puede ser «fuerte» o «débil». A través del texto, las dos grandes posturas enfrentadas van cambiando a medida que el lector avanza en su lectura (al comienzo, el semanticismo y el contextualismo se oponen, luego el contextualismo débil y el semanticismo se oponen al contextualismo fuerte, y al final no parece haber línea divisoria ni enfrentamiento entre el semanticismo y el contextualismo). Veamos ahora cómo se proyectan estos enfrentamientos y estas alianzas y cómo ubicamos la voz comprometida y la postura de los autores en los distintos tramos de esta trayectoria. Ya en el título, *Contextualismo y semanticismo. Debate abierto en la filosofía del lenguaje contemporánea*, se introducen las dos posiciones, y la referencia a un «debate abierto» sugiere el enfrentamiento entre ellas. En el Resumen se nombran los filósofos que representan las dos posturas (el contextualismo: Bach, Perry, Recanati, el semanticismo: Stanley, Szabó, Cappelen y Lepore) y se especifica el objeto de estudio («En este artículo se analizan los diferentes tipos de información transmitidos por las preferencias y cómo éstos se relacionan con tipos de contextos diferentes»). Aquí cabe señalar que en el artículo de Filosofía [como se sintetiza en el Resumen, ver ejemplo (12)] los autores no pretenden resolver las diferencias entre las dos posturas, sólo quieren analizar la relación entre tipo de información y el contexto.

Hemos visto también que el artículo de Filosofía tiene una Introducción (sin subtítulo) y dos secciones encabezadas por los subtítulos correspondientes (1. *Información y contexto*, y 2. *El modelo griceano heredado por el semanticismo*). Es importante examinar cómo se distribuyen estas secciones, para determinar cuál es el sesgo de los autores. La sección 2, dedicada al semanticismo, corresponde a más del 80% del artículo (ocupa 16 de las 19 páginas) y se subdivide en dos partes, tituladas 2.1. *Significado lingüístico y contexto lingüístico* (4 páginas), y 2.2. *Contexto estrecho y lo que se dice* (12 páginas). Pensamos que esta división refleja el posicionamiento que los autores construyen discursivamente: las ideas más relevantes se desarrollan en la sección 2, particularmente en la segunda parte (2.2, que representa 75% de la sección 2). Es interesante hacer notar que, aun cuando en el título y el resumen del artículo se presentan dos posiciones teóricas sin que los autores den señal de que están tomando partido por alguna de ellas, cuando examinamos los subtítulos y el espacio dedicado a cada una de las secciones, nos parece significativo que la sección dedicada al semanticismo ocupa la mayor parte del cuerpo del artículo. En las propias palabras de los autores, el texto se estructura de la siguiente manera:

(45) 1 En la primera sección del presente artículo aislaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una preferencia y

los relacionaremos con la clase de contexto necesaria para su obtención, en la sección segunda describiremos sucintamente el modelo griceano, origen tanto del semanticismo como del contextualismo. 2 En esta sección distinguiremos a las clases de contexto que permiten obtener los distintos tipos de contenido, contextos aceptados tanto por el semanticismo como por el contextualismo débil y rechazados por el contextualismo fuerte. 3 **Se hará especial hincapié** en cómo explica este modelo el recurso a lo que se ha llamado contexto estrecho, contexto que permite obtener el contenido proposicional de lo que se dice según la posición semanticista. 4 En la tercera sección analizaremos la llamada infradeterminación semántica que recoge las críticas que el contextualismo ha arrojado sobre el modelo griceano heredado por el semanticismo, viendo, por un lado, las alternativas que ofrece el contextualismo y, por otro lado, la defensa del semanticismo llevada a cabo por Stanley, Szabó, Capellen y Lepore (FIL: 2-3).

En este extracto resaltamos las marcas evaluativas que dejan entrever cómo se posicionan los autores frente a su propio texto. Por el momento, nos limitamos a destacar la expresión «se hará especial hincapié» (oración 3), para mostrar que el interés de los autores se enfoca en «el contexto estrecho» y que, para explicarlo, hacen referencia a «este modelo». ¿Pero cuál modelo? Cabe destacar que el antecedente de esta frase nominal –«este modelo»– no es fácil de identificar, puesto que en lo que antecede se mencionan los tres modelos: «semanticista», «contextualista débil» y «fuerte» (oración 2). Sin embargo, la impresión del lector (o, por lo menos, de las tres lectoras que suscriben este artículo) es que la referencia apunta al «semanticismo», por dos razones: i) porque en la secuencia de los modelos mencionados, el semanticismo ocupa el primer lugar (oración 2), y ii) porque la palabra se repite al final de la oración 3 en una frase que refleja perspectiva: «según la posición semanticista», por lo que pareciera que es el ángulo que adoptan los autores en esta oración.

Otro aspecto que conviene resaltar es la falta de coincidencia entre los subtítulos del texto y la estructura que se describe en el ejemplo (45): los autores prometen tres secciones (en la primera sección, oración 1, «aislaremos» las relaciones entre tipos de contexto y los tipos de información; en la segunda sección, oración 1, «describiremos» el modelo griceano; en la tercera sección, oración 4, «analizaremos» la infradeterminación semántica). Sin embargo, en el artículo, ninguna de las subsecciones parece corresponder a la tercera sección prometida en el texto antes citado.

Veamos ahora algunas marcas lingüísticas que indican los actos de toma de posición de los autores a lo largo del texto analizado. En primer lugar es conveniente determinar la ubicación de las señales de la postura autorial, la voz del emisor/autor(es) (*yo*, *nosotros*), y examinar qué se evalúa desde ese ángulo privilegiado (puesto que de ahí se construye la perspectiva discursiva, con el apoyo o la contraposición de los otros ángulos, los de *los otros*). La primera instancia del uso de la primera persona plural (ya mencionamos que no podría ser singular, puesto que los autores son dos) está en el primer párrafo del texto del artículo y está vinculada con el semanticismo («Por un lado, encontramos a los neogriceanos ortodoxos». FIL: 2). Esta posición, que expresa acercamiento a lo evaluado, se contrapone al uso de la tercera persona con referencia al contextualismo («Por el otro lado, están los filósofos llamados "contextualistas"». FIL: 2), un uso que sugiere distanciamiento. En el artículo hay un total de 54 casos de verbos o pronombres en primera personal plural y se pueden agrupar según lo que expresan de la siguiente manera (sintetizando el análisis anterior de las voces en el texto):

i) Los verbos en primera persona en plural aparecen más a menudo en las definiciones de conceptos: «entenderemos», «llamamos», «denominamos». Ese tipo de verbos corresponde a 24 casos (44%). En estas ocasiones, la primera persona plural incluye a los autores que definen ese concepto, pero no necesariamente a los lectores, puesto que ellos tienen que aceptar esa definición.

ii) Un segundo grupo, relacionado con el anterior, hace referencia a maneras de interpretar o comprender cierta frase o texto. Verbos como «encontramos», «debemos encontrarnos», «nos permite reconocer», «nos permite obtener/acceder a», «nos permita y nos mueva a interpretar estos signos» aparecen 17 veces (31%) y se refieren a explicaciones que los autores hacen de algunos procesos que están analizando. En ese plural se incluye al lector, puesto que la intención de los autores es que el lector concuerde con la interpretación ofrecida.

iii) Un tercer grupo, más pequeño (12 verbos, 22%), incluye verbos que estructuran el texto (hemos visto los cinco casos en el párrafo anterior). Verbos como «describiremos», «analizaremos», en futuro y en primera persona del plural, prometen los actos discursivos que van a realizar. Otros verbos, como «veamos», «recordemos», indican al lector el propósito de los enunciados que siguen inmediatamente.

Queda un verbo que no incluimos en ninguno de estos tres grupos. Se trata de «nos contamos» en el enunciado:

(46) Para muchos, entre los que nos contamos, esta puntualización que hace Grice [la puntualización de Grice: «el único requisito para acceder al significado lingüístico es el conocimiento, tanto por parte del hablante como por parte del oyente, del lenguaje en el que la oración esté y se requiere, asimismo, en opinión de Grice, que el hablante esté hablando ese lenguaje de forma estándar y literal» (p. 5)] implica que para obtener el significado lingüístico podría requerirse a veces la intervención de un contexto más amplio que el contexto lingüístico, un contexto que incluya las intenciones del hablante, dado que para hablar de forma estándar o hablar de forma literal es necesario tener la intención de *hacerlo así* (énfasis en el original) (FIL: 5, nota al pie de página 2).

Nos detenemos para analizar este caso particular por dos razones: porque introduce claramente una posición adoptada por los autores y porque, de manera extraña, esta declaración de posicionamiento se hace en un pie de página (pie de página número 2 en la página 5). Parece evidente que la posición adoptada por los autores se acerca a los supuestos defendidos por los contextualistas (que no se puede obtener el significado sin recurrir al contexto «amplio»). La pregunta que queda abierta, entonces, es por qué esta declaración de principios de los autores aparece en un pie de página y no en el texto del artículo. La respuesta tentativa que proponemos es que, en realidad, los autores no pretenden defender esta posición en el artículo; les interesa proyectar otra perspectiva, adoptar otro ángulo de visión sobre el debate presentado. Es necesario recordar también que la sección donde aparece este enunciado se titula «El modelo griceano heredado por el semanticismo» (en el apartado «Significado lingüístico y contexto lingüístico») y que la posición adoptada en el enunciado que estamos examinando parece contradecir un posicionamiento indirectamente resaltado anteriormente [«Se hará especial hincapié en cómo explica este modelo (el semanticista)... el contexto estrecho», ejemplo (45)]. Parece entonces que, en esta declaración de principios, en esta toma de posición, se desdibuja la principal distinción entre las dos partes del debate que los autores van presentando. El uso de verbos en primera persona del plural se contrapone al uso de las formas «se» más verbo, construcción que, como ya hemos mencionado, encubre al agente de la acción porque funciona como una forma pasiva («el resultado que se obtiene...» equivale a «el resultado que es obtenido»). Los 65 casos de «se» más verbo en el artículo (de éstos, 16 «se dice») representan las posturas de los *otros*, con quienes los autores pueden o no coincidir y, como es posible apreciar, su número se acerca bastante al número de verbos en primera persona plural (54 casos) que de manera

explícita proyectan la voz autorial. De esta comparación se desprende que los autores toman posición sin tener la intención de camuflar su postura mediante el encubrimiento del sujeto.

Otro recurso evaluativo que permite revelar la construcción de la perspectiva discursiva, mediante los actos de toma de posición, es el uso de las expresiones modales (Chafe, 1986; Shiro, 2007). Las marcas modales abundan en este texto; por tanto, analizaremos sólo aquellas que se destacan, puesto que proyectan la voz autorial con respecto al debate analizado.

(47) 1 Para acceder a cualquiera de estos niveles de información **es necesario algún** tipo de contexto, por mínimo que éste se conciba, puesto que una oración fuera de cualquier contexto es ininterpretable. 2 Aunque sea un contexto puramente lingüístico o gramatical, como afirma Bach, algún tipo de información **debe haber** fuera de las propias marcas o sonidos de una oración que nos permita y nos mueva a interpretar esos signos... 3 Para acceder a lo que se dice, el contextualismo afirma que siempre hay que recurrir a un contexto más complejo que el contexto lingüístico, mientras que el semanticismo acepta que hay que recurrir a un contexto no lingüístico sólo en el caso en el que aparezcan palabras contexto-sensibles en la oración (FIL: 4). (El resaltado es nuestro: el subrayado corresponde a la modalidad epistémica y el subrayado con negrita a la modalidad deóntica).

En el vaivén del debate entre contextualismo (en el que se defiende la posición de que es necesario recurrir al contexto para reconstruir el significado) y el semanticismo (en el que se plantea que el contexto es innecesario), en la primera parte del ejemplo (47) (oración 1), los autores constatan de una manera altamente asertiva que «una oración fuera de cualquier contexto es ininterpretable». Todas las marcas modales conducen a esta conclusión. En la segunda parte (oración 3), en cambio, en vez de tomar partido por el contextualismo, como se esperaría por la fuerte aseveración en la oración 1, los autores disminuyen la brecha entre las dos posiciones, cuando condicionan los supuestos defendidos por el semanticismo a cierto tipo de oraciones (en las que no hay «palabras contexto-sensibles», oración 3). Parece que, de esta manera, la perspectiva de los autores sigue más cercana al semanticismo. Este razonamiento se refuerza en la argumentación que desarrollan los autores para explicar el rol del contexto en el modelo semanticista. Se concluye entonces que el modelo semanticista utiliza el contexto para «identificar lo expresado» y que ni las condiciones de verdad ni el análisis de significado y contenido son independientes del contexto, una posición que los autores adoptan sin dejar huella que indique de qué lado del debate entre «contextualismo» y «semanticismo» están ubicados.

## Los actos de toma de posición en el texto de Psicología

Hemos mostrado hasta ahora cómo este artículo de Psicología sigue el formato típico de los artículos de investigación, por lo que se presenta cuidadosamente desde una posición de objetividad científica. Esta postura se evidencia de muchas maneras: i) en la organización discursiva; ii) en la presencia de tablas; iii) en el diseño de la investigación, con grupos experimentales y de control, y iv) en el tratamiento estadístico de los datos para comprobar las hipótesis. Este tipo de discurso se caracteriza por una tendencia a camuflar o disfrazar la voz autorial, por lo que se podría suponer que se hace más difícil para el analista (al igual que para el lector) señalar las marcas que indican el posicionamiento. Sin embargo, estos indicios están presentes y son claramente identificables. La diferencia con el texto de Filosofía es justamente que, con la pretensión de la objetividad, los marcadores de subjetividad son menos frecuentes y se concentran en ciertas secciones del artículo, sobre todo en la Introducción (donde se plantea el problema). Esta concentración de las expresiones evaluativas en el planteamiento del problema ha sido analizada en muchas investigaciones (Swales, 1994; Hyland, 2002, 2005; Shiro y D'Avolio, 2010; Erlich y Shiro, 2010; Bolívar, 2006, entre otras).

Para los fines del presente análisis nos limitaremos a examinar, al igual que en el texto de Filosofía, las marcas evaluativas que revelan los actos de toma de posición mediante el señalamiento de la postura autorial (particularmente las expresiones en primera persona y los usos de la modalidad). En este sentido, tal como lo hemos señalado, la primera persona es utilizada una sola vez en el artículo de Psicología:

(48) Siguiendo la clasificación que nos ofrece Ribes (1997) sobre las funciones de estímulo, esta relación implicaría que el OI pudiera ejercer una función *instruccional* para determinados sujetos, restringiendo su desempeño durante el estudio hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes contenidos en el texto, y a la vez una función *instigadora* (prompting) de conducta de estudio efectivo, teniendo como resultado una mayor precisión en las tareas de prueba (Ibáñez, 2000) (PSI: 26).

En el ejemplo (48) se observa que la voz de los autores se posiciona tomando como punto de referencia la postura adoptada en otro estudio («Ribes, 1997»). De esta manera logran justificar la hipótesis de trabajo que se propusieron comprobar en la investigación reportada. Este único caso cobra una importancia especial en un texto en el que se usa profusamente la forma «se» pasiva (92 casos de «se» más verbo) para hacer referencia a las acciones realizadas por los investigadores (que, se infiere,

son los mismos autores) y en el que, como ya lo señalamos, las abundantes referencias a trabajos anteriores de los coautores («Ibáñez, 1999, 2000, 2007»; «Ibáñez y Reyes, 2002»; «Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007») se hace en tercera persona, sin distinguirlas de las referencias a otros estudios realizados por otros grupos de investigación. Para entender la contribución de peso del extracto citado, hace falta recurrir al análisis de las conclusiones. Pero antes veamos el planteamiento del problema de investigación:

(49) En virtud de la importancia que tiene conocer si la presencia del OI promueve o no el aprendizaje de una competencia contextual, se realizó el presente experimento con el propósito de determinar el efecto de presentar objetivos instruccionales diferentes para un mismo discurso didáctico sobre el aprendizaje de competencias contextuales de identificación (PSI: 27).

En vista de este planteamiento, la hipótesis que se maneja [expresada en el ejemplo (49)] es que los objetivos instruccionales tienen dos funciones (instruccional e instigadora) y ambas facilitan el aprendizaje esperado. Es preciso resaltar que, como es de esperarse, las hipótesis se formulan de manera tentativa y usando expresiones de modalidad para mitigar el compromiso de los autores con el contenido. En el ejemplo (50) se pueden observar las marcas del compromiso dudoso, disminuido:

(50) ... cabe preguntarse cuál es el papel funcional de la OI como evento de estímulo para el aprendizaje, si es que tiene alguno (PSI: 26).

Luego de un experimento cuidadosamente diseñado y reportado con gran precisión y claridad, en las conclusiones se afirma que no se pudo comprobar la hipótesis:

(51) 1 Con base en los resultados grupales descritos, se puede aseverar que no se encontraron evidencias de un efecto diferencial en el aprendizaje de competencias contextuales al presentar diferentes OI para un mismo DD que hubiera afectado homogéneamente a todos los participantes de un grupo, lo que permite concluir que los objetos de estímulo no tienen funciones intrínsecas, sino que más bien sus funciones dependen de su interacción con individuos particulares. 2 Así las cosas, los desempeños individuales podrían explicarse bajo tres supuestos sobre las propiedades funcionales que puede ejercer el OI en los participantes en función de su historia como estudiantes: a) el OI no ejerció función alguna como evento de estímulo, o b) el OI sí tuvo función de estímulo, pero fracasó en inducir o promover conductas de estudio efectivo (i.e., identificar en el DD los criterios señalados en el OI y ajustarse a

ellos), o c) sí tuvo función de estímulo y sí promovió el estudio efectivo (PSI: 34, el subrayado corresponde a las marcas modales de probabilidad y grados de certeza; ver Shiro, 2007).

En este extracto se aprecia el uso de la modalidad (verbos modales: *puede, permite*, y otras expresiones modales como intensificadores: *sí*, y adjetivos: *supuestos*) para indicar que los autores se distancian de la información presentada como conclusión derivada de la investigación. Pese a que no pudo comprobarse la hipótesis planteada (que las OI facilitan el aprendizaje), como se afirma en la oración 1, en la segunda parte del párrafo (oración 2) se retoman las mismas hipótesis y se replantean, como si se hubieran podido comprobar, para explicar la actuación de algunos participantes, aun cuando el efecto grupal no se haya podido constatar. Sin intención de emitir juicios valorativos acerca de la validez o no de estas interpretaciones de los resultados, interesa resaltar cómo, mediante las construcciones discursivas, se orienta al lector acerca de las posiciones asumidas por los autores. En primer lugar hemos visto que en la formulación de la hipótesis se usa el pronombre «nos» que resalta la cercanía del emisor al contenido del enunciado. Luego, constatamos que, en las conclusiones, los autores mantienen el poder explicativo de las hipótesis (por partes y sólo para algunos casos), pese a que, tal como está diseñada la investigación, ellas no han podido ser comprobadas.

El uso de la modalidad deóntica se refleja en los 15 casos del verbo modal *deber*: la mayoría se combina con alguna acción vinculada con los participantes en el experimento (estudiantes universitarios).

(52) Tiene entonces sentido preguntarse: ¿cuál es la función de estímulo de un OI que formalmente prescribe desempeños con características particulares de los estudiantes ante situaciones problema, sobretodo [*sic*] cuando estos desempeños no han sido aprendidos, sin que deberán desarrollarse como resultado de ciertas interacciones didácticas programadas? (PSI: 26)

En el ejemplo (52), los autores están formulando la pregunta de investigación acerca de la función de los OI en el aprendizaje y destacan la analogía entre el carácter prescriptivo de los OI y el aprendizaje que *debe* ocurrir. El uso frecuente de la modalidad deóntica es compatible con la visión teórica de los autores, una visión conductista que se propone explicar la relación entre los OI [(Objetivo Instruccional) definida por Skinner como «conducta gobernada por reglas». PSI: 26] y el aprendizaje [«la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Discurso Didáctico). PSI: 27].

Pese a las diferencias entre los dos artículos analizados, hemos visto cómo el uso de un método que integra diferentes niveles de análisis permite

detectar las señales que indican la toma de posición de los autores del texto científico.

## Conclusiones

Con este pequeño pero exhaustivo análisis hemos podido mostrar, por una parte, cómo se construye el posicionamiento en el discurso científico. Hemos visto que las marcas discursivas de la subjetividad se presentan en varios niveles discursivos, pero convergen hacia conclusiones similares, puesto que se agrupan en su función de indicadores de la toma de posición del emisor. Pudimos determinar que la estructura misma del discurso científico indica la toma de posición de los autores. Igualmente, encontramos que en el uso de la primera persona (a veces disimulada, pero siempre posible de detectar) se encuentra la huella indeleble de la subjetividad y se señala de manera inequívoca la toma de posición de los autores. De la misma forma, la atribución de la voz a los demás es un recurso poderoso para ubicar la toma de posición del emisor (generalmente esas referencias, que confieren autoridad al científico citado, sirven para mostrar acuerdo, pero en algunos casos sirven también para contraponer la posición del autor a la posición del científico citado). Por último, señalamos la importancia de marcas más locales, de usos de expresiones modales y otros usos del lenguaje evaluativo, que permiten reforzar las inferencias que el analista (y el lector) hacen acerca del posicionamiento en el discurso.

También se desprende de este análisis que estos recursos se usan de manera similar en textos científicos tan disímiles, en cuanto a género (artículo de investigación y ensayo) y en cuanto a disciplina (filosofía y psicología), como los que analizamos aquí. Las diferencias no se encuentran en los recursos utilizados para construir el posicionamiento, sino en la función que estos recursos cobran en el texto.

Como resultado de nuestro análisis podemos afirmar que el acto de posicionarse no es una construcción monolítica y homogénea. Si bien es cierto que en un discurso, el/los autor(es) no puede(n) ubicarse en dos extremos contrapuestos simultáneamente, tampoco se puede decir que la posición que adoptan se explicita de manera puntual y sencilla. Hemos constatado que los autores de los dos artículos analizados construyen su posicionamiento en capas que se distinguen en cuanto al grado de intencionalidad que se les adjudica. En primer lugar, el posicionamiento que se pretende proyectar al lector (que podemos llamar el *posicionamiento declarado* y se vincula directamente con los propósitos comunicativos señalados en el discurso); en segundo plano, el posicionamiento que

el emisor desea transmitir, pero sin tomar la responsabilidad plena del acto (que se podría denominar *posicionamiento implicado*), y, por último, el posicionamiento que emerge sin intención alguna (de manera involuntaria) y que delata una toma de posición que no pertenece al mundo discursivo que el/los autor(es) está(n) construyendo (que podríamos llamar *posicionamiento subyacente*). Estas tres capas se detectan fácilmente en el artículo de Filosofía, pero no tanto en el de Psicología, en el que el emisor hace un esfuerzo adicional para encubrir la voz autorial, por lo que, contra todas las expectativas, el lector requiere mayor esfuerzo para captar la posición de los autores. Por estas razones, es deseable que en el futuro se profundice la investigación sobre el posicionamiento como un tipo de acción social en el contexto de la investigación científica.

### Referencias bibliográficas

- Aarts, B. (1997). *English syntax and argumentation*. Houndmills, Macmillan Press Ltd.
- Beke, R. (2005). «El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación». *Revista Signos*, 38(57), pp. 7-18.
- Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Beke, R. (2008). «El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa». *Núcleo*, 25, pp. 13-35.
- Beke, R., y Bolívar, A. (2009). «Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities». En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.): *Cross linguistic and cross cultural perspectives on Academic Discourse*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S., y Finnegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. Londres, Longman.
- Bolívar, A. (1986). *Discourse and interaction in written text. A discourse analysis of newspaper editorial*. Tesis doctoral. Universidad de Birmingham, Reino Unido.
- Bolívar, A. (1997) «La toma de turnos en el texto escrito: Implicaciones para la lectura». En M. C. Martínez (Comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención Pedagógica*. Cali, Editorial Universidad del Valle, pp. 79-92.
- Bolívar, A. (1999). «Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: Estructura e interacción». *Opción*, 29, pp. 61-81.
- Bolívar, A. (2000). «La lectura como un modo de interacción social». *Zona Próxima*, Revista de Educación de la División de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad del Norte, N° 1, diciembre 2000, pp. 22-43.
- Bolívar, A. (2001). «The negotiation of evaluation in written text». En M. Scott y G. Thompson (Comps.): *Patterns of text: in honour of Michael Hoey*, Ámsterdam, Benjamin Publishers, pp. 129-158.

- Bolívar, A., y R. Beke (2000). «El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: El caso de los *abstracts*». *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, pp. 95-119.
- Bolívar, A., y Betancourt, G. (2002). «Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística». *Núcleo*, 19, pp. 41-56.
- Bolívar, A. (2004). «Análisis crítico del discurso de los académicos». *Revista Signos*, 37(55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005a). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A. (2005b). «Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades». *Revista Signo y Señal*, 14, pp. 67-91.
- Bolívar, A. (2006). «La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos». En J. Falk, J. Gille y F. Weichmeister Bermúdez (Coords.): *Discurso, interacción e identidad*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 109-136.
- Bolívar, A. (2007). «El análisis interaccional del discurso: Del texto a la dinámica social». En A. Bolívar (Comp.): *Análisis del discurso. Por qué y para qué* (pp. 247-277). Caracas, Los Libros de *El Nacional*.
- Bolívar, A., y Bolet (2010). «Las Introducciones y las Conclusiones en el artículo científico». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Cano Aguilar, R. (1998). *Comentario filológico de textos no literarios*. Madrid, Arco Libros.
- Camós, F., y M. J. Frápolli (2008). «Contextualismo y semanticismo. Debate abierto en la filosofía del lenguaje contemporáneo». *Episteme NS*, 28(1), pp. 1-20.
- Chafe, W. (1986). «Evidentiality in English conversation and academic writing». En W. Chafe y J. Nichols (Eds.): *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, N. J., Ablex.
- Charaudeau, P. (2004). «La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual». *Revista Signos*, 37(56), pp. 23-40.
- Coulthard, M. (1994). «On analysing and evaluating written text». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). Londres, Routledge.
- Du Bois, J. W. (2007). «The stance triangle». En R. Englebretson (Ed.): *Stance-taking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Ámsterdam, John Benjamins.
- Englebretson, R. (2007) (Ed.). *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Erllich, F., y Shiro, M. (2010). «La argumentación en el texto académico». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Fløttum, K.; Dahl, T., y Kinn, T. (2006). *Academic voices*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Hoey, M. (1994). «Signalling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 26-45.

- Hyland, K. (2002). «Activity and evaluation: Reporting practice in academic writing». En J. Flowerdew (Comp.): *Academic discourse* (pp. 115-130). Londres, Longman.
- Hyland, K. (2005). «Stance and engagement: A model of interaction in academic writing». *Discourse studies*, 7(2), pp. 173-192.
- Ibáñez, C., G. Mendoza y M. A. Reyes (2008). «Un estudio sobre la función del objetivo instruccional en el aprendizaje de competencias textuales». *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), pp. 25-35.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Nueva York, Mouton de Gruyter.
- Maldonado, C. (1999). «Discurso directo y discurso indirecto». En I. Bosque y V. Demonte (Dir.): *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3551-3595). Madrid, Espasa Calpe.
- Martin, J. R., y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Nevile, M., y Buckingham, J. (1997). «Towards a model of citation options». *Aral*, 20(2), pp. 51-66.
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco Libros.
- Shiro, M. (1997). «Labov's model of narrative analysis as an emerging study in discourse». *Journal of Narrative and Life History*, 10, pp. 43-60.
- Shiro, M. (2000). «Diferencias sociales en la construcción del "yo" y del "otro": Expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar». En Bustos Tovar, J. J.; Charaudeau, P.; Girón J. L.; Iglesias, S., y C. López (Eds.): *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)* (pp. 1303-1318). Madrid, Universidad Complutense y Visor Libros.
- Shiro, M. (2001). «Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil». *Lingüística*, 13, pp. 217-248.
- Shiro, M. (2003). «Genre and evaluation in narrative development». *Journal of Child Language*, 30, pp. 165-194.
- Shiro, M. (2004). «Expressions of epistemic modality and construction of narrative stance in Venezuelan children's narratives». *Psychology of Language and Communication*, 8(2), pp. 35-56.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M., y D'Avolio, C. (2010). «El planteamiento del problema en el artículo de investigación». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Spencer-Oatey, H. (2000). *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures*. Londres, Continuum.

- Tadros, A. (1994). «Predictive categories in expository text». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis* (pp. 69-101). Londres, Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Thompson, P., y Tribble, C. (2001). «Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes». *Language Learning and Technology*, 5(3), pp. 91-105.
- Thompson, G. (1996). «Voices in the Text: Discourse perspectives on language reports». *Applied Linguistics* 17(4), pp. 501-530.
- Winter, E. (1994). «Clause relation as information structure: Two basic text structures in English. En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 46-68.