

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS RETÓRICAS EN LA COMPRENSIÓN DE MANUALES UNIVERSITARIOS.

Liliana Cubo de Severino

CONICET. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo..

1. Introducción

1.1. Planteo del problema

Frente a la detección de problemas de comprensión lingüística de discursos científicos en estudiantes universitarios del primer ciclo, nos preguntamos qué incidencia tienen algunos fenómenos textuales prototípicos de este tipo de discurso, que aumentan la complejidad de los manuales universitarios, libros de texto que normalmente se utilizan para iniciarse en el estudio de una ciencia.

Las dificultades de comprensión suelen atribuirse a ciertas características textuales que presenta el discurso científico en general y que comparte el subgénero manual universitario: uso de tecnicismos, nominalizaciones, desagentivización, alta frecuencia de voz pasiva, tercera persona singular, oraciones impersonales, abundancia de citas integrales y no integrales, superestructura específica en cada subgénero, mayor densidad léxica, etc. (Swales,1990; Bhatia, 1993; Halliday, Martin, 1993; Ventola, 1996 Paltridge, 1997) . La explicación, por lo tanto, sería que los estudiantes no tienen estrategias suficientes para decodificar una estructura superficial tan compleja. La recomendación didáctica que se derivaría de esto sería que los autores de manuales no deben construir textos con estas características. Es lo que hacen los profesores que "dictan apuntes" simplificados y permiten que sus alumnos estudien de ellos sin consultar la bibliografía científica.

En este trabajo consideramos que esas 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. Estos recursos son el modo más eficaz para guiar la construcción de modelos científicos, modelos cognitivos idealizados (Lakoff,1987;Lakoff and Turner,1989) diferentes del *modelo de divulgación* aprendido en la escuela y diferentes del modelo *folk* o de sentido común elaborado a partir de las experiencias personales del lector.

Sin embargo, dado que los textos de este subgénero deben poseer las características textuales mencionadas para construir un modelo de tipo científico, el autor de manuales universitarios deberá usar estrategias retóricas para facilitar a los estudiantes la nueva experiencia de lectura que exige estrategias de comprensión que no han sido necesarias para la lectura de manuales de escuela media (Hyland,1999).

En nuestra investigación analizamos este proceso de comunicación asimétrico entre un experto y un inexperto en un dominio científico y a partir del modelo retórico de los manuales universitarios investigamos qué efectos logran en sus lectores en la dimensión discursiva- pragmática y estratégica.

1.2. Modelo retórico de los manuales universitarios.

En el análisis utilizamos un modelo retórico prototípico de los manuales universitarios de humanidades (Cubo de Severino, 2000) que presenta las estrategias de reformulación que utiliza el autor como una serie de tres movimientos y seis pasos retóricos incluidos, que le permiten pasar de niveles máximos a niveles mínimos de abstracción. Este modelo, que explicitamos a continuación, fue construido a partir del análisis de un corpus representativo de 40 manuales universitarios de lingüística, sociolingüística, psicolingüística, geografía humana y economía. Comprobamos que los manuales son textos *iniciáticos* en los que el autor , experto en un dominio, desea explicar su modelo científico de representación de un fenómeno de ese dominio de conocimiento del mundo a los lectores, estudiantes inexpertos que suelen tener un modelo diferente, de tipo folk. Las estrategias discursivas del autor apuntan a enfrentar ambos tipos de modelos, modificar los modelos previos y persuadir acerca de la excelencia del modelo científico, a fin de lograr que el lector imagine los referentes del discurso tal como han sido categorizados por la ciencia y construya la representación del *modelo científico de evento* correspondiente al texto. Esto exige la utilización de nominalizaciones, uso de terminología científica y clasificaciones taxonómicas, entre otros recursos de alto nivel de abstracción. Por otra parte, 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.

Tal como surge del análisis de los prólogos o introducciones *de* los manuales la *función* del género discurso científico es *informar* y la *meta comunicativa* en el subgénero manual es *iniciar* a los estudiantes en el estudio científico de un dominio. Los autores consideran necesario utilizar lenguaje científico aún cuando son conscientes de que éste implica una dificultad adicional en los lectores inexpertos. Raffaele Simone (1993, XVI) lo explicita en el "proemio segundo, dedicado a estudiantes y lectores no especialistas", en el que advierte " *no estoy seguro de que éste sea un libro "fácil", depende de factores externos y otros inherentes a la disciplina... ,otra advertencia, la finalidad de este libro no es pensar las lenguas como maravillas, una perspectiva así hay que dejársela a los diletantes, sino como sistemas semióticos de alta complejidad, por eso conviene que el lector se acostumbre a oscilar continuamente entre los principios generales y los ejemplos"*.

La intención es cambiar el modelo folk (*el lenguaje es una maravilla*) por el modelo científico (*el lenguaje es un sistema semiótico de alta complejidad*), y el camino retórico elegido es usar ejemplos para llegar a principios generales o viceversa.

Por otra parte, esta intención que no todos hacen explícita, surge del análisis de los manuales del corpus que demostró que los autores, en general, utilizan la estrategia global recursiva de *desempaquetar* y *empaquetar* la información que, tal como dijimos, comprende una serie de movimientos retóricos y pasos para ir desde el menor al mayor grado de abstracción y viceversa (1).

Si se considera la dirección ascendente como un ir desde el modelo folk al modelo científico del evento, se pueden clasificar los movimientos retóricos de la siguiente manera:

1. Primer movimiento, de abstracción mínima: desempaquetar información.

Paso 1.1. *narrar* una experiencia concreta tal como la categoriza el lector en su vida cotidiana, modelo folk.

Paso 1.2. Elegir casos paradigmáticos o prototípicos para *ejemplificar* la categoría

2. Segundo movimiento de abstracción intermedia: semi-empaquetar la información.

Paso 2.1. Presentar una experiencia de otro dominio, más conocido para el lector y *comparar* a fin de facilitar las inferencias en la categorización del dominio poco conocido.

Paso 2.2. *Generalizar* o *especificar*, ascendiendo en el nivel de abstracción y superando el nivel básico del modelo folk, pero sin crear nuevas clases, en un proceso relacional descriptivo intensivo.

3. Tercer movimiento de abstracción alta : empaquetar la información.

Paso 3.1. *clasificar*, distinguir clases y subclases de categorías, superordinados y subordinados, en un proceso relacional y atributivo propio de las taxonomías científicas.

Paso 3.2. *definir* nuevas categorías, empaquetando la información mediante nominalizaciones y tecnicismos, en un proceso identificatorio de definición, que eleva al máximo el grado de abstracción.

Todos estos movimientos se realizan con discurso directo del autor o con citas integrales o no integrales de otros autores.

La consideración de la dimensión pragmática, que relaciona la intención del autor con la macroplanificación y microplanificación de su discurso permitió analizar esta estrategia retórica de *empaquetar/ desempaquetar* la información o de *reformulación*, como una macroacción o representación global de los medios para alcanzar un fin: *informar sobre un modelo científico de un evento /argumentar para lograr la modificación del modelo previo del lector* y los movimientos y pasos retóricos como opciones de secuencias de microacciones con fines intermedios.

Se comprueba en el análisis del corpus, que los microactos comunicativos (Weber, 1991) que más frecuentemente se utilizan como recursos pragmáticos en esta estrategia retórica son: *narrar, ejemplificar* (primer movimiento), *comparar, generalizar, especificar* (segundo movimiento), *clasificar y definir* (tercer movimiento).

Veamos algunos ejemplos de los textos de psicolingüística y sociolingüística:

El primer movimiento corresponde frecuentemente a los actos comunicativos de:

1.1. **narrar** experiencias concretas o ayudar al lector a experimentarlas:

"Una noche, mientras cenaba en casa de sus padres conversábamos acerca de las formas de hablar en general...Su madre señaló: " Sabe usted, no ha hablado siempre así...esto es sólo desde que volvió de la Universidad. Imagino que creía ser un poco más como la gente del puerto" (Labov, 1983, 63)

"La impresión hilarante que nos produce este párrafo tonto es mas expresiva que cualquier explicación....." (Belinchon, 1994, 476)

1.2. **ejemplificar** una categoría con hechos prototípicos:

"Supongamos que alguien nos pregunta: ¿Tienes hora? Y le contestamos sin más "Sí". Cualquier hablante nativo diría..." (Valle Arroyo, 1992, 12)

"Como tercer ejemplo del análisis... voy a considerar... la frase 27..." (Lavob, 1983, 295)

El segundo movimiento corresponde a actos como:

2.1. **Comparar** el dominio desconocido con otro más familiar a lector:

"Así la situación de alguien que sólo tuviera idea de los procesos más moleculares, pero no de los más globales que constituyen el discurso, sería semejante a la del visitante de una industria que viera piezas sueltas, sin informarse sobre los productos finales fabricados con tales piezas" (Belinchón, 1994, 469)

2.2. **generalizar** a partir de hechos concretos o de ejemplos:

"...investigadores anteriores han descrito muchos aspectos del discurso neoyorquino como producto de la pura casualidad... Pero cuando el habla de una persona en un contexto dado presenta rasgos contrarios a la pauta general de variación estilística o social de la comunidad, ello ocurre porque se trata de un comportamiento lingüístico fuertemente estructurado y determinado" (Lavob, 1983, 169)

2.3 **especificar** tipos de fenómenos:

"Las fuerzas sociales que influyen en las formas lingüísticas son de dos tipos, que podemos designar como presiones desde arriba y presiones desde abajo..." (Lavob, 1983, 168)

El tercer movimiento corresponde a los siguientes actos comunicativos:

3.1. **clasificar** en subcategorías :

"El uso de los términos declarativo y procedimental aparece por primera vez, referido a dos tipos de conocimiento en la literatura sobre inteligencia artificial (Winograd, 1975)... En años más recientes, Squire y Cohen (1984) han adoptado tal distinción para referirse a la memoria... Después de exponer las clasificaciones dicotómicas de la MLP..." (Ruiz Vargas, 1995, 71)

3.2. definir:

"La diagnosticidad de un atributo es un constructo teórico que hace referencia al significado clasificatorio de dicho atributo" (de Vega, 1984, 355)

Podríamos hacer una simplificación y afirmar que la estrategia retórica consiste en *narrar* y *ejemplificar* para recuperar el modelo folk del lector; *comparar*, *generalizar* y *especificar* para retomar el modelo de divulgación aprendido en los textos escolares y *clasificar* y *definir* para construir el modelo científico. De esta manera se facilita el proceso inferencial y la integración conceptual. El lector podrá activar su modelo referencial previo, modificarlo y construir la representación de un modelo de evento en el que los individuos y los hechos, sus atributos y relaciones coincida con el modelo científico del autor del texto.

Es frecuente que luego de la definición (tercer movimiento) el autor utilice un acto- puente de *explicar o reformular la definición*, lo que lleva en un movimiento recursivo a los primeros pasos. La reformulación establece una precisión o una generalización (movimiento 2), o presenta expansiones por ejemplificaciones (movimiento 1).

El análisis de los diferentes manuales mostró variación en el ritmo y dirección de los movimientos.

Según el *ritmo* con que se realizan los movimientos, se considera que los autores eligen entre una *estrategia retórica rápida*, cuando el tránsito desde el movimiento 1 al 3 y /o viceversa se realiza en un solo párrafo y una *estrategia retórica lenta*, cuando el paso de un movimiento a otro aparece en fragmentos más extensos. En el corpus, se advirtió que la estrategia rápida era más frecuente en los primeros capítulos de cada manual, sin embargo, la variación observada no permite hacer generalizaciones, sin el estudio cuantitativo adecuado.

Por otra parte, si bien la *dirección* del movimiento retórico global es ascendente (de menos a más abstracto) en todos los casos si se considera cada manual en su totalidad, se observa que el autor elige entre una *estrategia de dirección ascendente* o *descendente* en cada capítulo o unidad textual inferior, según la intención de guiar un proceso inductivo o deductivo.

Con este proceso el autor favorece las inferencias que deben hacer los lectores inexpertos y simultáneamente intenta socializarlos con respecto a la manera de expresarse apropiada para su comunidad de discurso.

De acuerdo con este modelo retórico como marco de referencia, analizamos el comportamiento lector de los estudiantes universitarios.

El trabajo ha sido organizado del siguiente modo: en primer lugar presentaremos la metodología utilizada para evaluar la comprensión lingüística y luego los resultados de una experimentación con alumnos

universitarios que permitiría analizar la correlación que existe entre las estrategias retóricas del autor y las diferentes estrategias de comprensión del lector.

2. Metodología.

A fin de estudiar el proceso de interacción entre el autor y lector y comprobar el efecto que las estrategias retóricas mencionadas tienen en el estudiante universitario que se inicia en el estudio de una ciencia, aplicamos una batería de pruebas multiestrategia de comprensión a 40 alumnos de tercer año de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, en situaciones reales de evaluación de lecturas obligatorias. Se tomaron cinco pruebas y cada una correspondió a un capítulo completo que debía ser releído al menos 2 veces a fin de comprender los temas allí desarrollados (2).

Las preguntas de las pruebas de comprensión apuntaban a evaluar el efecto que producían las estrategias retóricas del autor en el alumno, en relación con el uso de estrategias superestructurales, macroestructurales y microestructurales. Esto permitiría comprobar, en cada uno de estos niveles, la mayor o menor integración conceptual necesaria para la representación del modelo científico del evento sobre el que trataba el texto.

Una tarea previa a las pruebas de lectura, que llamamos "evaluación metacognitiva", consistió en pedir a los alumnos que mientras efectuaban la primera lectura del capítulo correspondiente, marcaran los párrafos más difíciles. Esto permitiría conocer las dificultades de las que son más conscientes los alumnos.

Las pruebas fueron aplicadas a lo largo del cuatrimestre, a fin de respetar la situación real de aprendizaje y el orden en que leyeron los capítulos respondió al desarrollo de temas previsto por el programa del curso.

3. Resultados

3.1.

El análisis de los datos de las **pruebas metacognitivas** muestra que:

1. Sobre un total de 400 párrafos correspondientes a los cinco capítulos leídos, los alumnos señalaron 98 párrafos como difíciles. De estos *párrafos difíciles*, el 60% (59 párrafos) fue marcado por más de 25 alumnos, por lo que se consideraron *difíciles para la mayoría*. Esto confirma que existen algunas características textuales que representan una dificultad que es compartida por los estudiantes frente a este tipo de textos, en una primera lectura.
2. De los 59 párrafos *difíciles para la mayoría*, 40 correspondían a definiciones y clasificaciones (movimiento tres: empaquetar la información). Se confirma por lo tanto que el nivel de máxima abstracción es el que ofrece más dificultad para su procesamiento en una primera lectura.
3. Es interesante observar que ninguno de los 59 párrafos correspondía a la estrategia retórica más rápida (tres movimientos retóricos en un párrafo). En los párrafos marcados como difíciles para la mayoría no aparecían recursos del primer movimiento (narraciones o ejemplificaciones) y sólo en 15 aparecían recursos del segundo movimiento (generalizaciones y especificaciones, pero no comparaciones).
4. En 37 párrafos de los llamados difíciles para la mayoría, el movimiento retórico era descendente.

Dado que este tipo de texto exige como mínimo dos lecturas, pedimos a los alumnos que leyeran nuevamente los textos antes de contestar las preguntas de la prueba de comprensión.

3.2.

Los resultados obtenidos en las **pruebas de comprensión**, confirmaron parcialmente estos hallazgos.

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas incorrectas correspondientes a la evaluación de *estrategias microestructurales*, teniendo en cuenta las variables: ritmo del movimiento retórico (estrategias rápidas y lentas) y dirección del movimiento retórico (estrategias ascendentes y descendentes). Las preguntas apuntaban a establecer relaciones causales entre proposiciones contiguas intrapárrafo.

1. Los resultados permiten afirmar que, tal como esperábamos, las mayores dificultades de comprensión a nivel microestructural se encuentran en el procesamiento de recursos de grado máximo de abstracción (52% de respuestas incorrectas), disminuyendo en los grados intermedios (33%) y con un mínimo de dificultad en los grados bajos de abstracción (5%).

2. Cuando la estrategia retórica es lenta, el porcentaje de respuestas incorrectas es mayor que en la estrategia rápida, ya que en esta última, el lector en el mismo párrafo relaciona niveles de alta abstracción con niveles de baja abstracción. El autor desempaqueta inmediatamente la información, sin que exista una distancia considerable entre los distintos movimientos retóricos.
3. Cuando el movimiento es descendente, el porcentaje de respuestas incorrectas es mayor que cuando la dirección es ascendente. Es más fácil para el lector partir de experiencias concretas que corresponden a su modelo folk que realizar un proceso deductivo.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas incorrectas en preguntas microestructurales.

Movimiento	Acto	Estr. rápida	Estr. lenta	Mov. ascend.	Mov. desc.	Total
3. empaquetar	Definir/ Clasificar	12%	40%	14%	38%	52%
2. semi-empaquetar	Comparar/ generalizar/ especificar	4%	29%	11%	12%	33%
1. des-empaquetar	Ejemplificar/ narrar	0%	5%	0%	5%	5%

De acuerdo con lo expuesto, los resultados de las pruebas que evalúan las estrategias microestructurales confirman los datos obtenidos en las pruebas de metacognición.

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas incorrectas correspondientes a la evaluación de *estrategias macroestructurales*, correspondientes a una sección de un capítulo, teniendo en cuenta las variables: ritmo del movimiento retórico (estrategias rápidas y lentas) y dirección del movimiento retórico (estrategias ascendentes y descendentes).

Las preguntas daban opciones del tema principal del apartado y en todos los casos la respuesta correcta coincidía con el modelo científico y las otras opciones correspondían al modelo de divulgación o al modelo folk.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas incorrectas en preguntas macroestructurales.

Modelo de evento	estr. rápida	estr. lenta	mov. ascend	mov. desc	Total
Modelo científico	18%	10%	15%	13%	28%

1. Los resultados permiten afirmar que las dificultades de comprensión a nivel macroestructural son menores que en nivel microestructural. La estrategia retórica global de desempaquetar- empaquetar tiene resultados positivos a nivel macroestructural, si bien sigue existiendo un 28% de respuestas incorrectas.
2. Cuando la estrategia retórica es rápida, el porcentaje de respuestas incorrectas es mayor (18 %) . Por lo tanto, el proceso global se ve favorecido por un texto que avanza gradualmente y en forma lenta.
3. Si consideramos la dirección del movimiento retórico, observamos que en el uso de estrategias macroestructurales, esta variable no arroja diferencias significativas, si bien el porcentaje de respuestas incorrectas es levemente mayor cuando el movimiento retórico es ascendente (15% / 13% respectivamente). Probablemente los alumnos consideran como idea principal la que aparece en primer lugar en el texto y por eso eligen opciones que no corresponden al modelo científico sino a ejemplificaciones o generalizaciones propias de los primeros movimientos.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas incorrectas correspondientes a la evaluación de *estrategias superestructurales*, correspondientes a una sección de un capítulo, teniendo en cuenta las variables: ritmo del movimiento retórico (estrategias rápidas y lentas) y dirección del movimiento retórico (estrategias ascendentes y descendentes).

Las preguntas evaluaban el reconocimiento y selección de siluetas de acción (definir/ clasificar/ ejemplificar ; narrar/ comparar/ generalizar, etc.) y de modelos organizacionales (problema/solución; comparación/contraste; seriación, etc.), a fin de comprobar si reconocían los movimientos retóricos del autor a nivel superestructural, en el interior de una sección de capítulo.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas incorrectas en preguntas

superestructurales.

	Estr.	estr. lenta	mov. ascend.	Mov. desc	Total
--	-------	-------------	--------------	-----------	-------

	rápida				
Movimientos retóricos	11%	13 %	15%	9%	24 %

Se observa que los alumnos no tienen, en general, grandes dificultades para reconocer la superestructura y los movimientos retóricos en textos de este tipo: 24 % de respuestas incorrectas.

No existen diferencias importantes con respecto al ritmo ya que se registra un 11 % y 13 % en estrategia rápida y lenta respectivamente.

Según la dirección, los resultados muestran que a los alumnos les resulta más fácil reconocer la superestructura cuando el movimiento es descendente (sólo un 9 % de respuestas incorrectas) que cuando es ascendente (15 %).

Si comparamos el grado de desarrollo de los tres tipos de estrategias observamos que el mayor grado de dificultad se registra en el nivel local de la microestructura y la menor dificultad en los niveles globales: macroestructural y superestructural .

4. Conclusión.

Tal como afirmamos en la introducción el autor de manuales utiliza una estrategia retórica de empaquetar/ desempaquetar la información porque la meta comunicativa del subgénero así lo exige. La función de esta estrategia de reformulación es moverse progresivamente hacia un grado de abstracción que le permita superar los niveles de divulgación de la ciencia y construir un discurso científico. Dado que la intención del autor es introducir a lectores novatos en la comunidad de discurso de la disciplina, debe exponer material proposicional explícito y favorecer las inferencias que deben hacer los lectores inexpertos pero simultáneamente Con el movimiento recursivo de distintos pasos retóricos intenta conducir al lector desde sus modelos previos de conocimiento del mundo hacia modelos más sofisticados elaborados por la ciencia. El proceso de comunicación es, por lo tanto, asimétrico entre un experto y un inexperto en un Dominio científico, y la comunicación será efectiva solo si el escritor ha calculado correctamente los recursos del lector para interpretar el texto.

La investigación en la que analizamos este proceso permite comprobar que el nivel microestructural es el que más dificultades ofrece al alumno lector. Sin duda cuando el autor realiza un movimiento de máxima abstracción se hace más difícil el procesamiento y esto dificulta la comprensión. Hemos comprobado que el lenguaje científico que aparece en el tercer movimiento, tanto en relación con los recursos léxico-gramaticales (uso de nominalizaciones y tecnicismos) como en relación con los recursos pragmáticos (actos de clasificar y definir) dificulta la comprensión. Sin embargo, dado que esta complejidad en la estructura superficial es necesaria para representar el modelo científico del evento, el alumno debe avanzar a movimientos retóricos más fáciles para la mayoría, en donde se explicitan las relaciones léxicas necesarias para establecer la cohesión, se clarifican los lazos entre términos no familiares y se ejemplifica. Para solucionar la dificultad de procesamiento en este nivel, por lo tanto, los alumnos deberán releer varias veces el texto, y repetir los movimientos del autor en sentido ascendente y descendente hasta lograr la representación mental adecuada.

Con respecto a las estrategias globales, macroestructurales y superestructurales, observamos la efectividad de la estrategia retórica, que al hacer el contenido más accesible a los novatos, evita incoherencias y contradicciones con el conocimiento previo. Es importante destacar la mayor eficacia de la estrategia retórica lenta en textos extensos (libro completo y capítulos completos), ya que favorece la representación macroestructural .

Por todo lo expuesto, consideramos que es muy importante que los alumnos universitarios utilicen manuales, como un paso previo a la lectura de artículos de investigación en los que el nivel de abstracción necesariamente es mayor. El manual universitario es el canal adecuado para ingresar en una comunidad de discurso, porque es un género que participa de las características del discurso científico, pero responde a la situación comunicativa de interacción entre expertos e inexpertos.

Notas

1. Halliday y Martin (1993) utilizan la expresión "empaquetar la información" para referirse a la estrategia que usa el autor al construir una metáfora gramatical en el nivel proposicional, pero en el presente trabajo se usa para referirse a una estrategia en el nivel textual .

1. Los manuales utilizados son:

Belinchón, M.; Igoa, J. Y Riviére, A. 1994. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid. Trotta.
De Vega, M. 1984. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.

- Labov, W. 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid. Cátedra.
 Ruiz-Vargas, J. 1995. *Psicología de la memoria*. Madrid. Alianza.
 Simone, R. 1993. *Fundamentos de lingüística*. Barcelona. Ariel.
 Valle Arroyo, F. 1992. *Psicolingüística*. Madrid. Morata.

Bibliografía

- Bhatia, V. 1993. "Analysing Genre". *Language Use in Professional Settings*. NY. Longman.
- Cubo de Severino, L. 2000. *El manual universitario como género. Análisis retórico*. (inédito). Presentado en Informe a Secyt. UNC.
- Halliday, MAK and Martin J.R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. University of Pittsburgh Press.
- Hyland, Ken. 1999. "Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Course books". *En English for Specific Purposes*, vol. 18, nº 1, pp. 3-26. Pergamon. The American University. Published by Elsevier Science Ltd.UK
- Kleiber, G. 1995. *La Semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid. Visor.
- Lakoff, George. 1987. "Women, Fire, and Dangerous Things". *What Categories Reveal about the Mind*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lakoff, George and Turner, Mark. 1989. *More than Cool Reason. A field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press
- Langacker, R. 2000. *Grammar and Conceptualisation*. Berlin. Mouton de Gruyter.
- Paltridge, Brian. 1997. *Genre, frames and writing in research settings*. Philadelphia. John Benjamins
- Swales, J. 1990. "Genre Analyses". *English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. and Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. N Y. Academic Press..
- van Dijk, T. 1987. "Episodic Models in Discourse Processing". En Horowitz, R. and Samuels, S.(ed.). *Comprehending oral and written Language*. London. Academic Press.
- .van Dijk, T. 1996. "Discourse, power and access". En Caldas- Coulthard, C.R. and Coulthard, M.(ed.). *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London. Routledge,
- Van Dijk, T. 1999. "Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing", en van Oostendorp, F. and Goldman, S.(eds.). *The construction of mental representations during reading*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Ventola, Eija. 1996. "Text linguistics and academic writing". En Evangelisti Allori(ed.). *Academic Discourse in Europe. Thought Processes and Linguistic Realisation*, Roma. Bulzoni Editor.
- Weber, Siegfried. 1991. "Communicative Acts and the Constitution of Scientific and Technical Texts." En Schröder, H. *.Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. NY. Walter de Gruyter.