



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

[literaturalinguistica@ucsh.cl](mailto:literaturalinguistica@ucsh.cl)

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Hall, Beatriz; López, María Isabel  
Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas  
Literatura y Lingüística, núm. 23, 2011, pp. 167-192  
Universidad Católica Silva Henríquez  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35219952010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Discurso académico: *manuales universitarios* y prácticas pedagógicas\*

Beatriz Hall\*\*

María Isabel López\*\*\*

### Resumen

Existen numerosas publicaciones que dan cuenta del creciente estado del llamado *analfabetismo académico*. Al mismo tiempo, valiosas investigaciones se preocupan por encontrar solución a esta situación. En este contexto, se inscribe nuestra investigación que tiene como uno de sus objetivos elaborar propuestas de intervención pedagógica en el proceso de *alfabetización académica*. En esta oportunidad, a la luz de los aportes del Análisis del Discurso (línea francesa brasileña), analizamos los *modos de decir* presentes en *manuales universitarios*. En especial, nos ocupamos de las formulaciones que intentan crear *efectos de neutralidad* (personalización/despersonalización). Nuestro objetivo es demostrar que estas formulaciones presentes en esos textos son fuentes de ambigüedad y complejidad para los destinatarios que deben leerlos. Por este motivo, proponemos prácticas de lectura *no contenidistas* que tengan en cuenta estos *modos de decir* con los cuales los textos construyen sentido.

**Palabras clave:** alfabetización académica- discurso- prácticas pedagógicas

## Academic discourse: university textbooks and pedagogical practices

### Abstract

There are several publications on the current status of the so called *academic illiteracy*. At the same time there are valuable publications that display a concern to find a solution to this situation. Our research is framed in this context and one of its goals is the articulation of proposals for pedagogical intervention in the process of building *academic literacy*. In this paper, following the contributions of Discourse Analysis (in its French/Brazilian trend) we analyze the “ways of talking” in University textbooks. In particular, we pay attention to the formulations which try to create an *effect of neutrality* (*personalization/depersonalization*). Our goal is to demonstrate that the formulations which appear in those texts are a source of ambiguity and complexity for the target readers. We, therefore, propose *non-contentist* reading practices that take into consideration those “ways of talking” through which texts construct meaning.

**Key words:** academic literacy, academic discourse, pedagogical practices.

\* Este trabajo recoge resultados de la investigación de Programación Científica de la UNLZ, 13/B 132, codirigido por Beatriz Hall y de la que Isabel López participa como investigadora, así como también de los proyectos PICT 32995 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (2007-2010) y del UBACyT F 020 de la Universidad de Buenos Aires (2008-2010), ambos dirigidos por María Marta García Negroni.

\*\* Profesora UBA-UNLZ – Argentina. hallbeatriz@gmail.com

\*\*\* Licenciada UBA-UNLZ – Argentina. isalopezsaco@yahoo.com.ar

## Artículo

En las últimas décadas, se ha acuñado el término *analfabetismo académico* para referirse a las dificultades que presentan los estudiantes que cursan estudios superiores cuando interpretan y producen textos académicos. Publicaciones recientes coinciden en que la lectura y la escritura requieren el desarrollo de competencias complejas que no han sido adquiridas aún por los estudiantes cuando ingresan a sus estudios universitarios (Arnoux, et. Al, 2002; Cárdenas, 2006; Cassany, 2006 a; García Negroni, M.M., B. Hall y M. Marin, 2005; Roux, 2006, Marin, M y B. Hall, 2007).

A partir de perspectivas teóricas diversas y haciendo hincapié en distintos aspectos, se plantean intervenciones con el objetivo de encontrar soluciones a esta situación. Así, diferentes investigadores destacan el valor epistémico de la lectura y la escritura y afirman que no son habilidades que se aprenden y enseñan de una vez para siempre, en la educación básica, sino que es necesario enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos (Dubois, M.E., 2006; Marín, M., 2006, Parodi, 2008, etc.). Rinaudo, M.C, (2006) señala la importancia de la alfabetización en tanto se relaciona con las representaciones que las personas hacen de sí mismas, en el marco de procesos identificatorios como miembros de grupos culturales.

Desde el Interaccionismo, postulado por Claudia de Lemos y continuado en Argentina por Norma Desinano, se propone el estudio de las posiciones del sujeto en relación con la lengua (Desinano, 2008 a y b; 2009). Según Desinano (2008a: 8), cuando los estudiantes presentan dificultades en la escritura, esto es, una *escritura fragmentada*, no revelan “el desconocimiento de la lengua materna”, sino aspectos relacionados con “el acceso al discurso científico”. En este sentido, la autora (2008a) afirma que los supuestos “errores” que aparecen en textos escritos por estudiantes universitarios obedecen, no a un desconocimiento del uso de la lengua por parte del estudiante, sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso.

La propuesta que se inició dentro del ámbito anglosajón, plantea incluir la lectura y la escritura como contenidos en la enseñanza de cada asignatura, de acuerdo con la especificidad de cada “campo de estudio”, (Lea y Street, 1998; Creme, P. y M. R. Lea, 2000). En esta dirección, de Narváez Cardona, Cadena Castillo y Calle (2009), desde Colombia, proponen abarcar tres ámbitos: el primero comprende guías de lectura y conversación sobre los textos escritos; el segundo, el trabajo colegiado;

y, por último, los objetivos de formación y el camino para alcanzarlos. Desde México, Ruth Roux (2009) plantea profundizar las nociones que los profesores y estudiantes tienen acerca de qué es cada género y cómo se construye y, también, advertir si estas nociones se hacen explícitas en el aula. En Argentina, son ampliamente conocidos los aportes de Paula Carlino (2005, 2006, 2009).

Los autores inscriptos en la corriente denominada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que prefieren utilizar el término “literacidad” en vez de “alfabetismo” o “alfabetización”, adaptan los principios de la etnografía de la comunicación a la literacidad y describen cómo se utilizan los escritos dentro de una determinada comunidad. Estos autores proponen enseñar a escribir usando recursos propios de cada contexto y disciplina (Cassany, 2006 a y b). Consideran que, actualmente, las prácticas letradas se desarrollan en un “ámbito multimodal (con interlocutores heterogéneos, diversos idiomas, múltiples géneros discursivos y varios contextos)” y plantean la necesidad de estudiar “las múltiples variaciones culturales que ponen de manifiesto las prácticas letradas de hoy, así como la integración de diversos códigos en un mismo discurso” (Cassany, 2008:4).

Según Mabel Giammatteo e Hilda Albano, los estudiantes muchas veces tienen dificultades en “la comprensión de nuevas áreas temáticas porque no poseen los marcos conceptuales necesarios para la inserción de nuevas piezas léxicas” (2007:118). Por este motivo, las autoras sostienen que “un entrenamiento léxico intensivo, sistemático y gradual beneficia notoriamente la comprensión de los estudiantes y colabora eficazmente en el desarrollo de su producción textual” (2007:119).

Por su parte, Giovanni Parodi y los miembros de la Escuela Lingüística de Valparaíso profundizan en la lingüística de corpus –definida y caracterizada desde una óptica socio-cognitiva y lingüística– y afirman que “la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina (Parodi, 2008:36). Proponen enfrentar a los estudiantes a procesos progresivos de alfabetización permanente.

Pese a los innegables y valiosos aportes de estas investigaciones, las dificultades que manifiestan los estudiantes siguen aumentando. Es necesario, entonces, continuar con la búsqueda de soluciones.

Por nuestra parte, a la luz de los aportes provenientes del Análisis del Discurso (línea francesa-brasileña) (de ahora en más AD), proponemos el desarrollo de prácticas de lectura que denominamos *no contenidistas* (Marin y Hall, 2005; Hall, 2007, García Negroni y Hall, en prensa).

Los objetivos generales de este trabajo son, por un lado, indagar acerca de las prácticas de lectura en contexto universitario y, por otro, reflexionar sobre diversas perspectivas desde las cuales se estudian los discursos. En primer lugar, caracterizamos las prácticas *no contenidistas* y, dado que estas se fundamentan en los *modos de decir* de los textos que leen los estudiantes, en segundo lugar, presentamos nuestra perspectiva desde la cual analizamos los discursos. En especial, nos ocupamos de los llamados *manuales universitarios*. Nuestro objetivo específico es demostrar que, contrariamente a lo que puede suponerse, ciertas formulaciones lingüístico-discursivas que aparecen en los manuales resultan ambiguas y complejas. Para esto, describimos y analizamos formulaciones que ayudan a crear *efectos de neutralidad* (personalización/despersonalización) en un corpus conformado por *manuales universitarios*. Finalmente, concluimos que ayudar a leer a estudiantes avanzados reparando en los *modos de decir* de los textos constituye una tarea que debería ser considerada por todos los docentes que se preocupan por la *alfabetización académica*.<sup>1</sup>

## Discurso académico: prácticas de lectura y escritura

Como es sabido, una disciplina es un espacio discursivo y retórico así como conceptual, por lo tanto, “aprender” los “contenidos” de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. Al respecto, Carlino considera que con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento (Carlino, 2005:25). Dicho de otro modo, la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de cada asignatura es insoluble de una práctica discursiva sostenida. Como bien afirma Gutiérrez (2008) “la formación académica depende de los

1 “La palabra “alfabetización” es la traducción directa de “literacy”, que también puede entenderse como “cultura escrita”. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español “alfabetización”. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras.” (Carlino, 2005:13)

géneros discursivos a través de los que se nos acerca al conocimiento de una determinada disciplina”.

No obstante, por nuestra parte, de acuerdo con Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., Calle, B. (2009: 273) nos referimos a prácticas de lectura - y escritura – académicas y adherimos a la distinción entre:

las prácticas de lectura científica y las de lectura académica. Las primeras están directamente relacionadas con la manera como se produce y gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas (Becher, 1993); mientras que las prácticas de lectura académica se inscriben en el modo como los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso a las comunidades de saber.

A partir de esta división, consideramos que - previa y paralelamente - a la enseñanza-aprendizaje de los modos discursivos propios de cada disciplina es necesario sumar espacios destinados al ejercicio de prácticas de lectura y escritura basadas en conocimientos lingüístico-discursivos (saberes letrados) que no conciernen exclusivamente a la especificidad discursiva de las disciplinas<sup>2</sup>. Estos conocimientos letrados –comunes a diferentes disciplinas– conciernen al *funcionamiento mismo del lenguaje*. Se trata de prácticas de lectura y escritura que se focalizan en los *modos de decir* de los textos y se fundamentan en la idea de que, como sostiene Marta Marin (2007:120): “No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos”. Así, el trabajo de interpretación y producción de textos tiene su eje en el proceso de *desnaturalización del lenguaje*. Proceso que implica alejarse de la idea de que el lenguaje es transparente y advertir cómo se construye sentido con palabras.

De modo que nuestra propuesta de prácticas de lectura y escritura académicas *no contenidistas* (Marin y Hall, 2007; Hall, 2007) se centra en la enseñanza-aprendizaje de saberes letrados básicos y, por lo tanto, involucra a los docentes de todas las áreas y niveles educativos<sup>3</sup>. En el contexto de estas prácticas, el estudio de los *modos de decir* de los discursos resulta una instancia ineludible para quienes nos preocupamos

---

2 Nos referimos a los tipos textuales prototípicos de ciertos ámbitos de especialidad (Parodi, 2005).

3 Incluidos los “no especialistas en alfabetización”. Marin (2006: 65) sostiene que “La lectura interpretativo-analítica y el pensamiento conceptual no deberían constituir una adquisición tardía de la que solo se hiciera responsable el nivel superior de los estudios formales. Por el contrario, es posible promover una alfabetización académica temprana, esto es la enseñanza de la lectura de los textos de estudio desde la escuela primaria”.

por encontrar maneras de acompañar a los estudiantes a leer y escribir textos académicos.

En este punto es necesario recordar que los géneros son formas discursivas relativamente estereotipadas en relación con prácticas sociales de una comunidad. En términos generales, la denominación *discurso académico*<sup>4</sup> refiere al ámbito de producción y circulación de discursos que involucra a investigadores, docentes y estudiantes y remite al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en contexto de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, por nuestra parte, adoptamos la perspectiva del Análisis del Discurso (línea francesa- brasileña) que parte de la definición de discurso como efecto de sentido entre locutores (Pêcheux 1969) y propone considerar el proceso de constitución y funcionamiento del lenguaje, en el marco de relaciones dialécticas entre éste y la ideología.

Los mecanismos de funcionamiento del discurso –que nos proponemos analizar - reposan en lo que el AD denomina *formaciones imaginarias*. Pêcheux (1969) señala que en los procesos discursivos funcionan una serie de *formaciones imaginarias* que designan el lugar que A y B (cada uno de los interlocutores) se atribuye a sí mismo y al otro, es decir la imagen que cada uno construye de su propio lugar y del lugar del otro. De esta manera, se propone estudiar el *funcionamiento del lenguaje* en determinadas condiciones de producción que “representan o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso” (Orlandi 2003:117).

Desde este punto de vista, la lengua no es un “instrumento”, sino que constituye la “condición de posibilidad” del discurso: es un lugar material en el que se realizan los “efectos de sentido”, que son históricos e ideológicos. Consideramos, entonces, que el concepto de *funcionamiento discursivo* es decisivo no solo para todo análisis que tome como objeto de estudio a los discursos, sino también para las prácticas de lectura y escritura que denominamos *no contenidistas*.

Así, tomamos distancia de las perspectivas que centran sus investigaciones en el “contenido” de los textos, es decir en “lo que los textos dicen”. En general, suele producirse una separación entre forma y contenido, y, en esta operación, se suele dejar de lado el orden del lenguaje. Dicho de otro modo, en muchas investigaciones, la materialidad discursiva aparece como si fuera un objeto transparente: se suele buscar por “detrás” de las formas lingüísticas un contenido (Orlandi 2004). Y esa materialidad

4 Se suelen utilizar también las denominaciones *discurso científico- académico*, *discurso académico-científico* (Hall, 2008).

discursiva, muchas veces naturalizada, es dejada de lado por ciertas prácticas de lectura y escritura (Hall, 2007). Llamamos *contenidistas* a este tipo de prácticas que trabajan con “lo que los textos dicen” e ignoran los *modos de decir* con los cuales se construye ese conocimiento.

En efecto, las prácticas de lectura y escritura habituales que se desarrollan en los distintos niveles educativos suelen reparar, en muchos casos, en el nivel de los contenidos de los textos sin tener en cuenta que los conceptos solo se expresan a través del lenguaje. Así, por ejemplo, y como es fácil constatar en los diferentes manuales de estudio destinados a estudiantes de la escuela primaria y secundaria, aparecen consignas cuyos presupuestos son que los textos contienen “solo” ideas, que esas ideas están expresadas “claramente” y que el lector debe y puede “encontrarlas”. En los estudios superiores, este tipo de consignas aparece en los trabajos prácticos y en los exámenes parciales. El presupuesto implícito que subyace a las prácticas universitarias, en la mayoría de los casos, es el de que los estudiantes han sido “alfabetizados” y, por lo tanto, pueden leer y escribir cualquier texto (Marin, 2006).

Contrariamente, la discursividad académica universitaria se presenta para muchos estudiantes como altamente extraña y, al mismo tiempo, excluyente. Por esto, las prácticas que proponemos se basan en el trabajo constante con los conocimientos letrados y con los *modos de decir* de los textos que deben leer (y escribir) los estudiantes. Dicho de otro modo, se trata de prácticas que se focalizan en el conocimiento acerca de cómo se construye sentido con la materialidad del lenguaje, conocimiento que no se limita al estudio de los aspectos composicionales de los textos, al dominio de la gramática de una lengua, ni al saber normativo acerca de cómo se deben escribir los textos.

Por lo expuesto, entonces, la materialidad discursiva con la cual se construye sentido se convierte en una unidad de análisis de base para el proyecto de práctica pedagógica que proponemos.

En el siguiente apartado, de acuerdo con los objetivos generales de este trabajo, analizamos algunas de las características con las cuales se describen los *manuales universitarios* y examinamos sus presupuestos.

### Discurso académico: *manuales universitarios*

Distintos investigadores sostienen que el objetivo básico del *discurso académico* consiste en “transmitir información de carácter científico-técnico” y que los rasgos de estilo son “la precisión, la claridad y la



objetividad” (Montolio, 2000, entre otros<sup>5</sup>). Incluso, se sostiene que el *discurso académico* “persigue evitar ambigüedades e interpretaciones erróneas.” (Parodi, 2007).

En este contexto teórico, los llamados *manuales universitarios* suelen ser caracterizados como objetos homogéneos, “coherentemente ordenados”, con propósitos “comunicativos” indudables. Se suele afirmar también que sus autores y lectores cumplen “roles” estipulados, y presentan un “panorama general de la disciplina” en forma gradual. Se los describe como “textos iniciáticos”, que persiguen un efecto facilitador con fines didácticos. Dicho de otro modo, y según estas perspectivas, los manuales pretenden “hacer fácil lo difícil” y para ello sus autores alternarían “expresiones científicas” con “lenguaje de todos los días”. Otros procedimientos que se mencionan como propios de los manuales son las nominalizaciones, la voz pasiva, las definiciones, las ilustraciones, los elementos icónicos, ejemplos concretos y reformulaciones (Cubo de Severino, 2005 a y b). Se supone que estas características allanan los textos, eliminan obstáculos y simplifican la lectura que realizan los estudiantes. En palabras de Cubo de Severino (2002: 1):

las características textuales son en realidad recursos elegidos por el autor para implementar estrategias retóricas que apuntan a un fin comunicativo: facilitar a los lectores una determinada representación de un dominio del mundo, el *modelo científico del evento* o fenómeno de que trata el texto [...] la inclusión de estas expresiones lingüísticas que tipifican el género, permiten socializar a los alumnos con respecto a la manera de expresarse apropiada para su comunidad de discurso.

Desde la perspectiva de la Gramática Sistémico Funcional, se define al manual como “un género que facilita el dominio de los conceptos básicos de una determinada disciplina” y se afirma que “la función comunicativa predominante en el manual es la regulativa”<sup>6</sup> (Parodi, 2008).

Ciertamente, los *manuales universitarios* constituyen un género que “adquiere gran relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje

5 En palabras de Parodi, (2007) “según Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), [estos textos] se caracterizarían por ser eminentemente referenciales-representativos y por tener como finalidad ser soporte y transmisores del conocimiento.”

6 Según el autor (2008), “esto es, la función de uniformar, normalizar y sistematizar el marco en el cual se asentarán los nuevos conocimientos, guiando de este modo la inserción en la disciplina (o materia específica)”.

inicial de una disciplina” (Gutiérrez, 2008)<sup>7</sup>. Ahora bien, como hemos señalado en trabajos anteriores (Hall, 2007; 2008), la idea de que estos textos “comunican/transmiten saberes” se apoya en una perspectiva comunicacional del lenguaje, según la cual la lengua es un instrumento comunicativo que refiere a objetos que existen en el mundo, es decir a “la realidad”. Dicho de otro modo, caracterizar los discursos como “objetivos” y “neutros” que “reproducen” realidades y “transmiten” verdades implicaría acordar con un concepto referencialista del lenguaje y, además, admitir la idea de un sujeto racional dueño de su discurso que podría “elegir” voluntariamente las “estrategias retóricas” de acuerdo con los fines buscados.

Por cierto, la concepción de sujeto constituye una idea fundamental para el estudio de los discursos. Pero, de acuerdo con el AD, no concebimos al sujeto ni como dueño absoluto de su discurso ni como “fuente de sentido”. Desde la perspectiva del AD, concebir al sujeto como fuente de sentido constituye solo una “ilusión”. Según Pêcheux (1969), esta “ilusión” se caracteriza por dos olvidos: el olvido 1, mediante el cual el sujeto tiene la ilusión de que es creador absoluto de su discurso y origen del sentido, y el olvido 2, según el cual el sujeto tiene la ilusión de que todo lo que dice tiene un sentido y que éste será captado por su interlocutor. Estos olvidos son calificados como “necesarios” porque de no existir, el sujeto quedaría directamente conminado al silencio. El sujeto no es un agente de apropiación individual, sino que está determinado por la posición desde la cual enuncia. La llamada *posición de sujeto* es una forma de existencia histórica de todo individuo en tanto agente de prácticas sociales. Desde este punto de vista, los discursos no son estudiados como discursos neutros que “transmiten” información de manera “objetiva”.

En realidad, el supuesto carácter informacional de los textos es un *efecto de sentido* que se produce –fundamentalmente– en relación con la simulada neutralidad<sup>8</sup> con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en estos textos, habla la voz del saber o de la ciencia. En otras palabras, tal como si los objetos del discurso fueran evidencias

7 De acuerdo con K. Hyland (1999:3), los *textbooks* juegan un rol central porque, proporcionan “[...] a coherently ordered epistemological map of the disciplinary landscape and, through their textual practices, can help convey the norms, values and ideological assumptions of a particular academic culture.”

8 Orlandi (2003:29) afirma que “O DP se disimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observando, segundo o que podemos verificar, em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cuentista feita pelo professor.”

empíricas producto de un discurso sin sujeto y como si la relación entre la palabra y las cosas fuera directa: el mundo se presenta, así, como “lo dado” y “evidente” (Hall, 2008).

Como queda dicho, consideramos que no existen discursos “objetivos” y “neutros” que “reproducen” realidades y “transmiten” “verdades”. Ni la lengua es un instrumento de información, ni los sujetos son portadores de simples intenciones comunicativas. Desde esta perspectiva, consideramos que la supuesta “objetividad” se relaciona con el postulado “tradicional” de la unicidad del sujeto hablante. Ciertamente, para lograr ese efecto de objetividad, en este tipo de textos, se intenta suprimir la dimensión polifónica (Hall y López, 2010).

En este sentido, el hecho de que los *manuals universitarios* se dirijan a destinatarios “no especialistas” y que tengan como finalidad dar cuenta de un conocimiento en forma “general”, refuerza el intento de producir un *efecto de neutralidad* basado en la ausencia de subjetividad en el discurso. Podría suponerse que en estos textos sus autores no manifiestan ideas propias, ni puntos de vista personales, sino que “exponen” y “explican” conocimientos generales de modo “objetivo”.

No obstante, a la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979, 1993), consideramos que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. Desde el AD se agrega que todo enunciado se realiza en una situación definida por coordenadas espacio-temporales (Pêcheux, 1975), por lo que se afirma que diferentes voces se cruzan en un discurso y son traídas al presente por la memoria discursiva.

En esta dirección se encaminan los trabajos de Jacqueline Authier-Revuz, los que como bien señala Orlandi (2001), se sitúan en “na região do que M. Pêcheux (1975) chama de esquecimento número dois, que é do domínio da enunciação”.

A partir de la idea de dialogismo bajtiniano, J. Authier-Revuz (1984) retoma los aportes del psicoanálisis -en cuanto a la relación del sujeto con su discurso- y sostiene que todo discurso es constitutivamente heterogéneo. En su artículo “*Hétérogénéité(s) énonciative(s)*” Authier-Revuz (1984), distingue entre *heterogeneidad constitutiva* y *heterogeneidad mostrada*.

La *heterogeneidad constitutiva* del discurso, que no se encuentra marcada en la superficie, es la condición de existencia del discurso de un sujeto y pone en relación un discurso con los discursos anteriores que, por otra parte, también se generaron a partir de discursos anteriores. En el discurso de *un* sujeto - único solo desde el punto de vista material- siempre hay un otro que lo constituye.

La *heterogeneidad mostrada* se da en relación con los procesos de representación de dicha constitución en la superficie enunciativa. La heterogeneidad, entonces, se manifiesta en la presencia de *otros* enunciaciones dentro de *un* acto de enunciación.

De modo que el intento de borrar la polifonía de los textos es de suyo vano. Y esto es lo que ocurre, obviamente, también en los *manuales universitarios*. Nuestra hipótesis de trabajo es que esos intentos de borramiento son esfuerzos poco conducentes. Por un lado, porque la heterogeneidad es constitutiva de todo discurso y, por otro lado, porque lejos de cumplirse el “efecto facilitador”, que se persigue en el caso de los *manuales universitarios*, entorpece la tarea interpretativa de los lectores.

En el siguiente apartado describimos y analizamos, a modo de ejemplo, formulaciones lingüístico-discursivas recurrentes en dos *manuales universitarios*.

## Corpus: descripción

En el marco de nuestra investigación, con el objetivo de analizar los *modos de decir* de los textos que leen los estudiantes<sup>9</sup>, hemos constituido un corpus compuesto por la bibliografía obligatoria de las asignaturas Teoría y Crítica Literaria I y II, de la carrera Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Para este trabajo, hemos seleccionado – de ese corpus - dos manuales de Teoría Literaria. Uno lleva por título *Una Introducción a la Teoría Literaria* y su autor es Terry Eagleton. El otro está escrito por Jonathan Culler y se llama *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. Ambos son manuales escritos a partir de ejes temáticos<sup>10</sup>.

Con respecto a los objetivos de estos manuales y a la construcción de sus destinatarios Culler (2004: 28), al final del primer capítulo, aclara que “esta Breve introducción no convertirá a los lectores en maestros, y no solo por su brevedad”.

9 Vale aclarar que nuestra investigación se relaciona con la experiencia recogida, como profesoras, en el dictado de la asignatura Teoría y Crítica Literaria I: la mayoría de los estudiantes manifestaban serias dificultades para identificar los sujetos responsables de los puntos de vistas explicados en los capítulos de esos manuales y esto, en parte, traía como consecuencia ciertas interpretaciones confusas materializadas en parciales y trabajos prácticos. A partir de esto, tuvimos la sospecha de que las dificultades provenían de los textos y no solamente de los sujetos. En este sentido, retomamos lo expresado en Marín, M y Hall, B (2003) y, con esa primera hipótesis, comenzó nuestra investigación.

10 Esta característica compartida por los dos manuales ha sido una variable que hemos considerado para conformar nuestro corpus.

De cada uno de los manuales hemos seleccionado dos capítulos:

- Culler, J., *Breve Introducción a la Teoría Literaria*.  
“¿Qué es Teoría?, de ahora en más **Texto A 1**  
- “¿Qué es Literatura y qué importa lo que sea?”, de ahora en más **Texto A 2**
- Eagleton, T., *Una Introducción a la Teoría Literaria*:  
“¿Qué es la literatura?, de ahora en más **Texto B1**  
“Conclusión: crítica política”, de ahora en más **Texto B2**

De acuerdo con los objetivos propuestos, nuestro trabajo es de carácter exploratorio y sus componentes conceptuales fueron establecidos mediante técnicas cualitativas. Sin embargo, no se descarta que este trabajo posibilite operaciones estadísticas de tipo probabilísticas. En ningún caso, nuestro propósito ha sido elaborar un repertorio exhaustivo de las formulaciones lingüístico-discursivas que analizamos, ni tampoco una *tipología discursiva*.

En general, advertimos que las tipologías presentan, muchas veces, una cierta tendencia a homogeneizar la multiplicidad heterogénea de todo objeto de estudio. Desde la perspectiva adoptada aquí, sostenemos que los textos distan mucho de ser homogéneos, ordenados, graduales y transparentes. Como hemos señalado, tanto las identidades de los sujetos como la conformación discursiva de los textos, aparecen condicionados dialécticamente por las representaciones de relaciones imaginarias. De modo que, en tanto las *condiciones de producción* varían de texto en texto, las conformaciones discursivas son diferentes y así lo demostraremos con el análisis de nuestro corpus.

## Corpus: análisis

Siguiendo con los objetivos de este trabajo, hemos centrado nuestro análisis en rasgos de *heterogeneidad enunciativa* que aparecen en los textos de nuestro corpus. En especial, nos ocupamos de analizar casos de *heterogeneidad mostrada*<sup>11</sup> que se relacionan directamente con materializaciones de la polifonía discursiva. Se trata de formulaciones a través de las cuales el sujeto hablante se muestra, es decir manifiesta su presencia, asume su autoría y exhibe la relación entre las propias palabras y las ajenas.

---

11 Señalamos que solo nos ocupamos de “algunos casos”, quedan pendientes de análisis otras formulaciones que no hemos incluido en este trabajo.

Ciertamente, y como ha sido reconocido, la presencia de formulaciones que permiten al lector identificar los sujetos responsables de los enunciados constituye una herramienta facilitadora en el proceso interpretativo de los textos (Martínez Solís, 1999, 2001, 2004; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002)<sup>12</sup>. Sin embargo, motivado por la búsqueda de “objetividad” (*neutralidad*) o, tal vez, con la finalidad de borrar complejas disputas teóricas, en los *manuals universitarios* analizados encontramos una fuerte recurrencia de formulaciones que ocultan los sujetos de la enunciación y del enunciado<sup>13</sup>. Sea por el motivo que sea, este *modo de decir* se contrapone con el fin que persiguen los *manuals universitarios*: ser “textos facilitadores” para “el acceso al conocimiento”.

En efecto, el intento de que los *manuals* sean “textos fáciles”, en algunos casos, como los que vamos a mostrar, se reduce a una expresión de deseo: resulta plausible hipotetizar que el borrado de las fuentes de enunciación constituya también una dificultad para los estudiantes destinatarios de estos textos. Por cierto, reponer implícitos resulta una tarea prácticamente imposible para sujetos que se inician en una disciplina.<sup>14</sup>

### Formulaciones de despersonalización: pretensión de neutralidad

Las “estrategias de despersonalización” que, según García Negroni (2008: 12), “refuerzan la pretensión de neutralidad” y “diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación” son altamente frecuentes en ambos textos analizados. Hemos encontrado las siguientes formulaciones:

– Nominalizaciones. Nos permitimos recordar que las nominalizaciones son:

12 “La situación de enunciación incide de manera importante en la estructura del texto y esto se evidencia cuando a diferentes alumnos se les pide reconstruir un texto (...) es importante tener en cuenta que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan” Martínez Solís (1999).

13 Este procedimiento aumenta el bajo grado de reversibilidad con que E. Orlandi (2003) caracteriza al discurso pedagógico.

14 Vale aclarar que el análisis que presentamos a continuación no supone un trabajo acabado. No solamente porque no podemos dar cuenta de todos las formulaciones presentes en nuestro corpus, sino también porque consideramos que los sentidos no están en las palabras aisladas, sino que los sentidos se construyen en el hilo del discurso en el que estas aparecen. Por lo tanto, las mismas formulaciones en conformaciones discursivas diferentes pueden ayudar a construir *efectos de sentidos* distintos. Además, debemos considerar que los procesos de interpretación se realizan, desde lugares históricos e ideológicos y de acuerdo con condiciones de producción específicas (Zoppi-Fontana, 1999).

compactos resumidores que garantizan la cohesión textual y la progresión temática. Pero también es cierto que, por su alto grado de abstracción y ambigüedad (derivado de la elisión de los argumentos y de la ausencia de especificación temporal y modal que los caracteriza), estos compactos constituyen estructuras complejas de difícil interpretación.<sup>15</sup>

Se presume que la presencia de los argumentos de las nominalizaciones reduciría la ambigüedad de estos derivados de bases verbales y adjetivales. No obstante, en algunos casos esas presencias no alcanzan para desambiguar. A modo de ejemplo citamos el siguiente fragmento en el que a la dificultad que presentan las nominalizaciones se suma la presencia de formas verbales no conjugadas:

1) Las **explicaciones de la literariedad** que recurren a la **rarificación o a la integración del lenguaje** no conducen a tests que pueda aplicar, pongamos, un marciano, para separar la literatura de las otras formas de escritura. Sucede más bien que, **estas explicaciones** –como la mayoría de **pretensiones de definir la naturaleza de la literatura**– dirigen la atención a determinados aspectos de la literatura que se consideran esenciales. **Leer** un texto como literatura, nos dicen **estas aproximaciones**, es **mirar** ante todo la organización del lenguaje; no es **leerlo** como expresión de la psique del autor o como reflejo de la sociedad que lo ha producido. (A2: 42)

Muchas veces, en nuestro corpus, las nominalizaciones se suceden en forma de cascada y, como puede observarse en el ejemplo 1, generalmente, se presentan con ausencia de los argumentos agentivos (*por x*). En algunos casos, los argumentos están presentes; pero como ocurre con “**Las explicaciones de la literariedad**” son de tal grado de generalidad y abstracción que, en lugar de funcionar como facilitadores, obstaculizan la construcción de sentido.

– También hemos encontrado formas nominales como responsables enunciativos y éstas, en algunos casos, sumadas a otras formas verbales también complejas, en una misma oración:

2) Asimismo, **la teoría literaria ha insistido** en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica– tienen recursos retóricos como la

---

15 García Negroni, M.M., Hall, B. y Marín, M (2005)

metáfora, que **se creía** definitoria de la literatura, pero **solía concebirse** como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (A2: 30)

Obsérvese que a la forma nominal “la teoría literaria” que funciona como responsable enunciativo de “ha insistido”, le sigue un “se creía” y un “solía concebirse”: verbos de significado enunciativo que carecen de responsable que enuncie. La complejidad es aún mayor por la dificultad que implica identificar la relación entre “la metáfora” y “solía concebirse”. Esto no es solo por lejanía entre “la metáfora” y “solía concebirse”, sino porque entre “se creía” y “solía concebirse” aparece un “pero” que complejiza aún más la interpretación: no queda claro cuáles son los dos puntos de vista que oponen. En realidad, esos dos puntos de vista van en el mismo sentido.

– Hemos encontrado otros casos de sujetos colectivos (humanos) como responsables de los enunciados, tales como *los teóricos*, *unos teóricos* que impiden al lector precisar a quién se refiere con esa denominación.

3) Al mostrar cómo una figura retórica puede dar forma al pensamiento en discursos no literarios, **los teóricos** han demostrado la profunda literariedad de esos textos supuestamente no literarios, complicando así la separación entre lo literario y lo no literario. (A2: 30)

4) La relación entre literatura y acción también se ha contemplado con enfoques contrarios. **Unos teóricos** han mantenido que la literatura fomenta, como instrumentos de nuestro compromiso con el mundo, la lectura y la reflexión en solitario y, por tanto, contrarresta las actividades sociales y políticas que pueden ocasionar un cambio. En el mejor de los casos promueve la objetividad y una apreciación positiva de la diversidad, en el peor genera pasividad y aceptación de lo existente. (A2: 52)

Obsérvese, en los casos 3 y 4, los usos de los artículos “los” y “unos”: el primero corresponde a la clase de los artículos definidos (determinantes) y el segundo, al grupo de los determinativos indefinidos. El uso de los artículos definidos, en español, presupone la existencia del referente e indica que ese referente es conocido por los interlocutores. Con el uso del indefinido se indica que lo que se nombra no es conocido. Sería de esperar, entonces, que estos usos se complementaran con alguna aclaración o especificación, pero, por cierto, esto no ocurre. De modo que



la alternancia entre “los” y “unos” aumenta el grado de complejidad del discurso: la vaguedad e indefinición es aún mayor.

Veamos el ejemplo 5 en el que el indefinido “algunos” va acompañado de un adjetivo:

5) **Se tiene la impresión** de que **algunos críticos tradicionales** sostienen que **otras personas** son partidarias de las teorías pero que ellos prefieren leer la literatura “linealmente”. Es decir: ninguna predilección ni teórica ni ideológica se interpone entre ellos y el texto. (B2:236)

La presencia del adjetivo podría acotar el sentido del sustantivo “críticos”, es decir que “tradicionales” especificaría de qué grupo de críticos se trata. No obstante, para los estudiantes destinatarios, “tradicionales” es ciertamente inespecífico. Además, seguido aparece “otras personas” que aumenta el grado de vaguedad en la denominación de los sujetos. Nótese también, en este ejemplo, el uso del “se tiene la impresión” que analizamos a continuación.

– Otro caso de despersonalización, señalado por García Negroni, es el uso de pasivas con ‘ser’ y con ‘se’ que, como sostiene la autora, “permiten dejar indeterminado a quién se considera responsable de la acción” (García Negroni, 2008: 13). Del primer caso citamos los siguientes ejemplos:

6) Varias veces **se ha intentado definir** a la literatura. Podría **definirse**, por ejemplo, como obra de imaginación, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un instante de reflexión sobre lo que comúnmente **se incluye** bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa (B1:11)

7) La literatura, **se nos dice**, se relaciona de manera directa con el tipo de vida de hombres y mujeres: es más concreta que abstracta, presenta la vida en su variedad polifacética y rechaza la estéril investigación conceptual para sentirse viva y gozar de ello. (B2: 233)

8) **Se suele decir** que la literariedad reside sobre todo en la organización del lenguaje, en una organización particular que lo distingue del lenguaje usado con otros propósitos. (A2: 40)

9) [...] en las cinco aproximaciones anteriores **se ha visto** que todos los rasgos identificados como características importantes de la literatura han acabado por no ser un rasgo

*definitorio*, ya que **se observa** que funcionan por igual en otros usos del lenguaje. (A2: 48)

Hacemos notar que, en cada uno de estos casos, es difícil determinar la inclusión o no del autor<sup>16</sup>. Por ejemplo, en el caso 6, bien podría quedar incluido: “se ha intentado definir”. En el ejemplo 7, ocurre lo contrario: el sujeto de la enunciación no coincide con el sujeto pasivo de “se nos dice”. En el ejemplo 8, el autor parecería quedar excluido. Por su parte, podríamos pensar que en el ejemplo 9, “se ha visto”, abre la posibilidad de interpretar que el agente de “ver” puede ser el autor más el lector. Pero nada permite afirmar con certeza alguna de estas interpretaciones.

Acá retomamos el caso 2 en el que “se creía” y “solía concebirse” corresponden a puntos de vista diferentes:

2) Asimismo, **la teoría literaria ha insistido** en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica- tienen recursos retóricos como la metáfora, que **se creía** definitiva de la literatura, pero **solía concebirse** como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (A2: 30)

Algo similar ocurre con el ejemplo 10, en el que “interpretar” e “indicar” tienen agentes responsables distintos, aún cuando en ambos aparece el mismo pronombre “se”:

10) Este enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la realidad de aquello sobre lo cual se habla, a veces **se interpreta** como si con ello **se quisiera indicar** que entendemos por literatura cierto tipo de lenguaje *autorreferente*, un lenguaje que habla de sí mismo. (B1:18)

De modo que la presencia de formulaciones de despersonalización manifiesta altos grados de ambigüedad y, por lo tanto, constituye posibles fuentes de dificultades para los estudiantes destinatarios de estos textos.

– A su vez, el uso de la primera persona del plural podría tomarse como un caso de personalización, pero esto no siempre es así. A continuación presentamos algunos casos:

<sup>16</sup> Aclaramos que no usamos la denominación autor para remitirnos al sujeto empírico, sino que lo entendemos como “función autor”, esto es como “características del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad (Foucault, 1984: 60-1).

a- Uso de la 1ª persona del plural con referencia genérica. En estos casos, el ‘nosotros’ refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante.

11) Entonces ¿qué es la teoría? Parte del problema reside en el propio término de “teoría”, que apunta en dos direcciones. Así, por ejemplo, **hablamos** de “teoría de la relatividad”, una serie verificada de proposiciones científicas. Pero este sentido convive con el uso más corriente de la palabra. (A1:12)

b- Uso del nosotros inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (Tang y John, 1999):

12) Pero ¿podemos ver algún ejemplo de teoría? En lugar de hablar sobre la teoría en general, **sumerjémonos** al fin en la obra de dos de los teóricos más influyentes y **veamos** a qué conclusiones llegamos. (A1:15)

13) Así, lo que hasta ahora **hemos descubierto** no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables; hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales (B1:28)

c- Uso del nosotros de modestia (también llamado “nosotros de autor”, puesto que su referencia es precisamente el autor del texto):

14) Al comienzo de este capítulo **decíamos** que la teoría literaria de los últimos veinte años no ha concentrado sus análisis en la diferencia entre las obras literarias y no literarias. (A2:49)

15) En las páginas de este libro **hemos considerado** un buen número de problemas propios de la teoría literaria; pero aún no se ha dado respuesta a la más importante de estas cuestiones: ¿De qué trata en el fondo la teoría literaria? (B2: 251)

En todos estos casos, los usos de “nosotros” materializan la presencia de diversos sujetos grupales que oscilan entre sectores que pueden ser los estudiantes y profesores de Literatura, los lectores de literatura y, en grado más amplio, la sociedad en general. Esta amplia gama de posibilidades, como es simple constatar en los ejemplos que siguen, impide interpretar a cuál de todos ellos se refiere:

16) Cuando el poeta **nos dice** que su amor es cual rosa encarnada, **sabemos**, precisamente porque recurrió a la métrica, que no **hemos** de preguntarnos si realmente estuvo enamorado de alguien que, por extrañas razones, le pareció que tenía semejanza con una rosa. El poeta simplemente ha expresado algo referente a las mujeres y al amor en términos generales. Por consiguiente, **podríamos decir** que la literatura es un discurso “no pragmático” [...] Este enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la realidad de aquello sobre lo cual se habla, a veces se interpreta como si con ello se quisiera indicar que **entendemos** por literatura cierto tipo de lenguaje *autorreferente*, un lenguaje que habla de sí mismo. (B1: 18)

17) [...] si **nos limitáramos** a los dos últimos siglos, la categoría de literatura escapa a **nuestra** definición: ¿acaso ciertas obras que hoy consideramos literatura –poemas sin rima ni metro aparente, escritos en el lenguaje propio de la conversación ordinaria- hubieran cumplido los requisitos para que Madame de Staël los calificara de “literatura”? Y **deberíamos** dar entrada en nuestras consideraciones a las culturas no europeas, lo que complica todavía más la cuestión. **Uno** siente la tentación de abandonar y concluir que es literatura lo que una determinada sociedad considera literatura; un conjunto de textos que los árbitros de esa cultura reconocen como pertenecientes a la literatura. (A2: 33)

En el ejemplo 17, se suma el uso de “uno” que puede oscilar entre lo genérico e impersonal y la remisión al autor.

Pero esto no es todo, como hemos dicho, en todo discurso pese al esfuerzo por lograr la llamada *neutralidad*, el sujeto hablante deja su huella en el discurso. Es decir que junto a estas diferentes formas de despersonalización encontramos formulaciones de mayor personalización, que por razones de espacio no tratamos aquí<sup>17</sup>, pero que podemos adelantar son diferentes en ambos casos. Esto refuerza la idea de que si bien se trata en ambos casos de *manuales universitarios*, las conformaciones discursivas difieren entre sí. Por lo tanto, no podríamos hablar de los *manuales* como un tipo textual homogéneo.

A modo de síntesis, queremos señalar que el cúmulo de citas que podrían explicitar las fuentes de las afirmaciones que aparecen en

17 Mencionamos acá este tema que será desarrollado en otro trabajo.

los manuales complejizaría la lectura del texto. Ciertamente, bien podrían ser interpretadas como una tediosa sucesión de nombres, que por ser desconocidos -en su mayoría- por parte de los estudiantes, representaría un obstáculo. Las formulaciones que tienden a ocultar sujetos concretos (el autor del texto y otros investigadores), resuelven esa dificultad, pero, a cambio, generan otra. En efecto, el ocultamiento de las fuentes de enunciación produce ambigüedad y, por lo tanto, puede resultar una fuente de dificultad. En este sentido es que reiteramos la necesidad de prácticas de lectura que tomen en cuenta estos *modos de decir* con los cuales podemos ayudar a que los estudiantes construyan sentidos.

## Conclusión

En un contexto de múltiples propuestas que tienen como objetivo disminuir el *analfabetismo académico*, en este artículo, hemos intentado articular la problemática de la *alfabetización académica* con los estudios acerca del *discurso académico*. Nuestro objetivo ha sido insistir en que las prácticas de lectura universitarias deberían tener en cuenta los *modos de decir* de los textos que los estudiantes deben leer. En este sentido, afirmamos una vez más que los conocimientos acerca del *funcionamiento del lenguaje* resultan herramientas fundamentales tanto para el estudio de los discursos como para ayudar a nuestros estudiantes en el proceso de interpretación (y producción) de textos en contexto de estudio.

Para demostrarlo, hemos analizado un corpus conformado por manuales de teoría literaria y nos hemos concentrado en el análisis de las formulaciones lingüístico-discursivas que crean *neutralidad*. Así, hemos podido demostrar que esas formulaciones resultan ambiguas y dificultan la adjudicación de los enunciados a sus sujetos responsables. Esta dificultad redundante en perjuicio de la interpretación: los lectores necesitan identificar quién habla en el texto para construir sentido “preciso” cuando leen.

Al respecto, el hecho de que nuestro corpus pertenezca al ámbito de la Teoría Literaria merece ser destacado. Por un lado, porque toda teoría comporta un alto grado de abstracción: el objeto del discurso que construye un texto teórico es de naturaleza abstracta y esto representa de suyo un trabajo interpretativo complejo. Por otra parte, la Teoría Literaria constituye un campo polémico en el que se enfrentan permanentemente puntos de vista. Por ambos motivos, reparar en los *modos de decir* que borran las distintas perspectivas desde las cuales se

construyen los presupuestos teóricos es imprescindible para interpretar qué se dice en esos textos.

Paralelamente, también ha sido nuestro interés demostrar que las características con las cuales se suelen describir los *manuals universitarios* no siempre se cumplen. Por cierto, no todos los manuales son textos “fáciles”, ni tampoco son clasificables como una totalidad homogénea. No desconocemos el esfuerzo y menos la “intención” con los cuales se escriben esos manuales, pero, a veces, esos esfuerzos no logran su cometido. No se trata de los deseos de los sujetos, sino de lo que el lenguaje hace con los sujetos deseantes.

Por último, este trabajo no agota el tema que hemos pretendido abordar acá, resta avanzar y profundizar en el análisis en otras formulaciones lingüístico-discursivas. Seguir estudiando los *efectos de sentido* que presentan las formulaciones que manifiestan *heterogeneidades enunciativas*, seguramente, nos permitirá avanzar en el estudio de la *función autor* que construyen distintos *manuals universitarios*.

## Bibliografía

- Arnoux, E., S. Nogueira, A. Silvestri (2002). “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos” *Rev. signos* v.35 n.51-52 Valparaíso, en *Revista Signos* 2002, 35(51-52),129-148.
- Authier- Revuz, J. (1984). “Hétérogénéités énonciatives”, en *Langages*. 73. p 98-111.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Problemas de la poética de Dostoievski*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, V. ( coord.) (2006). *La puesta en palabras*, Universidad de Salta, Salta.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de cultura Económica
- \_\_\_\_\_ (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo” en *Signo y Señal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, n. 16

- \_\_\_\_\_ (2009). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" en *Página y Signos*. Cochabamba: Fac. de Humanidades y Cs. de la Ed., Univ. Mayor de San Simón. vol. 3
- Cassany, D. (2006, a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006, b). "Análisis de una práctica letrada electrónica", en *Revista Páginas de Guarda* nº 2, pp. 99-112.
- \_\_\_\_\_ (2008) (dir.). "Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica" en *Linred: Revista electrónica de lingüística*, Nº. 6, ISSN 1697-0780. Disponible en [www.linred.com](http://www.linred.com).
- Cremer, P. y M. R. Lea, (2000). *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.
- Cubo de Severino, L. (2002). "Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios", en *Actas del Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*, Mendoza, abril de 2002.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2005a). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunicarte.
- \_\_\_\_\_ (2005b). "Representación mental del modelo de situación comunicativa en la lectura de manuales universitarios y artículos de investigación". En *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*, Nº 14.
- Culler, Jonathan (2004). *Breve Introducción a la teoría literaria*, Barcelona, Crítica.
- Desinano, Norma (2008a). "Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo." Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008. Disponible on line en: [mundoalfal.org/indexe.htm](http://mundoalfal.org/indexe.htm).
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2008b). *Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media*, Rosario, Laborde Editor.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.

- Dubois, M.E. (2006). *Sobre lectura, escritura...y algo más. Textos en Contexto 7*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Eagleton, T. (1988). *Una Introducción a la Teoría Literaria*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1984). “¿Qué es un autor?” en *Dialéctica*, año IX, N° 16: 51-82.
- García Negroni, M. M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en *Revista Signos*, vol.41, no.66, ISSN 0718-0934. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000100001&lng=en&nrm](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001&lng=en&nrm)
- \_\_\_\_\_, B. Hall, M. Marin, (2005). “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones”, en *Revista Signos*, 38 (57), pp. 49-60, Valparaíso, PUC de Valparaíso.
- \_\_\_\_\_, y B. Hall (en prensa). “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas Propuestas de prácticas no contenidistas”, en *Boletín de Lingüística, Instituto de Filología “Andrés Bello” Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela*.
- Giammatteo y Albano (2007). “Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve panorama”, en *Hispanic Issues Online*.
- Gutiérrez, R. M. (2008). “El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación”, en *Revista. Signos*, vol.41, n.67, ISSN 0718-0934pp. 177-202. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200007&lng=es&nrm=iso).
- Hall, B. (2007). La “comunicación” científica en ámbitos académicos: otro enfoque”, en *Revista Hologramática. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ*, Año IV, Número 7, V2. ISSN 1668-5024. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>, pp79.105.
- \_\_\_\_\_, (2008). “Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español”, en *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, número 21, IEL/ Unicamp. Campinas, Brasil.



- \_\_\_\_\_ y M. I. López, (2010). "Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios", En Castel V. y L. Cubo de Severino (editores) (2010) *La renovación de la palabra en bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. FFyL, UNCuyo.
- Soporte online [http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel\\_y\\_Cubo,\\_Editores\\_\(2010\).htm](http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel_y_Cubo,_Editores_(2010).htm). Con referato.
- Hyland, K. (1999). "Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks", en *English for Specific Purposes*, v.18, n1, 3-26.
- Lea, R. A. y B. Street (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach", em *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-72.
- Marín, M. (2006). "Alfabetización académica temprana", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXVII, número 4, diciembre 2006.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual" en *Revista Hologramática. Revista académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ*, Año IV, Número 7, V4, Agosto 2007. ISSN 1668-5024, pp.61-80.
- \_\_\_\_\_ y B. Hall (2003). "Los puntos críticos de incomprensión de lectura en los textos de estudio", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1, Marzo 2003. ISSN 0325/8637, pp.22-29.
- \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez Solís, M. C. (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", en *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Análisis del Discurso y práctica pedagógica*. Universidad del Valle.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Estrategias de lectura y escritura*. Cali, UNESCO.
- Montolio, E. (Coord.) (2000). *Manual de escritura académica. Vol II* Barcelona, Ed. Ariel.
- Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., Calle, B. (2009). "Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de

- docentes universitarios”, en *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382.
- Orlandi, E. (2001). “Introducción”, en Authier-Revuz, J, *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*, SP: Editora da Unicamp
- \_\_\_\_\_ (2003). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Ed. Pontes.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 4ª edição.
- Parodi, G. (2005). “Discurso Especializado y Lingüística de Corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística”, en *Boletín de Linguística* vol.17 n.23, Caracas, enero, 2005.
- \_\_\_\_\_ (2007). “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio”, en *Revista Signos*. vol.40, no.63. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso)
- \_\_\_\_\_ (2008). (Ed.) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Pêcheux, M. (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. Paris, Maspéro.
- Rinaudo, M.C. (2006). *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Roux, R. (2006). *Los usos de la escritura en los estudios universitarios: Géneros discursivos y principales dificultades*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, mimeo.
- \_\_\_\_\_ (2009). “L1 Writing instruction in higher education. Whose responsibility?” en *Selección de artículos del Segundo Congreso de Investigación cualitativa*, Universidad de Guanajuato, México.
- Tang, R. y John, S. (1999). “The ‘I’ in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun.” *English for Specific Purposes*, 18, S23-S39.

Zoppi-Fontana, M. (1999). “Leitura, Silêncio e memória. Leituras urbanas e práticas de exclusão” en Leffamm, V.(org.) *O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação*. Pelotas, Educat/ucpel, 1999. P.51-68