

**GÉNEROS Y FAMILIAS DE GÉNEROS:  
APORTES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA GENÉRICA  
EN EL ÁMBITO ACADÉMICO**

CIAPUSCIO, Guiomar Elena  
(UBA – CONICET)

Hace ya casi veinte años, Harald Weinrich (1989) abogaba sobre la necesidad de realizar investigaciones empíricas sobre los géneros que emplean los científicos, con el fin de emplearlas como insumos para facilitar la adquisición de competencias en discurso especializado por parte de científicos noveles. La experiencia mostraba entonces - y sigue mostrando - que esas competencias mayormente suelen adquirirse a partir del laborioso procedimiento de imitación de los “maestros” y de modelos. En Argentina, desde mediados de la década del '90, los estudios de postgrado y las instancias de formación de investigadores – escasos en los años previos a la recuperación de la democracia – han crecido notablemente (Ciapuscio, en prensa), y ello ha significado el aumento sostenido de la demanda de formación especializada en escritura académica. Consecuentemente, se han ido implementando diversas iniciativas en las universidades, como talleres de escritura académica y cursos de redacción especializada, que brindan conocimientos y herramientas para mejorar esas prácticas, fundamentalmente, la escritura. Paralelamente, es muy perceptible la preocupación de los especialistas por el deficiente desempeño de los estudiantes y la necesidad de mejorar la capacitación para el desarrollo de esas competencias.

En este artículo, quisiera aportar con esa tarea, tomando como base una temática de interés contemporáneo; me refiero a la discusión actual sobre la relación entre géneros, frecuentemente mencionada con el término “familia de géneros” (Bergmann y Luckmann, 1995), “parentesco de géneros” (Martin y Rose 2002), “colonias de géneros” (Bhatia, 2004). Mi propósito es avanzar en esa discusión, centrándome en los géneros académico-científicos, y aprovechar sus resultados para proponer lineamientos para el desarrollo de propuestas didácticas consistentes, que favorezcan la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico.

**Texto, patrones textuales y géneros**

El marco de estas reflexiones es el de la lingüística textual alemana, y específicamente, lo que dentro de ella se designa con el término de *Lingüística de los géneros* (Adamzik 2000). Consideramos que los textos son objetos complejos, que se caracterizan por la propiedad de la textualidad, de naturaleza prototípica (Sandig 2000:99): consiste en un conjunto de rasgos, que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas de los textos: la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y la forma lingüística (Heinemann y Heinemann 2002: 104).

Los textos son siempre representantes de un género de textos (*clases textuales*), los cuales pueden describirse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos – de naturaleza prototípica - que se refieren a sus distintas dimensiones constitutivas (cfr. supra). Es preciso distinguir, además, entre los *géneros* y los *patrones textuales* que les dan origen (Heinemann 2000). Existe consenso respecto de que el conocimiento de los patrones textuales globales se adquiere y amplía sobre la base de las experiencias comunicativas y que este conocimiento desempeña un papel central en las actividades de producir y de comprender textos. Los hablantes nos vemos enfrentados a tareas comunicativas regulares que de manera preferencial solucionamos de igual (o de similar) modo. Los patrones textuales son recursos preformados de orden social y estructural para “solucionar” tareas comunicativas recurrentes, son orientaciones generales sobre propiedades de los textos, variables según la experiencia comunicativa del individuo, según su formación y área de actividad. Así, los hablantes disponemos de un “budget comunicativo” (Bergmann y Luckmann 1995: 301), consistente en diferentes tipos de procesos comunicativos, gran parte de los cuales tiene una estructura sistemática, esto es, un campo de géneros comunicativos (ibid.). Los géneros del discurso especializado son clases de textos más o menos estandarizadas que se emplean para resolver tareas comunicativas regulares en los espacios de la creación y comunicación del conocimiento. Así como el conocimiento especializado se adquiere de manera voluntaria y a través de un aprendizaje explícito y formal (Cabré, 2002), la adquisición de competencia en los géneros que portan conocimiento especializado responde también a esas características.

### **Parentesco entre géneros y competencia genérica**

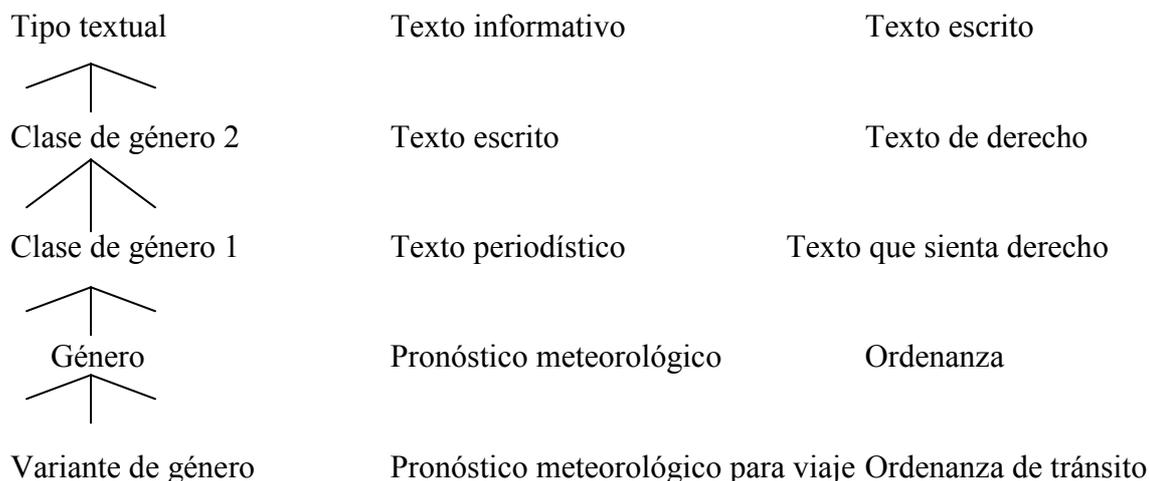
Los distintos géneros que emplea una comunidad no están desvinculados entre sí, sino que hay relaciones entre ellos, incluso zonas de solapamiento: por ejemplo, los distintos tipos de *informe* (*informe anual, informe de investigación, informe de prensa, informe de viaje, etc.*), de *entrevistas* (*entrevista periodística, laboral, médica,*) o de *anuncios* (*búsqueda de personal, ofrecimiento de productos y servicios, etc.*). En autores procedentes de las corrientes lingüísticas que estudian los géneros, se observa la preocupación por explorar, describir y sistematizar las relaciones entre los distintos géneros que conforman el patrimonio de una comunidad dada. En general, en los distintos enfoques este interés surge de la preocupación analítica, esto es, de arribar a ordenamientos más satisfactorios y, subsidiariamente, profundizar en el conocimiento de los distintos géneros. En otros casos, las reflexiones están orientadas a dilucidar la naturaleza del patrimonio comunicativo de la sociedad y determinar las formas genéricas “emparentadas”<sup>1</sup>. Los modos de interpretar los vínculos entre los géneros varían como también las terminologías: así, la lingüística textual los concibe explícitamente en términos de una escala de *mayor a menor grado de abstracción* (Werlich 1975, Heinemann y Heinemann 2002); la Lingüística Sistémico-Funcional en términos de *parentesco* (Martin 1997, Martin y Rose 2002) y

<sup>1</sup> Cfr. el análisis de Bergmann y Luckmann (1995) sobre el *chisme*, como un tipo de género reconstructivo.

*colonias* (Bhatia, 2004), basados en la similaridad funcional; otros pensadores de orientación sociológico-comunicativa propugnan el término de *familias* (Bergmann y Luckmann 1995).

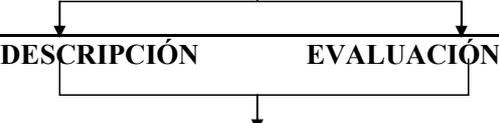
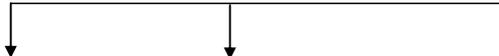
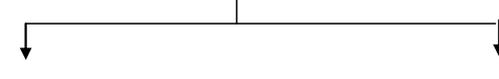
En la lingüística textual, ya en los tempranos trabajos de los años 70 centrados en la proposición de tipologías, puede constatarse la preocupación por establecer relaciones entre géneros de mayor a menor grado de abstracción (cfr. Werlich, 1975). En los enfoques contemporáneos, encontramos planteos similares que subrayan la relevancia de la perspectiva del analista en la tipologización. Heinemann y Heinemann (2002:143) ofrecen una taxonomía de mayor grado a menor grado de abstracción y un conjunto de etiquetas que describe los niveles diferenciados. El siguiente esquema ilustra esa idea: el *tipo textual* representa el nivel más abstracto de la clasificación; sin embargo éste es relativo, la perspectiva – el propósito de la clasificación – determina el recorrido del analista (por ej. si comienza – o termina – en *texto informativo* vs. *texto escrito*):

Figura 1



En trabajos recientes de la Lingüística Sistémico-Funcional se ha propuesto la necesidad de una *topología* de géneros, destinada a establecer grados de proximidad y lejanía entre géneros que pertenecen a una categoría más general o superordinada (Martin, 1997:13). Bhatia (2004: 57-58) propone el concepto de “colonias de géneros” que define como un conjunto de géneros relacionados cuyos miembros no respetan límites disciplinares; son agrupamientos de géneros que comparten propósitos comunicativos pero que pueden diferir en otros aspectos tales como afiliaciones disciplinares y profesionales, contextos de uso, relaciones entre los participantes, etc. En el esquema siguiente, el autor ilustra el concepto a partir del caso de la colonia de los géneros promocionales (ibidem: 59):

Figura 2: GÉNEROS PROMOCIONALES (Bhatia, 2004: 59)

CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	ESPECIFICACIÓN DE GÉNERO	NIVEL DE GÉNERO
ACTO RETÓRICO		VALOR GENÉRICO
PROPÓSITO COMUNICATIVO (GENERAL)		COLONIA DE GÉNEROS
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS ESPECÍFICOS		GÉNEROS
MEDIO		SUBGÉNEROS
PRODUCTO		SUBGÉNEROS
PARTICIPANTES		SUBGÉNEROS

Puede verse que la propuesta de colonia también reposa en la discriminación de niveles de generalización/concreción: los géneros promocionales se definen por su propósito comunicativo *general* común; la siguiente diferenciación, correspondiente al nivel de género propiamente dicho, se basa en el *propósito* comunicativo específico (según los ejemplos, sin embargo, también están involucrados criterios de dominio o tema – *book blurbs*, *cartas de postulación*); a continuación, en el nivel de subgéneros – que es recursivo – la discriminación reside primero en el *medio* o canal, luego en el *tipo de objeto* (de referencia o producto), y por último, en los *participantes*. En suma, el criterio central se ubica en la dimensión funcional y luego se agregan criterios de otras dimensiones (situacional y temática), para avanzar en el grado de concreción. La base conceptual de la metáfora de la colonia es espacial.

En las dos propuestas presentadas (figuras 1 y 2), los vínculos reposan en la coincidencia de las finalidades comunicativas, la ocupación del mismo “territorio”, y en oposiciones referidas a factores como ámbitos comunicativos, tipo de canal, tema, etc.: las similitudes y divergencias explican así la relativa lejanía o cercanía de géneros. Las propuestas, que permiten al analista conceptualizar un campo complejo dando cuenta de una manera general de las relaciones que vinculan a los géneros, presentan aproximaciones taxonómicas, que establecen criterios de identificación para los distintos niveles de abstracción o de delimitaciones genéricas. Ambas propuestas presentan el parentesco de géneros en términos predominantemente estáticos: permiten

identificar relaciones que no van más allá de la similitud y la diferencia, concebidas en términos de mayor/menor grado de generalización y apuntan especialmente a la actividad ordenadora o clasificadora del analista.

### **Familias de géneros**

Propondré a continuación una visión complementaria de las relaciones genéricas, pensada en términos dinámicos, que más que perseguir objetivos taxonómicos, pretende ser útil para propósitos aplicados, específicamente, para pensar lineamientos y propuestas para la adquisición de géneros especializados. La perspectiva dinámica se fundamenta en la idea de que cada ámbito de actividad desarrolla sus propias formas genéricas como estrategias de solución preformadas para las tareas propias de ese ámbito; los géneros deben concebirse en un doble plano: por un lado, tienen una estructura externa que se deriva de la relación entre la acción comunicativa que llevan a cabo y la estructura social que los fundamenta y, por el otro, una estructura interna, que surge de su función básica y su base material-lingüística (Bergmann y Luckman, 1995: 291). Prefiero la metáfora de la *familia* a la de *colonia*, puesto que sugiere que las relaciones entre géneros van más allá del mero compartir un territorio en términos de mayor proximidad o lejanía: la metáfora de la *familia*, que ha demostrado ser productiva para conceptualizar relaciones entre unidades lingüísticas (*familia de palabras*, *familia de lenguas*), designa con mayor nitidez la existencia de vínculos entre los géneros y fundamentalmente permite expresar la idea de que los miembros de la familia desempeñan distintos roles en el marco general accional que les da origen y sentido.

Fundamentaré esta idea con una familia de géneros que puede ser postulada sobre la base de propiedades sólidamente fundamentadas: los géneros del proceso de investigación. Dentro de este conjunto incluyo los *géneros de iniciación en la investigación* (exposiciones orales, monografía, proyecto de tesis, póster, ponencia, tesis) y los *géneros de la práctica disciplinar* (reseña, debates entre científicos, artículo de investigación, libro, informe de investigación, referato, etc.). Los géneros del proceso de investigación han sido acuñados y son empleados por una comunidad de discurso dada, formada por los miembros expertos de la disciplina en cuestión, y deben ser adquiridos por sus miembros “aprendices”; todos ellos comparten la meta social y comunicativa de producir y transmitir conocimiento relevante en sus áreas disciplinares (cfr. Swales, 1990). Además de la meta comunicativa general común, argumentaré que hay otros vínculos relevantes: todos ellos realizan textual y lingüísticamente, de manera parcial o total, el procedimiento científico mismo; por otra parte, están orientados (o deben estarlo) en el *ethos* de la ciencia. Ambos aspectos, junto con el propósito funcional general, son el fundamento epistemológico que da unidad o el sentido de familia a los géneros del proceso de investigación. Para fundamentar esta idea me apoyaré en algunas reflexiones que ha formulado H. Weinrich (1995), en un ensayo en el que argumenta a favor de la unidad de las distintas disciplinas (y refuta la conocida

tesis de las dos culturas). La ciencia es en sí misma una actividad comunicativa: la ciencia nace cuando se comunica a otros; un conocimiento adquiere valor de “científico” (esto es de “verdadero” provisoriamente) cuando se somete a la crítica y logra aceptación de los pares. La unidad de las distintas disciplinas es demostrada a partir de la comunidad retórica de los géneros más importantes para la comunicación de resultados originales en las llamadas *ciencias duras* y *ciencias blandas*: el artículo de investigación, en tanto representante paradigmático de las primeras, y el libro monográfico, como representante de las ciencias humanas. En dos representantes textuales sobresalientes de ambos géneros<sup>2</sup>, Weinrich identifica y fundamenta la existencia de cuatro partes retóricas:

- I. El estado de las investigaciones (*the state of the art*)**
- II. El trabajo de investigación propio**
- III. La discusión de los resultados**
- IV. El panorama para investigaciones futuras**

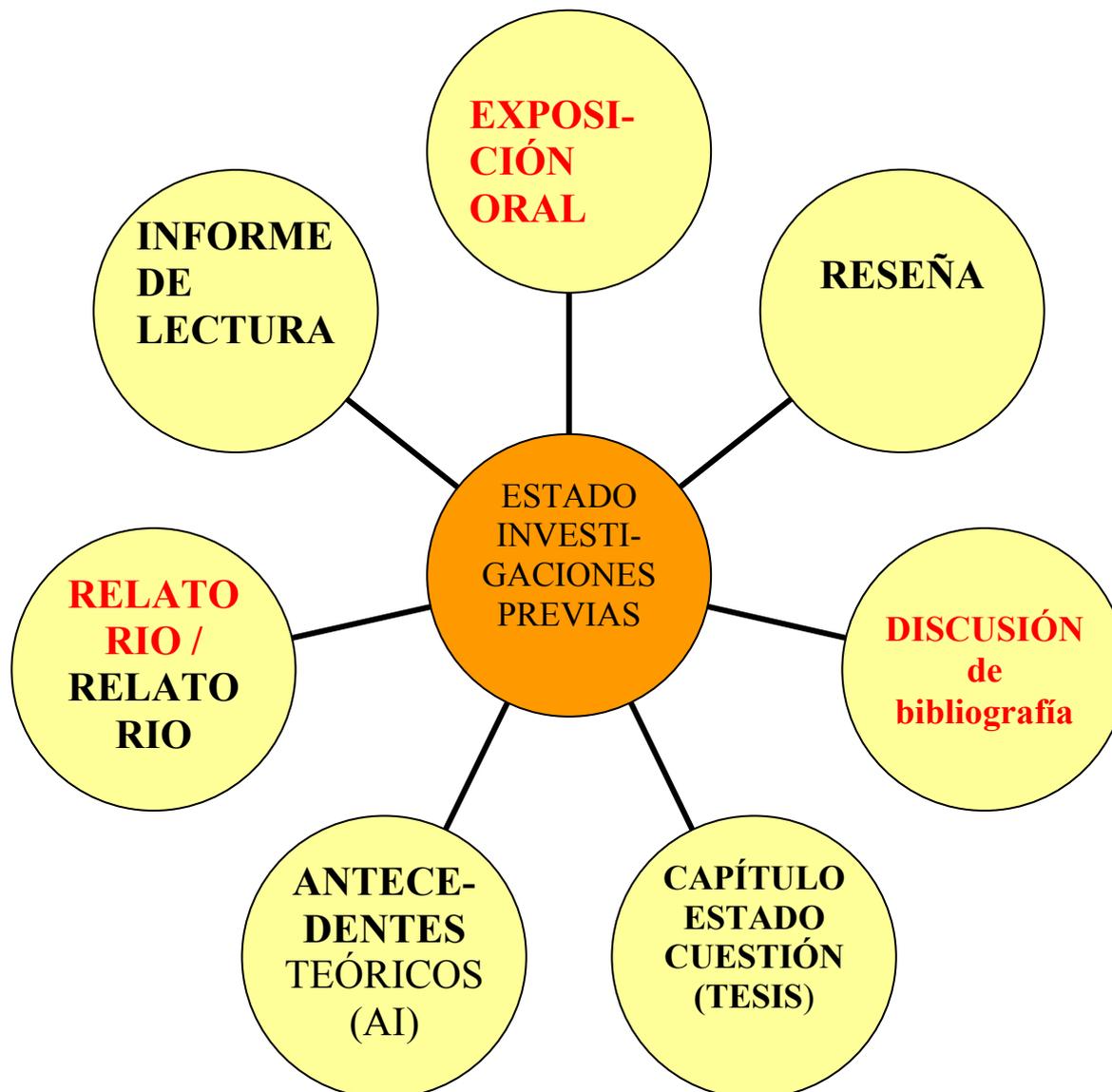
La comunidad de esas cuatro partes retóricas en dos géneros de contenido y extensión tan disímiles se explica por el hecho de que ellas reflejan el modo de trabajo científico, el procedimiento que sigue el especialista cuando realiza investigación, independientemente de cuál sea su disciplina. Además, las cuatro partes retóricas permiten apreciar la importancia del aspecto comunicativo en el quehacer científico: las partes II y III en las cuales se comunica y discute el trabajo de investigación empírico están rodeadas por la parte I, que introduce el estado de la investigación, esto es, lo que otros colegas antes han hecho sobre el tema, y la parte IV, que establece la conexión con el proceso de investigación futuro (lo que queda por hacer por parte de otros o por el propio investigador). Especialmente por medio de estas dos partes textuales el investigador se ordena en el conjunto comunicativo de su disciplina. Esa retórica fundamentada en el procedimiento científico, además, debe orientarse en el *ethos* de la ciencia (ibidem: ): a cada parte textual le corresponde un valor de verdad al que debe tender toda actividad científica (y todo texto resultante de ella). Así, a la primera parte textual le corresponde una *verdad de referencia*, que se da cuando el estado de la investigación es presentado según las reglas de juego válidas, con la debida profundidad histórica y de manera honesta. La segunda parte, que presenta la propia investigación, está sometida a la *verdad de protocolo*, que está asegurada cuando simplemente se informan los resultados sin intenciones oportunistas y sin falseamiento. La verdad específica que debe asignarse a la tercera parte es llamada *verdad de diálogo*, porque, al discutir los propios resultados, el autor anticipa el diálogo crítico con los colegas (y es por eso una verdad de tipo argumentativo). Finalmente la cuarta parte textual tiene también su propia verdad que llama *verdad de orientación o verdad comunicativa*. *Verdad de referencia*, *verdad de protocolo*, *verdad de diálogo* y *verdad de orientación* - derivadas de los cuatro pasos canónicos del artículo científico - son, pues, cuatro aspectos de una obligación de verdad que debe seguir el procedimiento científico en todas las disciplinas.

<sup>2</sup> Watson, J. y F. Crick (1953) “A Structure for Deoxyribose Nucleic Acids“ en *Nature* 171, 737-738 y Yates, Frances (1966) *The Art of Memory*, London, 1966.

Extendiendo esta idea de Weinrich, puede proponerse que cada paso canónico del procedimiento científico se realiza en los distintos géneros del proceso de investigación, o formulado a la inversa: los distintos géneros que conforman la familia de los géneros de la investigación se asocian de manera sistemática con un paso (o varios) del procedimiento científico. El “embrión” al que remite la familia es el hecho de que a todos subyace el procedimiento científico, que se refleja de manera completa en las partes canónicas del AI y del libro de investigación; la familia posee géneros de iniciación y géneros de la práctica disciplinar, tal como los emplean los miembros expertos de la comunidad dada.

Consideremos el primer paso del procedimiento científico, informar el estado de las investigaciones en el tema, partiendo de los géneros de iniciación. Este paso puede realizarse a través de distintos géneros orales y escritos, como lo muestra la figura 3:

Figura 3

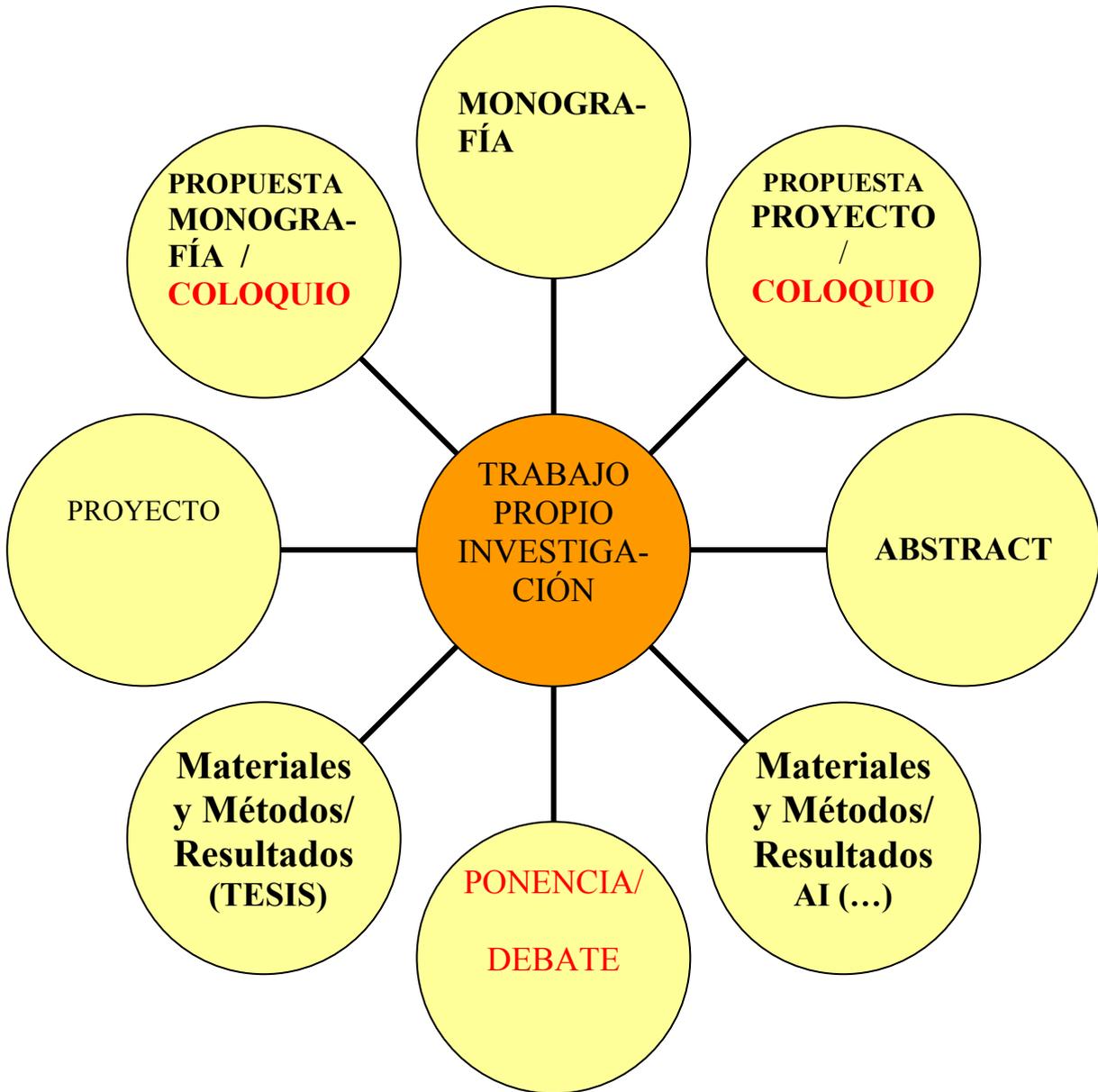


Los diversos géneros orales y escritos que conforman esta subfamilia, cuya meta común es informar el estado de las investigaciones sobre un tema dado, se vinculan entre sí por relaciones de distinto tipo, basadas en diferentes dimensiones textuales. Por ejemplo, la exposición oral de bibliografía y el informe de lectura se oponen en la dimensión situacional por los parámetros oralidad/escritura; la sección del AI “antecedentes teóricos” y el capítulo del estado de la cuestión de una tesis se oponen en la dimensión formal por una relación de reducción/expansión semántico-formal; a su vez, estos dos géneros se oponen a la reseña por su carácter incluido frente a la autonomía textual que caracteriza a esta última. En otros términos, los miembros de la familia de los géneros de investigación se relacionan por vínculos bilaterales de distinto orden, asociados con

las distintas dimensiones textuales; identificada y estudiada la especificidad de esos vínculos puede emplearse para formular y diseñar propuestas didácticas concretas.

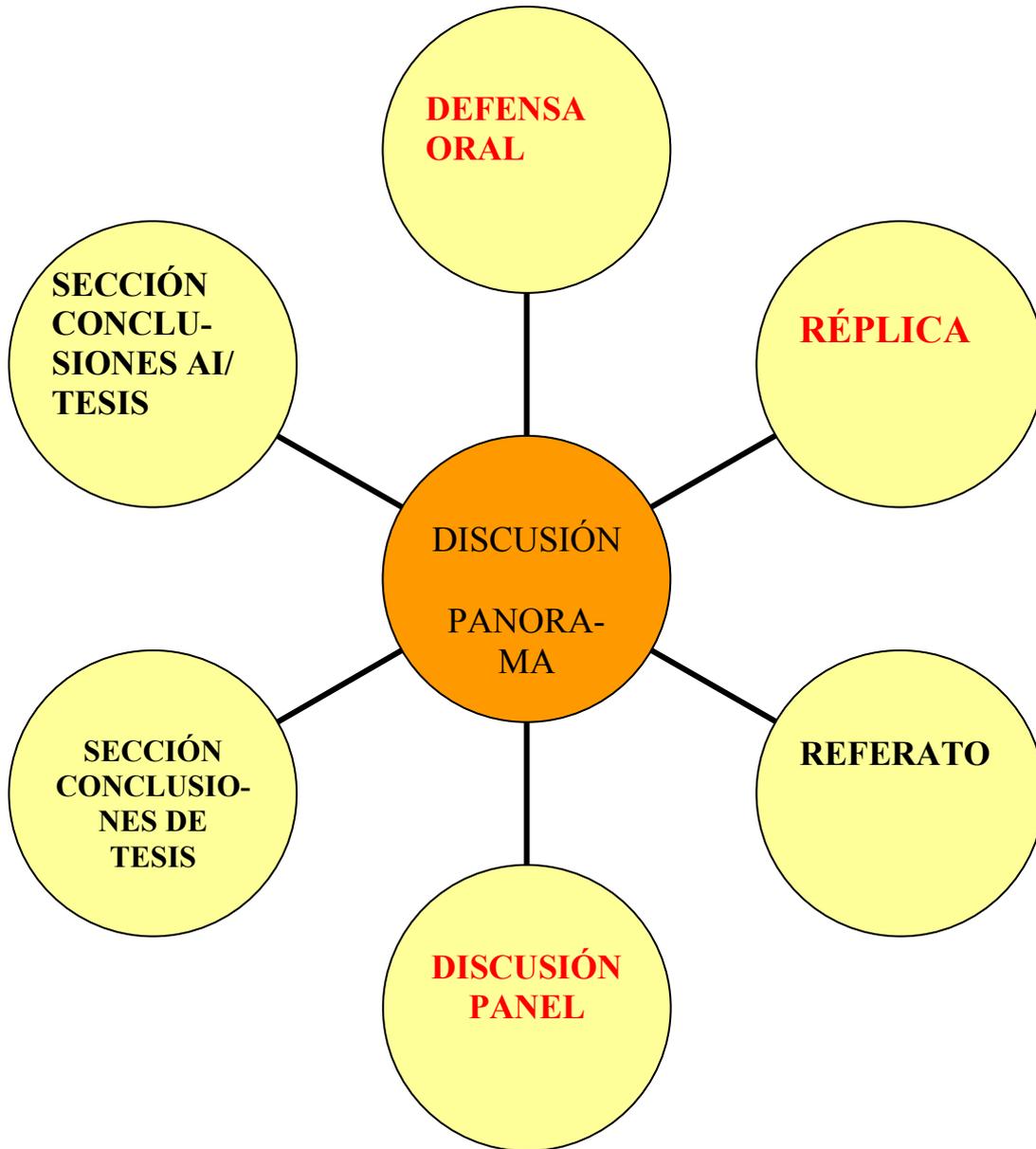
El paso siguiente, que compete al informe del trabajo de investigación propio significa una complejidad genérica mayor y la necesidad de distinguir entre los géneros de iniciación en la investigación y los géneros de la práctica disciplinar misma, que emplean los miembros más expertos. Una ilustración parcial para los géneros de iniciación en la investigación presenta el esquema 4:

Esquema 4



Como puede verse se incluyen en este paso las partes medulares de los géneros complejos (el artículo de investigación, la tesis, el libro): me refiero a las secciones de Materiales y Métodos y Resultados. Por último, subsumo en un solo paso las partes retóricas de *Discusión de Resultados* y *Panorama* puesto que normalmente confluyen en un mismo género o en una misma sección.

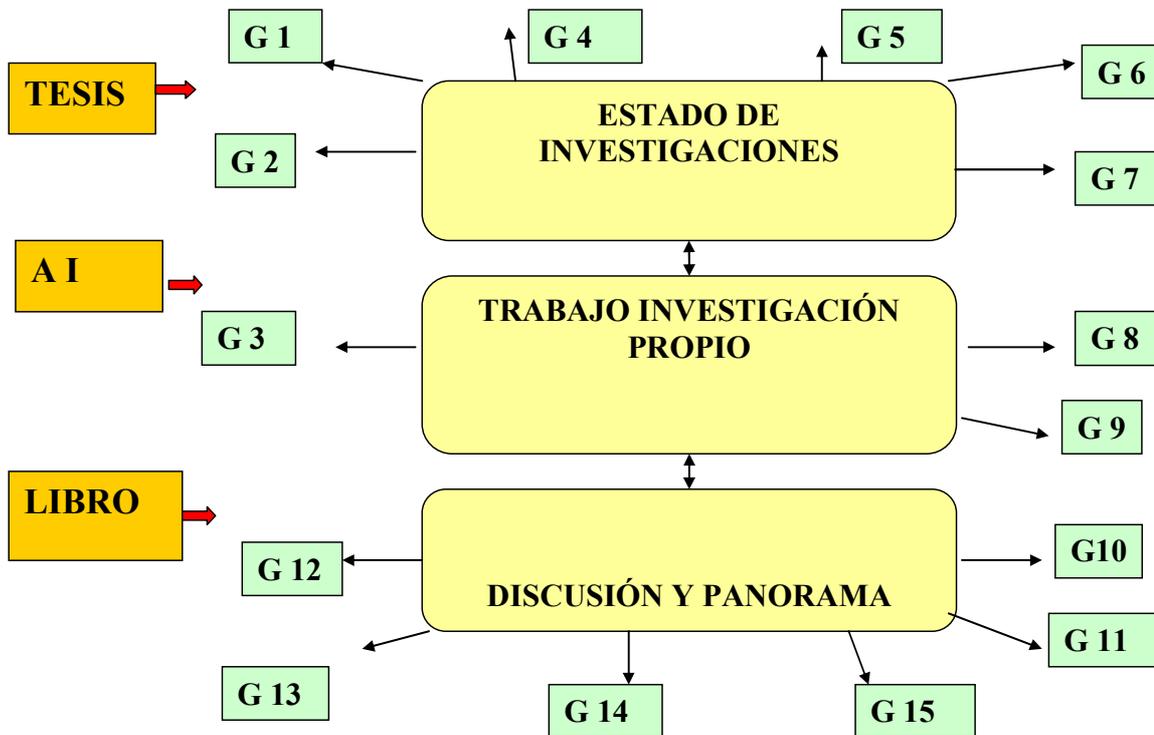
Figura 5



Estas partes retóricas, de fuerte carga argumentativa y polémica, se encuentran en las secciones finales de los géneros mayores y frecuentemente suelen realizarse en géneros orales independientes, propios de los miembros expertos de la comunidad. Están representadas paradigmáticamente en los géneros de la evaluación, a cargo de árbitros y pares, que son los que deciden la validez del trabajo de investigación. La figura 6 siguiente esquema ofrece una síntesis de lo dicho hasta aquí. Mientras que cada parte canónica puede realizarse en géneros

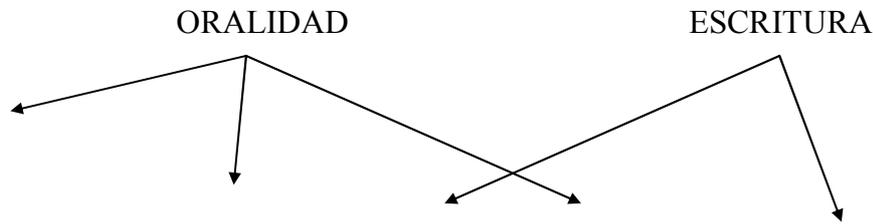
individuales o partes genéricas, los géneros centrales de la investigación (la tesis para el caso de los géneros de iniciación, el AI y el libro para las prácticas disciplinares) son los géneros complejos que realizan la totalidad de los pasos canónicos del procedimiento científico.

Figura 6



Esta visión dinámica de las familias genéricas, pensadas en términos de géneros miembros que cumplen los pasos de las tareas propias del ámbito discursivo, que se interrelacionan por vínculos que pueden explicitarse de manera sistemática – en los que debería profundizarse con investigaciones específicas - podría ser un instrumento útil para pensar estrategias y propuestas específicas para favorecer la competencia genérica en el ámbito académico. Por ejemplo, podrían establecerse progresiones, como las que presenta el esquema 7, que contempla grados de complejidad de los distintos géneros y sus imbricaciones características.

## Esquema 7

**PROGRESIÓN GÉNEROS**

- complejidad

EXPOSICIÓN DE  
BIBLIOGRAFÍA  
(Individual)

→

EVALUACIÓN  
GRUPAL

→

RESEÑA  
CRÍTICA  
(individual)

→

PRESENTACIÓN Y  
EVALUACIÓN GRUPAL

+ complejidad

ARTÍCULO (Rev.  
bibliografía)  
CAPÍTULO TESIS  
(Estado de cuestión)EXPOSICIÓN DE  
ABSTRACT CONGRESO

→

EVALUACIÓN  
GRUPAL

→

ABSTRACT / PONENCIA  
(individual)

→

PRESENTACIÓN →→  
Y EVALUACIÓN GRUPAL

ARTÍCULO (..)

EXPOSICIÓN  
RESULTADOS TESIS

→

EVALUACIÓN  
GRUPAL/ PREGUNTAS

→ REVISIÓN

→

SIMULACIÓN PRESENTACIÓN → LIBRO  
TESIS + EVALUACIÓN GRUPAL

+ complejidad

En este esquema se incluyen las formas genéricas orales que funcionan como goznes entre los géneros escritos, y representan instancias de exposición individual y discusión grupal, que permiten la discusión, las revisiones y la puesta en común, sobre la base de la colaboración crítica de los pares y expertos, condición ineludible del trabajo científico. La especificidad de los vínculos entre los géneros emparentados (expansión/reducción, oralidad/escritura, destinatarios pares/árbitros, etc.) puede aprovecharse para diseñar actividades y ejercicios específicos.

**Conclusiones**

La propuesta de la familia de géneros, de naturaleza dinámica y basada en el concepto de géneros como soluciones regulares o preformadas para tareas recurrentes de cada ámbito discursivo, se ha fundamentado a partir del caso de los géneros de investigación. La ciencia es una actividad eminentemente comunicativa, llevada a cabo por una comunidad de discurso que comparte no solo metas generales, sino también un procedimiento de trabajo común a todas las disciplinas, que está orientado en un ethos compartido: estos factores constitutivos del “hacer ciencia” determinan un “budget” propio que conforma una familia de géneros.

Es posible que esta idea sea útil para promover y desarrollar la adquisición de competencia en géneros especializados.

Para cerrar esta contribución, unas consideraciones que cumplen con el paso genérico esperable (el panorama): evidentemente, habría que diseñar propuestas didácticas específicas, implementarlas y evaluar sus resultados a fin de comprobar la validez de la propuesta presentada. Por último, si bien es coherente y razonable suponer que la propuesta de pensar las familias de géneros en términos dinámicos (es decir, de procesos y procedimientos orientadas a metas comunicativas) es generalizable, habría que poner a prueba esta idea en otros ámbitos especializados y esferas de la comunicación institucional.

- Adamzik, K. 2000. *Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bergmann, J. R. y Th. Luckmann 1995. "Reconstructive Genres" dans U. Quasthoff (ed.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin: W. de Gruyter, p.289-304.
- Bhatia, V. 2004. *Worlds of Written Discourse*. London/New York: Continuum.
- Cabré, T. 2002. "Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización" dans J. García Palacios y M. T. Fuentes (ed.), *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Almar, p. 15-36
- Ciapuscio, G. Sous presse. "Apuntes para una evaluación de los estudios lingüísticos en la Argentina", *Hispanic Issues On Line*.
- Heinemann, M. 1998. "Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft" dans L. Hoffmann, H. Kalverkämper y H. Wiegand (eds.), *Fachsprachen – Languages for Special Purposes* vol. 1. Berlin/New York: W. de Gruyter, p.702-709.
- Heinemann M. y W. Heinemann (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heinemann, W. 2000. "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick" dans K. Adamzik (ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, Tübingen: Stauffenburg, p. 9-29.
- Martin, J.R. 1997. Analysing genre: functional parameters. En: F. Christie and J. Martin, *Genre and Institutions*. London/New York: Continuum. p. 3-39.
- Martin J. R. y D. Rose. 2002. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.
- Sandig, B. 2000. "Text als Prototyp", dans M. Mangasser-Wahl (ed.), *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, p. 93-112
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Academic Press.
- Techtmeier, Bärbel (1998) Diskussion(en) unter Wissenschaftlern, en *Fachsprachen – Languages for Special Purposes*, L. Hoffmann, H. Kalverkämper yH. Wiegand (eds.), vol. 1., Berlin/New York, W. de Gruyter, p. 509-517
- Weinrich, H. 1989. „Formen der Wissenschaftssprache“ dans *Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Jahrbuch 1988*. Berlin/New York:Walter de Gruyter, 119-158
- Weinrich, H. 1995. „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften“ dans H. Kretzenbacher y H. Weinrich (eds.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin:Walter de Gruyter. p. 155-174.
- Werlich, E. 1975. *Texttypologie*. München: Fink.