

## Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios

*Interrelations of representations of academic  
writing and professors' written feedback*

**Lucía Natale**

Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad  
Nacional de General Sarmiento  
Argentina

ONOMÁZEIN Número Especial IX ALSFAL (2014): 81-98

DOI: 10.7764/onomazein.alsfal.6



**Lucía Natale:** Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento  
Correo electrónico: lnatale@ungs.edu.ar

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2014

## Resumen

Este trabajo muestra algunas interrelaciones entre representaciones sobre la escritura académica y su enseñanza y las estrategias discursivas (Menéndez, 2000) adoptadas en devoluciones escritas elaboradas por docentes universitarios. A partir del examen de un corpus compuesto por treinta entrevistas a docentes universitarios y por 184 devoluciones escritas elaboradas por los mismos profesores se han identificado cuatro representaciones sobre la escritura y un conjunto de ocho estrategias discursivas, las cuales se caracterizan sumariamente. En una segunda instancia, a partir de dos casos, se describen en detalle dos de las representaciones a partir de herramientas del análisis del discurso basado en la Lingüística Sistémica Funcional. Asimismo, siguiendo con los mis-

mos casos, observamos las estrategias adoptadas por los docentes en la evaluación de los textos producidos por los estudiantes. Los resultados muestran que los profesores que representan la escritura como una herramienta empleada en procesos materiales y que asignan el rol de Actores a los estudiantes y a sí mismos privilegian las estrategias que sirven para retroalimentar la producción escrita, bajo la forma de instrucciones y preguntas. En cambio, cuando la representación dominante es aquella que asocia la escritura con un fenómeno que el docente se limita a contemplar, las devoluciones son construidas preferentemente con estrategias cuya finalidad es la de expresar una evaluación acerca de lo acertado o erróneo de una respuesta.

**Palabras clave:** alfabetización académica; representaciones sobre la escritura académica; estrategias discursivas; devoluciones escritas.

## Abstract

This paper shows some interrelations of representations of academic writing and its teaching, and the discourse strategies (Menéndez, 2000) adopted by lecturers and professors when giving written feedback. On the basis of a corpus of 30 interviews to professors and 184 samples of written feedback by the same professors, we have identified four representations about writing and a set of eight discourse strategies, which are first outlined here. Second, on the basis of two cases, two of the representations are described in detail, using discourse analysis tools based on Systemic Functional Linguistics. Additionally, the same two cases allow us to examine the strategies

adopted by professors when assessing the texts produced by their students. The results show that those professors who represent writing as a tool used in material processes and who assign their students and themselves the role of Actors use strategies to feedback written production, under the form of instructions and questions. In contrast, when the prevailing representation is that in which writing is associated with a phenomenon in which the professor is a mere observer, feedback is mainly provided by using strategies whose purpose is expressing an evaluation about the correctness or incorrectness of an answer.

**Keywords:** academic literacy; representations of academic writing; discourse strategies; written feedback.

## 1. Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX la escritura académica se ha constituido en objeto de interés de la lingüística aplicada a la enseñanza en diversas líneas de investigación (Hyon, 1996; Johns, 2002; Paltridge, 2004). Desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), se han desarrollado investigaciones sobre rasgos discursivos de la escritura académica, como las valoraciones empleadas (Hood, 2010), los géneros solicitados durante la formación (Gardner y Nesi, 2013) y los dispositivos utilizados para su enseñanza (Purser y otros, 2008; Moyano, 2010; Natale, 2013b). El relevamiento realizado muestra que, si bien se han abordado diversas problemáticas del campo de la alfabetización académica, son escasas las investigaciones que se han ocupado de analizar las prácticas pedagógicas o el discurso de los docentes universitarios, a pesar del importante rol que cumplen en la formación de quienes se están iniciando en el conocimiento de una disciplina (Becher, 1989). Los profesores que dictan asignaturas de contenido, aquellas que abordan las temáticas centrales de un campo del saber, constituyen el sector académico de las comunidades especializadas. Desde ese lugar, tienen el poder de definir los conocimientos necesarios y las actividades que los estudiantes deben realizar para poder ser incorporados a ellas. Asimismo, a través de sus evaluaciones, avalan o restringen el acceso de nuevos miembros (Castro Azuara, 2013). Por otro lado, es en los cursos de estos docentes que los estudiantes tienen acceso a las prácticas letradas de la comunidad disciplinar (Zhu, 2004; Parodi, 2008) y a los discursos que definen la identidad y la pertenencia a un grupo (Geertz, 1983; Becher, 1989). En sus clases, además, se construyen representaciones sobre el papel de la escritura en el ejercicio de la membresía, las cuales son legitimadas por el encuadre institucional de la universidad y el prestigio que este acarrea. Así, la indagación sobre el discurso de docentes universitarios de materias de contenido y el examen de las representaciones

sobre la escritura disciplinar y su enseñanza resultan de gran relevancia.

Los estudios que toman como objeto las visiones o representaciones de los docentes sobre la escritura académica coinciden en señalar que los profesores sostienen que la escritura funciona como un soporte de la oralidad o un medio para fijar y comunicar ideas. También aparece representada como un estado, es decir, como una habilidad que se aprende en la educación secundaria (Zhu, 2004; Carlino, 2005; Marinkovich y Velásquez, 2010; Velásquez R. y Córdova V., 2012). En cuanto a la enseñanza de la escritura en la universidad, se encuentra que los docentes asumen que los estudiantes aprenden de manera intuitiva, a partir de la lectura de los textos o de los comentarios orales y/o escritos que realizan los docentes sobre las producciones de sus alumnos (Zhu, 2004; Marinkovich y Velásquez, 2010; Velásquez R. y Córdova V., 2012). Más allá de los aportes realizados por estas investigaciones, encontramos que no llegan a mostrar de qué manera se cimentan en el lenguaje las representaciones que reportan, es decir, que no dan cuenta de los recursos lingüísticos sobre los que se construyen dichas representaciones; tampoco hacen referencia al modo en que se entran con otras referidas a otros componentes propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las representaciones sobre los docentes y los estudiantes, por ejemplo. Algunas de estas relaciones fueron examinadas en otro trabajo, de Roz Ivanič (2004), en el que —a partir de una diversidad de fuentes (materiales teóricos, libros de texto, entrevistas, entre otros)— las representaciones sobre la escritura son vinculadas con otras referidas a su aprendizaje y a los criterios empleados para su evaluación. Este tipo de entramado, según Ivanič, da lugar a distintos *discursos sobre la escritura* (Ivanič, 2004: 220), en los que se entrelazan valores, creencias y prácticas. Por último, cabe señalar que no se han encontrado trabajos sobre las relaciones que se establecen entre las representaciones de los profesores

sobre la escritura y su enseñanza y las prácticas que estos llevan adelante en el ejercicio de la docencia.

En este trabajo, de carácter exploratorio, buscamos dar un paso adelante en el abordaje de la problemática planteada. Pretendemos mostrar algunas interrelaciones entre las representaciones sobre la escritura académica relevadas en entrevistas a docentes universitarios y las estrategias discursivas (Menéndez, 2000) que ellos mismos emplean en sus devoluciones escritas<sup>1</sup> a los estudiantes. En otras palabras, nuestra hipótesis es que las representaciones sobre el rol de la escritura en la formación universitaria manifestadas en las entrevistas son consistentes con el tipo de estrategias puestas en juego a la hora de realizar sus devoluciones.

La exploración de dichas interrelaciones se lleva adelante a partir del análisis lingüístico de las entrevistas y las devoluciones provistas por dos docentes y del posterior entrecruzamiento de los resultados obtenidos en ambas instancias. Estos profesores forman parte de la población participante en una investigación<sup>2</sup> sobre las representaciones de los docentes de una universidad pública argentina acerca de la producción escrita en materias curriculares. En ese estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes y se recolectaron muestras de sus devoluciones escritas, que se encontraban archivadas en cumplimiento de normas institucionales. Las entrevistas fueron analizadas con herramientas del análisis del discurso basadas en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF); así, se reconocieron cuatro tipos de representaciones sobre la escritura, en las que respectivamente se la asocia con 1) una herramienta o el producto

de una acción material (discurso materialista), 2) un fenómeno (discurso fenoménico), 3) un vehículo de las ideas que se intercambian en el aula (discurso verbalista) o 4) una entidad a la que se le adjudican rasgos propios de la comunicación disciplinar (discurso identitario). Por otro lado, a través del análisis —también basado en la LSF— de los comentarios que componen las devoluciones escritas, se estableció un conjunto de ocho estrategias discursivas.

Para este artículo, como ya anticipamos, seleccionamos a modo de ejemplo los casos de dos de los docentes participantes. Estos casos nos permitirán mostrar en detalle cómo se construyen en el lenguaje dos de las representaciones mencionadas —la materialista y la fenoménica— y, además, dar cuenta de las relaciones que se establecen entre tales representaciones y las estrategias discursivas empleadas por los mismos docentes en sus devoluciones escritas. De acuerdo con nuestros resultados, los profesores que representan la escritura como una herramienta o el producto de procesos materiales privilegian las estrategias que sirven para retroalimentar la producción escrita, bajo la forma de instrucciones y preguntas. En cambio, cuando la representación dominante es aquella que asocia la escritura con un fenómeno que el docente se limita a contemplar, las devoluciones son construidas preferentemente con estrategias cuya finalidad es la de expresar una evaluación acerca de lo acertado o errado de una respuesta.

En lo que sigue, presentamos el encuadre teórico del estudio, la metodología seguida y el corpus de análisis contemplado en distintas instancias de la investigación. Luego, tras caracterizar de manera general las representaciones y las

1 En este trabajo, entendemos por “devolución escrita” el conjunto de comentarios elaborados por un docente, los cuales se articulan como respuesta a un texto producido por un estudiante. Tales comentarios pueden ubicarse en los márgenes del texto evaluado, al inicio, al final o en un soporte (hoja, correo electrónico, por ejemplo) adicional. Las devoluciones cumplen con alguna/s de las siguientes funciones: expresar una evaluación y/o brindar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje, sobre la elaboración del texto, además de cumplir con normas institucionales.

2 Se trata de la investigación “Representaciones sociales sobre la escritura en docentes universitarios”, dirigida por la Dra. Paula Pogré, radicada en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Período 2011-2013. Código: 30/3122.

estrategias discursivas reconocidas en el análisis, nos focalizamos en los dos casos seleccionados para describir en términos de la LSF las representaciones mencionadas —la materialista y la fenoménica— y mostrar sus interrelaciones con las estrategias discursivas de las devoluciones escritas. Por último, haremos lugar a algunas reflexiones.

## 2. Encuadre teórico

El marco teórico adoptado en este trabajo es el de la Lingüística Sistemática Funcional. En este encuadre, se asignan al lenguaje tres metafunciones<sup>3</sup>: la ideativa, la interpersonal y la textual (Halliday, 1975, 1994). La primera sirve para dar cuenta de la experiencia del mundo que nos rodea y del creado en nuestra consciencia. La segunda permite establecer y mantener relaciones sociales mediante la expresión de los roles sociales en la interacción entre distintas personas; asimismo, sirve para expresar nuestras actitudes hacia aquello que constituye el objeto de la intervención y/o hacia el propio enunciado (Thompson y Hunston, 2000). La tercera provee los medios para que el lenguaje establezca relaciones consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa; es la que permite que el hablante o escritor construya textos (cfr. Halliday, 1975: 148).

Para este trabajo, importan especialmente las dos primeras. Enfocándonos en la metafunción ideativa identificaremos las representaciones sobre la escritura y su enseñanza. Mediante el examen de la dimensión interpersonal, por su parte, observaremos de qué manera se evalúan las producciones estudiantiles y cuáles son los roles asignados a docentes y estudiantes en el intercambio.

De acuerdo con Halliday, para el análisis de las representaciones resulta necesario considerar la configuración del sistema de transitividad de la cláusula. El sistema de transitividad cons-

truye el mundo de la experiencia a través de un conjunto manejable de tipos de procesos en los que aparecen involucrados distintos participantes, en el marco de determinadas circunstancias. Los conceptos de proceso, participante y circunstancia son categorías semánticas que explican de modo general la manera en que los fenómenos del mundo real son representados como estructuras lingüísticas (cfr. Halliday, 1994: 109).

La caracterización de las representaciones que aquí presentamos se basa en la clasificación de procesos propuesta por Halliday y Matthiessen (1999, 2004), según la cual se reconocen cuatro tipos: del hacer y del suceder (*doing* y *happening*), del sentir (*sensing*), del decir (*saying*) y del ser y tener (*being* y *having*). Asimismo, se considerarán los tipos de participantes asociados a las clases de procesos mencionadas. La tabla 1 ofrece un panorama de estas clasificaciones:

**TABLA 1**

Resumen de los tipos de procesos y roles de los participantes (a partir de Halliday y Matthiessen, 1999: 129)

Tipo de proceso	Participante(s) asociado(s)
Material o del hacer o suceder	Actor Meta Beneficiario
Mentales o del sentir	Sensor Fenómeno
Verbales o del decir	Dicente Locución o Informe Destinatario
Relacionales o del ser y del tener	Portador Atributo Símbolo Valor

Por otro lado, para la caracterización de las representaciones construidas en las devoluciones escritas incorporamos un conjunto de herramientas correspondientes a la metafunción

3 Las metafunciones son funciones altamente generalizadas del sistema lingüístico (Halliday y Matthiessen, 1999: 7), comunes a todas las culturas.

interpersonal. Inicialmente partimos de la clasificación de roles y funciones de habla propuesta por Halliday (1994) para determinar el tipo de intercambio establecido en el nivel de las cláusulas que componen los comentarios de los docentes, observando si piden informaciones y/o brindan instrucciones para ajustar el escrito. Sin embargo, notamos que los comentarios persiguen distintas metas simultáneas, que incluso pueden entrar en conflicto, por lo que consideramos adecuado incorporar herramientas teóricas que permitan un análisis que se extienda más allá del nivel de la cláusula. Apelamos entonces a la noción de *estrategia discursiva* (Menéndez, 2000), con la idea de reconstruir la finalidad interaccional de los docentes a través del análisis de los recursos lingüísticos que seleccionan. De acuerdo con Menéndez (2000: 5), “una estrategia discursiva es una reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor en tanto sujeto discursivo pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y discursivos para obtener una finalidad interaccional”. Hablamos de reconstrucción analítica en tanto no podemos asegurar que lo que se realiza es lo que el hablante efectivamente hace, sino lo que surge de un análisis de su discurso. Los recursos considerados para el análisis provienen de la LSF, sea de las descripciones gramaticales de Halliday (1994) y de Halliday y Matthiessen (1999, 2004), ya mencionadas, sea de otros aportes elaborados en el marco de la teoría de la valoración (Hood y Martin, 2005; Martin y White, 2005).

La teoría de la valoración se plantea una división de los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subtipos de valoración: Actitud, Compromiso y Gradación.

La Actitud refiere a los significados a través de los cuales los escritores/hablantes evalúan intersubjetivamente a los participantes y los procesos. El Compromiso permite interpretar el origen de los sentimientos que se negocian. Desde la asunción de una perspectiva bajtiniana, se

reconoce una relación con otras voces, a partir de lo cual se establece una subclasificación de enunciados: monoglósicos y heteroglósicos. Los primeros ignoran la diversidad de posiciones, por lo que se utilizan recursos tales como enunciados declarativos, por ejemplo, mientras que en los segundos se reconoce la diversidad de posiciones. Finalmente, la Gradación es el sub-sistema que permite analizar el modo en que los escritores/hablantes gradúan los significados interpersonales e ideacionales.

### 3. Metodología y corpus

Como anticipamos en la introducción, este artículo presenta avances de una investigación exploratoria, de corte cualitativo, acerca de las representaciones sobre la escritura académica en el discurso de los profesores universitarios. Participaron del estudio treinta profesores que se desempeñan como investigadores docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), ubicada en la periferia de la ciudad de Buenos Aires. Estos participantes dictan materias avanzadas, ubicadas en los últimos tramos de cinco carreras de grado: Ingeniería Industrial y las licenciaturas en Educación, Políticas Sociales, Estudios Políticos y Ecología Urbana. La selección de las carreras buscó abarcar una variedad de perspectivas sobre la escritura, sin que se planteara como objetivo de la investigación la confrontación entre representaciones y/o estrategias discursivas entre campos disciplinares diversos, cuestión que amerita un estudio específico.

La selección de los docentes se realizó primordialmente por la cercanía de sus asignaturas al momento de la graduación de los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta que ninguno de los participantes tuviera formación específica en la enseñanza de la escritura y que no hubieran participado de un programa de apoyo a la producción académica que se desarrolla en la institución. Por último, se consideró que solicitaran como requisito de aprobación la producción de textos similares a los propios de las respectivas

culturas disciplinares o ámbitos profesionales.

Para la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes; estas tuvieron lugar entre los años 2011 y 2012, en momentos en los que se discutían cambios en los planes de estudio, por lo que la cuestión de la formación de los estudiantes era un tema frecuente en las conversaciones de esos días. Los encuentros, de una hora de duración, aproximadamente, fueron realizados en las oficinas personales de los entrevistados, a solas con ellos. Las treinta entrevistas fueron grabadas digitalmente y transcritas en su dimensión verbal, es decir, no se consideraron los gestos o movimientos corporales.

El diseño del cuestionario se encuadra en la metodología cualitativa para la investigación social (Taylor y Bogdan, 1987; Guber, 1991). Las preguntas incluidas en las entrevistas recorren diversos tópicos, aunque todos vinculados con la escritura en el nivel universitario: los primeros contactos y experiencias del entrevistado con la producción escrita académica, el lugar que ocupa la escritura en su materia, los géneros solicitados a los estudiantes y los criterios por los cuales se incluyen en sus programas, el desempeño de los alumnos, las estrategias de enseñanza de la escritura que implementa —si lo hace— y los lineamientos generales que sigue para evaluar escritos estudiantiles. Para el análisis de las representaciones discursivas en las entrevistas se consideraron las respuestas en las que los docentes —directa o indirectamente— hacen referencia a distintos ejes: escritura, textos, docentes, estudiantes, enseñanza y aprendizaje. Una vez identificados tales segmentos, cada respuesta fue dividida en cláusulas para analizar los significados experienciales. En concreto, se consideraron los procesos y los participantes expresados a través del sistema de transitividad de la cláusula (Halliday, 1994; Halliday y Matthiessen, 1999, 2004).

Además, con el objetivo de cruzar datos obtenidos a través de distintas fuentes, se recolec-

taron devoluciones escritas elaboradas por los participantes, con la precaución de que hubieran sido producidas con anterioridad a las entrevistas. Los docentes las conservaban de acuerdo con normativas vigentes en la institución. Se reunió así un corpus de 184 devoluciones. Estas “correcciones”, como las llaman los entrevistados, fueron realizadas sobre el último trabajo solicitado en la materia, el cual los docentes señalan como el más elaborado, o el más complejo, o el más cercano a la práctica profesional o científica que los estudiantes desarrollarán después de su graduación. Se trata en general de géneros que circulan en las culturas disciplinares, con las adecuaciones al ámbito universitario. Los textos de los estudiantes tienen una extensión media de unas 15 carillas.

Para la identificación de las distintas estrategias empleadas en las 184 devoluciones recolectadas, estas fueron segmentadas en comentarios, que sumaron 1010. Para la delimitación de los comentarios se tuvo en cuenta un criterio gráfico, como lo es su disposición en la superficie de la hoja, la pantalla. En ocasiones, la sola separación espacial entre uno y otro sirve como indicador; en otras, la distinción es reforzada con otros recursos gráficos, como los recuadros de los comentarios insertos con herramientas informáticas. Para el establecimiento de las estrategias discursivas, partimos del reconocimiento de lo que se constituye como objeto de devolución, los roles y funciones de habla puestas en juego (Halliday, 1994) y la cercanía o distancia con el destinatario, un futuro miembro de la comunidad discursiva. Este análisis detallado de los comentarios dio lugar a un esquema de análisis consistente en ocho estrategias discursivas, que se caracterizan en el apartado 5.

Una vez realizados los relevamientos y análisis de las dos fuentes de datos, se seleccionaron dos casos ejemplares, dos docentes que en este trabajo reciben los nombres ficticios de Mariana y Horacio. Sus discursos nos servirán, por un lado, para ilustrar dos de las representaciones

relevadas y, por otro, para poner en evidencia sus interrelaciones con las estrategias discursivas que los docentes adoptan en las devoluciones escritas.

#### 4. Representaciones sobre la escritura académica: un panorama general

El análisis del discurso de los docentes vertido en las entrevistas nos permitió reconocer distintos tipos de representaciones sobre la escritura disciplinar, las cuales se asocian a otras sobre los procesos de enseñanza o aprendizaje y roles que docentes y estudiantes juegan en ellos. De acuerdo con Ivanič (2004), estas agrupaciones de representaciones pueden ser consideradas como *discursos* o *constelaciones sobre la escritura*. En nuestro corpus establecimos cuatro, que hemos denominado 1) materialista, 2) fenoménica, 3) verbalista y 4) identitaria. En cada una de ellas, respectivamente, la escritura es construida como a) una herramienta o el producto de un proceso material; b) un fenómeno, que puede representarse como objeto de contemplación o de reflexión en procesos mentales realizados por el docente; c) un vehículo de las ideas que se intercambian en el aula en distintos procesos verbales; d) una entidad a la que se le adjudican características relacionadas con normas propias de una comunidad disciplinar. Como se nota en esta breve descripción y se detalla más abajo en relación con las dos primeras, entendemos que la selección de distintos tipos de procesos permite distinguir diferentes representaciones sobre la escritura académica y su enseñanza.

#### 5. Estrategias discursivas en devoluciones escritas

En trabajos anteriores (Natale, 2012, 2013a) hemos presentado un conjunto de ocho estrategias discursivas (Menéndez, 2000) que surge del análisis de los comentarios que componen las devoluciones escritas de los docentes. Las estrategias son *Aceptar*, *Rechazar*, *Ajustar*, *Problematizar*, *Empujar*, *Solicitar ampliación de la información*, *Sugerir lecturas*, *Guiar la produc-*

*ción escrita*. Como ya dijimos, para su caracterización que presentamos muy escuetamente a continuación, conjugamos los conceptos de roles y funciones de habla (Halliday, 1994) y el análisis de distintos recursos léxico-gramaticales y discursivos (Halliday y Matthiessen, 1999, 2004; Martin y White, 2005).

*Aceptar*. Representa la aceptación de una respuesta dada por el estudiante, por lo que implica una clara muestra de solidaridad de parte del docente. El objeto evaluado es generalmente una afirmación. La estrategia puede realizarse mediante una proposición aseverativa polar positiva con verbo de proceso relacional seguido de un atributo que conlleva una apreciación (Martin y White, 2005) favorable explícita, del tipo “X es correcto”. Gráficamente, suele realizarse con la marca √. La escritura es representada como una entidad a ser evaluada. El docente se erige así como juez. El estudiante, por su parte, es representado como alguien capaz de elaborar conocimiento nuevo para la comunidad o, al menos, aquello que se establece como aceptable para su nivel de experticia.

*Rechazar*. En términos de Halliday (1994), esta estrategia consiste en una respuesta no esperada a una aseveración incluida en el texto del estudiante, lo que representa un franco límite a su acceso a la comunidad. Se construye mediante una evaluación negativa, en la escala de lo correcto/incorrecto, sea explícita o evocada. La entidad evaluada, es decir, aquello que es objeto de rechazo, puede ser un término o concepto teórico o bien un dato fáctico. Se trata de aseveraciones no modalizadas, monoglósicas (Martin y White, 2005: 99), lo que implica que algunos significados no son negociables; su desconocimiento aparece como una de las razones para denegar el acceso a una comunidad de discurso. Según esta estrategia, la escritura aparece como un producto antes que como un proceso. El docente se limita a juzgar la producción según los contenidos disciplinares desarrollados. El estudiante, a su vez, es representado como un sujeto



que no reúne las condiciones para acceder a la comunidad.

*Ajustar.* Esta estrategia expresa una evaluación negativa acerca del uso inadecuado de alguna expresión o sobre la falta de precisión en una información, como se nota en el siguiente ejemplo (1): “Las preguntas no responden exactamente a la manera en la que está formulado el problema” (PS-A1)<sup>4</sup>. La voz autorial se posiciona en el rol de quien demanda un ajuste en la construcción del discurso científico. Sin embargo, no impone una distancia insalvable con su destinatario. Como se ve en el ejemplo, en esta estrategia suelen incorporarse recursos de la gradualidad (“exactamente”), que sirven tanto para expresar la necesidad del ajuste como para atenuar la evaluación negativa. Así, la escritura es construida como un proceso dinámico, que admite cambios y ajustes. El docente se muestra cooperativo con el estudiante y este, a su vez, aparece como quien necesita de una guía para adecuar su discurso a la comunidad disciplinar.

*Problematizar.* A través de esta estrategia el docente pone en cuestión una aserción o un conjunto de aserciones propias del proceso de investigación, como la formulación de una hipótesis, de una interpretación, una conclusión o la metodología. Implícitamente, el docente realiza una evaluación negativa; sin embargo, opta por no rechazar abiertamente los avances de los estudiantes, sino que se muestra abierto a posiciones alternativas, como se ve en el ejemplo 2: “¿Están seguros que estamos frente a un modelo de problematización en las capacitaciones del Remediar?” (PS-A1). Según esta caracterización, tanto la escritura como el conocimiento disciplinar aparecen como entidades que ameritan una discusión y ajustes. El docente aparece en una posición de cercanía.

*Empujar* es una estrategia que se realiza lingüísticamente en más de un movimiento. El

primero expresa una evaluación positiva, en la escala de lo “interesante” o “válido”, aplicada a un avance realizado por el estudiante. A continuación se introduce una orden o una evaluación negativa y, después, una indicación, como se ve en el ejemplo 3: “Muy bien. Es importante plantear el problema antes de comenzar el desarrollo. Sin embargo, el planteo es demasiado escueto. Aquí podrías tomarte el tiempo de pensar las implicancias de esta cuestión y desarrollarlas un poquito” (EP-A2). En este caso, los recursos de la graduación resultan útiles para graduar las evaluaciones negativas. Ante lo “demasiado escueto” del planteo, se solicita que se desarrolle un “poquito”. Se produce entonces un juego de gradaciones: en un primer momento se amplifica la crítica negativa, para luego atenuarla. En síntesis, en esta estrategia, la escritura disciplinar aparece como una entidad que requiere de revisiones sucesivas. El docente se erige como guía que indica pasos a seguir al estudiante en su ingreso a la comunidad.

*Solicitar ampliación de la información.* Implica una evaluación negativa. Indirectamente, se señala que la información provista por el texto está incompleta o que no se han desarrollado suficientemente los contenidos disciplinares requeridos. Se realiza por medio de preguntas encabezadas por un pronombre interrogativo. La escritura aparece como una entidad que requiere de la exhaustividad y la precisión en la información y de un control permanente. El docente se constituye en un lector experto, que colabora indicando cuestiones a mejorar. El estudiante es representado como un ser activo, capaz de realizar operaciones discursivas que le son demandadas.

*Sugerir lecturas.* Mediante esta estrategia se indica la lectura o la profundización en el análisis de fuentes bibliográficas. Implícitamente se sugiere la falta de exhaustividad en el estudio.

4 Estas siglas codifican la identidad de los docentes participantes del estudio. Las dos primeras letras corresponden a la carrera en la que trabajan. La que sigue al guión se refiere al rango que ocupan, y la cifra, al número de entrevistado.

Se realiza como una orden o una aseveración con datos acerca de las fuentes sugeridas. La voz autoral es representada en el discurso como la de un sujeto que posee un conocimiento profundo y amplio sobre la bibliografía y como alguien dispuesto a brindar orientaciones. Los estudiantes, a su vez, son representados como sujetos que deben seguir su formación para ingresar al campo, aunque capaces de seguir directivas.

*Guiar la producción escrita.* Esta estrategia se realiza mediante órdenes que directa o indirectamente indican que se deben introducir cambios en el texto entregado por los estudiantes. La realización más típica es una orden que, con mayor o menor grado de obligatoriedad (cfr. Halliday, 1994: 358), indica que se debe llevar adelante una acción que implica la reformulación, el cambio de ubicación, el agregado o la eliminación de un segmento del texto, que puede representar desde una sección completa hasta una frase o palabra. Dicha orden conlleva implícitamente una evaluación negativa, en tanto se solicita la realización de ajustes. El ejemplo 4 ilustra esta importante estrategia: “Sería conveniente que al comenzar el trabajo puedan plantear una introducción en la que expliquen el propósito del mismo, que planteen la hipótesis, y que las sensaciones que tuvieron, puedan reservarlas para el desarrollo del trabajo, en el que pondrán a jugar: descripciones, sensaciones e interpretaciones (detallando e identificando cada una)” (Ed-A3).

Si bien las distintas realizaciones de esta estrategia pueden ser leídas como órdenes, con la consiguiente demarcación de la asimetría entre los participantes, también pueden ser entendidas como instrucciones que orientan la producción escrita y, por ende, como muestras de

solidaridad, en tanto señalan con claridad qué cambios es preciso realizar en un texto para que sea evaluado como un ejemplar genérico aceptable en una cultura disciplinar.

## 6. Interrelaciones entre representaciones y estrategias en el discurso materialista<sup>5</sup>

El análisis del corpus muestra que el discurso materialista de la escritura, aquel en el que la producción escrita es representada como herramienta para la transformación y en el que prioritariamente se asigna el rol de Actores a docentes y estudiantes, se correlaciona con el empleo de estrategias discursivas que tienen como propósito principal retroalimentar la escritura. A continuación describimos en detalle la configuración de este discurso y luego mostramos las estrategias empleadas en las devoluciones elaboradas por la docente que hemos llamado Mariana.

### 6.1. La escritura como herramienta o producto

El discurso materialista de la escritura, que puede ser reconocido en varias entrevistas, se construye a partir de la selección de procesos materiales como recurso predominante en la representación discursiva de la producción de textos en los cursos universitarios. Una de las docentes que lo construye es Mariana, una antropóloga con estudios de posgrado en Ciencias Sociales. Se desempeña como asistente en una materia avanzada de la licenciatura de Política Social, Planificación y Gestión de la Política Social II, en la que se tratan cuestiones ligadas al ejercicio profesional. En esta asignatura, los estudiantes deben investigar sobre la implementación de un programa social en una localidad para evaluar su ejecución. Periódicamente, a lo largo del semestre, los alumnos deben entregar

5 En este trabajo nos concentramos en las dos primeras constelaciones, que se describen en los apartados 6 y 7, respectivamente. Con respecto a las otras dos, podemos caracterizarlas muy brevemente de la siguiente manera. El discurso verbalista se asocia a las figuras del decir. La escritura aparece como un vehículo de las ideas o del pensamiento. Tanto los docentes como los estudiantes son representados como Dicentes. El discurso identitario, a su vez, se asocia a las figuras del ser y del tener. La escritura aparece como una entidad sujeta a reglas y convenciones establecidas por las culturas académicas. Tanto los docentes como los estudiantes son invisibilizados en el discurso; lo que se impone es la caracterización del lenguaje y los géneros disciplinares.

distintos informes de avance, designados como “hojas de trabajo”. Las docentes realizan devoluciones escritas sobre los documentos que los estudiantes presentan, para lo que emplean procesadores de texto de uso corriente. Esta información nos permite contextualizar el discurso de Mariana y sus representaciones sobre la escritura académica y su enseñanza, sobre las que nos enfocamos en lo que sigue.

En palabras de Mariana, la escritura es un proceso que requiere entrenamiento, como se ve en el ejemplo 5: “Creo que [la escritura] es un proceso que si bien necesita tener herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas, creo que también es un proceso que implica entrenamiento”.

Como se ve, para definir la escritura, Mariana recurre a la metáfora del entrenamiento, que también remite a una serie de actividades materiales (ejercicios físicos). La asociación entre la producción escrita con el hacer se refuerza a partir del señalamiento sobre la necesidad de emplear herramientas.

En este mismo sentido, los textos que se elaboran en la materia son construidos en el discurso como un instrumento o herramienta útil para la actuación profesional, como se ve en el ejemplo 6: “Sí, [este tipo de escrito] lo van a **utilizar** en su vida profesional. Los prepara no solamente para escribir un programa, sino para escribir una evaluación del trabajo”. Asimismo, como se ve en la segunda parte del extracto, el escrito puede ser también representado como un Actor que opera transformaciones sobre los sujetos.

De acuerdo con este discurso, las docentes tienen un rol activo en el “entrenamiento” de los estudiantes. Son Actores que conscientemente desarrollan acciones materiales para enseñar a escribir, como se nota en el ejemplo 7: “Me parece que es una materia en la que nosotras hacemos un esfuerzo muy consciente y muy explícito, y

todo el tiempo **estamos trabajando** en cómo tienen que escribir, qué quisieron decir”.

Los estudiantes, a su vez, son representados como Actores, sujetos activos que llevan adelante procesos materiales creativos (Halliday y Matthiessen, 1999: 148). La Meta o producto es el texto solicitado, una parte de él o una versión preliminar, como en el ejemplo 8: “En la segunda parte de la clase que es la parte más de modalidad de taller, ellos van haciendo avances en clase sobre esta Hoja de Trabajo, y después ellos tienen que cerrar la y presentar la”.

Complementariamente, los estudiantes son representados como Actores de procesos materiales dispositivos (Halliday y Matthiessen, 1999: 148), que aparecen como pasos previos y necesarios para elaborar el escrito. El ejemplo 9 lo ilustra: “Lo que nosotros hacemos es que ellos empiecen a traer a la clase como esquemas borradores, y después nosotras en la clase vamos revisándolos en conjunto. La idea es que **vengan a la clase** con algo escrito”.

A su vez, los docentes tienen un rol importante y activo en el proceso de producción escrita, que varía según el grado de avance del texto o las características del grupo. En muchas ocasiones son construidos como Actores de procesos materiales, en otras figuras son Sensores o Dicentes, sobre todo en instancias en que revisan los escritos y hacen sugerencias, como señala Mariana en el extracto que tomamos como ejemplo 10: “Entonces la idea es que ellos tengan este borrador, nosotras en clase **profundizamos, vamos discutiendo** y les vamos tirando alguna pauta, depende de los grupos, hay grupos que necesitan más directriz que otros”. También pueden aparecer como Beneficiarios de las acciones de los estudiantes, que les “marcan” qué hacer, como se expresa en el ejemplo 11: “Porque eso hace que ellos hagan el esfuerzo de ir marcándonos a nosotras por dónde **andan**”. En

6 Usamos negritas para destacar los procesos seleccionados por los docentes y el subrayado para mostrar los participantes. Solo marcamos los procesos y los participantes a los que estamos haciendo referencia en el cuerpo del texto.

reiteradas oportunidades los docentes aparecen involucrados en acciones que realizan conjuntamente con los estudiantes, lo que se expresa a través de la primera persona del plural, tal como en el ejemplo 12: “Hay que **trabajar** mucho los distintos conceptos, y de hecho lo **venimos haciendo** en clase. Ellos van **haciendo** borradores que yo se los **corrijo** y después lo **volvemos a trabajar**”. Así, la clase aparece como un espacio de intercambio, y el proceso de enseñanza, como un proceso activo e interactivo en el que todos los miembros participan por igual y las responsabilidades son compartidas.

## 6.2. La retroalimentación de la escritura

A partir del análisis de nuestro corpus, encontramos que los docentes que construyen un discurso materialista de la escritura, en el que tanto los estudiantes como los docentes aparecen como Actores, suelen preferir las estrategias discursivas *Guiar la producción escrita* y *Solici-*

*tar ampliación de la información*. Este es el caso de Mariana. El análisis de cuatro devoluciones de esta docente muestra que, sobre un total de 88 comentarios (a razón de 22 por trabajo), el 50% tienen como objetivo encaminar la elaboración de los textos. Les siguen en importancia las preguntas que demandan información, las que suman el 20% de los comentarios, aproximadamente. La tabla 2 sintetiza los datos obtenidos.

En este sentido, sumando los comentarios correspondientes a otra estrategia como Empujar, más del 70% de los comentarios de Mariana apuntan a proveer de retroalimentación para mejorar el texto. A su vez, en tanto dan instrucciones o demandan información, ubican a los estudiantes en un rol activo. Además, los empujan a dar nuevos pasos o discuten sus aportes para problematizarlos. Antes que la evaluación, propósito central de Aceptar y Rechazar, optan por focalizarse en la retroalimentación. El siguiente ejemplo<sup>7</sup>, el 13, sirve como muestra.

**TABLA 2**

Cantidad de comentarios de Mariana según estrategia discursiva

Estrategia discursiva	Cantidad de comentarios	Ejemplos
Aceptar	5	OK
Ajustar	7	Ojo, esto último no se vincula estrictamente con la estrategia de capacitación del Programa
Empujar	5	Este supuesto o hipótesis que se plantean es interesante, pero deben sostenerla con algun evidencia, quizás con material de las entrevistas.
Guiar la producción escrita	44	Desarrollar un pequeño párrafo introductorio.
Problematizar	8	¿EN TODOS LOS CENTROS PASA ESTO? OJO!
Rechazar	4	Esto no es un problema, sino una hipótesis.
Solicitar ampliación	15	Cuántas? En qué contexto se realizaron?
Sugerir lecturas	----	
Total	88	

7 Se trata de una reproducción fiel del texto escrito por la docente, respetando incluso el color elegido para escribir los comentarios.

**EJEMPLO 13**

Reproducción de una serie de comentarios realizados por Mariana, que corresponden a la estrategia *Guiar la producción escrita*

**DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN**

Hacer una breve descripción de cuales fueron las dimensiones y cuáles son las cuestiones a las que cada dimensión pretendía dar respuesta (ES DECIR, TOMAR LOS OBJETIVOS, VER QUÉ DIMENSIONES ALUDE A CADA OBJETIVO O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN) CLARO QUE TENIENDO EN CUENTA LOS OBJETIVOS QUE SERÍAN ABORDADOS CON LA ESTRATEGIA CUANTI Y CON LA CUALI

En la parte metodológica también va el proceso realizado para la construcción de categorías (texto Navarro) y un cuadro sintetizando las categorías a las que arribaron (que tienen que ver con los objetivos del estudio) .

Para la parte cuanti deberían explicitar cual fue el cruce de variables para cada una de las dimensiones que recuperaron para cada objetivo

A través de indicaciones inscriptas con otro color en el documento enviado por los estudiantes, Mariana provee de indicaciones para mejorar el texto, la sección destinada a la metodología de investigación en este caso. Solicita, por ejemplo, la inclusión de descripciones y de explicaciones de proceso, más allá de otras especificaciones. Se ubica así en el rol de quien demanda informaciones y también servicios, en tanto requiere de actividades específicas, construyendo una imagen activa de los estudiantes. Por otro lado, si se toma en cuenta la cantidad de comentarios que realiza, más de veinte por escrito, esta docente se erige a sí misma como una profesora trabajadora y atenta a los aprendizajes de los estudiantes, dando cuenta en la práctica de lo que plantea en su entrevista, que la enseñanza es un entrenamiento o un “ida y vuelta”. En síntesis, no solo demanda a los estudiantes, sino que se involucra en el proceso asumiendo un papel activo en la iniciación de los estudiantes en la produc-

ción de géneros disciplinares y se constituye en una guía en el ingreso a la comunidad de discurso.

**7. El discurso fenoménico**

En otra de las representaciones relevadas, como ya dijimos, la escritura se construye discursivamente como un Fenómeno, es decir, como un tipo de participante que es percibido, sentido o pensado en procesos mentales en los que los docentes aparecen como Sensores (cfr. Halliday, 1994: 117). Según Halliday y Matthiesen (1999: 139), los procesos mentales pueden ser clasificados en distintos tipos: perceptivos, cognitivos, desiderativos y emotivos. Según esta clasificación, la representación de la escritura como un Fenómeno admite dos variantes. Puede ser construida como un objeto de contemplación de procesos mentales de percepción, por un lado, o de análisis, cuando participa en procesos mentales cognitivos, por el otro. A continuación

nos focalizamos en la caracterización de la primera de estas dos representaciones, ya que es la que encontramos en el discurso del profesor que designaremos con el nombre de Horacio, cuyas respuestas nos servirán como ilustración luego de que presentemos brevemente el caso. Luego, damos cuenta de sus estrategias para las devoluciones escritas.

### 7.1. La escritura como objeto de contemplación

Horacio es un economista especializado en relaciones internacionales. Es profesor adjunto en materias avanzadas de la licenciatura en Estudios Políticos. En la entrevista hace referencia a un seminario optativo sobre política internacional, que cursan estudiantes que están a punto de finalizar sus carreras de grado. Según señaló, suele evaluar a sus alumnos mediante un estudio de caso sobre un país emergente y su ubicación en el contexto político mundial. Sin embargo, solo conservaba trabajos en los que solicitaba a sus estudiantes la confrontación de fuentes bibliográficas.

En el discurso de Horacio, la escritura es construida como objeto de contemplación. Para ello selecciona prioritariamente procesos mentales perceptivos (Halliday, 1994: 118), como “encontrarse con”, “fijarse” o “ver”, en los que el docente ocupa el rol de Sensor, espectador de la producción escrita de los estudiantes. Además, esta es asimilada a una fuente de reacciones que puede generar gusto o disgusto, lo que se sostiene en la selección de procesos mentales emotivos como “gratificar”, “predisponer”, “sorprender”, que guardan similitudes con los perceptivos por el tipo de construcciones gramaticales en las que aparecen (cfr. Halliday y Matthiessen, 1999: 138).

Los siguientes ejemplos (14 y 15) ilustran esta caracterización:

(14) Yo me encuentro con la escritura de los alumnos dos veces en el semestre, por las evaluaciones. Y en general **tiendo a fijarme** más en el contenido de lo que dicen que en la forma de expresarse.

(15) A mí como profesor **me gratifica** un parcial bien

escrito y **me predispone** bien, indudablemente.

En sintonía con esta construcción en el plano de la transitividad, los docentes que construyen esta representación tienden a evaluar la escritura con un tipo de recursos valorativos específico: apreciaciones del orden de la reacción (Martin y White, 2005: 56), como “aburrida”, “cansadora”, “entretenida”, “estimulante”.

En síntesis, la escritura aparece como una obra ya terminada, que es objeto de apreciación en términos de los sentimientos o reacciones estéticas que genera. No se registran en las entrevistas de los docentes en los que prima esta representación marcas que remitan a la escritura como un proceso que evoluciona o en el que el profesor intervenga.

En cuanto a los participantes del proceso, el profesor es mostrado como quien se limita a observar, apreciar y evaluar un escrito. El estudiante, por su parte, tiene un espacio muy acotado. No es un participante que aparezca frecuentemente en el discurso de los docentes. Cuando se lo menciona, ocupa el lugar de un Dicente o incluso como un Fenómeno sobre el que recaen acciones mentales llevadas adelante por los profesores. Es evaluado en términos de habilidades adquiridas previamente, o como sujetos inscriptos en un determinado medio sociocultural. En general, se los evalúa en términos negativos, para lo que se apela a algunas estrategias que evitan hacer referencia directa a ellos; se los suele incluir en colectivos como *gente*, como se ejemplifica en (16).

(16) Yo **valoro** mucho la gente trabajadora, esto quiere decir, mucha gente que básicamente **trata de contestar** lo que vos le **pediste**, en la forma más clara posible y lo hace bien y está perfecto. Pero vos te **das cuenta** de que hay gente que viene con lecturas, con un lenguaje más rico y que está en condiciones de desarrollar conceptos más complejos, o plantear contradicciones, o que tiene una mirada más crítica incluso en relación al curso.

Aporta a esta configuración el modo en que

se construyen discursivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En las entrevistas a otros docentes, se los representa mediante distintas metáforas léxicas que remiten a lo desconocido, al misterio, o a los dones con los que algunos individuos fueron dotados. Horacio, en este caso, explicita su visión sobre dichos procesos en el ejemplo 17: “Ahí se **me presenta un problema grande** porque la materia mía no tiene por función mejorar su manera de escribir”. En otras palabras, de algún modo, estos docentes admiten su desconocimiento sobre los procesos de los estudiantes.

## 7.2. La evaluación de la escritura

El examen del corpus muestra que los docentes que representan la escritura como un Fenómeno apelan prioritariamente a las estrategias

que hemos denominado Aceptar y Rechazar, es decir, que se limitan a evaluar la producción de los estudiantes. Además, eligen representar su aprobación o desaprobación mediante marcas gráficas como  $\checkmark$  o X. También se encuentran subrayados debajo de alguna palabra o expresión, sin que se especifique el significado de la marca, como se ve en el ejemplo 18.

Son muy poco frecuentes los comentarios que expresan una pregunta, siempre breve y poco específica, del tipo *¿Por qué?* Solo se encuentra un comentario verbal que apunta a retroalimentar el proceso de producción. Por otro lado, como se evidencia en la tabla 3, la cantidad de comentarios realizados no llega a dos. En cuatro devoluciones escritas solo se registran siete, incluyendo las marcas gráficas que se transcriben más arriba.

### EJEMPLO 18

Reproducción de las marcas gráficas de las devoluciones de Horacio

El aplanamiento del mundo también significa democratización de la información y el fin de la política impuesta desde arriba hacia abajo, en otras palabras, a causa de la multiplicación de los medios de comunicación el monopolio estatal sobre la información se deslegitima.

### TABLA 3

Cantidad de comentarios de Horacio según estrategia discursiva

Estrategias	Cantidad de comentarios	Ejemplos
Aceptar	--	
Ajustar	--	
Empujar	--	
Guiar la producción escrita	1	Ampliar.
Problematizar	--	
Rechazar	5	Ojo, no es la misma clase.
Solicitar ampliación	1	por qué?
Sugerir lecturas	--	
Total	7	

Sí se emplea el sistema numérico para dar cuenta de la calificación. Así, se confirma la representación de la escritura como un objeto, un producto que los docentes se limitan a contemplar o a evaluar.

## 8. Reflexiones finales

El análisis de las entrevistas y de las devoluciones escritas elaboradas por los docentes seleccionados como casos representativos pone de manifiesto fuertes contrastes entre las representaciones sobre la escritura académica correspondientes a dos discursos sobre la escritura: el materialista y el fenoménico. Las diferencias se registran también en las construcciones discursivas referidas a los roles de los docentes y los estudiantes en el proceso de producción de textos en las materias. En el discurso materialista, la escritura emerge como un instrumento con un potencial transformador del entorno y del propio sujeto; es también considerada como un producto de la actividad humana. Por otra parte, surge del análisis que la elaboración de textos académicos requiere de la labor —muchas veces conjunta— de los actores participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, los estudiantes y los docentes son retratados como sujetos activos y comprometidos con la producción, a través de su involucramiento en procesos materiales.

Las representaciones mencionadas se reflejan también en los comentarios con los que los docentes arman las devoluciones. En ellos se observa que los profesores construyen para sí el rol discursivo de quienes brindan orientaciones concretas para el mejoramiento de los textos que los estudiantes producen. A estos, a su vez, se les asigna nuevamente un papel activo, en tanto se les solicita la realización de nuevas actividades y la provisión de información precisa. Así, las representaciones observadas en el plano de la transitividad se condicen con las edificadas en los intercambios.

En cambio, cuando la escritura es representada como un objeto de contemplación por parte del profesor, la labor del docente deja de cobrar sentido pedagógico. Según el discurso de Horacio, no forma parte de sus tareas enseñar a escribir. En tanto se sitúa en el papel de espectador de las producciones de los estudiantes, su rol parece limitarse a evaluar los escritos de acuerdo con las reacciones que le generan. En todo caso, puede hacer unos pocos señalamientos que los estudiantes podrán o no interpretar como indicaciones, ya que no se expresan mediante un sistema semiótico suficientemente convencionalizado como para ser comprendido sin información adicional.

Más allá de las evidencias que ofrece la comparación entre dos discursos sobre la escritura académica y su enseñanza, se destaca la consistencia que pueden encontrarse entre las representaciones sobre la escritura académica y las relativas a los sujetos que intervienen en los procesos que tienen lugar en las aulas. Así, las representaciones de los objetos de enseñanza y aprendizaje no se construyen en el vacío, sino que se entraman con otras para dar lugar a constelaciones de representaciones, siguiendo con la metáfora de Ivanič (2004).

Por otro lado, el análisis realizado permite poner en relieve la estrecha relación entre las representaciones sobre la alfabetización académica y sus protagonistas y la construcción de las devoluciones escritas. Este hallazgo, creemos, tiene claras implicancias pedagógicas. En principio, surge que el examen de las devoluciones escritas de los docentes universitarios puede ofrecer pistas para conocer el rol que los profesores se asignan en la enseñanza de la escritura, si adhieren a una enseñanza activa, intervencionista, o si entienden que solo deben evaluar las producciones. A nuestro juicio, esta vía de análisis seguramente resulta útil a la hora de diseñar espacios de formación continua dirigidos a docentes universitarios en pos del fortalecimiento



de los procesos de alfabetización académica.

Por último, queda subrayar las potencialidades del análisis sistémico funcional del discurso, basado en componentes léxico-gramaticales y discursivos para iluminar la comprensión de las representaciones y de las prácticas pedagógicas en la educación lingüística.

## 9. Bibliografía citada

BECHER, Tony, 2001 [1989]: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, segunda edición, Barcelona: Gedisa.

CARLINO, Paula, 2005: “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, *Revista de Educación* 336, 143-168.

CASTRO AZUARA, María Cristina, 2013: “Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas” en *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 11-41.

GARDNER, Sheena y Hilary NESI, 2013: “A classification of genre families in university student writing”, *Applied Linguistics* 34 (1), 25-52.

GEERTZ, Clifford, 1994 [1983]: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, segunda edición, Barcelona: Paidós.

GUBER, Rosana, 1991: *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires: Legasa.

HALLIDAY, Michael A. K., 1975: “Estructura y función del lenguaje” en John LYONS y otros: *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza, 145-173.  
HALLIDAY, Michael A. K., 1994 [1985]: *An introduction to functional grammar*, segunda edición, London: Edward Arnold.

HALLIDAY, Michael A. K. y Christian MATTHIESSEN, 1999: *Construing experience through meaning: A lan-*

*guage-based approach to cognition*, London y New York: Continuum.

HALLIDAY, Michael A. K. y Christian MATTHIESSEN, 2004 [1985]: *An introduction to functional grammar*, tercera edición, London: Edward Arnold.

HOOD, Susan, 2010: *Appraising research: evaluation in academic writing*, London y New York: Palgrave Macmillan.

HOOD, Susan y James MARTIN, 2005: “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”, *Revista Signos* 38 (58), 195-220.

HYON, Sunny, 1996: “Genre in three traditions: Implications for ESL”, *Tesol Quarterly* 30 (4), 693-722.

IVANIČ, Roz, 2004: “Discourses of writing and learning to write”, *Language and Education* 18 (3), 220-245.

JOHNS, Ann, 2002: *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

MARINKOVICH, Juanita y Marisol VELÁSQUEZ, 2010: “La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica” en Giovanni PARODI (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Editorial Planeta, 127-152.

MARTIN, James y Peter WHITE, 2005: *The language of evaluation*, New York: Palgrave Macmillan.

MENÉNDEZ, Salvio Martín, 2000: “Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso” en José BUSTOS y Patrick CHARADEAU (ed.): *Lengua, discurso, texto. Actas del I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid: Visor, 923-946.

MOYANO, Estela, 2010: “Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional”, *Revista Signos* 43 (74), 465-488.

NATALE, Lucía, 2012: “La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical” en Iris BOSIO y otros: *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística, 189-207.

NATALE, Lucía, 2013a: “Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios”, *Revista Legenda Nueva Etapa (Revista editada por el Postgrado de Lectura y Escritura y la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura)* 17 (16), 86-114.

NATALE, Lucía, 2013b: “Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (58), 685-707.

PALTRIDGE, Brian, 2004: “Academic writing”, *Language Teaching* 37 (2), 87-105.

PARODI, Giovanni (ed.), 2008: *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

PURSER, Emily Rose y otros, 2008: “Developing academic literacy in context” [[www.zeitschriftschreiben.eu](http://www.zeitschriftschreiben.eu), fecha de consulta: marzo de 2012].

TAYLOR, Steven y Robert BODGAN, 1987: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

THOMPSON, Geoff y Susan HUNSTON, 2000: “Evaluation: an introduction” en Susan HUNSTON y Geoff THOMPSON (eds.): *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford: Oxford University Press.

VELÁSQUEZ RIVERA, Marisol y Alejandro CÓRDOVA JIMÉNEZ, 2012: “Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica”, *Literatura y Lingüística* 25, 169-191.

ZHU, Wei, 2004: “Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines”, *Journal of Second Language Writing* 13 (1), 29-48.