

LENGUAS MODERNAS

N.º 50

SEGUNDO SEMESTRE 2017

VOLUMEN MONOGRÁFICO

*Enseñanza de la escritura en educación superior:
el rol de la lectura y la escritura en la inclusión,
equidad y calidad educativas*

Editor invitado: Federico Navarro

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

ISSN 0716-0542

LENGUAS MODERNAS

N.º 50
SEGUNDO SEMESTRE 2017

VOLUMEN MONOGRÁFICO

*Enseñanza de la escritura en educación superior:
el rol de la lectura y la escritura en la inclusión,
equidad y calidad educativas*

Editor invitado: Federico Navarro

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

U N I V E R S I D A D D E C H I L E

Rector
Ennio Vivaldi Véjar

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decana
María Eugenia Góngora

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

Director
Guillermo Soto

L E N G U A S M O D E R N A S

Director
Hiram Vivanco

Secretaria de Redacción
Ximena Tabilo

Editor invitado
Federico Navarro

Comité Editorial

Ana María Burdach (Universidad de Chile)
Miguel Ángel Farías (Universidad de Santiago, Chile)
Luisa Granato (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Daniel Muñoz (Universidad de Chile)
Héctor Ortiz-Lira (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
Abelardo San Martín (Universidad de Chile)
Guillermo Soto (Universidad de Chile)

Comité Científico Asesor

Pedro Benítez Pérez (Universidad de Alcalá, España, e Instituto Cervantes
de São Paulo, Brasil)
Douglas Biber (Northern Arizona University, Estados Unidos de Norteamérica)
Carmen Luisa Domínguez (Universidad de Los Andes-Mérida, Venezuela)
Clare Furneaux (Universidad de Reading, Reino Unido)
César Hernández (Universidad de Valladolid, España)
Glyn Hughes (University of Jyväskylä, Finlandia)
Joseph Hung (The Chinese University of Hong Kong)
Marta Shiro (Universidad Central de Venezuela)
Margit Thir (Universidad de Viena, Austria)
Teun van Dijk (Universitat Pompeu Fabra, España)
René Venegas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

Lenguas Modernas es una revista arbitrada de periodicidad bianual que publica trabajos originales en las áreas de adquisición y desarrollo de la lengua materna, adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, lenguaje y cognición, y análisis del discurso. Las colaboraciones pueden dar cuenta de los hallazgos provenientes de la experimentación, la observación o el análisis en estas áreas y de teorías que fundamenten los estudios en los respectivos campos. Asimismo, las contribuciones pueden informar del estado del conocimiento en los ámbitos mencionados o estar centradas en propuestas que, por su generalidad, puedan aportar a una aproximación transdisciplinaria a las cuestiones en estudio.

Lenguas Modernas es publicada por el Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. La Facultad de Filosofía y Humanidades fue fundada el 14 de noviembre de 1842.

Lenguas Modernas invita a someter los manuscritos al Comité Editorial, según las especificaciones consignadas en las últimas páginas.

Para colaboraciones, suscripciones y canjes dirigirse a:

Revista *Lenguas Modernas*
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025-Ñuñoa
Casilla 73, Sucursal Grecia
Santiago de Chile
Teléfono: 56 (2) 29787027, Fax: 56 (2) 2978 7184
Dirección electrónica: <lenguasmodernasuchile@gmail.com>

Lenguas Modernas está incluida en las siguientes bases de datos:

DOAJ
Academic Search Complete
HAPI (Hispanic American Periodical Index)
Informe Académico
Latindex Directorio
MLA International Bibliography
SCOPUS

Lenguas Modernas is a biannual refereed journal. It publishes articles in the fields of acquisition and development of the mother tongue, acquisition and learning of second and foreign languages, language and cognition, and discourse analysis. Contributions can inform of findings originating in experimentation, observation, and analysis in these areas, and also of theories that underlie studies in these fields. Similarly, contributions can report on the state of the art in the areas mentioned above, or focus on proposals that, because of their generality, can contribute to transdisciplinary approaches to the questions under study.

Lenguas Modernas is published by the Department of Linguistics of the Faculty of Philosophy and Humanities of the University of Chile. The Faculty of Philosophy and Humanities was founded on the 14th of November 1842.

Lenguas Modernas invites authors to submit articles to the Editorial Board following the guidelines listed in the last pages. For contributions, subscriptions and exchange journals write to:

Revista Lenguas Modernas

Avda. Ignacio Carrera Pinto 1025-Ñuñoa

Casilla 73, Sucursal Grecia

Santiago de Chile

Teléfono: 56 (2) 29787027, Fax: 56 (2) 2978 7184

E-mail: <lenguasmodernasuchile@gmail.com>

Lenguas Modernas é uma revista de periodicidade semestral que publica trabalhos originais nas áreas de aquisição e desenvolvimento da língua materna, aquisição e aprendizagem de segundas línguas e de línguas estrangeiras, linguagem e cognição, e análise do discurso. As colaborações podem apresentar resultados das descobertas originadas de experimentações, observações ou de análises destas áreas e das teorias que fundamentam os estudos dos respectivos campos. Da mesma forma, as contribuições podem informar o nível de conhecimento nos âmbitos mencionados ou estar direcionadas às propostas que, por sua generalidade, possam contribuir com a aproximação transdisciplinária das questões em estudo.

Lenguas Modernas é publicado pelo Departamento de Lingüística na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Chile. A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas foi fundada em 14 de novembro de 1842.

Lenguas Modernas convida a submissão de manuscritos ao Comitê Editorial, segundo as especificações escritas nas últimas páginas.

Para colaborações, subscrições e trocas, escrever para:

Revista Lenguas Modernas

Avda. Ignacio Carrera Pinto 1025-Ñuñoa

Casilla 73, Sucursal Grecia

Santiago de Chile

Teléfono: 56 (2) 29787027, Fax: 56 (2) 2978 7184

Direção eletrônica: <lenguasmodernasuchile@gmail.com>

Índice

Artículos

Federico Navarro

Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior
y contextos profesionales: hacia la configuración
de un campo disciplinar propio9

Carolina Guzmán-Valenzuela

Tendencias globales en educación superior y su impacto
en América Latina: desafíos pendientes.....15

Charles Bazerman

Equity Means Having Full Voice in the Conversation33

Estela Inés Moyano

Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel
universitario: principios y estrategias.....47

Soledad Montes y Margarita Vidal Lizama

Diseño de un programa de escritura a través del currículum:
opciones teóricas y acciones estratégicas73

Pablo Lovera Falcón y Fernanda Uribe Gajardo

Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de
la escritura en la educación superior91

Soledad Concha, Paola Miño y María Paz Vargas

Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura
en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicancias
para la enseñanza de la escritura en la Educación Superior109

Juana Marinkovich Ravena, Marisol Velásquez Rivera
y Marjory Astudillo Figueroa

Prácticas de escritura en la comunidad académica de Biología.
Caracterización y acercamiento didáctico131

NATALIA ÁVILA REYES Y ANA MARÍA CORTÉS LAGOS	
El género "informe de caso" en la formación inicial docente: Una aproximación basada en la actividad.....	153
MÓNICA TAPIA-LADINO, ROXANNA CORREA PÉREZ Y BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ	
Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de profesores	173
TERESA OTEÍZA	
Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia	191

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONTEXTOS PROFESIONALES: HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UN CAMPO DISCIPLINAR PROPIO

FEDERICO NAVARRO, EDITOR INVITADO*
Universidad de Chile; CONICET; Universidad de Buenos Aires

¿Estudios de la lectura y la escritura en educación superior? ¿Alfabetización académica? ¿Análisis del discurso académico y profesional? ¿Literacidades académicas? ¿Didáctica de la escritura académica? Aunque todavía no existe acuerdo respecto del nombre y cada opción implica una toma de posición, sí podemos afirmar que se trata de una disciplina que existe en Latinoamérica desde hace al menos 15 años, que sus antecedentes se remontan al menos 40 años atrás, que se vuelve relevante y pertinente con la expansión de la educación superior y el ingreso de nuevos perfiles de estudiantes en la región, que ofrece oportunidades laborales a numerosos graduados universitarios aunque sus carreras no los preparen para ello, que se nutre principalmente de las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, que ha multiplicado sus pilares de institucionalización (congresos, asociaciones), y que cuenta con un conjunto creciente de conocimientos consensuados, aunque en disputa, y una incipiente masa crítica de profesores e investigadores especializados.

Para ilustrar este último aspecto, vale la pena explorar los volúmenes monográficos sobre la temática publicados en la región durante la última década. En 2006, la revista *Signo & Seña* del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), en esa época dirigido por Elvira Arnoux, publicó el volumen especial “Procesos y prácticas de escritura en la educación superior”, editado por

* Para correspondencia, escribir a Federico Navarro (federico.navarro@uchile.cl), Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Periodista José Carrasco Tapia N.º 75, Santiago (Chile). Tel. +56 229781237. Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N.º 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la edición de este volumen monográfico durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile. También agradezco a Leonor Armanet (Directora del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile) y a Hiram Vivanco Torres (Director de *Lenguas Modernas*) por la confianza depositada en este proyecto. Por último, agradezco a los 24 evaluadores pares de múltiples países que de forma desinteresada y profesional aseguraron la calidad científica de este volumen.

Paula Carlino. En 2013, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* publicó el volumen monográfico “Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior”, editado por Alma Carrasco, Fátima Encinas, María Cristina Castro y Guadalupe López Bonilla. En 2016, la revista *Ilha do Desterro*, de la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), publicó el volumen especial “Higher Education Writing Studies in Latin America”, con edición de Charles Bazerman y Maria Ester Moritz. Ese mismo año, la revista *Signos*, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), publicó el volumen monográfico “Procesos de lectura y escritura en el mundo contemporáneo de lengua española”, editado por Giovanni Parodi. Finalmente, también en 2016, la revista *Grafia* de la Universidad Autónoma de Colombia publicó el volumen especial “Desarrollos investigativos en lectura y escritura, en y para Latinoamérica”, editado por Adryan Fabrizio Pineda Repizo y María Verónica Sánchez Gibbons. Más allá de los focos temáticos, teóricos y socio-educativos que las instituciones, los editores y las denominaciones pueden sugerir, estos cinco volúmenes monográficos recientes demuestran el interés regional por la lectura y la escritura en educación superior, además de reforzar la importancia en el campo de un grupo de países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México). El presente volumen monográfico se inscribe en esta misma serie y busca aportar al desarrollo de investigaciones teórica y metodológicamente fundamentadas.

Los estudios de la escritura en educación superior muestran algunas fechas clave que permiten entender mejor su historia. En 1980 comenzó a publicarse en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) *Lectura y Vida-Revista Latinoamericana de Lectura*, publicación en español de la *Asociación Internacional de Lectura* (actualmente *de Literacidad*) que ofreció un foro científico de desarrollo para las investigaciones regionales durante tres décadas. Tanto su denominación como sus primeros números son una muestra de los intereses y marcos teóricos de la época, con foco en la alfabetización inicial y en los procesos cognitivos de comprensión a partir de diseños experimentales. Hacia fines de esa década, en 1987, la cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), a cargo de Elvira Arnoux, comenzó a desarrollar los Talleres de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común, una propuesta enmarcada en los procesos de masificación del ingreso a la educación superior postdictadura y de creación de cursos remediales y propedéuticos que se multiplicarían a lo largo de Latinoamérica desde entonces. Entre 1994 y 1996 se creó la *Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura*, con simposios y congresos regulares y ampliación de sedes y subsedes hasta impactar de forma determinante en la institucionalización internacional de la disciplina. Con el cambio de milenio, el interés prioritario por la lectura en escolaridad básica pasaría gradualmente a trocarse por un interés por la escritura en educación superior. En 2003, se creó en la Universidade Estadual de Londrina (Brasil) el Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), con foco en el concepto de género discursivo/textual. Ese mismo año, se publicó el artículo de Paula Carlino “Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, que propuso un nombre para la disciplina, al menos para los países latinoamericanos de habla española. En 2006, se

creó en Colombia la *Red de Lectura y Escritura en Educación Superior* (REDLEES), en 2014 se fundó en el mismo país la *Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura* y en 2016 se creó en Chile la *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* (ALES), tres hitos de institucionalización de la disciplina con foco en el sistema de educación superior. En Chile, en 2007 comenzó a implementarse en la Pontificia Universidad Católica de Chile lo que luego se institucionalizaría como Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA), una iniciativa inspirada en el enfoque escribir a través del currículum liderada por Natalia Ávila Reyes. Desde 2012, el proyecto “Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica” (ILEES), con base en la University of California Santa Barbara y dirección de Charles Bazerman, ha impulsado de forma pionera la investigación internacional sistemática de la configuración de la disciplina.

De este modo, durante los últimos 15 años se ha especializado y multiplicado el interés por los usos y la enseñanza de la escritura en contextos académicos y profesionales. Este interés no se acota a los encuentros y espacios especializados: cualquier congreso o revista científica de la región con foco en educación o lenguaje incluirá mesas y artículos que aborden la problemática de la escritura académica. En contraste, la lectura ha perdido el lugar predominante que históricamente ocupó en la región, si bien pueden encontrarse investigaciones recientes de corte experimental y materiales didácticos que priorizan tareas de comprensión. La comunicación oral académica y profesional, por último, es aún una cuenta pendiente para la disciplina y las iniciativas existentes en general carecen de respaldo investigativo y legitimidad disciplinar.

Los estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior no son una reproducción tardía y predecible de las experiencias de los centros hegemónicos de producción de conocimiento (lo que algunos denominan algo ingenuamente “el mundo anglosajón”), si bien algunas problemáticas son similares, como la expansión del sistema de educación superior. Por el contrario, las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la región muestran características, dinámicas, oportunidades y desafíos propios, que es preciso identificar, discutir e incluso valorar. Así, es necesario que la disciplina adopte una perspectiva decolonizadora, identificando la pertinencia de ciertas problemáticas locales, aprovechando tradiciones históricas de la región, y proponiendo desarrollos teóricos y metodológicos propios, que habiliten intercambios en igualdad de condiciones con esos centros hegemónicos.

Por un lado, es frecuente que en Latinoamérica el interés por la lectura y la escritura académicas se vincule a la inclusión y la equidad social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se trata de una región con enormes desigualdades sociales y educativas y con políticas públicas en disputa sobre el acceso, retención y egreso en la universidad. Este interés requiere necesariamente que las investigaciones e iniciativas se encuadren en perspectivas críticas, que reconocen la distribución inequitativa del capital cultural académico, del capital semiótico académico y de las posiciones de poder. Esta particularidad de los estudios de la escritura en la región se debe, en buena medida, a los aportes de las ciencias de la educación, una de sus disciplinas madre.

Por otro lado, las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas suelen estar informadas por teorías sobre la organización sistemática de la lengua, sobre su adquisición y desarrollo y sobre su uso en textos y contextos diversos. Esta característica fundamentación lingüística de la lectura y la escritura es quizás el mayor aporte de las ciencias del lenguaje, la otra disciplina madre. A su vez, tanto las investigaciones de orientación más educativa como aquellas de orientación más lingüística ofrecen en conjunto recorridos teóricos eclécticos, heterodoxos, aunando tradiciones culturales y lingüísticas que en general no dialogan entre sí en sus espacios de origen, en una operación propia de una lectura desde los márgenes de la producción monopólica de conocimiento científico, lo que en los últimos años se ha denominado *epistemologías del sur*. De esta manera, los estudios de la escritura en Latinoamérica utilizan marcos teóricos y herramientas metodológicas de los estudios del discurso, los nuevos estudios de la literacidad, la etnografía, el interaccionismo socio-discursivo, las lenguas para fines específicos, la lingüística sistémico-funcional, la pedagogía crítica, el socio-constructivismo, los estudios retóricos del género, la escritura a través del currículum, la teoría de la actividad, la lingüística de corpus, las didácticas específicas, la psicología social, entre otras corrientes.

Sin dudas, los estudios de la escritura en educación superior de la próxima década deberán entender y conciliar mejor y con menos prejuicios las teorías de la lengua al investigar y modificar procesos educativos, y las teorías didácticas, de psicología del aprendizaje y de sociología de la educación al estudiar e impactar en procesos semióticos. La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad no es un objeto de investigación y enseñanza subsidiario o secundario en disciplinas aisladas, sino un objeto interdisciplinar que requiere experiencias y saberes específicos e informados por una disciplina científica propia. Además, los estudios de la escritura deberán ofrecer constructos teóricos mejor fundamentados y más críticos, que problematicen las dificultades y las oportunidades que supone conciliar de forma creativa tradiciones y teorías diferentes.

Los artículos incluidos en este volumen son una muestra representativa del perfil interdisciplinar y ecléctico de los estudios actuales de la escritura en educación superior en Latinoamérica. Los 5 primeros autores internacionales más citados muestran un diálogo teórico poco probable en otras latitudes, con predominancia de la lingüística sistémico funcional, los estudios retóricos del género y las lenguas para fines específicos: en orden alfabético, Charles Bazerman, Michael Halliday, Ken Hyland, Jim Martin y David Russell. Entre los latinoamericanos, quitando las autocitas, los 5 primeros autores son, también en orden alfabético, Paula Carlino, Estela Moyano, Federico Navarro, Giovanni Parodi y René Venegas. Los autores y autoras de estos artículos provienen de Departamentos de lingüística y educación y combinan aportes de la sociología de la educación, los estudios del discurso y la didáctica de la escritura, entre otros. Muchos de ellos han creado, desarrollado, gestionado e institucionalizado programas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas de amplia influencia en la región, una actividad compleja y poco visible que combina conocimientos sobre lingüística, pedagogía, gestión, formación, currículum, investigación y evaluación. Todos ellos fueron invitados a exponer como expertos en el *Simposio Internacional*

Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas, celebrado en la Universidad de Chile el 13, 14 y 17 de octubre de 2016, espacio en el que también nació la *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* (ALES). Sus exposiciones orales fueron enviadas como artículos y atravesaron un proceso de evaluación ciega por 24 pares especializados de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, México, Perú, República Dominicana y Venezuela.

El resultado es un conjunto de 10 artículos internacionales que hacen aportes con actualización bibliográfica, solidez metodológica y fundamentación empírica para abordar la escritura académica desde diferentes perspectivas. El orden de lectura no es arbitrario. Parte con un análisis crítico de la organización y las tensiones de los sistemas de educación superior en el mundo y en la región, a cargo de Carolina Guzmán-Valenzuela, que permite comprender la escritura académica y su enseñanza en los contextos sociales, políticos y educativos en los que tiene lugar. Sigue con un aporte de Charles Bazerman que explica el rol de la enseñanza de la escritura académica en la equidad, inclusión y calidad educativas; distintas experiencias en universidades estadounidenses demuestran que la escritura impacta en las posibilidades de éxito de las trayectorias formativas en educación superior, tanto para los nuevos perfiles estudiantiles en la universidad masificada como para los estudiantes tradicionales. Luego, tres artículos hacen aportes a la administración de programas de escritura en los que se encuadran los diferentes cursos e iniciativas de enseñanza. Estela Moyano ofrece una sistematización de las dimensiones, principios y estrategias que implica la creación y puesta en marcha de programas y centros de escritura en educación superior. Soledad Montes y Margarita Vidal recorren los hitos y acciones para la implementación de un programa de escritura a través del currículum, con base en la experiencia del Programa PED de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mientras que Pablo Lovera y Fernanda Uribe reflexionan sobre iniciativas de tutoría de lectura y escritura y asesoramiento de profesores para la innovación pedagógica y curricular en el Programa LEA de la Universidad de Chile.

Los cinco artículos que siguen abordan desde aspectos sociales más generales hasta aspectos microdiscursivos que resultan de interés para la didáctica de la escritura disciplinar: representaciones sociales, prácticas de escritura disciplinar, géneros discursivos, retroalimentación escrita de profesores y significados interpersonales e ideacionales. Soledad Concha, Paola Miño y María Paz Vargas analizan las representaciones sociales en dos culturas disciplinares y su posible impacto pedagógico en la Unidad de Alfabetización Académica de la Universidad Diego Portales. Juana Marinkovich Ravena, Marisol Velásquez Rivera y Marjory Astudillo Figueroa estudian la escritura disciplinar en el área de biología y evalúan la puesta en marcha de distintas propuestas didácticas. Natalia Ávila Reyes y Ana María Cortés caracterizan de forma situada el género discursivo “informe de caso” y sistematizan un procedimiento de investigación-acción que puede aprovecharse para otros géneros y contextos. Mónica Tapia-Ladino, Roxanna Correa Pérez y Beatriz Arancibia Gutiérrez analizan los comentarios escritos de los profesores que sirven para retroalimentar los procesos de

escritura de tesis. Teresa Oteíza rastrea los recursos interpersonales e ideacionales que usan los estudiantes de historia para incorporar evidencia histórica a sus escritos.

Por último, cabe agregar algunas palabras sobre el título del volumen monográfico, “Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas”. La escritura académica, a diferencia de otras temáticas en ciencias humanas y sociales, tiene una triple relevancia: es interesante y apasionante en sí misma e interpela al investigador como escritor; es un constructo complejo, que integra dimensiones culturales, educativas, psicológicas y discursivas, y por tanto su estudio es de interés para colaborar con el conocimiento científico consensuado; y, finalmente, es un fenómeno transversal al sistema educativo y a todas las disciplinas, y por este motivo su estudio tiene un potencial impacto en las comunidades estudiadas. Así, analizar la escritura académica no consiste solo en diseñar proyectos de investigación elegantes y sólidos, sino que el académico tiene la responsabilidad de proponer preguntas de investigación que puedan impactar en las vidas de los escritores investigados. De esta manera, la escritura académica como objeto de investigación está íntimamente ligada a la posibilidad de mejorar la inclusión, equidad y calidad educativas.

Pero, además, la escritura académica como objeto de enseñanza permite entender por qué la equidad colabora con la calidad educativa, una afirmación repetida como mantra por algunos funcionarios pero pocas veces explicada cabalmente. Muchos de los programas y cursos de enseñanza de la escritura que apuntalaron la creación de la disciplina respondieron al eco social de las supuestas crisis educativas y letradas del ingreso de nuevos estudiantes a la universidad. De esta manera, las iniciativas apuntaban a cohortes de estudiantes con menor capital cultural académico, con menos redes sociales vinculadas a la universidad, con una mala formación en etapas educativas previas y con problemas para comunicar en entornos académicos. Pero lo que estas cohortes con indudable necesidad de apoyos educativos revelaron es que no solo ellos sino todos los estudiantes universitarios deben aprender a comunicarse de formas nuevas, con géneros discursivos que nunca antes han producido y hacia audiencias y entornos disciplinares más sofisticados y específicos. A medida que la lectura, la escritura e incluso la oralidad académica comienzan a curricularizarse, a enseñarse en cursos específicos o a incorporarse como objeto y método de enseñanza válido en todas las asignaturas, se vuelve evidente que son conjuntos de competencias fundamentales para el desempeño de todos los estudiantes tanto en una formación de calidad en la educación superior como en su desempeño profesional. En consecuencia, las iniciativas remediales originales, genuinamente orientadas a apoyar la inclusión y equidad, han comenzado a impactar en la calidad educativa de la comunidad en su conjunto.

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS PENDIENTES

CAROLINA GUZMÁN-VALENZUELA*

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

RESUMEN: La masificación del sistema de educación superior es una de las tendencias globales que más impacto ha tenido en Latinoamérica. Este fenómeno ha generado debate en torno a quiénes ofrecen este servicio (el Estado y/o el sector privado), cuál es el rol del Estado y de los estudiantes en el financiamiento, cuestiones de calidad educativa y el desafío de enseñar a estudiantes con perfiles muy diversos. También, la estratificación en el acceso así como entre instituciones se ha convertido en objeto de cuestionamiento y ha promovido la implementación de políticas y estrategias para su abordaje. En este artículo, se examinan las principales características de los sistemas de educación superior en la región de Latinoamérica para luego abordar críticamente estas cuestiones. El artículo finaliza con reflexiones acerca de la relevancia de implementar políticas y estrategias institucionales para corregir la inequidad del sistema y permitir a todos/as los/as estudiantes desarrollar habilidades básicas que promuevan un aprendizaje integral.

PALABRAS CLAVE: tendencias globales en educación superior, América Latina, masificación, debate sobre lo público/privado, calidad, inequidad.

GLOBAL TRENDS IN HIGHER EDUCATION AND THEIR IMPACT ON LATIN AMERICA: PENDING CHALLENGES

ABSTRACT: Massification is one of the global trends in higher education with more impact on the Latin American region. It has promoted discussion around the public/private divide in the provision of higher education, the role of the state and students in financing higher education studies, issues regarding quality, and challenges about how to teach students with diverse backgrounds. Also, stratification in access as well as across institutions has been under scrutiny and has prompted the implementation of policies and strategies. This article examines the main features of higher education institutions in Latin America and critically addresses these issues. The article ends with reflections about the relevance of implementing policies and institutional strategies to correct the inequity of the higher education systems in the region and to allow every student to develop basic skills in order to learn in a holistic way.

* Para correspondencia, dirigirse a Carolina Guzmán-Valenzuela (carolina.guzman@ciae.uchile.cl), Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Periodista José Carrasco Tapia N.º 75, Santiago (Chile). Tel. +56 229781207.

KEYWORDS: Global trends in higher education, Latin America, massification, public/private divide, quality, inequity.

INTRODUCCIÓN

El panorama de la educación superior ha cambiado ostensiblemente en las últimas décadas siendo la masificación del sistema una de sus principales transformaciones. Si bien esta tendencia se ha experimentado en los países del norte desde los años 60, en las últimas décadas, el mayor acceso a la educación superior también se observa en países de Asia Central Latinoamérica y el Caribe, Oriente Medio y África del Norte (World Bank, 2013).

En el pasado, las clases de elite, con mayor capital cultural y social (Bourdieu, 1993), accedían a la educación superior. En la actualidad, el acceso a la educación superior ya no es considerado un privilegio para ciertas clases sociales, sino que, más bien, se ha transformado en un medio para la movilidad social y la realización personal, así como también en un motor de crecimiento social y económico para un país o una región (Valero & Van Reenen, 2016; Kimenyi, 2011; Moretti, 2004). Al mismo tiempo, el mayor acceso a este nivel educativo ha conllevado una serie de tensiones tales como la estratificación del sistema, la diversa calidad ofrecida por las instituciones de educación superior, la provisión (pública/privada) de este servicio, la diversidad del estudiantado que ingresa al sistema y, junto a ello, la complejidad de enseñar para un perfil de estudiante heterogéneo.

En este artículo, se abordarán las principales tendencias globales en educación superior con un especial foco en Latinoamérica. Se realizará una revisión de la literatura que incluye aspectos críticos en educación superior que son relevantes para la implementación de políticas educativas nacionales e institucionales en la región y que incluirán: los fines de la educación superior; la provisión (pública/privada) de educación superior y su financiamiento; la estratificación del sistema y el problema de la calidad. Finalmente, se abordará la cuestión de la diversidad de la composición del estudiantado y los desafíos para promover el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, entre ellas, las habilidades de lectura y escritura.

SUCINTA RADIOGRAFÍA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

El sistema de educación superior en América Latina (AL) es rico y diverso y atiende a una población que también es diversa. Por tal razón, no es posible hablar de un modelo único o tendencias que afectan a todos los sistemas por igual. Cada uno de estos sistemas es producto de un legado histórico, financiero, cultural y étnico (Guzmán-Valenzuela & Bernasconi, 2018).

En AL existe en la actualidad una población de unos 600 millones de habitantes que comparten una herencia mezclada de componentes locales indígenas y también de otros países (en su mayoría de Europa). Los países con mayor población son Brasil (con más de 200 millones de nacionales) y México (con alrededor de 100 millones).

En cuanto al producto interior bruto (PIB), los países más ricos son Uruguay (15.573 dólares per cápita), Chile (13.416 dólares per cápita) y Argentina (13.431 dólares per cápita) (World Bank, 2015). Latinoamérica es también una de las regiones con uno de los mayores índices de desigualdad (medido a través del coeficiente de GINI) junto a África; Honduras, Colombia, Brasil, Panamá y Chile son los países con un coeficiente de GINI más alto (50,6; 53,5; 51,5; 50,7 (World Bank, 2014) y 50,5 (World Bank, 2013), respectivamente).

Actualmente, existen más de 8.000 instituciones de educación superior en AL de las cuales unas 3.000 aproximadamente son universidades, y de estas unas 2.000 son universidades privadas, lo cual da cuenta de un alto grado de privatización en el sector universitario. Las universidades más antiguas de la región datan del período colonial (fundadas entre los siglos XVI y XIX) y fueron creadas por la corona española y portuguesa en estrecha colaboración con la iglesia católica (Arocena & Sutz, 2005; Levy, 1986). El número de instituciones de educación superior en AL ha aumentado dramáticamente en las últimas décadas para dar respuesta a la demanda educativa. Por ejemplo, en Brasil, entre el 2004 y el 2011 se han creado cerca de 60 nuevas universidades (estatales y privadas); en Chile, a partir de los años 80 hubo un aumento explosivo de universidades privadas (en la actualidad, existen más de 40 universidades privadas); en Paraguay se aumentó de una a 8 universidades estatales entre 1993 y 2013; y en Perú, junto con el aumento de instituciones privadas, también se han creado 21 nuevas instituciones públicas (CINDA, 2015).

Los datos aportados por el Banco Mundial también muestran que existe un rápido crecimiento del sector en términos de estudiantes matriculados en el sistema, de ambos sexos (World Bank, 2010-2014). Esta tendencia es liderada por Chile, Argentina y Puerto Rico. En algunos países como Cuba, Uruguay y Bolivia existe un predominio de matrículas en universidades públicas; en países como Honduras, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Perú y Brasil más del 60% está matriculado en universidades privadas; mientras que en Chile y Paraguay más del 80% de estudiantes está matriculado en este tipo de instituciones (CINDA, 2015). En cuanto al gasto gubernamental por estudiante (como porcentaje del PIB per cápita), los gobiernos de México y Brasil son los que más inyectan recursos al sector: 37,3% (World Bank, 2011) y 28,5% (World Bank, 2012), respectivamente. En el extremo opuesto se encuentran El Salvador (11,2%) (World Bank, 2011), Chile (15%) y Argentina (15,4%) (World Bank, 2012).

Ahora bien, ¿qué explica este exponencial aumento en el acceso a educación superior y con ello del número de instituciones (públicas y/o privadas) de este nivel educativo?

RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS FINES: DISTINCIONES PROBLEMÁTICAS

La pregunta sobre la relevancia y fines de la educación superior no tiene una sola respuesta; más aún, algunas de estas respuestas son problemáticas. En primer lugar, se discutirá el rol de la educación superior a partir de la revisión de la literatura

internacional poniendo de relieve ciertas tensiones. En segundo lugar, se realizarán distinciones acerca de los beneficios de la educación superior tanto a nivel individual como macro-social. A partir de estas distinciones, se abordarán nudos críticos en la educación superior, especialmente para el caso latinoamericano.

La educación pública como bien público para el bien público

Existe abundante literatura que hace referencia a los fines de la educación superior. Diversos autores, por ejemplo, apuntan al rol público de la educación superior (Guzmán-Valenzuela, 2016a; Barnett, 2015; Marginson, 2014, 2012, 2011). Marginson (2014, 2012, 2011), por ejemplo, distingue entre bienes públicos (plural) y bien público (singular). Los bienes públicos son aquellos bienes y servicios que son producidos y que están disponibles para todos/as sin distinción, rivalidad (en el sentido de que su uso no reduce su disponibilidad para otras personas), ni exclusividad (no involucran un costo adicional para aquel que lo consume o usa) (Holcombe, 1997; Samuelson, 1954). En cambio, el bien público (singular) hace referencia más bien a actividades y beneficios colectivos y/o recursos cuyo uso es asequible para todos/as (Marginson, 2011).

Al analizar la educación superior como bien público *para* el bien público surge una serie de distinciones que no permiten aplicar estas definiciones y sus criterios de manera absoluta en todos los casos (Guzmán-Valenzuela, 2016a). Así, por ejemplo, si la educación superior en sí misma es concebida como un bien público (singular), al aplicar los criterios de disponibilidad para todos, sin distinción, rivalidad y exclusividad, entonces la educación superior debiera estar disponible para todos, sin selección y de manera gratuita. Sin embargo, sólo un grupo muy pequeño de sistemas de educación superior satisfacen estos criterios (por ejemplo, Argentina y Cuba en Latinoamérica). Por otro lado, si se considera la tradicional tarea de producción de conocimiento científico por parte de la universidad, nuevamente aparecen ciertas dificultades para aplicar estos criterios. Así, por ejemplo, el conocimiento producido tendría que ser gratuito y estar disponible para todos/as sin distinción, cuestión que no sucede en la mayoría de los casos; por ejemplo, al tener que pagar para poder acceder a conocimiento protegido por derechos de autor, o bien, al tener que contar previamente con cierto conocimiento especializado para poder acceder y entender un nuevo conocimiento (Kauppinen, 2014).

Si la educación superior es concebida como un bien para el bien público (singular), también surgen ciertas distinciones que son problemáticas. Por ejemplo, nadie dudaría de que los avances en medicina o en ingeniería contribuyen a salvar vidas, a mejorar la calidad de estas o a resolver problemas. Sin embargo, el acceso a estos beneficios puede estar restringidos a ciertos grupos de poder (económico, político y/o social), o bien, el conocimiento científico o ciertos servicios profesionales pudieran ser concebidos como bienes a transar en el mercado que son adquiridos sólo por aquellos que pueden pagar por ellos (Kauppinen, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004). Y es aquí

cuando surge cierta polémica acerca de quiénes producen bienes públicos y con qué fines (comerciales o políticos, por ejemplo) (Calhoun, 2006).

Beneficios de la educación superior

Al hacer referencia a los beneficios de acceder a la educación superior es posible realizar distinciones en términos individuales y macro-sociales tanto desde una dimensión económica como desde una social. La literatura internacional señala que el acceso a la educación superior promueve la movilidad social (Altbach & Knight, 2007; Smeeding & Haveman, 2006; Clark, 1960). Así, en la sociedad contemporánea se espera que aquellos que acceden a la educación superior mantengan o mejoren sus condiciones de vida a través de un salario acorde a su formación (Baum, Ma & Payea, 2013; Carnevale, Rose & Cheah, 2011). A nivel macro-social, los estudios apuntan a las bondades de la educación superior como motor de crecimiento económico de un país o región (Valero & Van Reenen, 2016; Kimenyi, 2011; Moretti, 2004). La formación de capital humano para la mejora de la productividad (Schultz, 1961) tiene entonces un impacto positivo en el resto de la sociedad a través de un efecto multiplicador (Marginson, 2012). La generación de conocimiento a través de la investigación y la producción de tecnología también son vistas como un beneficio para el desarrollo local y nacional, aunque se ha observado que estos beneficios no necesariamente son para todos y que existen restricciones en el acceso.

La educación superior permite que los ciudadanos estén más y mejor educados, cuestión clave para la mejora social de un país en términos de promoción de la democracia, el diálogo y la participación. Desde aquí, la educación superior se constituye en un espacio de crecimiento personal y ciudadano para todos/as aquellos/as que acceden a ella. Esta perspectiva es cercana a la idea de Habermas (2010) sobre la esfera pública como espacio para la formación ciudadana y política. Las instituciones de educación superior pueden ser concebidas como espacios en donde estudiantes y profesores intercambian ideas y valores pluralistas que respetan la diversidad valórica, confesional y política. Esta educación para la diversidad y la tolerancia puede tener lugar tanto dentro del aula como en otros espacios y actividades (de extensión y servicio) que sean promovidos por las instituciones de educación superior. Asimismo, las instituciones de educación superior pueden convertirse en espacios para ejercer la crítica, reflexión y el cambio social y político en la propia comunidad (Neary & Winn, 2009). Este es el rol que han ejercido diversos movimientos universitarios que han tenido lugar en países como México, Chile y Colombia (Guzmán-Valenzuela, 2016b) y que están impulsando reformas en el sistema, en la actualidad.

El rol de la educación superior, por último, también puede estar enfocado a la disminución de la inequidad (Guzmán-Valenzuela, 2016a) y el acceso de todos/as a una educación de calidad. Un rol que tiene sentido en regiones y países con altos grados de desigualdad, como LA. Esta cuestión será retomada en la sección sobre estratificación del sistema y el problema de la calidad educativa por ser una cuestión clave para la región latinoamericana.

FINANCIAMIENTO Y PROVISIÓN ESTATAL VERSUS PRIVADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DEBATE ABIERTO

En educación superior es posible observar dos esquemas de financiamiento y provisión de la educación superior que pueden presentarse en mayor o menor grado. Un primer esquema se caracteriza por financiamiento estatal y una provisión a través de instituciones que pertenecen principalmente al Estado (modelo característico en países con una larga tradición de Estado de bienestar, especialmente en Europa). Un segundo esquema se caracteriza por ser mixto con diversas variantes: el Estado financia –total o parcialmente– la educación superior, y la educación se imparte tanto en instituciones que pertenecen al Estado como aquellas del sector privado. Alternativamente, hay un financiamiento privado (total o parcial) en instituciones estatales y/o privadas. Estos esquemas aparecen en conjunto o por separado en diversos países y regiones del mundo y son producto de complejas dinámicas históricas, culturales, políticas y económicas.

Cuando la educación superior estaba destinada a un grupo reducido de ciudadanos, la cuestión del financiamiento no era mayormente problemática y el Estado tendía a hacerse cargo de su financiamiento y provisión. Este esquema aparece en la actualidad en países como Finlandia, Suecia, Bélgica y Austria (OECD, 2014) en donde casi no hay espacio para instituciones privadas de educación superior y el Estado financia casi la totalidad del sistema. Sin embargo, y debido a la masificación del sector –demanda que no siempre puede ser absorbida por instituciones públicas–, el financiamiento público ha perdido terreno. Esta es una tendencia que se observa en numerosos países de la OECD desde el 2000 en adelante (Langden & Bélanger, 2013).

En LA, la tendencia ha favorecido más bien esquemas mixtos de financiamiento y provisión. Por ejemplo, las universidades públicas en Brasil y Argentina son gratis (a diferencia de las privadas) aunque también existen universidades privadas que funcionan con arancel. El caso de Chile resulta singular para ilustrar un esquema de financiamiento estatal y provisión mixta, es decir, estatal y privada. Hasta antes de la reforma de 1980 impuesta por la dictadura de Pinochet, el Estado financiaba alrededor del 90% de la educación superior impartida por instituciones privadas (Parada, 2010), como era el caso de la Universidad Católica de Chile. En la actualidad, lo sigue haciendo aunque en menor medida y de manera directa e indirecta (a través de préstamos subsidiados por el Estado a los estudiantes para pagar sus aranceles, de la medida de gratuidad para los estudiantes de los quintiles más bajos y de otras becas y ayudas para transporte, comida, etc.). Más aún, el Estado chileno, en algunos casos, entrega un mayor financiamiento a ciertas universidades privadas que a universidades públicas –regionales– (21% versus 15% en algunos casos) (Contraloría General de la República, 2012). Como consecuencia, el rol del Estado en el financiamiento de la educación pública y privada y una excesiva provisión privada se han vuelto cuestiones debatibles y se han convertido en uno de los revulsivos para el movimiento estudiantil (Guzmán-Valenzuela, 2016b; Bellei, Cabalin & Orellana, 2014).

Asimismo, en AL, a la par del financiamiento de la educación superior por parte de las familias, ha proliferado el número de instituciones de carácter privado. Este es el caso de Paraguay, Perú, Chile, Colombia y Brasil en Latinoamérica (CINDA, 2015),

aunque cada país presenta configuraciones diversas en sus sistemas de educación superior (en el caso de Perú, por ejemplo, han aumentado tanto las instituciones privadas como las estatales). Los casos de Chile y Paraguay, en donde la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas, muestran una tendencia en la que el rol del Estado se encuentra debilitado tanto en términos de financiamiento como provisión. En Chile, además, la mayoría de los estudiantes debe endeudarse para poder financiar sus estudios (Kremerman & Páez, 2016).

Por último, a la hora de referirse al financiamiento de instituciones privadas de educación superior, existe otra distinción importante de mencionar y que ha sido causa de debate público tanto en países del sur como del norte: si las instituciones privadas deben tener o no fines de lucro. En Chile, si bien el fin de lucro está prohibido por ley (ley n.º 18.962), hace algunos años se detectó que numerosas universidades privadas perseguían ganancias a través de mecanismos cuasi-legales. Por ejemplo, algunos propietarios de dichas instituciones operaban a través de sociedades constructoras que construían y arrendaban los inmuebles a estas universidades y obtenían ganancias por concepto de arriendo. Varias de estas universidades han sido investigadas y algunas de ellas continúan siendo cuestionadas (Mönckeberg, 2013). En países fuera de la región de LA esta cuestión también genera tensión. En Estados Unidos, por ejemplo, la figura de universidades con fines de lucro está permitida y estas han crecido exponencialmente en los últimos años. Sin embargo, muchas de estas universidades han sido criticadas pues ofrecen educación de baja calidad y tienden a tener altas tasas de deserción entre una población que pertenece a las clases más bajas. En muchos de estos casos, los estudiantes acceden a préstamos subsidiados por el gobierno y abandonan sus estudios adquiriendo grandes deudas. Algunas de estas universidades, además, se han declarado insolventes (Surowiecki, 2015).

En este escenario –de escasos recursos y alta demanda–, ha aumentado la competencia entre universidades (públicas y privadas) por captar nuevos estudiantes y fondos públicos (Bernasconi, 2015; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013), así como la necesidad de diversificar y vender servicios de consultoría, de formación (entre otros), de manera de generar nuevos ingresos. Este modelo de ‘universidad emprendedora’ (Etzkowitz, 2004; Slaughter & Rhoades, 2004; Slaughter & Leslie, 2001, 1997; Clark, 1998) ha proliferado y se ha instalado en muchas universidades del Norte y del Sur. Asimismo, se están generando nuevos mecanismos para la asignación de recursos públicos y para la rendición de cuentas.

ESTRATIFICACIÓN DEL SISTEMA: PRESTIGIO Y CALIDAD EDUCATIVA

Según Clark (1960), cuando el ingreso al sistema educativo superior aumenta, sólo un grupo reducido de estudiantes accede a universidades de elite mientras la gran mayoría ingresa a universidades menos selectivas. Lo anterior ha dado lugar a la discusión en torno a prestigio y calidad educativa.

La competencia por el prestigio

La cuestión del prestigio es un tema recurrente en la literatura internacional (Hazelkom, 2015; Deem, Mok & Lucas, 2008) y ha conllevado la implementación de una serie de políticas públicas e institucionales. Convertirse en una ‘world-class university’ (Altbach, 2004) se transforma en un medio para atraer a los mejores estudiantes nacionales y del mundo –lo cual conlleva un aumento significativo en los ingresos, especialmente para el caso de estudiantes internacionales quienes suelen pagar mucho más en aranceles que los estudiantes locales– así como para mantener poder reputacional (Calhoun, 2006). De ahí la importancia de figurar en los primeros puestos de los rankings internacionales tales como el Academic Ranking of World Universities o Ranking de Shanghai, el Times Higher Education ranking, o el QS World University Ranking.

Sin embargo, la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en estos rankings es, inevitablemente, remota para la mayoría de las universidades del mundo. Si se observa que sólo 100 universidades (las 100 mejores) cuentan con esa posibilidad y que la mayoría de ellas están ubicadas en países del Norte (tales como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Suiza y Japón), entonces, ¿qué sucede con el resto de universidades y con aquellas de AL en particular? Al examinar los rankings internacionales antes mencionados, se observa que la Universidad de São Paulo es la mejor ubicada, aunque no dentro de las 100 mejores posiciones según los rankings de Shanghai y el de THE. También sobresale la Universidad de Buenos Aires que, según el QS World University, ocupa el lugar 85, seguida por la Universidad Católica de Chile, que ocupa la posición 147.

El bajo rendimiento en los rankings internacionales de las universidades latinoamericanas puede ser explicado por diversas razones a las que no es posible aludir aquí en detalle. Una de ellas es sin lugar a dudas el escaso gasto que se invierte en investigación en la mayoría de países latinoamericanos según PIB (OECD, 2014). Los países con mayor gasto en este ítem son Brasil (1,15); Argentina (0,58); México (0,54) y Chile (0,36) –índice que llama la atención por ser Chile el único país de América del Sur que es miembro de la OECD y por ser este gasto muy bajo si se lo compara con el de países como Estados Unidos (2,81), Australia (2,13) y Reino Unido (1,63). Otra razón guarda relación con el insuficiente número de recursos humanos con grado de doctor que puedan dedicarse a la investigación en las universidades y con ello aumentar los índices institucionales de productividad académica (CINDA, 2015). Una tercera razón se relaciona con que la mayoría de las revistas académicas están localizadas en países del Norte y por tanto existe una barrera idiomática. Por último, otra razón poderosa guarda relación con el modelo de universidad que se quiere promover en los países latinoamericanos. En las últimas décadas, la mayoría de las universidades latinoamericanas han sido creadas para dar respuesta a los altos índices de demanda por formación profesional (Brunner, 2009). Así, las instituciones más nuevas han optado por un modelo de enseñanza más que de investigación y sólo las universidades más tradicionales de la región dan mayor relevancia a actividades de investigación.

La estratificación del sistema y el problema de la calidad educativa

La estratificación del sistema de educación superior no es más que una expresión de la gran desigualdad existente en la región. La inequidad en el sistema de educación superior queda no sólo patente a partir de la estratificación en el acceso en la región (SITEAL, 2010-2012) sino también en los índices de retención y deserción del sistema, así como en las tasas de titulación en educación superior (UNESCO, 2015). Si bien el número de estudiantes de familias menos aventajadas acceden más hoy en día a educación superior que en el pasado (CEPAL, 2010) ‘la conclusión de estudios terciarios en la cohorte 25-29 llegaba al 0,7% del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, [mientras] en el quintil más rico era de 18,3%.’ (UNESCO, 2013: 137). Asimismo, las tasas de egreso en la región son bajas, especialmente en el caso de poblaciones indígenas, negras y de áreas rurales, datos que también dan cuenta de la estratificación del sistema (World Bank, 2009).

La estratificación social en el acceso requiere un abordaje desde las políticas educativas nacionales e institucionales. Desde hace décadas (Tinto, 1975), se han realizado estudios empíricos sobre la deserción y retención universitarias en los que el origen socio-económico del estudiante tiene un peso importante a la hora de predecir el éxito educativo así como también lo tienen factores institucionales relacionados con la integración del estudiante a la comunidad universitaria y su desempeño académico (Tinto, 1993). De ahí la importancia de implementar políticas a nivel nacional y a nivel institucional que incluyan mecanismos de discriminación positiva hacia los grupos de estudiantes menos aventajados no sólo para que accedan más al sistema, sino también para que permanezcan y logren graduarse, todos indicadores relevantes a la hora de evaluar calidad educativa y eficacia del sistema.

Por otro lado, y de manera simultánea, las diferenciaciones entre tipo de universidades llevan consigo la problemática de la estratificación en el sistema de educación superior y de la reproducción social (Hartmann, 2000; Davis, 1998; Bourdieu & Passeron, 1990), en la medida en que sólo un grupo reducido y privilegiado tiene acceso a las mejores universidades ya sea de su propio país o del mundo. Lo anterior es parte de un círculo vicioso en el que estudiantes de los quintiles más ricos que asisten a las mejores escuelas de primaria y secundaria pueden acceder a las universidades selectivas. Consecuentemente, los estudiantes de clases más aventajadas refuerzan y reproducen su capital social y cultural (Bernstein, 2003; Bamford, 1961), suelen desarrollar una exitosa carrera académica y acceden a los puestos de trabajo y posiciones mejor remuneradas (Langa & David, 2006; Thomas & Perna, 2005; Pretorius & Xue, 2003). Los estudiantes menos aventajados, en cambio, con un capital social y cultural menor (Bourdieu, 1993) se encuentran peor preparados en términos educativos en general –en comparación con estudiantes de quintiles más ricos (Wu, 2009)– y en lo que respecta a sus habilidades de lectura y escritura (Hyland, 2013). Estos estudiantes suelen matricularse, por tanto, en universidades menos selectivas –generalmente una universidad orientada a la enseñanza– transformándose en muchos casos en la primera generación de la familia en asistir a la universidad (Archer, Hutchings & Ross, 2002; Finnegan, 1993). Y esta estratificación conduce a

una discusión de fondo acerca de la calidad del sistema que ya era discutida por Clark (1960) en los años 60: ¿Aquellos que acceden a universidades más selectivas pueden beneficiarse de una educación de mayor calidad educativa que aquellos/as que van a universidades menos selectivas?

Debido a la tensión entre masificación y calidad educativa, se han implementado políticas educativas cuyo foco es evaluar y acreditar dicha calidad. Así, al menos en LA, desde los años 90, se han llevado a cabo reformas para evaluar y regular la calidad educativa de las instituciones de educación superior (Villanueva, 2010; Acosta Silva, 2002) ya sea a través del establecimiento de agencias de acreditación (casos de Chile, El Salvador y Colombia, por ejemplo) o a través de sistemas de evaluación de calidad (casos de Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba, entre otros). La mayoría de estos sistemas se han centrado en el nivel de pregrado y, en la actualidad, se está dando mayor visibilidad a la evaluación de programas de postgrado así como de la institución en general. Ahora bien, estos sistemas están lejos de ser perfectos pues la calidad educativa constituye un proceso complejo que incluye numerosas variables no siempre fáciles de evaluar. Como consecuencia, la medición de calidad en el nivel terciario ha tendido a basarse en indicadores duros relativos a la infraestructura y facilidades en los campus, dotación de académicos y productividad académica, número de titulados e inserción laboral, entre otros. Sin embargo, queda trabajo por hacer en cuestiones relativas a cómo se enseña en las instituciones de educación superior y cómo promover un aprendizaje profundo, así como desarrollar instrumentos que recojan las valoraciones que realizan los estudiantes de su experiencia académica.

DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El acceso masivo a instituciones de educación superior ha conllevado el ingreso de una mayor diversidad de estudiantes, especialmente en lo que respecta a su origen socio-económico. Si bien los índices de retención, deserción y titulación se relacionan con el nivel socio-económico y con la etnia y el origen rural –tal y como se comentó antes– en LA, más estudiantes de primera generación están accediendo a la educación superior, lo cual hace necesaria la enseñanza para la diversidad.

Investigaciones con estudiantes de primera generación en el nivel terciario (Pascarella & Terenzini, 2004; Ting, 2003;) muestran que estos estudiantes suelen haber tenido menos exposición a un ambiente académico en sus hogares y menos hábitos de estudio debido a que sus padres no prosiguieron/continuaron estudios, o bien dedicaban parte de su tiempo a trabajar para aportar a la economía familiar. Uno de los aspectos clave en este sentido es el peor desempeño que presentan estos estudiantes al ingresar al sistema en lo que respecta a literacidad y habilidades de pensamiento crítico (Hyland, 2013; Santelices et al., 2010). De ahí la importancia de apoyar a estos estudiantes, especialmente durante el primer año de carrera, en el desarrollo de habilidades de escritura y lectura (Nelson, Duncan & Clarke, 2009).

La estratificación en el acceso a universidades ha sido abordada desde políticas educativas en algunos países de la región. Recientemente, estas políticas han propuesto

las denominadas ‘acciones afirmativas’, es decir, una serie de estrategias educativas y de apoyo psicosocial que se entregan a estudiantes destacados de escuelas vulnerables de manera de prepararlos para ingresar a las universidades. En Chile, actualmente, existen programas de este tipo (el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), por ejemplo) aunque ya existían los denominados propedéuticos que tenían un fin similar pero que eran implementados desde cada institución. Este tipo de iniciativas requieren de seguimiento y evaluación constantes especialmente en lo que respecta a las experiencias académicas de los estudiantes, quienes pueden presentar mayores dificultades para adaptarse a la cultura universitaria y, por tanto, corren un mayor riesgo de repitencia o abandono del sistema (de los Ríos & Canales, 2007; Tinto, 1975).

El profesorado universitario también requiere de formación específica para enfrentar estos desafíos de aprendizaje. Si ya constituye todo un desafío enseñar en la universidad sin haber sido formado pedagógicamente para ello –el caso de la mayoría de los académicos en la región–, mayor resulta el desafío de enseñar para la diversidad abordando las necesidades y ritmos de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. En los últimos años han surgido programas de formación para la docencia universitaria en numerosas universidades de la región, pero está lejos de instaurarse una política de formación pedagógica del profesorado universitario tal y como existe en otros países del mundo (Guzmán-Valenzuela, 2010). Las condiciones laborales del profesorado universitario y su incidencia en las prácticas pedagógicas son también importantes de abordar. En Chile, por ejemplo, en ciertas universidades no selectivas, la mayoría de los profesores que enseñan son ‘taxi teachers’ (Simbürger, 2013), es decir, trabajan en condiciones laborales más precarias (usualmente sin contrato permanente), deben enseñar una gran cantidad de cursos y apenas cuentan con horas para planificar sus sesiones y asignar tiempo para la tarea de evaluación de los aprendizajes (Guzmán-Valenzuela & Di Napoli, 2014; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013). Políticas de contratación y de formación del profesorado universitario son por tanto dos aspectos fundamentales si se tiene en el horizonte una enseñanza universitaria para la diversidad.

Tanto en instituciones de elite como en instituciones no selectivas a las que acceden estos estudiantes, enseñar para la diversidad se convierte en un aspecto importante de abordar estratégicamente. En este artículo se propone que enseñar para la diversidad rompa con una visión del estudiante como deficitario (con falta de formación académica) que intente adaptarlo a una norma o cultura establecida (Blanco, 2008, 2006). Más bien la enseñanza para la diversidad conlleva concebir al otro como diferente, capaz de potenciar todas sus capacidades y talentos en la cultura universitaria, la cual a su vez se enriquece de la diversidad de sus estudiantes (Espinoza & González 2015; Grinberg, Infante, Matus & Rubi, 2014). La enseñanza para la diversidad, entonces, significa al otro como otro diferente y toma en cuenta ese bagaje para promover el aprendizaje de todos/as.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo, se ha realizado una revisión sucinta de las principales tendencias globales en educación superior y su impacto en Latinoamérica. La masificación

en el acceso a este nivel educativo, así como el aumento de la provisión privada, han diversificado el sistema y plantean varios desafíos que requieren de una visión estratégica en términos de políticas públicas e institucionales.

Una cuestión fundamental a la hora de analizar la educación superior en educación superior guarda relación con sus fines y relevancia. La educación superior del siglo XXI ya no puede ser sólo concebida para la producción de bienes económicos para los individuos y para un país. Más bien, la educación superior constituye un bien que favorece la agencia de los ciudadanos de un país (Marginson, 2016) –en el sentido de dotarles de habilidades para la vida, el pensamiento complejo, el pensamiento crítico y el diálogo democrático (Barnett, 2001)– así como también promueve espacios para el beneficio y la transformación social (Guzmán-Valenzuela, 2016a; Barnett, 2015).

El rol del Estado en la provisión de educación superior es, también, una cuestión clave a la hora de diagnosticar y proyectar la educación superior en LA. En la región, el rol del sector privado ha ido fortaleciéndose a pasos agigantados en numerosos países y el Estado ha tendido a delegar tanto el financiamiento como la regulación y certificación de la calidad en la competencia de un mercado que no siempre opera con fines sociales, sino que más bien comerciales (Guzmán-Valenzuela, 2016a & b). La concepción de la educación superior como un bien de consumo que adquiere un individuo para su propio beneficio es una mirada que se contrapone a los fines sociales y de transformación que se han venido proponiendo en la región desde el denominado movimiento de Córdoba (Van Aken, 1971).

La estratificación en el acceso al sistema, así como a nivel inter-institucional, por otro lado, son dos cuestiones de urgencia que deben ser abordadas en la región a través de políticas educativas. La educación superior en AL se ha convertido en un escaparate de la inequidad existente en la región, y, de cierta manera, tiende a reproducirla tal y como propusiera Bourdieu (2003; Bourdieu & Passeron, 1990). La conceptualización de la universidad como una institución que tiene entre sus funciones relativas a su responsabilidad social el disminuir la brecha entre ricos y pobres es todavía posible (Guzmán-Valenzuela, 2016a) y se requiere de voluntad política y medidas concretas para su materialización.

Asimismo, la posibilidad de acceder a una educación de calidad para todos/as –tal y como ha sido refrendado por los movimientos estudiantiles en la región–, requiere una planificación y un esfuerzo mancomunado del Estado, instituciones de educación superior y ciudadanos. El rol que le compete al Estado en lo que respecta a la regulación de la calidad educativa y la oportunidad de que todos/as accedan a una excelente formación es, en este sentido, clave. Las instituciones de educación superior asumen, por tanto, el compromiso formativo y social que tienen no sólo con los estudiantes que acogen, sino también con un proyecto de nación. Los estudiantes no son ajenos a esta implementación de políticas sino parte activa y por tanto sus valoraciones y críticas al sistema constituyen parte integral de la reflexión que necesitamos para pensar y proyectar el futuro de la educación superior en la región.

A nivel institucional, se requiere de iniciativas que formen a los profesores en la enseñanza para la diversidad (Espinoza & González, 2015; Grinberg, Infante, Matus

& Rubi, 2014) así como de programas que brinden a los estudiantes apoyo académico, especialmente en los primeros años. Es en este contexto en donde el desarrollo de habilidades para la escritura y la lectura de estudiantes menos aventajados en términos socio-económicos resulta crucial. Los procesos de lectura y escritura están a la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje pues es a través de estos que los estudiantes pueden comprender y consolidar el conocimiento disciplinar y demostrar que lo han asimilado (Hyland, 2013). Consecuentemente, el debate público debe poner más atención a la necesidad de desarrollar estos procesos básicos y, desde ahí, implementar políticas educativas e institucionales que permitan a los estudiantes desarrollar todas sus capacidades profesionales y disciplinares así como su pensamiento crítico. Lo anterior adquiere especial relevancia si se quiere hacer frente a la inequidad que muestra el sistema de educación superior en Latinoamérica.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer especialmente al programa ‘Becas Iberoamérica. Jóvenes profesores e investigadores Santander Universidades’ convocatoria 2016. También el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación asociativa de CONICYT.

REFERENCIAS

- ACOSTA SILVA, A. 2002. El Neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica* 17(49): 43- 72.
- ALTBACH, P. G. 2004. The costs and benefits of world-class universities. *Academe* 90(1): 20-23.
- ALTBACH, P. G. & J. KNIGHT. 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education* 11(3-4): 290-305.
- ARCHER, L., M. HUTCHINGS & A. ROSS. 2002. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. Abingdon: Routledge.
- AROCENA, R. & J. SUTZ. 2005. Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education* 50: 573–592.
- BAMFORD, T. W. 1961. Public Schools and Social Class, 1801-1850. *British Journal of Sociology* XII: 224-235.
- BARNETT, R. 2015. In Search of a Public: Higher Education in a Global Age. En O. Filippakou y G. Williams *Higher Education as a public good. Critical perspectives on theory, policy and practice*. Pp.15-27. New York: Peter Lang.
- BARNETT, R. 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BAUM, S., J. MA & K. PAYEA. 2013. Education pays 2010. *The College Board*. Disponible el 15 de marzo de 2017 en: <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2013-full-report-022714.pdf>

- BELLEI, C., C. CABALIN & V. ORELLANA. 2014. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education* 39(3): 426–440.
- BERNASCONI, A. (Ed.). 2015. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BERNSTEIN, B. 2003. *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). London: Routledge.
- BLANCO, R. 2006. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4: 1-15.
- BLANCO, R. 2008. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Ed.), *Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Pp. 13-53. Santiago, Chile: Fundación Santillana.
- BOURDIEU, P. 1993. *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. 2003. Cultural reproduction and social reproduction. En C. Jenks (Ed.), *Culture: Critical Concepts in Sociology*. Volume 3. Pp. 63-99. Londres: Routledge.
- BOURDIEU, P. & J. C. PASSERON. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- BRUNNER, J. J. 2009. Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos* 35(2): 203-230.
- CALHOUN, C. 2006. The university and the public good. *Thesis Eleven* 84(1): 7-43.
- CARNEVALE, A. P., S. J. ROSE & B. CHEAH. 2011. *The college payoff: Education, occupations, lifetime earnings*. Disponible el 15 de febrero de 2017 en: <https://cew.georgetown.edu/cew-reports/the-college-payoff/>
- CLARK, B. 1960. The 'cooling-out' function in higher education. *American Journal of Sociology* 65(6): 569-576.
- CLARK, B. 1998 *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon/ IAU.
- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. 2012. *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior 2011*. Disponible el 15 de febrero de 2017 en http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA+Repository/Merged/2013/Archivos/356_Financiamiento_2011
- DAVIS, J. E. 1998. Cultural capital and the role of historically Black colleges and universities in educational reproduction. En K. Freeman (Ed.), *African American culture and heritage in higher education research and practice*. Pp. 143-154. Westport, CT: Praeger publishers.
- DEEM, R., K. H. MOK & L. LUCAS. 2008. Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia. *Higher education policy* 21(1): 83-97.
- DE LOS RÍOS, D. & A. CANALES. 2007. Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* 26: 173-201.
- ESPINOZA, O. & L. E. GONZÁLEZ. 2015. Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior*

- en Chile: transformación, desarrollo y crisis. Pp. 517-579. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y prácticas en Educación.
- ETZKOWITZ, H. 2004. The evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalisation* 1(1): 64-77.
- FINNEGAN, D. E. 1993. Segmentation in the academic labor market: Hiring cohorts in comprehensive universities. *Journal of Higher Education* 64(6): 621-656.
- GRINBERG, S., M. INFANTE, C. MATUS & V. RUBI. 2014. Espacios y subjetividades. Narrando trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos XL*(2): 203-219.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2010. *El Proceso de Construcción del Conocimiento de Oficio en Profesores Universitarios Noveles: un Estudio de Casos en la Universitat de Barcelona*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2016a. Unfolding the meaning of public(s) in universities: Toward the transformative university. *Higher Education* 71(5): 667-679.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2016b. Neoliberal discourses and the emergence of an agentic field: The Chilean student movement. En R. Brooks (Ed.), *Student Politics and Protest*. Pp. 47-62. London: Routledge & SRHE.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & R. BARNETT. 2013. Academic Fragilities in a marketised age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies* 61(2): 203-220.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & A. BERNASCONI. 2018. The Latin-American University: Past, present and future. En R. Barnett & M. Peters (Eds.), *The Global University*. Pp. 776-294. New York: Peter Lang.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & R. DI NAPOLI. 2014. Competing narratives of time in the managerial university: The contradiction of fast time and slow time. En P. Gibbs, O-H. Ylijoki, C. Guzmán-Valenzuela & R. Barnett (Eds.), *The Flux of Time in the Contemporary University*. Pp. 154-167. Oxford: Routledge.
- HABERMAS, J. 2010. The Public Sphere: An Encyclopedia Article (1964). En J. Gripsrud, H. Moe, A. Molander, & G. Murdock (Eds.), *The Idea of the Public Sphere: A Reader*. Pp. 114-120. Plymouth: Lexington Books.
- HARTMANN, M. 2000. Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France. *The Sociological Review* 48(2): 262-282.
- HAZELKORN, E. 2015. *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- HYLAND, K. 2013. Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language teaching* 46(01): 53-70.
- HOLCOMBE, R. G. 1997. A theory of the theory of public goods. *The Review of Austrian Economics* 10(1): 1-22.
- JUNG, I. 2005. Quality assurance survey of mega universities. En C. McIntosh & V. Zeynep (Eds.), *Perspectives on distance education: Lifelong learning and distance higher education*. Pp. 79-98. Paris: Commonwealth of Learning, Vancouver and UNESCO.
- KAUPPINEN, I. 2014. Different meanings of knowledge as commodity in the context of higher education. *Critical Sociology* 40(3): 393-409.

- KIMENYI, M. S. 2011. Contribution of higher education to economic development: A survey of international evidence. *Journal of African Economies* 20(3): 14-49.
- KREMERMAN, M. & A. PÁEZ. 2016. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago: Fundación El Sol.
- LANGA ROSADO, D. & M. E. DAVID. 2006. 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy* 21(03): 343-365.
- LANGDEN, B. & C. BÉLANGER, C. 2013. Universities: Public good or private profit. *Journal of Higher Education Policy and Management* 35(5): 501-522.
- LEVY, D. C. 1986. *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARGINSON, S. 2011. Higher education and public good. *Higher Education Quarterly* 65(4): 411-433.
- MARGINSON, S. 2012. The "public" contribution of universities in an increasingly global world. En B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (Eds.), *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Pp. 7-26. New York, NY: Routledge.
- MARGINSON, S. 2014. Higher education and public good: A global study. En G. Goastellec & F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*. Pp. 51-71. Amsterdam: Sense.
- MARGINSON, S. 2016. Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, Advance online publication. Doi: 10.1080/03075079.2016.1168797
- MÖNCKEBERG, O. 2013. *Con Fines de Lucro: la Escandalosa Historia de las Universidades Privadas en Chile*. Santiago: Random House Mondadori.
- MORETTI, E. 2004. Estimating the social return to higher education: Evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data. *Journal of Econometrics* 121(1-2): 175-212.
- NEARY, M. & J. WINN. 2009. The student as producer: Reinventing the student experience in higher education. En L. Bell, M. Neary & H. Stevenson (Eds.), *The future of higher education: Policy, pedagogy, and the student experience*. Pp. 190-210. London: Continuum International Publishing Group.
- NELSON, K. J., M. E. DUNCAN, & J. A. CLARKE. 2009. Student success: The identification and support of first year university students at risk of attrition. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 6(1): 1-15.
- PARADA, R. 2010. Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos* 120: 183-205.
- PRETORIUS, S. G. & Y. XUE. Q. 2003. The transition from elite to mass higher education: A Chinese perspective. *Prospects* 33(1): 89-101.
- SAMUELSON, P. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics* 36(4): 387-389.
- SANTELICES, M. V., J. J. U. GURRUCHAGA, M. P. FLOTT, D. RADOVIC, X. CATALÁN & P. KYLLONEN. 2010. Medición de Atributos no Cognitivos para el Sistema de Admisión a la Educación Superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3(2): 49-75.

- SCHULTZ, T. W. 1961. Investment in human capital. *The American economic review* 51(1): 1-17.
- SIMBÜRGER, E. 2013. Moving through the city: Visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile. *Visual Studies* 28(1): 67-77.
- SLAUGHTER, S. & L. LESLIE. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD and London: Johns Hopkins University Press.
- SLAUGHTER, S. & L. LESLIE. 2001. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization* 8(2): 154-161.
- SLAUGHTER, S. & G. RHOADES. 2004. *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore, MD and London: Johns Hopkins University Press.
- SMEEDING, T. M. & R. H. HAVEMAN. 2006. The role of higher education in social mobility. *The Future of children* 16(2): 125-150.
- SUROWIECKI, J. 2015. *The Rise and Fall of For-Profit Schools*. The New Yorker. Disponible el 15 de febrero de 2017 en: <http://www.newyorker.com/magazine/2015/11/02/the-rise-and-fall-of-for-profit-schools>
- TERENZINI, P. & E. PASCARELLA. 1991. *How College Affect Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- THOMAS, S. L. & L. W. PERNA. 2005. The opportunity agenda: A reexamination of postsecondary reward and opportunity. En M. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Pp. 43-84. Amsterdam: Springer.
- TING, S. 2003. A Longitudinal Study of Non-Cognitive Variables in Predicting Academic Success of First Generation College Students. *College & University* 78(4): 27-31.
- TINTO, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research* 45(1): 89-125.
- TINTO, V. 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. 2013. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Disponible el 22 de mayo de 2017 en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- VALERO, A. & J. VAN REENEN. 2016. *The economic impact of universities: Evidence from across the globe*. Disponible el 22 de mayo de 2017 en http://www.eua.be/Libraries/nrc-activities/valero-amp-mimeo-2016_the-economic-impact-of-universities---evidence-from-across-the-globe.pdf
- VAN AKEN, M. 1971. University Reform before Cordoba. *The Hispanic American Historical Review* 51(3): 447- 462
- VILLANUEVA, E. 2010. Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos* XXXII(129): 86- 101.
- WU, C. 2009. Higher education expansion and low-income students in Taiwan. *International Journal of Educational Development* 29(4): 399-405.

BASES DE DATOS

CEPAL Panorama Social en América Latina. Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina (85-136). Disponible el 15 de febrero de 2017 en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf;jsessionid=8E4395B157D4060D4FD6B483BE25620B?sequence=4

CINDA Educación Superior en Iberoamérica, Informe, 2015. Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/LIBRO-INFORME-TRANSFERENCIA-DE-I-D-2015.pdf>

OECD, 2014. Gross domestic spending on R&D. Disponible en: <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>

OECD, 2009. La Educación Superior en Chile. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

SITEAL, 2010-2012. http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta

World Bank:

- 2015. <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>
- 2010-2014. <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.TER.ENRR&country=>
- 2014. <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>
- 2013. <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=CL>
- 2013: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education-Statistics:-core-indicators&preview=off>
- 2011-2012. <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TERT.PC.ZS>
- 2009. Literature Review on Equity and Access to Tertiary Education in the Latin America and Caribbean Region, available at: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1276537814548/WorldBank_LAC_Equity_LitReview.pdf

EQUITY MEANS HAVING FULL VOICE IN THE CONVERSATION

CHARLES BAZERMAN*
University of California Santa Barbara

ABSTRACT: Higher education reforms and inclusion policies open the door to many new talented students previously unable to enter traditional research universities. However, these new students need academic support, particularly in reading and writing to meet the new expectations and cultures of higher education. Academic reading and writing are challenges even for the best prepared students: the language and textual forms of academic disciplines are unfamiliar and highly specialized--building new relationships between the participants and new approaches to academic subjects. Students should be able to synthesize and evaluate information and ideas from multiple sources and generate their own conclusions within the theoretical frameworks and disciplinary practices of their areas, representing data, evidence and knowledge appropriately and establishing meaningful links with the relevant literature. In fact, students, both new and traditional, would gain from support in building such skills. Such support increases retention, completion of studies and professional success for both types of students.

KEYWORDS: writing, academic reading and writing, higher education, inclusion, disciplinary practices

EQUIDAD SIGNIFICA PARTICIPAR PLENAMENTE EN LA CONVERSACIÓN

RESUMEN: en la educación superior chilena, las reformas y las políticas de inclusión abren la puerta a muchos nuevos estudiantes talentosos que anteriormente no podían ingresar a las universidades tradicionales de investigación. Sin embargo, los estudiantes necesitan ayuda en la lectura y la escritura universitarias para enfrentar las nuevas expectativas y culturas de la educación superior. La lectura y la escritura universitarias son desafíos incluso para los estudiantes más preparados: el lenguaje y las formas textuales de las disciplinas académicas resultan poco familiares y altamente especializados y, más aún, construyen nuevas relaciones entre los participantes y nuevas formas de aproximarse a los temas académicos. Los estudiantes deben poder sintetizar y evaluar información e ideas a partir de múltiples fuentes y generar sus propias conclusiones. Los estudiantes deben poder hacer todo esto dentro de los marcos teóricos y las prácticas disciplinares

* Para correspondencia, dirigirse a Charles Bazerman (bazerman@education.ucsb.edu), The Gevirtz School of Education, University of California, Santa Barbara, CA 93106-9490 (USA).

de sus áreas: representar datos, evidencia y conocimiento de forma adecuada y establecer lazos significativos con la bibliografía relevante. Este es el tipo de apoyo que todos los estudiantes, tanto nuevos como tradicionales, necesitan. Tal apoyo incrementa la retención, finalización de estudios y éxito profesional para ambos tipos de estudiantes.

PALABRAS CLAVE: escritura, lectura y escritura académicas, educación superior, inclusión, prácticas disciplinares.

INTRODUCTION

Higher Education reforms and inclusion policies have opened the door to many new talented students who previously did not have access to traditional research universities. These initiatives are to be applauded. They lead down the path of social justice and hold the promise of increasing the diversity and strength of the talent that will lead the nations' democracies and economies in the challenging years to come. Further, the presence in the university of students from all backgrounds enriches the experience for all students and their understanding of the complexity of their societies and nations. But the open door can easily become a revolving door if students do not get the needed academic support. That support must go beyond success in secondary education to help students orient to the new expectations and cultures of higher education. The support needed by new students may also be discovered to be of great value for traditional students, improving their university success as well. This essay will explore more specifically the value that supports for academic writing may have in Latin American countries, as they have had in the U.S.

THE CHALLENGE OF UNIVERSITY SUCCESS

Students who gain entry to top universities are among the most talented, energetic, and disciplined students in their countries. This is true whether the students come through traditional channels of economic advantage, top schools and highest test scores or they have overcome many challenges of class, education, and limited opportunity to be still recognized as having great potential. In some ways, nontraditional students who come from less economic advantage, who have had fewer educational resources, whose school experiences have not prepared them for university challenges, and who have cultures, perspectives, and affiliations different from traditional students, may bring advantages of character, commitment, and motivation that could bring even greater academic success than those who have had fewer obstacles to overcome. The nontraditional students understand well the opportunities being offered to them, and they have had the grit, discipline, and resilience to keep focused on academic success, despite obstacles and struggles.

Nonetheless, the nontraditional students may be at risk because they may not have the specific academic preparation of others, may not have the confidence to assert their own voices, may not have families who can give them guidance in the academic life,

and may not feel fully part of university and academic life. Yet given the right support and guidance they can succeed as well as or better than the other students. In either case, traditional or non-traditional, failure to complete the university and to gain the most from the experience is a loss both for the individual student, who will carry the awareness and consequences of the lack of degree throughout life, and for the nation which will not have the full use of a talent gone astray. These students are potentials to be nurtured and supported rather than to be cast aside because they struggled with difficult-to-overcome obstacles.

Let me switch the metaphor. New policies and programs and expanding Higher Education Systems (see Navarro, 2017) are inviting people to the table who never received an invitation before. Will those newly invited stay to the end of the meal? Will they get the full benefit? Will they thrive, engage, and develop in mind and spirit in the rich discussion that will carry on long after the dishes vanish, and will they carry that development into their lives after?

Imagine you were invited to an exclusive restaurant and the hosts, seeing you were new, first put you at the children's table until they were convinced you could act like a proper guest. And then imagine you could not understand the menu. Or the exotic dishes were unfamiliar to you, so you couldn't be sure what you were ordering or whether you would enjoy it. Or you could not pronounce your requests in a way that the waiter would understand or that would lead the waiter to treat you with the respect and pleasantness given to other customers. And then you were handed chopsticks which you did not know how to use or you were given five forks that left you anxious about which to use when.

Assume you did not make excuses and did not run off in embarrassment or frustration before the meal was finished. Assume you could figure out the puzzles of ordering and eating, overcome anxiety about choices and how you appear, and endure the social judgment of others. Even if you survived all these, emotions may detract from what you take away from the meal and decrease your chance of hanging around for the talk, returning another day, or following up on the connections you made. What you experience, remember, and learn may be discomfort, lack of fitting in, and perhaps survival skills.

WRITING FACILITATES SUCCESSFUL ACADEMIC EXPERIENCE

I have taken this metaphor a bit far, but I want to make graphic that the real value of an invitation is in the experience that you have once you enter, the experience that will determine whether you persist in the opportunity and what you will take from it. Much of a successful experience in the university depends on a student's ability to write. Writing is a central means for students to express themselves and interact within the university. Writing is a means for students to develop their thinking and critical reasoning. Writing is also the means by which much of student work and learning will be evaluated. If students do not have the means to communicate successfully in writing in the university their experience will be painful and unfortunate. Without

support for writing an invitation to the university will be likely an invitation to failure. Since writing is a key skill in expressing ideas, building critical thought, developing reasoning and intellect, and communicating intelligently with others, I will in this essay focus on the kinds of writing programs that we have found to support student success in the particular contexts of U.S. universities. Latin American universities in their desire to support success of students must, of course, design programs that fit the context of their programs, academic cultures, and students, but they may find the U.S. experience informative.

I have devoted my career to supporting student success through writing development, starting with teaching basic writing to nontraditional students in the early years of open-admissions in the City University of New York. I gradually came to understand how their writing challenges are embedded within academic practices, disciplinarity, and ultimately the evolution of societies that have made literacy the hidden infrastructure of communication, thought, social memory, and social organization. In my research and pedagogy I have come to see how writing gives all people voice in the literate world. Limits on our ability to write limit our ability to engage with and represent our interests in the institutions of modernity.

It has turned out that what is a challenge and opportunity for nontraditional students is also a challenge and opportunity for all students. Writing takes a lifetime to learn. Writing is endlessly complex and one never stops learning, particularly as we enter into the highly specialized communicative worlds of academic disciplines and professions. So the extra benefit in building programs to support nontraditional students in their academic journey is that we learn to support all students. As we discover what kinds of support help our new students benefit most from their education, we also discover the kinds of supports that may help all students, who may have been getting by but not yet understanding how to enjoy and engage deeply with the experience. This is precisely what we have been discovering in writing programs in the US over the last fifty years, as we have developed many models of courses and student supports, designed for the specific circumstances of each university and described in the extensive literature within composition studies.

DEMONSTRATING THE VALUE OF WRITING SUPPORTS

Some quantitative, statistically significant studies have specifically shown that well-designed writing supports for students provide demonstrable benefit on such measures as persistence, retention, grades, and graduation. These numbers miss the depth and reality of the experience, but they do show in institutional terms that writing programs pay off and are worth the investment. The studies also offer some guidance on how support should be organized. These studies all come from the U.S. context where a required first year writing courses have been a standard expectation at most universities for well over a century. This writing course of one or two terms is typically located within general education requirements for the first two university years, before students are required to commit to a major. Through general education requirements students are

introduced to a wide variety of disciplines and ways of looking at the world. Writing courses typically require extensive writing of essays, often on academic topics, usually involving student development of their own ideas and arguments. There is now also usually an attention to writing process and peer feedback. Also common are additional courses for students who are identified as less prepared than the entering norm and need additional instruction. Whether such a model of first year courses for all with additional work for selected students is structurally, financially, and institutionally viable in other countries or whether supports should be offered through other means, these studies show the value of well-designed supports. The experience elsewhere can help policy makers think through what might be appropriate in each local context.

Producing quantitative evidence of the success of writing courses is tricky because every writing program is different, along with every university and every student population. In fact, an important principle of writing program design is that writing programs need to fit local circumstances and cultures. Additionally, many variables influence student success and retention, and complexity of variables only increases if you want to look at consequences several years later such as graduation or career success. Third, finding controls or comparisons is difficult as programs are usually campus-wide and student populations in the different course sequences are not comparable because of the characteristics that initially determine how students are placed in different courses. Comparisons across campuses bring in many too many variables to consider one as a control or comparison for the other. Finally, causality is, as always, a challenge to prove, though correlations can be quite suggestive.

Given these difficulties, I have searched for the clearest statistically significant studies that directly indicate the value of writing courses for university success. Separately they each establish important elements about the value of writing or writing instruction; together they make the argument that writing skill is important to college success, well-designed writing instruction can improve writing skills, and attention to writing in subject area courses can foster deep learning. In total, these studies indicate attention to writing, in whatever form best fits the context, aids student success and learning.

WRITING IS IMPORTANT TO COLLEGE SUCCESS

The most general study I could locate examined student records at a small university using Association Rule Mining, a technique to see what factors or patterns predict others to identify what experiences predict success. This study finds that success at the initial writing course is strongly predictive of graduation within six years-and success at this course is about equal in importance to success in courses in the major. They found that only 17% students earning a C- or less in first year writing (below basic pass) eventually graduated compared to 53% who earned C or above. Repeating the course did not improve the odds greatly. This correlation between doing poorly in the writing course with graduation was about the same as for failing a course related to the student's major. That is, not being able to write well was as serious a difficulty as

not doing well in one's chosen subject. While this study does not directly show the success was the result of the course or of students' previous skills that determined success in the course, the course seemed to provide practice and evaluation of the skills and experience that students needed to succeed at the university. Further a cluster of courses consisting of first-year library science, first-year public speaking, and First Year Writing predicted retention more than any other general education courses, with First Year Writing being the most influential component (Garrett, Bridgewater & Feinstein, 2017).

The implication of this for Latin American universities is clear: even without a full-scale General Education curriculum, the most significant components for retention and persistence to graduation, namely writing and other communication and information courses, can be added within careers.

WELL-DESIGNED WRITING INSTRUCTION CAN IMPROVE WRITING SKILLS

Other studies have shown retention improvement for specific programs designed for the needs of students within particular institutions. These studies provide more direct evidence that success is due to the course and not students' prior skills. Two such programs shown to be of value in appropriate contexts are the CLASP model at Washington State University which combines faculty development with a curriculum that focuses on critical pedagogy (Buyserie, Plemons, & Freitag Ericsson, 2017) and the Accelerated Learning Program (Cho et al., 2012) which has proved effective in Baltimore County Community College and has been replicated in other two and four year colleges. The Accelerated Learning Program integrates students into university level work and presents challenges for critical thought from the beginning.

One of the most detailed series of studies of the value of a well-designed writing program comes from Arizona State University, examining the impact of a redesign of the writing course sequence for students who are identified as needing extra support. Prior to the redesign such identified students had to take a no-credit remedial, pre-university level course. Both before and after the redesign all students at the university had to take a 2-term sequence English 101 & 102, typically completed in the first year or as early as possible for those needing remedial courses. After the redesign, the remedial no-credit course was eliminated and the students identified as needing more work were placed in a two-term version of 101 (designated WAC [Writing Across the Curriculum] 101 followed by English 101), but stretched out and with smaller class size. This sequence relied on the theory that these students were ready for university work, but that they needed more time and personal support to do the work. Integration into college level work was hypothesized to be more effective in advancing writing skills than holding students in preliminary courses. It was a simple concept and a simple change, that the key thing to be worked on was university writing rather than a more generic writing, repeating high school skills.

In the first year after this program was instituted in 1994, 23 percent more passed the first stretch term WAC 101 than the remedial course, 20 percent more went on to

take English 101, and 30 percent more passed English 101, with a 92 percent pass rate. So the stretch course was clearly an improvement and the concept of integration into university work seemed correct. Further, the stretch-course students seemed to be more engaged than even the traditional students who were not required to take extra work, as indicated by the retention rate for the two term sequence fall to winter, which was 81.8 percent, 15 points higher to students placed directly in regular sections of 101 who continued to 102 the next term at 66.2 percent rate (Glau, 1996: 83). Results for Spring to Fall version and Summer to Fall versions of the stretch course were not as successful, suggesting momentum and continuity in integration into the university may be an issue.

A ten year follow-up which included data for all the intervening years confirmed the value of the stretch course and indicated that the students who passed through it were even more successful than the non-designated students who took only the traditional 101-102 sequence. It turns out at the end of 101, students in the stretch versions had higher pass rates than students in the traditional one term version (Glau, 2007: 38). Not only that, the stretch students got as good or better grades than the non-designated students in the follow-up course 102, where they were mixed together. Persistence across terms was also better for the stretch students (p. 42). These trends also held when looking only at the subgroup of students from underrepresented minorities (pp. 40-41). The lesson from this set of studies is that not only are appropriately designed writing courses useful in improving student writing for students with weaker skills, but that with appropriate support students entering with weaker skills could surpass their peers who enter with stronger skills.

A follow up study looking at Second Language Students taking an ESL version of the stretch course found even greater persistence than for the Native English Speaking (NES) stretch students (Snyder, 2017). The cohort of ESL stretch students beginning in Fall 2012 passed at a 93% rate compared to the 89% pass rate of the students in NES stretch course. Of those passing 97% of the ESL students registered in the second course of their sequence and of those 96% passed, compared to 88% of the NES students registering and 91% passing. Then in the final course, 74% of the ESL students who had completed the stretch sequence enrolled and 97% of those passed, compared to 64% of the NES students who had completed the stretch sequence and 85% passing. The pass rates of the NES speakers coming out of the stretch sequence were almost as good as those of the traditional students who did not take the stretch sequence, and the ESL students taking the stretch sequence exceeded both the NES stretch students and the traditional students.

Overall, these studies confirm that at-risk students with proper support can become highly successful and well-designed programs that meet the needs of particular populations have positive effects on persistence, retention, and even grades in consequent courses. The Garrett, Bridgewater and Feinstein study further indicates that writing skills are important not only in further writing courses but in success in completing majors, so improvements in writing skills resulting from appropriate writing courses can be linked to university success. These studies also indicate that the

students who come through these programs can match or even exceed better-prepared students who take only the traditional sequence. These findings suggest these special programs may offer something that even more typically prepared students can use.

ATTENTION TO WRITING IN SUBJECT AREA COURSES CAN FOSTER DEEP LEARNING

Appropriate university-integrated writing support thus seems to prepare students for success in the directly related courses as well as in courses in their major and in completion of degrees. This then leads to the questions of whether attention to writing in consequent subjects is also of importance for academic success and what kind of attention that might be. A study based on data from the large annually-administered National Study of Student Engagement suggests how important well-designed writing assignment is to perceived student learning in their majors. The findings are a bit complex, so I will go through the reasoning, assumptions and methods in detail, so as to make the findings as clear as possible

Previously three large-scale studies had shown the importance of writing for university success. Astin (1992) had found that attention to writing skills correlated positively with achievement of general education outcomes more than any other variable measured. Light (1992) also found the amount of writing assigned correlated more with student engagement than any other variable. Arum & Roksa (2011) further found that the only variable to correlate with increases in critical thinking and complex reasoning in the first three semesters was assignment in each course of more than 40 pages of reading a week and 20 pages of writing over the term. However, more detailed studies of the relation of writing to learning in specific contexts produced more mixed results. In order to identify whether specific characteristics of writing tasks might influence effects, Anderson, Anson, Gonyea, and Paine (2015) polled experts in college writing to develop three constructs of good writing assignments, which became the basis for questions added to the National Survey of Student engagement, with responses for over 90,000 first and final year students from 80 participating institutions. These constructs were Interactive Writing Processes, Meaning-Making Writing Tasks, and Clear Writing Expectations-- specified as follows:

- Interactive Writing Processes, which involve the student writers communicating orally or in writing with one or more persons at some point between receiving an assignment and submitting the final draft....
- Meaning-Making Writing Tasks, which require students to engage in some form of integrative, critical, or original thinking....
- Clear Writing Expectations, which involve instructors providing students with an accurate understanding of what they are asking their students to show that they can do in an assignment and the criteria by which the instructors will evaluate the students' submissions. (Anderson et al.: 206-7).

These constructs, after some adjustment were confirmed by the survey, and then found to correlate with already established constructs of deep learning (taken from Nelson Laird, Shoup, & Kuh, 2006), measured as follows:

- Higher-Order Learning is measured by four questions about how much students say their course work emphasizes analyzing experiences and theories, synthesizing concepts and experiences into more complex relationships, making judgments about the value of information, and applying learned concepts to practical problems.
- Integrative Learning survey items measure the student's engagement in combining ideas from various sources, such as including diverse perspectives in course work, using ideas from different courses in assignments or class discussions, and discussing course concepts with either faculty members or others outside of class.

Reflective Learning is measured by three questions that center on the student's self-examination of views on a topic, understanding the perspectives of others, and learning that changes the way the student understands an issue (Anderson et al.: 211).

The correlations of constructs of writing with the constructs of deep learning ranged from 0.19 to 0.42. These correlations were stronger than those between constructs of deep learning and amount of writing, which ranged from about 0.11 to 0.27. Further it was found that these three constructs of effective writing instruction correlated with student perceptions of learning and development. Students perceived that they were learning and developing more through experiencing these best practices, but did not perceive the same gains just from the amount of writing assigned.

While these data do not indicate actual learning, nor actual outcomes, they do indicate that writing assigned and carried out across the curriculum within best assignment practices were perceived by students to be associated with deep learning and development. Since such perceptions are indicators of engagement, and engagement has been shown to correlate with a variety of academic success outcomes (Kuh, 2008), these findings suggest that engagement in writing tasks is important to learning and academic success.

These findings from NSSE argue for attention to improving the quality and quantity of meaningful writing experiences across the curriculum, which would entail greater engagement and forethought of disciplinary faculty in assigning, supporting, and responding to writing assignments. In conjunction with the findings reported earlier in this essay, they argue for well designed locally appropriate writing instruction and support, that writing be integrated into actual university level work, and that writing assignments in subject courses that follow best practices aid learning. That is, these findings indicate the educational value of a Writing Across the Curriculum approach that works with the faculty in the various subject areas to provide better assignments and supports that foster deep learning.

WRITING IN LATIN AMERICAN HIGHER EDUCATION

What would such a Writing Across the Curriculum orientation look like within Latin American higher education, and in particular among the most demanding public and private universities? That ultimately is something that is best left to local knowledge and wisdom of local educators about the nature of students, institutions and majors. The expanding set of writing studies with the Latin American context provide important starting points (for overviews of that work see Avila, 2017; Navarro et al, 2016; and Tapia Ladino et al, 2016). Nonetheless, based on my own research, experience and pedagogy, as well as the consensus of national panels of writing teachers and researchers, I can make a few general comments about writing development and the challenges faced by students.

First students to develop as writers need a variety of meaningful and motivated experiences, opportunities to practice writing in a variety of specific settings, and understanding the value of carrying out those tasks (Bazerman et al., 2017; Adler-Kassner & Wardle, 2015). That is, students, in fact all writers, grow in their capacity to write by being engaged in writing tasks they find interesting, challenging and useful, resulting in valued accomplishments. Each experience then builds capacity for each new one.

Further if the goal is improvement of academic writing, the settings need to be specifically academic, and the most motivating rewards are those of learning and intellectual discovery. So while brief periods of directed instruction and support (within writing sequences) are useful, these must be seen and experienced substantively as moving students into the identities and worlds of knowledge and thought students aspire to. Further these experiences must provide the opportunity for students to assert their own thoughts, meanings, and conclusions into the disciplinary space, solving puzzles they have taken ownership of and asserting themselves as legitimate participants.

Within the university curriculum we have some control of the sequencing of these writing experiences, and within the careers or majors chosen by students we already have a framework of experiences and affiliations that can drive engagement. The majors or careers identify where students have already been successful, where they want to go, and what they want to become. Insofar as students see writing as part of achieving those directions and goals, they are predisposed to solve problems and engage in communicative tasks.

What are the specific kinds of challenges students face in academic writing and the problems they must solve to produce successful academic work? University reading and writing present challenges for even the best-prepared students. The language and textual forms of academic disciplines are unfamiliar and specialized, but even more disciplinary communications establish different relationships among the participants and different stances towards the subject matters. To understand disciplinary texts and to be able to produce them, students must develop new ways of thinking and new ways of looking at the world. Merely repeating received knowledge using phrasing from

textbooks leads at best to limited understanding and poor performance and does not ask students to develop a sense of competence, performance, and autonomous thought. Students must be able to synthesize the ideas and information from multiple sources and come to their own conclusions; they must be able to evaluate points of views and biases of sources; they must weigh the claims of their sources against evidence they themselves learn to collect; they must come to argue for their original claims. Students must do all these things within the disciplinary practices and theoretical frameworks of their chosen fields-representing data, evidence, and knowledge appropriately and drawing meaningfully from relevant literatures. They must recognize and care about the stakes in disciplinary discussions and develop confident positions to speak from. If they fail to carry out these transformations of knowledge they will remain alienated from the academic work and academic ways of reasoning. They will see academic work as artificial, not meaningful, and done only under duress for grades. They may even develop more negative beliefs about academic work. In short, students must develop and commit to professional or academic identities that give them positions from which to participate whole-heartedly within the work of their careers, citizenship, and communities. It is a long journey to emerge from beneath dominant authoritative texts in order to assert active, engaged, confident, and competent voices in the discussions of their professions.

To guide curriculum development in the U.S. to prepare students for this kind of disciplinary engagement and academic success a consortium of the major teaching of writing organizations-the Council of Writing Program Administrators, the National Writing Project, and the National Council of the Teachers of English (which includes the Conference on College Composition and Communication) have developed a set of outcomes for first year writing courses <<http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>>. In addition to the traditional understanding of conventions, this statement of outcomes has three other major categories that coincide with the kinds of development we have been discussing: Rhetorical Knowledge; Critical Thinking, Reading, and Composing; and Processes. These outcomes may prove useful as heuristics for considering the goals of programs elsewhere that would fit local needs in Latin American countries.

Other potentially useful resources are available at the Writing Across the Curriculum website <<http://wac.colostate.edu>>. These include pedagogic and program development materials that illustrate and provide alternatives for both first year courses and writing across the curriculum materials, including Reference Guides in Rhetoric and Composition and Landmark Publications in Writing Studies.

Support in both the first year courses and the more advanced subject courses within majors has been useful for all students, non-traditional and traditional within U.S. settings. This support goes beyond the kinds of preparation students are likely to achieve in even the best of secondary school experiences, and requires the atmosphere, motives, and culture of higher education to be meaningfully realized for students. Such support has increased retention, completion, and success for all students in the U.S. and may be of some use in other Latin contexts. The challenge now facing Latin American universities is to design and implement appropriate support in ways that

fit local institutional structures, the societies they are part of, and the characteristics and motivations of the students. I look forward to the solutions that Latin American academics will find.

WORKS CITED

- ADLER-KASSNER, L. & E. WARDLE (Eds.). 2015. *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Logan: Utah State University Press.
- ANDERSON, P., C. M. ANSON, R. M. GONYEA & C. PAINE. 2015. The contributions of writing to learning and development: Results from a large-scale multi-institutional study. *Research in the Teaching of English* 50(2): 199-235.
- ARUM, R. & J. ROKSA. 2011. *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- ASTIN, A. W. 1992. What really matters in general education: Provocative findings from a national survey of student outcomes. *Perspectives* 22: 23-46.
- ÁVILA REYES, N. 2017. Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education* 15(1): 2-18.
- BAZERMAN, C. A. APPLEBEE, V. BERNINGER, D. BRANDT, S. GRAHAM, P. K. MATSUDA, S. MURPHY, D. ROWE & M. SCHLEPPGREGG. 2017. Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English* 51(3): 51-60.
- BUYSERIE, B., A. PLEMONS & P. F. ERICSSON. 2017. Retention, critical pedagogy, and students as agents: Eschewing the deficit model. En T. Ruecker, D. Shepherd, H. Estrem & B. Brunk-Chave (Eds.), *Retention, persistence, and writing programs*. Pp. 151-166. Utah State University Press.
- CHO, S., E. KOPKO, D. JENKINS & S. S. JAGGARS. 2012. New evidence of success for community college remedial English students: Tracking the outcomes of students in the Accelerated Learning Program (ALP). CCRC Working Paper No. 53. New York: Community College Resource Center, Columbia University.
- GARRET, N., M. BRIDGEWATER & B. FEINSTEIN. 2017. How student performance in first-year composition predicts retention and overall student success. En T. Ruecker, D. Shepherd, H. Estrem & B. Brunk-Chave (Eds.), *Retention, persistence, and writing programs*. Pp. 93-113. Utah State University Press.
- GLAU, G. R. 1996. The Stretch Program: Arizona State University's new model of university-level basic writing instruction. *Writing Program Administration* 20(1-2): 79-91. <http://wpacouncil.org/journalarchives>
- GLAU, G. R. 2007. Stretch at 10: Ten years of data on Arizona State University's Stretch Program. *Journal of Basic Writing* 26(2): 30-48.
- KUH, G. D. 2008. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- LIGHT, R. J. 2001. *Making the most of college: Students speak their minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NAVARRO, F. 2017. Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. H. J. Quintanilla & A. Valle

- (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Pp. 103-134. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- NAVARRO, F., N. ÁVILA REYES, M. TAPIA-LADINO, V. L. L. CRISTOVÃO, M. E. W. MORITZ, E. NARVÁEZ CARDONA & C. BAZERMAN. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 49 (S1): 78–99. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- NELSON LAIRD, T. F., R. SHOUP & G. KUH. 2006. Measuring deep approaches to learning using the National Survey of Student Engagement. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research. Chicago, IL. http://nsse.indiana.edu/pdf/conference_presentations/2006/air2006deeplearningfinal.pdf
- SNYDER, S. E. 2017. Retention rates of second language writers and basic writers: A comparison within the stretch program model. En T. Ruecker, D. Shepherd, H. Estrem & B. Brunk-Chave (Eds.), *Retention, persistence, and writing programs*. Pp. 185-203. Utah State University Press.
- TAPIA LADINO, M., N. ÁVILA REYES, F. NAVARRO & C. BAZERMAN. 2016. Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha Do Desterro* 69(3): 209-222.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS

ESTELA INÉS MOYANO*

Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Flores

RESUMEN: En este artículo se abordan los principios teóricos que han guiado el diseño de programas de escritura y las estrategias seguidas para su implementación, procurando en esta instancia una generalización que los vuelva aplicables a diferentes contextos institucionales y geográficos. Con este criterio, se desarrollan posicionamientos teóricos acerca de diversas cuestiones relevantes: el o los objetos de enseñanza de un programa de lectura y escritura; la metodología para lograr un aprendizaje efectivo y el rol del docente en ese trabajo; los equipos de profesionales docentes a quienes asignar esta responsabilidad y, en consecuencia, el lugar institucional que adopta un programa de esta naturaleza. Asimismo, se abordan las estrategias que se consideran fundamentales para su implementación, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de iniciativas a lo largo de las diferentes carreras dictadas en las instituciones de educación superior donde se instalen.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Sistémico-Funcional, género discursivo, dispositivo didáctico, negociación, transversalidad, evaluación.

*READING AND WRITING PROGRAMS DESIGN AND IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION:
PRINCIPLES AND STRATEGIES*

ABSTRACT: This paper elaborates on the theoretical principles that have oriented the design of reading and writing programs and on the strategies that have been followed in their implementation. It aims to offer generalizations that can be useful to different institutional and geographical contexts. Different relevant issues are theoretically discussed: Literacy programs' teaching objects; appropriate methodologies for effective learning and teachers' role in this process; professional teams to whom assign this responsibility; and, consequently, the institutional place

* Para correspondencia, dirigirse a Estela Moyano (emoyano@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento, Gutiérrez 1150, (B1613GSX) Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 44697733; o Universidad de Flores, Rivadavia 6778, (C1406GLX), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 46703400

of a program of this kind. Additionally, the fundamental strategies that contribute to the implementation of these programs are explored, specially taking into account the need to sustain in time these initiatives across the different degrees in the universities and higher educational institutions where they would be implemented.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics, genre, pedagogic proposal, negotiation, transversality, evaluation

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados. Con esta convicción, hemos diseñado e implementado programas que tienen por objetivo principal guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para operar con textos que aborden contenidos disciplinares con diferentes propósitos, de acuerdo con la necesidad de llevar adelante con éxito una carrera universitaria y de prepararse para su desempeño profesional futuro. Reflexionar sobre los principios que guían estos programas y las estrategias que se eligen para llevarlos a cabo se vuelve necesario a esta altura de la evolución de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en América Latina, a fin de contribuir a una discusión en este campo.

Pero, en primer lugar, es necesario establecer qué entenderemos aquí por ‘programa de lectura y escritura’. Como sostiene McLeod (2007:10), la definición de ‘programa de escritura’ difiere entre instituciones. En su trabajo, cita a David Schwalm (2002), quien afirma que un programa consiste al menos en una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. Sin embargo, sostiene, no se puede asumir una única definición para este concepto.

Es por eso que se vuelve relevante intentar una definición para el concepto de ‘programa de lectura y escritura’ o ‘programa de desarrollo de habilidades para operar con textos’ o ‘programa de desarrollo de habilidades discursivas’. Cuando se usan estas denominaciones, en este trabajo hacemos referencia a acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instaladas de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de una institución. Estas acciones se proponen como objetivo asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado *aprender a aprender*: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado.

Las acciones pedagógicas a que hacemos referencia deberán estar organizadas sistemáticamente a lo largo de las diferentes carreras que se dicten en la institución en juego según un modelo pre-acordado, que podrá asumir variantes según la necesidad de

cada carrera o unidad académica (facultad, departamento o instituto). Estas variantes, sin embargo, deberán estar dentro del espectro abarcado por los principios generales del programa y deberán sostener y estar sostenidas por las mismas estrategias de implementación.

Para entender los conceptos de ‘principios’ y ‘estrategias’, tenemos en cuenta aquí las definiciones que ofrece Adler-Kassner (2013). La autora entiende por ‘principios’ las ideas y los valores que resultan el fundamento de un programa, mientras que llama ‘estrategias’ a las acciones de largo aliento ligadas a los principios y que se traducen en ‘tácticas’, es decir, actividades que ponen en práctica las estrategias. Principios y estrategias deben estar completamente ligados: seguir estrategias sin principios que las guíen puede convertirse en una amenaza para el programa, en el sentido de que éste puede desvirtuarse, admitiendo prácticas sin coherencia teórica; por otro lado, por sólidos que sean los principios sostenidos por un programa, si se aplican sin definir estrategias para la acción, se genera desorden, en el sentido de que las decisiones pueden no obedecer a líneas de acción pre-establecidas claramente y así generar confusión en la aplicación.

Si bien –como sostiene Susan McLeod (2007: 7)– cada programa adquiere características particulares porque se trata de dispositivos específicos al espacio en que se instalen, es posible formular y sostener principios teóricos para orientarlos, independientemente de su ubicación institucional y geográfica, así como estrategias generales para su instalación. Teniendo en cuenta estos principios y estrategias, sin embargo, cada programa asumirá características particulares entre instituciones y, a veces, entre unidades académicas de una misma institución¹.

Los objetivos de este trabajo son presentar los que consideramos principales posicionamientos teóricos para instalar y llevar a cabo programas de lectura y escritura en instituciones de nivel superior, teniendo en cuenta que existen polémicas acerca de cada uno de ellos. Estos principios implican, en primer lugar, establecer cuál es el objeto de enseñanza de un programa de esta naturaleza; en segundo término, cuál es la metodología o didáctica adecuada para lograr un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes, lo que implica también un posicionamiento acerca del rol docente en ese trabajo; en tercer lugar, cuáles son las características de los profesionales docentes a quienes se asigna el trabajo de enseñanza, cómo se componen los equipos de trabajo y qué rol cumple cada tipo de profesional en ellos, lo que define el lugar institucional que adopta un programa de lectura y escritura.

En cuanto a las estrategias, también es preciso definir las con claridad antes de crear un programa de lectura y escritura, considerando su importancia a la hora de

¹ Los criterios que se presentan en este trabajo, tanto principios como estrategias, fueron los que sostuvieron la creación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) de la Universidad de Flores (UFLO), ambos en la República Argentina. Es necesario destacar, sin embargo, que actualmente existen algunas diferencias entre ambos programas, debidas a su peculiaridad, a las características de las instituciones en las que se instalan y a la impronta que cada coordinación les da.

implementarlo y con el objetivo de sostenerlo a lo largo del tiempo en las diferentes unidades académicas y sus diferentes carreras. La principal estrategia que sostenemos es la ‘negociación’ con otros actores institucionales en diferentes niveles de gestión; otra estrategia fundamental es la asociación a las carreras, sosteniendo lo que llamaremos ‘transversalidad’, aunque ésta se aplique con cierta flexibilidad para adecuarla a cada contexto sin que el programa pierda su identidad (Adler-Kassner, 2013); la tercera estrategia que desarrollaremos aquí es el seguimiento del programa para su evaluación. Todas ellas resultan en la institucionalización de un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras en una institución superior, rasgo que resulta imprescindible para su instalación y sostenimiento en el tiempo.

PRINCIPIOS

1. *¿Qué enseñar?*

El primer principio que sostenemos para la instalación de programas de habilidades discursivas en el nivel superior tiene que ver con la elección del objeto de enseñanza. Para un programa de lectura y escritura se trata, precisamente, de esas habilidades: la lectura y la escritura. Sin embargo, estos objetos no pueden ser pensados en el vacío: se enseña a leer y a escribir *algo*. Y ese *algo* son *textos*. Textos entendidos como unidades semióticas que pueden observarse desde dos perspectivas: como productos, en una perspectiva sinóptica, y como procesos, en una perspectiva dinámica (Martin, 1985). Se conciben como productos, en el sentido de que son unidades de lenguaje que producen significados relevantes en su contexto; como procesos, en el sentido de que pueden ser observados desarrollándose en el tiempo, produciendo significados en su despliegue a partir de las elecciones lingüísticas que en ellos se manifiestan. Los textos son, en consecuencia, unidades lingüísticas que actualizan el potencial de opciones del lenguaje entendido como sistema (Halliday, 1981 (2002: 221); 1992 (2003): 377) y están siempre en relación con el ‘contexto de situación’. Éste, en términos de Halliday (1991 (2007: 277-278)), no se trata de elementos materiales que circundan el texto sino que es una construcción teórica que explica cómo el texto se relaciona con el proceso social en que tiene lugar. En este sentido, un texto se entiende como una unidad semántica que juega un papel en su contexto, es decir, que se negocia en los intercambios sociales (Halliday & Hasan, 1985: 10-11).

Esta relación entre texto y contexto se explica a través de otro concepto teórico, el de ‘realización’, que consiste en una suerte de re-codificación de significados: los significados disponibles en el contexto se encodifican o simbolizan a través del lenguaje. Matthiessen y Halliday (2009: 39) sostienen que el contexto es un sistema semiótico, es decir un sistema de significados de mayor nivel de abstracción que el lenguaje, que se ‘realiza’, que se manifiesta, a través de éste. Martin (1992: 493; 2014: 10-11) explica, a partir de Hjemslev (1961), que el contexto es un sistema semiótico connotativo, que no tiene plano de expresión, y que por lo tanto toma como tal al lenguaje, un sistema denotativo que sí tiene plano de contenido y plano de expresión. Esto es decir que contexto y lenguaje son dos sistemas semióticos que

pueden dar cuenta uno del otro: el contexto construye el lenguaje, en el sentido de que los significados contextuales seleccionan entre las opciones del sistema del lenguaje recursos para ser realizados; al mismo tiempo, puede decirse que si se toman en cuenta las realizaciones lingüísticas como opciones efectuadas para la producción de significado puede inferirse el contexto, lo que se expresa diciendo que el contexto es creado por el lenguaje. Así, la realización resulta un fenómeno de doble vía.

Además, los significados del contexto y los del lenguaje se relacionan de manera diversificada funcionalmente. En el lenguaje, los significados se organizan de acuerdo con un modelo que contempla tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. Como lo explica sintéticamente Martin, (1997: 4), la metafunción ideacional se relaciona con la representación de mundo, teniendo en cuenta sus procesos, los participantes que se involucran en ellos y las circunstancias en que tienen lugar; la interpersonal, con la interacción entre participantes, teniendo en cuenta sus relaciones y las valoraciones que sobre el mundo realizan; la textual, con el flujo de información, es decir, el modo como la información se organiza en el despliegue del texto. Estas tres metafunciones se proyectan en el contexto, realizando, respectivamente, las variables de campo, tenor y modo en que sus significados se distribuyen. El campo se centra en las diferentes prácticas institucionales en que los humanos interactúan; el tenor en las relaciones y los posicionamientos sociales; y el modo en el canal, lo que involucra diferentes niveles de abstracción y el uso de lenguaje congruente o el abstracto, que incluye el uso de metáforas gramaticales (Martin, 2010: 13). Los significados del campo se realizan a través de los recursos de la metafunción ideacional, los del tenor mediante los de la metafunción interpersonal y los del modo a través de los propios de la metafunción textual.

Otro concepto a tener en cuenta en esta descripción es el de ‘estratificación’. Siguiendo a Hjelmslev (1961), Martin (1997: 5) explica que el lenguaje como sistema semiótico denotativo tiene un plano de contenido, que construye significados, y un plano de expresión, que se especializa en la realización de esos significados en lenguaje oral o escrito (fonología o grafología). Yendo un paso más allá, la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) estratifica el plano de contenido del lenguaje, considerando un estrato léxico-gramatical, que toma como unidad la cláusula y el estrato semántico discursivo, que se centra en los recursos para construir texto cohesivo (Martin, 1997: 5; 2014: 13).

En el modelo de Martin (1992; 2014), el contexto también es considerado como un sistema estratificado en dos niveles: registro y género. El término ‘registro’ se utiliza para denominar el conjunto de las variables de campo, tenor y modo, en el estrato menos abstracto del contexto, que interactúa directamente con el estrato semántico-discursivo del lenguaje a través de su diversificación metafuncional. El término ‘género’ se utiliza para nombrar el estrato superior del contexto, más allá de las metafunciones. Por un lado, el género se construye como significado, es decir, como una configuración particular de campo, tenor y modo, que permite la combinación de estas variables relativamente libre, en una construcción más holística de los procesos sociales; por otro, se centra en los pasos o etapas en que los textos se despliegan, haciéndose cargo de su estructura esquemática (Martin, 1997: 6).

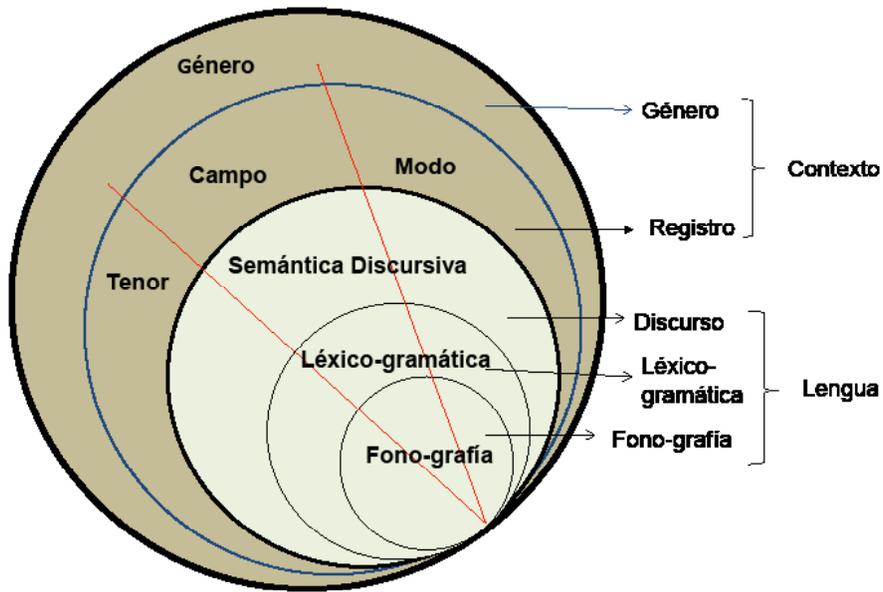


Figura 1. Contexto y lenguaje estratificados (adaptado de Martin & Rose, 2007: 309).

En este marco, se entiende por género un proceso social llevado a cabo a través del lenguaje, ya sea que éste funcione como auxiliar o como constitutivo de la actividad, en un ámbito específico de una cultura dada. Estos procesos se llevan a cabo en pasos o etapas que constituyen la estructura esquemática del género, y se proponen el logro de un propósito, objetivo o meta social. Dado que los géneros son realizados a través del lenguaje, se prevé, para su caracterización, la identificación de los recursos semántico-discursivos que con mayor probabilidad se encuentran en los textos y que permiten, como ya señalamos, a partir de la construcción del registro, identificar los pasos de la estructura esquemática y el propósito global del texto.

Para graficar la complejidad de la concepción de lenguaje, contexto y las relaciones entre ellos, en la LSF se ha diseñado el gráfico que se observa como Figura 1. En lo que hace a las relaciones entre semiosis connotativa y denotativa, se grafican como se observa en la Figura 2.

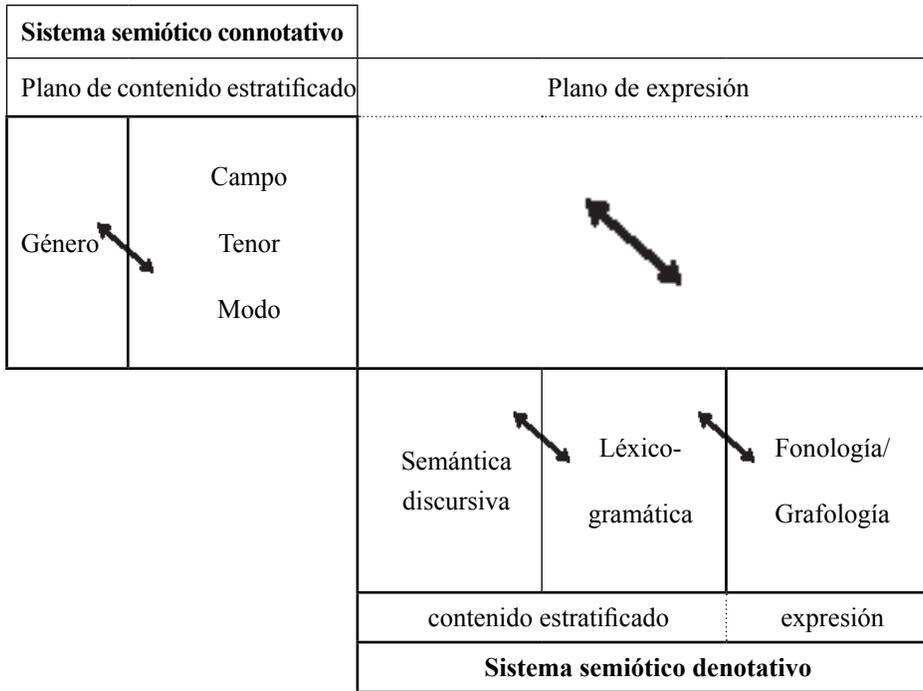


Figura 2. Estratificación de contexto y lenguaje (Martin, 1999a: 40).

Los diversos textos que se pueden producir en una lengua determinada pueden compartir características similares, derivadas de las opciones adoptadas por los hablantes tanto en términos de estructura esquemática como de las elecciones a partir del sistema del lenguaje para realizar el registro y lograr los propósitos sociales perseguidos. Así, los textos pueden asumir características de un género, es decir, ser ejemplares o ‘instancias’ de ese género (Martin, 2010: 17-18).

En este modelo, los textos, instancia de un género, son la unidad del estrato semántico-discursivo del lenguaje, de manera que los significados que realizan pueden analizarse teniendo en cuenta los recursos que se han descrito para ese estrato en las tres metafunciones (Martin & Rose, 2007), como se muestra en el Cuadro 1. Considerando el concepto de ‘metarredundancia’, tomado de Lemke (1995), estos recursos se entienden como patrones de patrones de recursos léxico-gramaticales, que a su vez se entienden como patrones de patrones fonológicos (Martin, 2010: 5). A su vez, como ya señalamos antes, los significados ideacionales permiten construir el campo de un texto, los interpersonales el tenor y los textuales el modo, de manera que el análisis de los recursos semántico-discursivos permiten reflexionar sobre el registro de un texto (Cuadro 1). A través del registro se puede reflexionar sobre el género en términos de proceso social con un propósito definido. Por otra parte, el análisis semántico-discursivo permite identificar pasos en el texto a medida que se observan cambios en los patrones de recursos utilizados (Eggins, 1994). Esta fase

del análisis permite, entonces, identificar la estructura esquemática del texto y, por lo tanto, su configuración como género.

CONTEXTO		LENGUAJE		
	Variable de Registro	Tipo de significado en juego	Patrones semántico-discursivos	Patrones léxico-gramaticales
G É N E R O	Campo	Ideacional	* Ideación * Conjunción	* Transitividad (caso) * Relaciones lógico-semánticas (taxis)
	Tenor	Interpersonal	* Función del habla * Negociación * Valoración	* Modo * Modalidad * Vocación
	Modo	Textual	* Identificación * Periodicidad	* Tema * Flujo de la Información

Cuadro 1. Relaciones entre contexto y lenguaje: patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales (adaptado de Eggins & Martin, 2003).

Este marco teórico es el principio que, desde nuestra perspectiva, permite establecer los contenidos a tener en cuenta cuando se enseña a leer y escribir textos como instancias de géneros académicos y profesionales en un programa de lectura y escritura, teniendo en cuenta la/s disciplina/s que en ellos se pongan en juego.

¿Pero cuáles son los contenidos que se hacen explícitos en la estrategia didáctica que se aplica para la enseñanza de la lectura y la escritura? A partir de las decisiones que se toman en cada materia acerca del género que se espera que los estudiantes produzcan, se analizan modelos textuales que se consideran pertenecientes a ese género. Para ello, se establece su contexto, se identifica su propósito social, se reconoce su estructura esquemática y se identifican algunos recursos semántico-discursivos considerados relevantes para la construcción del registro. Estos rasgos son analizados

junto con el grupo de estudiantes en los textos que se presentan como modelo así como también en los elaborados por ellos.

Este análisis permite a los estudiantes reflexionar sobre los textos como proceso y como producto, es decir, comprender qué significados construyen como objeto semiótico y cómo estos significados se despliegan en el texto. Esto se logra a partir del reconocimiento de partes en el texto que se van sucediendo para lograr un propósito social específico y de la identificación de algunos de los recursos lingüísticos a nivel del estrato semántico-discursivo, los más relevantes en cada género, que se utilizan para construir significados. Asimismo, se toman como objeto de enseñanza los rasgos lingüísticos descritos en el marco de la LSF para caracterizar el discurso científico, de modo que los estudiantes se apropien de los recursos que han sido desarrollados para producir textos en el marco de las disciplinas (Halliday & Martin, 1993; Veel, 1997; Hood & Martin, 2005; Wignell, 2007; Korner, McInnes & Rose, 2007; Hood, 2010; entre otros).

En suma, proponemos que, en un programa de desarrollo de habilidades discursivas instalado en la educación superior de manera transversal a las carreras y a lo largo del *currículum*, se enseña la lectura y escritura de textos entendidos como instancias de géneros, tomando en cuenta sus características: contexto, propósito social perseguido, estructura esquemática y recursos lingüísticos relevantes para la producción de significado.

Como se observará en la propuesta didáctica que se presenta a continuación, otro de los objetivos de enseñanza es que el estudiante alcance autonomía en sus habilidades para la lectura y la producción de textos académicos y profesionales.

2. ¿Cómo enseñar?

El segundo principio que consideraremos aquí tiene que ver con la elección de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales. La opción elegida se basa en la desarrollada por la Escuela de Sydney, que se propone como una didáctica visible e intervencionista (Martin, 1999b: 124-125). Estos rasgos se relacionan con un alto grado de explicitud en el momento de la enseñanza, en el sentido de que los estudiantes sepan, a través del diálogo con el docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando trabajan con un texto. Asimismo, la visibilidad e intervención de la didáctica se relacionan con el apoyo que se provee a los estudiantes durante el desarrollo de sus habilidades discursivas mientras se efectúan las tareas previstas, a fin de lograr su incorporación a las comunidades discursivas a las que necesitan pertenecer.

En el modelo de enseñanza que presentaremos aquí, el rol de los docentes es relevante. Se trata de considerar al equipo docente como expertos conocedores del género a enseñar, que guiarán a los estudiantes, mediante andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) y modelaje, en el aprendizaje. Se trata de docentes que estimulen la participación activa de los estudiantes, promoviendo la interacción en discusiones acerca de diversos aspectos del género, el registro y los recursos semántico-discursivos

y léxico-gramaticales que lo realizan (Martin, 1993), en el marco de actividades de enseñanza-aprendizaje (Martin, 1999b; Martin & Rose, 2005; 2012; Moyano, 2007).

A diferencia de prácticas que simplemente ofrecen una consigna detallada a los estudiantes para que éstos resuelvan el problema planteado, en este modelo los docentes acompañan todo el proceso de aprendizaje, en un trabajo que se propone desde la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2007). En este sentido, cada etapa del modelo se inicia con un trabajo conjunto entre el docente y la clase, antes de que el estudiante pueda hacer el trabajo individualmente. El trabajo conjunto tiene por objetivo, como ya señalamos, que el docente modele las actividades de lectura, de escritura y de edición de los textos, según el modelo que se describirá más adelante, guiando a los estudiantes mediante preguntas que los orienten a resolver las actividades propuestas.

Asimismo, en este trabajo los docentes deben dar posibilidades de que los estudiantes obtengan buenos resultados ante cada una de las tareas que les propongan, incluso en la respuesta a sus preguntas en el intercambio para producir andamiaje. De esta manera, como señalan Martin y Rose (2005: 18-19), los docentes deben generar las condiciones para que todos los estudiantes tengan buenos resultados en su proceso. Se trata, según estos autores, de que los docentes, mediante recursos didácticos adecuados, puedan proveerlos de conocimiento explícito sobre textos en su contexto social, disminuyendo la brecha entre los que tienen mejor preparación y los más desaventajados. Para ello, los estudiantes deben recibir preparación para dar respuestas adecuadas a las preguntas-guía de los docentes que se orientarán a los recursos utilizados en los textos y la producción de significados; asimismo, necesitan obtener retroalimentación, evaluación y comentarios a esas respuestas, que estarán vinculadas a la identificación de los recursos utilizados en los textos modelo o en los producidos por los estudiantes. Estos comentarios deberían ser siempre de afirmación, si los estudiantes fueron bien preparados para dar esas respuestas (Martin & Rose, 2005:8).

El modelo didáctico por el que optamos para aplicar en un programa de lectura y escritura académicas y profesionales propone el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura, no solo para desarrollar el aprendizaje de estas habilidades en los ámbitos sociales correspondientes sino también para mejorar los aprendizajes de contenidos en las materias en que se aplique. Este segundo objetivo surge del hecho de que esta propuesta se sustenta en la teoría de aprendizaje a través del lenguaje propuesta por Halliday (1993). Esta teoría sostiene que para aprender contenidos es necesario también aprender el lenguaje mediante los cuales esos contenidos se construyen. La conceptualización del lenguaje como sistema semiótico es el que habilita esta concepción, que tiene puntos de contacto con la posición de Vigotsky (1998) en relación con la necesidad de aprender cómo funciona el lenguaje para poder acceder a los significados que éste produce.

Si bien el modelo (Moyano, 2007; 2011a; 2013a) se basa en las propuestas de la Escuela de Sydney (Martin, 1999b; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012), ofrece también algunos agregados y modificaciones. Consta de tres etapas: 1) *deconstrucción* de textos como instancias de un género; 2) *construcción* de un texto; y 3) *edición* del

texto producido, etapa añadida al modelo original de Sydney. A su vez, la etapa de *construcción* comprende una sub-etapa, que tampoco existe en la propuesta original, y que se desarrolla antes del momento de la escritura: el *diseño* del texto. Todas las etapas están atravesadas por la reflexión sobre el campo del texto y sobre el género. Asimismo, todas se llevan a cabo en una primera instancia en conjunto entre la clase y el/los docentes, pueden realizarse luego en pequeños grupos, y finalmente se hacen de manera individual, alcanzando la autonomía buscada, según lo desarrollado en el modelo modificado, que se presenta en la Figura 3.

Negociación del Campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual
Determinación del contexto	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual

Figura 3. Propuesta didáctica (adaptado de Moyano, 2007).

Para la *deconstrucción*, se eligen uno o dos textos que resulten instancias del género que se espera que los estudiantes produzcan en una asignatura determinada. Como se señalará más adelante, los textos deben cumplir una función de enseñanza y de evaluación en una materia específica de una carrera, según el diseño de aplicación del Programa (cf. sección siguiente). De esta manera, el trabajo adquiere mayor sentido para los estudiantes que cuando el trabajo se realiza en talleres paralelos al *currículum*, como también se discutirá en otro momento del presente artículo.

La *deconstrucción* de los textos elegidos se inicia mediante la reflexión sobre el campo que cada uno construye. El docente guía a los estudiantes, a partir de la consideración de recursos ideacionales (Martin & Rose, 2005; Moyano, 2015a), en la identificación de los significados que el texto construye, ubicándolo en el campo de la disciplina que se esté abordando. Asimismo, anticipa el género al que el texto pertenece, explica cuál es su propósito, en qué contexto tiene lugar, qué tipo de destinatario tiene, qué rol asume el autor del texto en relación con ese destinatario, si es un texto oral o escrito y qué relación tiene con otros géneros en el mismo contexto académico o profesional. Existen otras experiencias regionales que proponen alternativas para este trabajo, que en el presente modelo lleva a cabo un docente especialista en la disciplina en juego. Por ejemplo, en los talleres de escritura diseñados por Motta-Roth (2009; 2012), la exploración contextual es realizada por los estudiantes en una investigación

etnográfica. Esto se debe, entre otras razones, a que en las iniciativas brasileñas, el docente a cargo del taller suele ser un profesor de Lengua. En cambio, en la propuesta que aquí se presenta, el trabajo de enseñanza se lleva a cabo de manera conjunta por un equipo docente conformado por el profesor de Ciencias del Lenguaje que integra el equipo del programa y el o los profesores especialistas en la disciplina a cargo de la materia a la que el programa se asocia, de manera que el rol del especialista en la disciplina es crucial en este momento del trabajo.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, en la *deconstrucción* de los textos seleccionados como modelo de escritura se identifican la estructura esquemática con sus pasos correspondientes, algunos de los recursos semántico-discursivos seleccionados por los autores para la construcción de significado y algunas de sus realizaciones léxico-gramaticales, cuando esto resulte necesario. Este trabajo debe surgir de varias lecturas del texto realizadas en conjunto entre la clase y el docente, y tener como objetivo reconocer mediante qué recursos se construyen los significados que el texto produce (cf. como ejemplos de deconstrucciones de textos disciplinares en español: Moyano, 2011b; 2012a). Para realizar esta tarea de manera conjunta, el docente modela la lectura y provee andamiaje a la comprensión del estudiante mediante sus explicaciones y preguntas acerca de dos cuestiones: cómo proceder para el reconocimiento de las características genéricas y discursivas de un texto y para la comprensión de su significado. El estudiante, entonces, comienza un proceso en el que no solo comprende el texto que tiene que leer, sino que comienza a aprender estrategias de abordaje de la lectura, para aplicar en el momento en que deba hacer el trabajo en pequeños grupos o individualmente.

Por otra parte, la *deconstrucción* de textos como modelos de ejemplares de un género determinado debe dejar en claro para el estudiante las características que debe adoptar el texto que él vaya a producir. Si bien es cierto que algunas variantes pueden aparecer, pues los géneros no son modelos estáticos a los que los textos deban adaptarse sino recursos que una cultura tiene para llevar a cabo sus propósitos, los modelos son orientación suficiente para la producción del estudiante.

La etapa siguiente en la propuesta didáctica es la *construcción* de un texto sobre una temática elegida por el estudiante dentro del campo propuesto por el docente de la materia en juego y en el marco del género también establecido por la cátedra. Esto requerirá, en consecuencia, de una nueva reflexión sobre estos aspectos del contexto, como se anticipa en el modelo (Figura 3).

En esta etapa de formación, la *construcción* del texto se hace de manera independiente o, a lo sumo, en pequeños grupos. Solamente se trabaja con la construcción conjunta en momentos en que se procure enseñar cómo utilizar en los textos algunos recursos semántico-discursivos, como las metáforas gramaticales (Halliday, 1994; 1998) o los diferentes recursos con que se cuenta en español para la proyección de otras voces en el texto (Moyano, 2013b; 2015b) o la periodicidad (Moyano, 2011b; 2015a; 2016).

No obstante, es importante destinar una clase a la sub-etapa *diseño*, en la que se guíe a los estudiantes en aspectos que tienen que ver con la selección de los contenidos

a incorporar en el texto, su distribución en los diferentes pasos y su organización en fases dentro de los pasos, así como una reflexión sobre recursos semántico-discursivos que pueden ser necesarios en el desarrollo.

Luego de que los estudiantes hayan producido sus textos, en pequeños grupos o de manera individual, los entregan al docente del Programa para continuar con el proceso. El docente los revisa pero no los corrige, en el sentido tradicional del término. En otra oportunidad (Moyano, 2010), hemos señalado que una de las razones para no llevar a cabo esta tarea es que los estudiantes no necesariamente prestan atención a estas correcciones a fin de adoptarlas para modificar su texto. Otras veces, en el caso en que las tengan en cuenta, asumen dos tipos de actitudes: o las aceptan simplemente porque son observaciones del docente o las rechazan porque consideran que no construyen el significado que ellos quisieron producir. Efectivamente, una investigación reciente (Tapia, 2016) da cuenta de este fenómeno y señala, como también anticipáramos oportunamente, que si no se ofrece un tiempo de clase para la modificación o re-escritura de los textos, el trabajo docente resulta una inversión de tiempo y esfuerzo que carece de resultados y, por lo tanto, de sentido.

En consecuencia, el modelo didáctico propone una tercera etapa, la *edición* de los textos producidos por los estudiantes (Figura 3), que tiene por objetivo central enseñar a los estudiantes a realizar la tarea de edición, práctica de los escritores expertos que habitualmente queda fuera de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades de escritura, a la espera de que los estudiantes puedan realizarla por sus propios medios. En esta propuesta, en cambio, la edición se vuelve objeto de enseñanza aplicando los recursos de andamiaje y modelaje sostenidos para todas las etapas del modelo.

El docente del Programa, entonces, recibe los trabajos producidos y selecciona algunos que presenten los logros esperados y otros que muestren problemas comunes a los de los textos revisados, con el fin de trabajarlos de manera conjunta con la clase. Los trabajos seleccionados se exponen ante los estudiantes, no sin antes haber negociado el valor de esta práctica: los textos no están finalizados una vez escritos, sino que requieren de una serie de modificaciones hasta llegar a considerarse concluidos. Y es a ese proceso de modificaciones que se le llama edición. Por lo tanto, el sentido de revisar los textos no es juzgar a sus autores, sino observar si responden a las características que en la *deconstrucción* se observaron como propias del género en los textos modelos, ya sea en el nivel de la estructura esquemática como en la realización lingüística en los diferentes estratos. Nuevamente, entonces, se requiere de la reflexión sobre género, registro y lenguaje, para evaluar la adecuación del texto a editar a los parámetros establecidos como característicos.

Como en las otras instancias del modelo, el trabajo conjunto tiene por finalidad que el docente pueda modelar la tarea a realizar y dar andamiaje para su ejecución por parte de los estudiantes. Como ya se señaló, los textos se evalúan teniendo en cuenta si se logró la estructura esquemática del género, si se utilizaron los recursos lingüísticos de manera adecuada y si, como consecuencia, la construcción de significado responde a lo esperado. El docente guía a los estudiantes para que sean ellos los que identifiquen

los logros y problemas de los textos. Y cuando señalen problemas, se propone que en conjunto trabajen para proponer modificaciones que lleven a su superación. El docente de la materia específica tiene también su espacio en esta etapa: guía a los estudiantes cuando se producen problemas de contenido disciplinar en los textos, adoptando también una metodología dialógica para discutir acerca de la producción de significado. Se modela así el trabajo de edición individual, que los estudiantes deberán hacer como tarea inmediata, fuera de la clase.

Transcurrido el tiempo pautado para realizar este trabajo individual o grupal, según el caso, el docente del programa vuelve a recibir los trabajos para un segundo proceso de edición conjunta. Luego los estudiantes llevan a cabo una edición final y entregan el texto, ahora sí, para ser evaluado y calificado por el docente del programa antes de transferirlo al docente de la materia que, como ha participado de todo el proceso, es quien coloca la nota final a cada estudiante.

3. *¿Quién enseña?*

Entre las décadas de los '80 y la de los '90, se planteaba en el ámbito anglosajón un debate acerca de quiénes tenían que hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades (Moyano, 2004). Diversos autores sostenían que sólo los profesores de las disciplinas están en condiciones de hacerse cargo de la tarea pues son los que conocen las prácticas sociales, lo que permite introducir a los estudiantes en las “convenciones de cada disciplina”, y pueden poner el acento en “habilidades generales de escritura”, las que consideran necesarias –sin explicitar de cuáles se trataría– para habilitar a los estudiantes en esa tarea (Fullwiler & Young, 1982). Los más extremados en esta posición rechazaban de plano la participación de los docentes de Lengua en esta tarea (Freisinger, 1982). En otros casos, sin embargo, se proponían cursos iniciales paralelos a las materias específicas de cada carrera, en los que los profesores de Lengua eran quienes debían enseñar, mediante el análisis retórico, el reconocimiento y uso de convenciones de escritura consideradas centrales en las disciplinas (Peterson, 1992), mientras que en cursos posteriores se avanzaba sobre “habilidades más específicas” de cada una de ellas, que tampoco son explicadas (Farris & Smith, 1992).

Sin embargo, tanto en esa cultura como en América Latina y en el mundo, siguen conviviendo ambas prácticas más una tercera opción, que en muchos casos se trata de la capacitación de docentes de las disciplinas por parte de profesores de Lengua. Pueden verse ejemplos de diferentes experiencias en volúmenes que compilan trabajos de diferentes latitudes (Bazerman et al., 2009; Thais et al., 2012). En América del Norte, por ejemplo, parecen seguir existiendo los cursos paralelos a las disciplinas dictados por profesores de Lengua (McLeod, 2007), mientras en otros casos se instalan centros o programas con características diversas. Más actualmente, Hjortshoj (2017) señala que los estudiantes deben aprender “lo que los profesores en diferentes campos consideren cómo debe ser la escritura”, con ausencia de guías, consignas, requerimientos y todo lo que la autora considera que limitaría el trabajo,

a fin de hacerlo “más fácil”. Como variante, MacDonald, Procter y Williams (2017) dan cuenta de la existencia de un programa independiente de las carreras pero con espacios específicos para cada disciplina instalados en los diferentes departamentos de la universidad, tomando la forma de centros de escritura. El trabajo se basa en la colaboración entre especialistas en escritura y profesores de las disciplinas, “evitando así que sea el especialista en escritura el que le diga a la facultad cómo enseñar a escribir” (McDonald et al., 2017: 112-113). El rol de estos especialistas es preparar a los docentes de materias específicas en ciertos aspectos, para que sean ellos los que enseñen a los estudiantes las prácticas de cada disciplina en cada demanda particular. Esta experiencia cuenta también con estudiantes de doctorado que reciben un curso en didáctica de la escritura, diseñado para fortalecer sus conocimientos específicos en la disciplina y ofrecerles especialización en escritura.

En América Latina e Iberoamericana, existen variadas experiencias en cursos guiados por profesores de Letras así como también en la enseñanza en el marco de las disciplinas directamente implementada por el profesor a cargo. Muchas de éstas han sido presentadas en extensos volúmenes como el elaborado por la UNLu (2001), o los coordinados por Parodi (2010) y por Vázquez y otros (2012). La variedad de propuestas acerca de quiénes deben hacerse cargo de la enseñanza de la escritura académica y profesional se puede observar también en un trabajo de reciente aparición (Bañales, Castelló y Vega, 2016). En este extenso libro, se recogen experiencias muy diversas, tanto en el pre-grado como en el postgrado, entre las que predominan las propuestas de enseñanza a cargo de docentes de las disciplinas específicas o tutores alumnos avanzados o graduados, que en muchos casos reciben capacitación por parte de profesores de Lengua. En otro volumen (Moss, Benítez y Mizuno, 2016), se presenta un programa en el que la enseñanza de la lectura es realizada por profesores de las materias que intervienen en él con un asesoramiento antes, durante y después de la experiencia, realizado por profesores de Ciencias del Lenguaje.

La posición que hemos asumido desde el inicio de nuestra actividad en la práctica y la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior es la de la enseñanza compartida por un profesor de Ciencias del Lenguaje y un profesor de la disciplina en juego (Moyano, 2004; 2009; 2010; Moyano y Natale, 2012; Moyano y Giudice, 2016a; 2016b). Este principio contempla la conformación de un equipo de docentes de Ciencias del Lenguaje, cuyos integrantes se asocian a los responsables de las materias de diferentes carreras participantes del Programa a fin de integrar equipos que les permitan trabajar de manera conjunta e interdisciplinaria.

Como señalamos en los dos primeros principios presentados en este artículo, la enseñanza de la lectura y la escritura se lleva a cabo teniendo en cuenta una didáctica basada en el concepto de género desarrollado en la LSF (Martin, 1992; 1994; 1997; 2001; 2014; Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2007; 2008). Esto implica que, para enseñar a leer y escribir textos se indaga a qué género pertenecen, teniendo en cuenta tanto su estructura genérica como los recursos discursivos y léxico-gramaticales que construyen las variables de registro que se combinan. Este trabajo es especialidad de un investigador en Ciencias del Lenguaje con algún grado de especialización en el marco teórico de referencia. Como primera consecuencia de la elección teórica que

se asume, los docentes de Ciencias del Lenguaje tienen que participar del trabajo de descripción del género y su enseñanza. Asimismo, se trata de docentes a los que se los introduce en la didáctica de la lectura y la escritura basada en géneros elegida como marco teórico para este aspecto del trabajo (Martín, 1999b; Rose y Martín, 2012; Moyano, 2007; 2010; 2011a; 2013a), que requiere del conocimiento teórico lingüístico señalado antes. Por lo tanto, como segunda consecuencia, son estos docentes los que están preparados para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros en la enseñanza superior.

Este trabajo, sin embargo, no se plantea como opción para cursos de escritura anteriores o paralelos al cursado de las materias específicas de una carrera en la que el Programa se instala, pues demanda que los objetos de enseñanza sean textos como instancias de géneros propios de la actividad académica de cada carrera así como otros propios de los ámbitos profesionales donde los graduados de esas carreras van a desempeñarse en el futuro. Por una parte, los docentes de Ciencias del Lenguaje no se especializan en el conocimiento del contexto específico en que los géneros que deberían enseñarse tienen lugar, ni tampoco dominan el campo que los textos construyen, pues corresponden a otras disciplinas. Por otro lado, como ya fue señalado por Hyland (2002), los estudiantes no establecen relación directa entre los cursos independientes sobre habilidades de lectura y escritura y los trabajos de lectura y producción textual que tienen que realizar en otros espacios de formación. En efecto, las habilidades que se han propuesto como objeto de estos cursos independientes no suelen ser transferidos posteriormente en todos los casos a las tareas de lectura y escritura en las materias de las carreras de pre-grado, según nos han reconocido los propios profesores de esas asignaturas en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde existen un curso anterior y otro al inicio de los estudios superiores (cf. Braidot, Moyano, Natale & Roitter, 2008).

Por otra parte, como han señalado otros autores (Fullwiler & Young, 1982; Carlino, 2005), son los docentes de las disciplinas específicas los que tienen un conocimiento preciso del contexto en el que los géneros que ellos deciden que sus estudiantes deben aprender a leer y producir se generan y circulan. Asimismo, son especialistas en el campo que se realiza en esos textos a través del lenguaje: son los que manejan en profundidad los conocimientos que se construyen en los textos, sus implicaciones, las discusiones a su alrededor, según el tipo de disciplina de que se trate. En consecuencia, teniendo en cuenta el modelo didáctico elegido, se vuelve imprescindible la participación de estos profesores en la tarea de enseñanza de los géneros. Aun así, no es un trabajo que puedan llevar a cabo de manera independiente, ya que no conocen en profundidad las características genéricas y discursivas de los textos ni los recursos teóricos que permiten identificarlos, dado que no se trata de un campo propio de su especialidad.

En resumen, si se pensara que cualquiera de los dos grupos de profesores se hiciera cargo de la enseñanza de géneros académicos y profesionales –como ocurre en otras propuestas–, los estudiantes solo contarían con docentes que abordarían de manera especializada un aspecto de la cuestión. En cambio, un trabajo de asociación entre ambos tipos de docentes potencia la propuesta didáctica diseñada, que ha dado

evidencias de generar resultados positivos en términos de evolución de las diferentes versiones de los textos que escriben los estudiantes (Moyano & Giudice, 2011; 2016b). Cabe señalar que, para poder llevarla a cabo de manera independiente, los docentes de las disciplinas específicas de las carreras demandarían de una formación que no necesariamente les interesa adquirir pues corresponde a otra disciplina. En el caso de los docentes de Ciencias del Lenguaje, necesitarían también formarse en las disciplinas objeto de los textos que tienen que enseñar, lo que también representaría un obstáculo importante. De ahí que resulte conveniente el trabajo conjunto entre docentes de diferentes disciplinas, cada uno con su especialidad, que puedan aportar, según lo explicado más arriba, los conocimientos propios de su especialidad para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en el nivel superior.

Esta manera de trabajar determina el lugar del programa de lectura y escritura en el marco de las instituciones. No se trata de programas independientes, sino asociados a las carreras que se dictan en las unidades académicas en las que se trabaja. Esto implica una relación estrecha entre las autoridades de esas unidades académicas y el/la coordinador/a del programa, así como también entre los docentes intervinientes, a quienes en algún momento llamamos ‘socios’ (Moyano, 2010), en el sentido de ser socios de enseñanza.

Cabe hacer la salvedad de que, dado que en la mayoría de los casos la enseñanza de la LSF y la propuesta didáctica diseñada no se incluyen de manera extensiva en las carreras de pre-grado de formación de lingüistas ni docentes de grado en Ciencias del Lenguaje, los programas de lectura y escritura a nivel superior deben generar sus propios espacios de formación en estos aspectos. Estos espacios estarán orientados a los profesores de Ciencias del Lenguaje que, para su selección, deberían estar dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes en su disciplina para aplicarlos a la práctica docente de acuerdo con los principios de creación del programa.

ESTRATEGIAS

1. Negociación

La primera estrategia que surge ligada a los principios descriptos para la instalación de un programa de lectura y escritura es lo que llamamos ‘negociación’. En una primera instancia, hacemos referencia a la negociación como la relación que necesariamente tiene que establecerse entre los profesores socios de enseñanza, es decir, los profesores de Ciencias del Lenguaje y los de las materias específicas de las carreras asociadas al programa (Moyano, 2004; 2010).

Esta relación implica la necesidad de un trabajo conjunto fuera del aula, antes, durante y después de iniciar las prácticas de enseñanza asociada. Este trabajo conlleva el establecimiento de una serie de acuerdos que es necesario reafirmar y renovar continuamente, en el sentido de irlos ajustando a medida que el proceso en el aula se va llevando a cabo, así como también en los diferentes ciclos lectivos en los que la aplicación se realice. El objetivo es establecer una relación que se extienda en el

tiempo, de manera que las materias asociadas al programa sean siempre las mismas² (cf. más abajo).

Los acuerdos a establecer en el marco de la negociación entre pares docentes o socios de enseñanza han sido formulados en tres ocasiones diferentes, ejemplificándolos en dos de los casos (Moyano, 2009; 2010; Moyano & Giudice 2016a). Sintéticamente, se trata de acordar los siguientes puntos: el rol de la lectura y la escritura en la materia; la planificación de las actividades de lectura y escritura a lo largo de la asignatura, determinando momentos en los que contribuyan al aprendizaje y otros a la evaluación; la identificación y caracterización de los géneros que los estudiantes tienen que abordar, teniendo en cuenta su contexto, su estructura y sus rasgos semántico-discursivos y léxico-gramaticales relevantes; la elaboración de consignas y rúbricas o grillas de evaluación; y el establecimiento de la cantidad de participaciones de los profesores de Ciencias del Lenguaje en el curso del dictado y el objetivo de cada participación, teniendo en cuenta la propuesta didáctica diseñada (cf. PRINCIPIOS).

Cabe señalar que la negociación acerca de las características del género puede ser hecha a partir del análisis que los profesores de Ciencias del Lenguaje hagan de los textos modélicos provistos por los docentes de las materias, si estos existieran, o a partir de un trabajo etnográfico también conducido por el lingüista, en el caso de que no se cuente con textos modelo o en los casos de que se trate de géneros que no circulen socialmente de manera abierta sino que pertenezcan a ámbitos privados de actuación profesional (Moyano, 2012b).

Esta relación de negociación resulta vital para el desarrollo del programa. Si no se logran estos acuerdos, no se obtiene adhesión por parte de los estudiantes a las actividades propuestas y, por lo tanto, el trabajo en el aula queda completamente desvirtuado, poniendo el programa en riesgo. De ahí la importancia de esta vinculación entre los docentes involucrados en el trabajo asociado.

Sin embargo, la estrategia de negociación no se agota en este nivel, sino que se extiende a niveles jerárquicos superiores, y en rigor se inicia en ellos. En el nivel inmediatamente superior, la negociación es la estrategia que debe tener lugar entre la coordinación del programa y los responsables de las unidades académicas en el que éste se instale. Según cada estilo de conducción, en algunos casos estos responsables se hacen cargo directamente del mantenimiento de la negociación; en otros, se produce la delegación en quienes están al frente de las carreras.

El objeto de negociación en este nivel tiene que ver con la elección de las materias que se asociarán al programa en cada carrera, para lo que suelen tenerse en cuenta algunos de los siguientes criterios o ambos a la vez: la centralidad de las materias en

² En este punto hay una modificación en nuestra posición inicial, que suponía que el programa trabajaría un tiempo en una materia para después cambiar a otra, entendiendo que el docente iba a adoptar la propuesta didáctica para aplicarla por su cuenta (Moyano, 2010). Sin embargo, con la experiencia pudimos observar que, una vez que ya no trabajan con el programa, los docentes van modificando su práctica. De ahí que hayamos cambiado la posición, entendiendo que es necesario continuar el trabajo entre socios de enseñanza y que establecerlo en ciertas materias de una carrera da estabilidad al programa y contribuye a su sostenimiento en el tiempo.

el *curriculum* y la disposición de los docentes o equipos docentes a cargo de ellas. Asimismo, se producen encuentros planificados a lo largo de cada período de dictado, a fin de evaluar el curso de las acciones, la disposición de docentes y estudiantes y los resultados que se van obteniendo en la aplicación.

El siguiente nivel de negociación es el que el coordinador del programa tiene con los responsables más altos de la universidad en la que se vaya a instalar. Generalmente, la iniciativa de instalación de un programa de lectura y escritura en la enseñanza superior surge del nivel intermedio de autoridad, es decir, de algún responsable de carrera o de unidad académica. En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la inquietud surgió de un grupo de docentes de dos carreras nucleadas en una unidad académica, con el apoyo del responsable de esa unidad. En el caso de la Universidad de Flores (UFLO), de un director de carrera involucrado en una investigación que se llevaba a cabo sobre el discurso de la disciplina de la carrera que él conduce. Sin embargo, como generalización, puede decirse que sólo es posible instalar y extender un programa con el acuerdo de las autoridades máximas, como el Rectorado y el Consejo Superior. En cada institución este hecho presenta variaciones, pero evidentemente se necesita de acuerdos entre la coordinación académica y los más altos niveles de autoridad por cuestiones académicas y presupuestarias. Por otra parte, esto es lo que permite lograr un rasgo imprescindible para un programa de escritura: su institucionalización.

2. Transversalidad

La segunda estrategia relevante es la transversalidad, es decir, la instalación del programa a lo largo de cada una de las carreras que se dictan en las diferentes unidades académicas de una institución. Como señalamos antes, la instalación de un programa de lectura y escritura en el nivel superior implica la necesidad de conformar un equipo de profesionales en Ciencias del Lenguaje que se hayan especializado o vayan adquiriendo especialización en las herramientas teóricas que lo sostienen. Mediante negociación, la coordinación del programa establece acuerdos con las autoridades de diferentes niveles a fin de que ese equipo se distribuya en diferentes carreras, intentando que un mismo profesional trabaje en materias a lo largo de cada una.

Esto presenta al menos dos ventajas: la primera consiste en que este profesional se familiariza con las autoridades de la carrera y con los equipos docentes que trabajan en ella; la segunda, de suma importancia, es que de esta manera logrará ir especializándose en los géneros y el discurso propios de las disciplinas que los estudiantes de esa carrera deben abordar. Un tercer punto a considerar es que el hecho de que un docente del equipo se asocie a materias de diferentes años de una misma carrera genera cierta familiaridad con los estudiantes que van avanzando en sus estudios y, fundamentalmente, el docente puede hacer un seguimiento de la evolución de esos estudiantes en relación con sus habilidades de lectura y escritura disciplinares a lo largo de la carrera.

Por otra parte, es necesario considerar la escala del programa y de la institución, factor que incidirá también en el número de docentes de Ciencias del Lenguaje asignados a cada carrera. En cuanto a la escala del programa, el objetivo a lograr es que en cada carrera se asocie una materia por cuatrimestre. Hasta lograr ese objetivo, podrá iniciarse con una materia por año, como en general está ocurriendo en este momento en la UFLO. En relación con la escala de la institución, parece obvio señalar que a medida que ésta vaya aumentando, habrá que formar un equipo que se especialice en trabajar en cada carrera.

3. Seguimiento y evaluación

Finalmente, como última estrategia central, es importante que la coordinación se haga cargo de llevar adelante acciones de seguimiento y evaluación del programa. Dos razones resultan fundamentales para avanzar en este sentido.

La primera tiene que ver con la necesidad de monitorear el trabajo que se lleva a cabo, a fin de analizarlo y proponer las modificaciones que resulten necesarias. Esto puede hacerse en un proceso de investigación-acción, que se proponga como objetivos estudiar la evolución de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes y la evolución de la negociación, en particular de la que se realiza entre pares o socios de enseñanza. Otra investigación que resulta necesaria es la que dé cuenta de los géneros académicos y profesionales que los estudiantes deban producir, a fin de aportar información al campo de los estudios del discurso a la vez que se afinan los instrumentos de aplicación a la enseñanza. Una ventaja adicional a estos procesos de investigación es que son el espacio más adecuado para la especialización de los miembros del equipo.

La segunda razón para evaluar el programa es que las instituciones necesitan información que les permita decidir acerca de su sostenimiento en el tiempo. El programa requiere de una inversión importante en recursos, de manera que debe poder mostrar su efectividad.

Es cierto que estos procesos de evaluación no son sencillos de llevar a cabo pues involucran muchas variables que necesitan ser aisladas para poder analizar su impacto en procesos como la contribución del programa al aprendizaje de contenidos y su incidencia en la retención estudiantil. La interacción de la coordinación del programa con otras áreas de la misma universidad, como aquellas que se ocupen de la evaluación de diferentes procesos, puede contribuir a producir las herramientas necesarias para llevar adelante esta tarea.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo hemos presentado los principios y las estrategias que consideramos fundamentales para la instalación de programas de lectura y escritura a lo largo de la carrera. En cuanto a los principios, creemos que resulta necesario contar con una definición acerca del objeto de enseñanza y con un diseño didáctico que

impliquen opciones teóricas en cuanto a concepciones sobre el lenguaje, los géneros discursivos, el aprendizaje a través del lenguaje y el rol del docente en el aula. Sobre estos aspectos, hemos marcado nuestra opción por la Lingüística Sistémico-Funcional y su propuesta didáctica, que hemos modificado para adaptarla a las que consideramos son necesidades de los estudiantes en todos los contextos educativos. Asimismo, se vuelve relevante asumir posiciones sobre cuáles son los tipos de profesionales que pueden hacerse cargo de llevar adelante estas acciones pedagógicas. En este sentido, hemos señalado que la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales debe ser responsabilidad de una asociación entre especialistas en Ciencias del Lenguaje y en las disciplinas que estén en juego. Cada docente, según su especialidad, tiene un rol que cumplir en el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, esta asociación hace que los estudiantes comprendan que las habilidades de lectura y escritura que tienen que desarrollar están vinculadas con el aprendizaje de contenidos de la materia en la que el programa se instala y, al ser transversal a la carrera, que estas habilidades integran la formación que deben adquirir en su transcurso por la educación superior.

Acerca de las estrategias que permiten el sostenimiento del programa, se encuentra la negociación entre los integrantes del equipo del programa y sus pares docentes, así como entre la coordinación y diferentes instancias jerárquicas de las unidades académicas y la propia universidad o instituto de educación superior. La segunda estrategia es la transversalidad del programa, que hace que éste no sea independiente sino que se encuentre asociado a las carreras, asociación que se administra a través de la negociación. Finalmente, entendemos que existe la necesidad de generar instancias de seguimiento y evaluación que implican procesos de investigación y que dan lugar también a instancias de vinculación con otras áreas de la institución. Estas estrategias, de diferente manera cada una, contribuyen a lograr una característica fundamental para la existencia de un programa de este tipo que es su institucionalización. Tanto su instalación como su sostenimiento dependen de que las autoridades de diferente jerarquía consideren el valor que un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras aporta a la formación de sus estudiantes.

Finalmente, más allá de que estas consideraciones hayan surgido de la experiencia de la creación y coordinación de programas específicos, creemos que es posible aplicarlas a diferentes contextos, en los que adoptarán, seguramente, algunas características particulares.

REFERENCIAS

- ADLER KASSNER, L. 2013. What is Principle? En R. Malenczyk (Ed.), *A Rethoric for Writing Program Administrators (Writing Program Administration)*. Pp. 394-406. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- BAÑALES, G., M. CASTELLÓ & N. VEGA (Eds.). 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>

- BAZERMAN, CH., A. BONINI & D. FIGUEIREDO (Eds.). 2009. *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- BRAIDOT, N., E. I. MOYANO, L. NATALE & S. ROITTER. 2008. Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En *Trabajos completos*. Cód. 368. VI CAEDI, UNSa-UCASAL-COPAIPA.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.
- EGGINS, S. & J. R. MARTIN. 2003. El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos* 36(54): 185-205.
- FARRIS, CH. & R. SMITH. 1992. Writing-Intensive Courses: Tools for Curricular Change. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Pp. 52-62. Newbury Park, C.A.: Sage Publications. Disponible en https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter6.pdf
- FREISINGER, R. 1982. Cross-Disciplinary Writing Programs: Beginnings. En T. Fullwiler & A. Young (Eds.), *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum*. Pp. 3-14. Illinois: NCTE. Disponible en https://wac.colostate.edu/books/language_connections/chapter1.pdf
- FULLWILER, T. & A. YOUNG. 1982. Introduction. En T. Fullwiler & A. Young (Eds.), *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum*. Pp. ix-xiii. Illinois: NCTE. Disponible en https://wac.colostate.edu/books/language_connections/introduction.pdf
- HALLIDAY, M. A. K. 1981 [2002]. Text Semantics and Clause Grammar: How is a Text like a Clause? En J. J. Webster (Ed.), *On Grammar*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 1. Pp. 219-260. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1991 [2007]. The Notion of “Context” in Language Education. En J. J. Webster (Ed.), *Language in Education*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 9. Pp. 269-290. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1992 [2003]. The Act of Meaning. En J. J. Webster (Ed.), *On Language and Linguistics*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 3. Pp. 375-389. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1993. Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5: 93- 116.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 1998. Things and Relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Pp. 185-235. London: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN (1985) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. & J. R. MARTIN. 1993. The Model. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power*. Pp. 22-50. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- HJELMSLEV, L. 1961. *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

- HJORTSHOJ, K. 2017. An Alternative History of an Independent Writing Program. En J. Everett & C. Hanganu-Bresch (Eds.), *A Minefield of Dreams: Triumphs and Travails of Independent Writing Programs*. Pp. 63-86. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Boulder: University Press of Colorado. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/minefield/chapter3.pdf>
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- HOOD, S. & J. R. MARTIN. 2005. Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos* 38 (58): 195-220.
- HYLAND, K. 2002. *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- KORNER, H.; D. McINNES & D. ROSE (2007) *Science literacy*. NSW: NSW AMES.
- LEMKE, J. 1995. Making Trouble, Making Meaning. En *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Pp. 154-184. London: Taylor & Francis. Disponible en <http://www.jaylemke.com/storage/MakingTrouble1995.pdf>
- MAC DONALD, W.B., M. PROCTER & A. L. WILLIAMS. 2017. Integrating Writing into the Disciplines: Risks and Rewards of an Alternative Independent Writing Program. En J. Everett & C. Hanganu-Bresch (Eds.), *A Minefield of Dreams: Triumphs and Travails of Independent Writing Programs*. Pp. 111-132. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Boulder: University Press of Colorado. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/minefield/chapter5.pdf>
- MARTIN, J. R. 1985. Process and text: two aspects of human semiosis. En J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic Perspectives on Discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Pp. 248-274. Norwood, N.J.: Ablex.
- MARTIN, J. R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- MARTIN, J. R. 1993. A Contextual Theory of Language. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pp. 116-136. London: The Falmer Press.
- MARTIN, J. R. 1994. Macro-genres: The ecology of the page. *Network* 21: 29-52.
- MARTIN, J. R. 1997. Analyzing genre: functional parameters. En F. Christie & J. R. Martin (Eds), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Pp. 3-39. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 1999a. Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL). En M. Ghadessy (Ed), *Text and Context in Functional Linguistics*. Pp. 25-61. Amsterdam: Benjamins (CILT Series IV).
- MARTIN, J. R. 1999b. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. Pp. 123-155. London: Cassell (Open Linguistics Series).
- MARTIN, J. R. 2001. A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En J. Devilliers & R. Stainton (Eds.), *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory*. Pp. 287-328. Toronto: GREF (Theoria Series 10).
- MARTIN, J. R. 2010. Semantic variation: modelling system, text and affiliation in social semiosis. En M. Bednarek & J. R. Martin (Eds), *New Discourse on Language: functional perspectives on multimodality, identity and affiliation*. Pp. 1-34. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 2014. Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1.3. 2014.

- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2005. Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (Eds.), *Continuing Discourse in Language*. Pp. 251-280. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M & M. A. K. HALLIDAY. 2009. *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. China: Higher Education Press.
- MCLEOD, S. 2007. *Writing Program Administration*. West Laffayette: The Parlor Press / The WAC Clearinghouse. Disponible en: https://wac.colostate.edu/books/mcleod_wpa/
- MOSS, M. G., T. BENÍTEZ & J. MIZUNO (Eds.). 2016. *Textos que se leen en la universidad. Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- MOTTA-ROTH, D. 2009. The role of context in academic text production and writing pedagogy. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Pp. 317-336. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, Colorado State University. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter16.pdf>.
- MOTTA-ROTH, D. 2012. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. En C. Thaïss; G. Bräuer; P. Carlino; L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha. (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. 1ed. Pp. 105-116. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, Colorado State University. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter9.pdf>.
- MOYANO, E. I. 2004. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas* 4 (4) 109-120.
- MOYANO, E. I. 2007. Enseñanza de Habilidades Discursivas en Español en Contexto Pre-universitario: Una Aproximación desde la LSF. *Revista Signos* 40(65): 573- 608.
- MOYANO, E. I. 2009. Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Pp. 449-464. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/genre/chapter22.pdf>
- MOYANO, E. I. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74): 465-488.
- MOYANO, E. I. 2011a Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Géneros Textuais (VISIGET)*. Pp. s/n. Lagoa Nova, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponible en: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- MOYANO, E. I. 2011b. La Discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso. En L. Barbara & E. Moyano (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Pp. 169-200. Los Polvorines: UNGS-PUCSP.
- MOYANO, E. I. 2012a. Argumentación en Economía: Negociación de una Interpretación. R.I.L.L. 17(1-2): s/n. Disponible en www.insil.com.ar.

- MOYANO, E. I. 2012b. Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein, M. C. Pereira & E. Valente (Comps.), *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*. Pp. 1567-1586. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso
- MOYANO, E. I. 2013a. Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Pp. 109-155. Los Polvorines: UNGS.
- MOYANO, E. I. 2013b. Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de tres disciplinas en español. En O. Vian Jr. & C. Caltabiano (Orgs.), *Lingua(gem) e suas múltiplas faces*. Pp. 109-133. San Pablo: Mercado de Letras.
- MOYANO, E. I. 2015a. *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MOYANO, E. I. 2015b. Patrones de Realización de la Proyección en la Discusión de Artículos de Investigación Producidos en Español en Dos Disciplinas. *Revista D.E.L.T.A.* 31(1): 143-183.
- MOYANO, E. I. 2016. Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. En B. Clark & J. Arús Hita (Eds.), *The dinamicity of communication below, around and above the clause*. Special Issue of *English Text Construction* 9 (1): 190-220.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2011. Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso. En L. Barbara & E. I. Moyano (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Pp. 91-112. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016a. Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. En Ch. Bazerman & M.E. Moritz (Eds.), Special Issue Higher Education Writing Studies in Latin America, *Ilha do Desterro* 69 (3): 157-172. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p157/32644>
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016b. Un Programa de Lectura y Escritura Universitario: Lineamientos Teóricos, Características y Resultados de Aplicación. *Revista Grafia* 13 (1): 33-58. Disponible en <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655/608>
- MOYANO, E. I. & L. NATALE. 2012. Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En Ch. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Pp. 23-34. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>
- PARODI, G. (Ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- PETERSON, L. 1992. Writing Across the Curriculum and/in the Freshman English Program. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Pp. 43-51. Newbury Park, C.A.: Sage Publications. Disponible en https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter5.pdf

- SCHWALM, D. 2002. The Writing Program (Administrator) in Context: Where Am I and Can I Still Behave Like a Faculty Member. En I. Ward & W.J. Carpenter (Eds.), *The Allyn & Bacon Sourcebook for Writing Program Administrators*. Pp. 9-22. New York: Allyn & Bacon.
- TAPIA, S. M. 2016. *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- THAISS, CH., G. BRÄUER, P. CARLINO, L. GANOBOSIK-WILLIAMS & A. SINHA (Eds). 2012. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. 2001. *La Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján, Bs. As: UNLU, Departamento de Educación. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- VÁZQUEZ, A., I. JAKOB, M. C. NOVO, & L. PELIZA (Comp.). 2012. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río IV: UniRío Editora. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- VEEL, R. 1997. Learning how to mean –scientifically speaking. Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions. Social proceses in the workplace and school*. Pp. 161-195. London, Continuum.
- VIGOTSKY, L. 1998. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WIGNELL, P. 2007. *On the Discourse of Social Science*. Australia: Charles Darwin University Press.
- WOOD, D., J. BRUNER & G. ROSS. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89–100.

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM: OPCIONES TEÓRICAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS

SOLEDAD MONTES - MARGARITA VIDAL LIZAMA*
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: El creciente interés en el desarrollo de la escritura en la educación superior ha dado lugar al surgimiento de diversos programas que buscan apoyar a los estudiantes en la difícil tarea de aprender a comunicarse académicamente en el contexto de sus disciplinas. En este marco, el presente artículo da cuenta de las opciones teóricas y de algunas acciones estratégicas consideradas en el diseño de un programa de escritura en el contexto universitario chileno. Se discute la integración de modelos teóricos de diversa naturaleza, señalando el aporte de cada una de estas líneas para alcanzar el objetivo del programa. Asimismo, se detallan las decisiones estratégicas vinculadas a su creación y se argumenta su importancia para diseñar un programa orgánico y coherente con las necesidades y los principios de la institución. El artículo pretende contribuir al ámbito del diseño de programas de escritura que puedan responder a las crecientes necesidades de formación en escritura que enfrentan las universidades en el contexto chileno y latinoamericano.

PALABRAS CLAVE: escribir a través del currículum, escribir en las disciplinas, administración de programas de escritura, nueva retórica, lingüística sistémico funcional.

WRITING ACROSS THE CURRICULUM PROGRAM DESIGN: THEORETICAL CHOICES AND STRATEGIC ACTIONS

ABSTRACT: The growing interest in the development of writing in tertiary education has led to the emergence of a great diversity of programs which aim to support students in the task of communicating academically within their disciplines. Considering this context, this paper presents some of the theoretical options and strategic actions carried out in order to develop a writing program in Chilean tertiary education. The integration of diverse theoretical approaches is discussed, with focus on the

* Para correspondencia, dirigirse a Soledad Montes (mariamontes@uchile.cl), actualmente con afiliación en Universidad de Chile, Departamento de Pregrado, Unidad de Aprendizaje, Diagonal Paraguay 265, Providencia, Santiago (Chile), teléfono 229780454; o a Margarita Vidal Lizama (mvvidal@uc.cl), Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias del Lenguaje, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile), teléfono 223547894.

contributions of each theory for the main purposes of the program. In addition, strategic decisions related to the development of the program are described, advancing its relevance for the creation of a writing program that acknowledges the needs and ruling principles of the institution where it emerges, in order to develop an organic relation with it. The paper aims to contribute to the domain of writing programs in Chile and Latin America, proposing a model that could address the growing need of teaching writing tertiary institutions face in these contexts.

Keywords: Writing across the curriculum, writing in the disciplines, writing program administration, new rhetoric, systemic functional linguistics.

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de iniciativas institucionalizadas para la enseñanza de la escritura en la educación superior se remonta a la década del 70, cuando en el contexto norteamericano se amplía el acceso a este nivel educativo y se diversifica su estudiantado (Shaughnessy, 1977). En este escenario surgen los movimientos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) (Craig, 2013; Russell, 1991; Shaughnessy, 1977), que consolidan la preocupación por la escritura más allá de los límites de la escuela. En Latinoamérica, recientemente se ha producido este proceso de expansión de la matrícula universitaria (Pérez & Natale, 2017; Navarro, 2014; Ávila et al., 2013), lo que ha motivado el surgimiento de centros y programas orientados al apoyo de la escritura en la universidad, a lo largo de las carreras y en las disciplinas.

En el contexto chileno, el acceso a la universidad se ha incrementado drásticamente en los últimos años, lo que ha implicado nuevos desafíos para este nivel educativo. En efecto, si en 2002 había 521.882 estudiantes matriculados en la educación superior, en 2012 esta cifra aumentó a 1.127.200 matriculados (DIVESUP/MINEDUC, 2012). Pese a estos avances en el acceso, el contexto educativo primario y secundario en Chile sigue caracterizándose por un alto nivel de segregación escolar e inequidad (OCDE, 2009; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010; García Huidobro, 2007), de manera que no todos los estudiantes llegan a la educación superior en igualdad de condiciones.

En este marco, las instituciones de educación superior han buscado formas de entregar oportunidades de inclusión a todos sus estudiantes a partir de distintas estrategias, una de las cuales es el apoyo al desarrollo de la escritura académica. Así, en los últimos diez años han surgido diversos programas de escritura en el nivel de educación terciario, como el Propedéutico UNESCO de la Universidad de Santiago de Chile, el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) y el Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Universidad de Chile, entre otros.

El presente artículo da cuenta de las opciones teóricas y acciones estratégicas que guiaron el diseño de un programa de escritura situado en el contexto específico de las diferentes disciplinas en una universidad chilena. Este programa surge como una respuesta a la creciente necesidad de diferentes carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) de generar iniciativas de apoyo al desarrollo de

la escritura disciplinar. La respuesta frente a esta demanda institucional consistió en la formalización y diseño del Programa de Escritura Disciplinar (PED) de la Facultad de Letras de la UC. Este programa, orientado a académicos, busca promover el uso de la escritura en las diferentes disciplinas como herramienta clave para favorecer el aprendizaje. Esta tarea ha sido llevada a cabo a través de diferentes estrategias de acción y a partir de inscripciones a teorías específicas, las que se presentan en este artículo.

OPCIONES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

El diseño del programa que aquí se presenta ha integrado diversos modelos teóricos en su desarrollo. Estas perspectivas provienen de ámbitos disciplinares diversos, pero se integran y complementan de manera coherente para el objetivo de enseñar la escritura disciplinar en el ámbito universitario. En esta sección se presentan los principios de los movimientos Escribir a través del currículum (WAC) y Escribir en las disciplinas (WID), y la perspectiva lingüística de la Lingüística sistémico funcional (LSF).

Escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas

Los movimientos *WAC* y *WID* sitúan la enseñanza de la escritura para el aprendizaje en las diferentes disciplinas y a lo largo de la carrera universitaria. En el marco de ambos movimientos surgen dos opciones pedagógicas para utilizar la escritura en el aula universitaria: “escribir para aprender” y “aprender a escribir en las disciplinas”. La primera propone que el manejo de la escritura permite ampliar conocimientos, pensar críticamente y reflexionar sobre las materias del curso. En otras palabras, la escritura ofrece un potencial epistémico, de transformación del conocimiento (Craig, 2013; Miras, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1987), que la transforma en una herramienta poderosa de aprendizaje (McDonald & Cooper 1992; Applebee, 1984; Britton, 1970). Esta concepción de la escritura hace evidente su relevancia en el contexto educativo y su potencial en el proceso de enseñanza universitaria.

El enfoque “escribir para aprender” supone una pedagogía particular que invita al estudiante a escribir desde la lógica de transformar el conocimiento. Desde esta línea se incentiva la práctica de escribir para reflexionar y explorar ideas; se enfatiza en el fin expresivo de la escritura, más que en su dimensión transaccional (Britton et al., 1975), y se favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición (Craig, 2013; Castelló & Menereo, 1996). Cuando el estudiante escribe desde la lógica de transformar el conocimiento, realiza borradores, reflexiona sobre la materia de la cual escribe, prueba sus propias ideas, aplica conceptos, entre otros. De esta manera, el alumno no solo produce un texto-producto, sino que aprende a partir del proceso mismo de escritura.

El segundo enfoque, “aprender a escribir en las disciplinas”, propone que la escritura tiene convenciones particulares en el contexto de las diferentes carreras universitarias que los estudiantes deben conocer. Las disciplinas son campos

específicos de conocimiento que se caracterizan por tener ciertos ideales y métodos de trabajo propios (Thaiss & Zawacki, 2006). Estas se entienden como culturas discursivas particulares (Navarro, 2014; Carlino, 2003, 2005) cuyas características son conocidas por los docentes como miembros de su disciplina. Los estudiantes, sin embargo, deben aprender a ser parte de su campo disciplinar, lo que implica no solo manejar el conocimiento propio del campo sino también las maneras en que este se comunica en el lenguaje.

En consideración de lo anterior, es posible reconocer como uno de los actores clave en los programas de escritura al docente universitario. Este puede promover mayores aprendizajes a través de las pedagogías de “escribir para aprender” y “aprender a escribir en las disciplinas” (Thaiss & Porter, 2010) y aportar herramientas a los estudiantes para que participen de la disciplina a través de la escritura. En este sentido, los docentes de educación superior tienen un rol fundamental en el desarrollo de la escritura disciplinar y, por lo tanto, los programas y centros de escritura deben establecer colaboraciones sistemáticas con ellos para promover de mejor manera los aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea, en el contexto latinoamericano se han desarrollado algunos programas que tienen como parte de sus estrategias la colaboración entre un experto en lengua y un experto en la disciplina, como PRODEAC (Natale, 2013; Moyano y Natale, 2006), PROLEA (Moyano & Giudice, 2016), el Centro de Español de la Universidad de los Andes de Colombia (Universidad de los Andes Colombia, 2017), entre otros. Ahora bien, el especialista de la disciplina, si bien tiene un conocimiento profundo de las prácticas de escritura propias de su campo, desconoce el metalenguaje para referirse a fenómenos relacionados con la escritura (Carlino, 2004). Por su parte, el especialista en escritura maneja un marco conceptual y metalenguaje apropiados para esta tarea. Es por esto que los programas mencionados han visto en la colaboración de estos dos actores una alternativa fructífera. El profesor de educación superior debiera entenderse como un aliado, colaborador y actor clave en el desarrollo de cualquier programa de escritura.

EL ROL DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El movimiento WAC/WID destaca la necesidad de aprender a escribir en el contexto específico de las disciplinas, así como el estrecho vínculo entre escritura y aprendizaje. En esta línea, es posible agregar que para que los estudiantes formen parte de una disciplina es necesario que conozcan la manera en que esta se construye en el lenguaje. Solo de esta forma el estudiante podrá formar parte del diálogo disciplinar y generar conocimiento a partir del lenguaje escrito. Un programa orientado al desarrollo de la escritura –y que reconoce el vínculo entre escritura y aprendizaje– debe abordar la relación que existe entre el lenguaje y el conocimiento. Esta relación ha sido considerada por la Lingüística sistémico funcional (LSF) (Martin, 2017, 2014; Martin & Rose, 2007; Halliday, 1995/2004;), teoría que propone una mirada socio-semiótica del conocimiento y del lenguaje.

La LSF propone comprender el conocimiento como una construcción de significado que los hablantes elaboran en el lenguaje a partir de sus experiencias en y con el mundo (cf. Halliday, 1995). El lenguaje es el recurso semiótico que permite organizar la experiencia y construirla y reconstruirla en los textos. En palabras de Halliday (1995/2004), “[C]omprender algo es transformarlo en significado; y el producto de esa transformación es lo que llamamos ‘conocer’ o –en términos cosificados– ‘conocimiento’. Comprender y conocer son procesos semióticos [...]” (11). Así, el desarrollo del conocimiento como base del quehacer de las diferentes disciplinas no puede concebirse fuera del lenguaje.

Dada la estrecha relación entre lenguaje y conocimiento, es posible asumir que los estudiantes deben familiarizarse con las formas particulares de construcción de conocimiento en las disciplinas para poder participar de ellas de manera exitosa. Desde una perspectiva socio-semiótica como la ofrecida por la LSF, el conocimiento especializado de las diferentes disciplinas o áreas disciplinares se caracteriza y distingue del conocimiento cotidiano por la manera en que los textos representan la experiencia en el lenguaje (significado ideacional), establecen relaciones sociales entre los hablantes (significado interpersonal) y organizan los recursos semióticos en la forma de un texto coherente (significado textual)¹. Asimismo, estos patrones permiten distinguir los textos de diferentes campos disciplinares. Por ejemplo, respecto de patrones de significado ideacional, los textos de las ciencias se caracterizan por orientarse a la construcción de relaciones léxicas de clasificación, mientras que en las humanidades el recurso clave es la metáfora gramatical (Moyano, 2014; cf. Martin & Eggins, 1993; Wignell et al., 1993).

La enseñanza de la escritura disciplinar, entendida desde el punto de vista de la LSF, supone hacer evidentes estas diferencias en patrones de significado en los textos y enseñar a los estudiantes a usar las opciones de significado ideacional, interpersonal y textual apropiados y legitimados en sus campos disciplinares. En otras palabras, enseñar a escribir disciplinariamente es distribuir los recursos semióticos de modo que los estudiantes puedan expandir su potencial de significado y sean capaces de tomar opciones consistentes con las constricciones de sus disciplinas. Para este propósito es esencial contar con una teoría de lenguaje coherente, que permita abordar la escritura no solo desde un punto de vista social, sino también semiótico, tal como ofrece el marco de la LSF.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA BASADA EN LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El concepto de género discursivo ha tenido un lugar central en el campo de los estudios y la práctica de la enseñanza de la escritura en la educación superior. En la actualidad, el concepto ha sido abordado por distintos enfoques, dentro de los cuales

¹ Véase Martin (2007) para una explicación del abordaje tradicional al conocimiento desde la LSF, y Martin (2017) para una explicación actualizada y detallada de las diferencias entre conocimiento cotidiano y especializado y de una mirada metafuncional sobre la construcción de conocimiento a través del lenguaje.

es posible identificar la tradición norteamericana de la Nueva retórica (Bazerman, 1992; Russell, 1991; Bazerman, 1988), la línea de Inglés para propósitos específicos (Hyland, 2002; Swales, 1990) y la Lingüística sistémico funcional (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012; Dreyfus et al., 2016). Pese a las diferencias que pueden encontrarse en las distintas aproximaciones, todas reconocen una estrecha relación entre el género y su contexto.

La propuesta aquí planteada se basa en dos aproximaciones hacia los géneros discursivos que son relevantes en el desarrollo actual de la investigación sobre escritura: la tradición norteamericana de la Nueva retórica y la Lingüística sistémico funcional. El conjunto de estas dos tradiciones resulta una combinación útil para apoyar el quehacer de centros o programas de escritura.

Los géneros discursivos desde la tradición norteamericana

La tradición norteamericana reconoce la relación estrecha que existe entre los géneros discursivos y los contextos histórico-culturales en los que aquellos circulan. Desde esta perspectiva se pone atención a los cambios que experimentan los diferentes géneros en relación a los contextos y momentos históricos que les dan forma. Así, Miller (1984) se refiere a los géneros discursivos como acciones retóricas tipificadas en el marco de situaciones sociales recurrentes.

Bazerman (1988) entiende los géneros como formas recurrentes y reconocidas socialmente para alcanzar ciertos propósitos y responder a actividades sociales tipificadas. Propone además que los géneros van evolucionando y dando forma a las nuevas prácticas y estructuras sociales de la actividad humana. Desde esta perspectiva, la actividad social ha tenido un rol central en la comprensión de los géneros discursivos, los que no pueden ser distinguidos en función de sus características externas o de contenido, sino porque encarnan situaciones, relaciones y, finalmente, maneras particulares de hacer cosas (Bazerman, 2013). Esta línea centra su interés en la manera en que los textos organizan la actividad social, la que, a su vez, da sentido y orientación a las prácticas de escritura.

La tradición norteamericana de los estudios del género ha tomado en consideración, además, los aportes de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad (CHAT por sus siglas en inglés). Esta surge inicialmente de los trabajos de Vygotsky (1978), quien enfatiza que los procesos psicológicos surgen a través de actividades culturalmente mediadas. Para Vygotsky, los sujetos se relacionan con los objetos a través de herramientas mediadoras, dentro de las cuales destaca el lenguaje. Engénstrom (1987) introduce la noción de sistema de actividad a partir de una expansión del triángulo vygotskyano (sujeto-herramienta-objeto) (Russell, 2010), e incorpora las nociones de comunidad, reglas y división del trabajo para comprender al sujeto en campos más amplios de actividad.

El sistema de actividad puede entenderse como redes de personas y artefactos (máquinas, edificios, textos, etc.) surgidos históricamente y que llevan a cabo actividades tipificadas, las que permiten coordinar el trabajo de todos los participantes

de formas que son reconocidas por ellos (Bazerman, 2013). Desde esta perspectiva, los géneros solo pueden ser entendidos en el marco de los sistemas de actividad de que ellos participan. Esto tiene una implicancia radical en el marco de los programas y centros de escritura, puesto que sugiere la consideración del contexto amplio en el que la escritura se desarrolla. La teoría de sistemas de actividad entrega herramientas conceptuales útiles para comprender el contexto de una disciplina. Lo anterior resulta clave para diseñar intervenciones a través del currículum orientadas al desarrollo de la escritura que sean adecuadas al contexto y valoradas por la comunidad en la que se sitúan.

Los géneros discursivos desde la Lingüística sistémico funcional

La segunda aproximación sobre el concepto de género discursivo en la que se basa esta propuesta de diseño de programa es la planteada por la Lingüística sistémico funcional (LSF). El modelo de género de la LSF integra a la discusión sobre el género como práctica social la forma en que esta se realiza en el lenguaje. En este marco, el género se conceptualiza como un proceso social orientado a una meta y dividido en etapas (Martin & Rose, 2007), que se realiza a partir de configuraciones recurrentes de significado que llevan a cabo o actualizan las prácticas sociales de una cultura particular (Martin & Rose, 2008). En otras palabras, desde esta teoría, el género se realiza en un contexto dado a partir de las diferentes opciones de significado que los hablantes tienen disponibles en ese contexto.

La noción de género de la LSF es parte de un modelo de contexto que considera dos estratos. El primero, y más abstracto, es el del género, que se refiere a la actividad social que se lleva a cabo en una cultura dada. El segundo estrato es el del registro, que se define como “la configuración de recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia con una situación tipo” (Halliday, 1978: 111, en Martin, 1992). El registro se constituye de tres variables que son el *campo* (la actividad que se lleva a cabo y los participantes involucrados), el *tenor* (las relaciones de poder y solidaridad que se establecen entre los hablantes a partir del texto), y el *modo* (el rol que el lenguaje tiene en una interacción). Las variables registrales permiten comprender diferentes dimensiones de la escritura en contexto. Por ejemplo, en el ámbito universitario, un ensayo en sociología a) supone una configuración particular del campo, que se construye a partir de conceptos técnicos (*poder*, *capital semiótico*, etc.); b) conforma ciertas relaciones de jerarquía entre los interactuantes del texto (profesor y estudiante), lo que, en este caso, se materializa en una escritura “objetiva”, sin involucramiento emocional por parte del hablante y c) organiza el lenguaje escrito de manera que sea comprensible para un interlocutor.

Si bien el modelo de contexto propuesto por la LSF se originó en la observación y descripción de los géneros en la escuela primaria y secundaria en Sidney, Australia, actualmente el foco de descripción de géneros se ha orientado al estudio de géneros académicos y profesionales (Dreyfus et al., 2016; Giudice et al., 2013; Hyland & Sancho Guinda, 2012; Hood, 2010). Esta nueva orientación se explica por la

importancia que, en diferentes contextos, han adquirido la alfabetización académica en general y la enseñanza de la escritura disciplinar en particular. Desde esta perspectiva teórica, enseñar a escribir es enseñar a dominar géneros propios de prácticas sociales como las de producción de conocimiento.

ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

El desarrollo de un programa de escritura como el que aquí se propone requiere no solo de un marco de opciones teóricas integrado, sino también de estrategias para desarrollar un modelo que se inserte de manera orgánica en la institución que lo cobija. Estas estrategias son de diversa naturaleza y en conjunto permiten desarrollar un programa coherente y adecuado a las necesidades, objetivos y lineamientos institucionales. En esta sección se discuten estas estrategias y la manera en que ellas han sido desarrolladas en el contexto de la UC en el proceso de creación del Programa de Escritura Disciplinar (PED).

Generar una narrativa del programa de escritura

Los programas de escritura son organizaciones complejas que tienen su propia historia, visión, cultura y modos particulares de hacer las cosas. Asimismo, estos se insertan en instituciones de educación que tienen también su propia historia, misión y objetivos en permanente evolución. En este marco, uno de los primeros desafíos de un programa de escritura es generar una narrativa que le permita coordinar su actividad hacia una meta clara y en consideración del contexto de la institución educativa de la que forma parte.

Elaborar la historia del programa

Generar la narrativa de un programa de escritura supone elaborar una historia en términos de su surgimiento, desarrollo y orientación futura (Rose, 2013). Un buen punto de inicio para construir el relato sobre el origen del programa es identificar la necesidad a la que este intenta dar respuesta. Lo anterior se relaciona también con los modelos de construcción de una teoría de cambio, que sugieren la articulación entre un problema, estrategias para abordarlo y resultados esperados (Laing & Tood, 2015; Shakman & Rodríguez, 2015). La teoría de cambio de un programa explica bajo qué supuestos y estrategias se obtendrán determinados resultados para abordar el problema o necesidades en las que se focaliza el programa. Construir esta narrativa del origen y el cambio que se busca generar en la institución permite ajustar el diseño inicial y generar una orientación clara de la actividad del programa de escritura.

En el caso PED, a partir de diferentes documentos institucionales y reuniones con actores clave de la Vicerrectoría Académica de la universidad, se identificó la necesidad de desarrollar la escritura de los estudiantes con el fin de mejorar los aprendizajes y disminuir la deserción. Se observó además un interés por parte de diferentes carreras y

docentes por mejorar la escritura de los estudiantes en el contexto del aula universitaria. Entre el 2002 y el 2012 se generaron más de 35 proyectos FONDEDOC (Fondo para el Desarrollo de la Docencia) postulados por profesores o facultades que estaban orientados al desarrollo de la comunicación escrita (FONDEDOC-UC, 2016). El relato de PED surgió, entonces, de una necesidad identificada a partir de diferentes evidencias. Estos hallazgos permitieron orientar la misión del programa con base en consideraciones locales.

Definir la misión del programa

Cuando se ha definido un relato de origen ligado a una necesidad, la narrativa del programa puede continuar describiendo la misión a la que este se orienta. La misión le dará una dirección y un marco para la incorporación y evaluación de su propia actividad (Davis, 1985). Permitirá, además, sintetizar de manera clara el punto de orientación del programa de manera que este sea transmisible a otros actores dentro del mismo programa o de la institución en la que este se circunscribe. La misión del PED es promover una docencia comprometida con el desarrollo de la escritura como herramienta de aprendizaje, que apoye a los estudiantes a comunicarse por escrito de acuerdo con las convenciones de sus disciplinas. Esto se vincula con una visión de la escritura en las disciplinas ligada al aprendizaje y a las prácticas letradas específicas de cada área de conocimiento.

Cuando se define la misión de un programa o centro de escritura resulta efectivo identificar también la misión de la institución en la que este se instala. De esta forma, el programa puede presentarse como una iniciativa que se ajusta a los propósitos institucionales y que incluso puede contribuir a ellos (Vander Lei & Pugh, 2013). En esta línea, el programa PED de la Pontificia Universidad Católica ha buscado una articulación con la visión de esta institución, así como con la política educativa del país. La misión de PED es consistente con el Plan de desarrollo estratégico UC 2010-2015 en cuanto al perfeccionamiento docente, la innovación educativa y la promoción de la investigación. Además, PED está alineado con los principios de la buena docencia UC (CDDoc, 2013) y con la política de inclusión en educación superior impulsada por el Gobierno (MINEDUC, 2017).

En el contexto chileno y latinoamericano, los programas y centros de escritura del nivel universitario pueden vincularse con las misiones de las instituciones a partir de una gran diversidad de conceptos. Por ejemplo, la inclusión educativa es una preocupación de la agenda pública y de las instituciones de educación superior de diferentes países de la región y las iniciativas de alfabetización académica pueden ser una contribución relevante para la educación inclusiva (Pérez & Natale, 2017). Se debe considerar que las instituciones y sus misiones son dinámicas y que la misión del programa debe desarrollarse y adaptarse a lo largo de su desarrollo histórico y situación contextual.

La narrativa de un programa le confiere a este una identidad y una dirección hacia dónde orientar su quehacer. Los administradores de centros y programas de

escritura deben tener en cuenta que esta narrativa no es natural sino socialmente construida. En efecto, para que más actores de la organización en la que se sitúa el programa de escritura empaticen y colaboren con él, es recomendable que su narrativa sea socializada y negociada con los actores relevantes. Esto implica muchas veces resignificar la manera en que las instituciones están definiendo sus problemas o necesidades (Adler-Kassner & O'Neill, 2010; Adler-Kassner, 2008). Preguntas como ¿qué se entiende por escritura académica?, ¿qué son las habilidades básicas de escritura? o ¿cuál es el rol de los docentes en el desarrollo de la escritura en la universidad? representan puntos críticos que los administradores deben negociar para generar una comprensión compartida.

DEFINIR LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE ESCRITURA

Los programas y centros de escritura tienen de manera implícita o explícita un modelo de cambio, es decir, una teoría sobre cómo se producirán las transformaciones esperadas en el contexto educativo a partir de determinadas acciones (Laing & Tood, 2015; Shakman & Rodríguez, 2015). Tener una conciencia explícita de cuál es la teoría de cambio bajo la cual está operando el programa permite dirigir de forma más eficiente las actividades de este e incluso clarificar el tipo de resultados que podemos esperar. Una manera de desarrollar una teoría de cambio es hacer una revisión de literatura para conocer qué es lo que se ha señalado sobre las características del fenómeno a abordar en nuestro programa (Laing & Tood, 2015). Así, el administrador de un programa o centro de escritura debiera preguntarse qué es lo que muestra la investigación respecto de la enseñanza de la escritura en la educación superior, qué metodologías han sido probadas y qué objetivos se han alcanzado con ellas. A partir de lo anterior, es posible identificar estrategias que -según lo que muestra la evidencia teórica o empírica- podrían ser efectivas para alcanzar los objetivos propuestos por el programa.

El programa PED tiene por objetivos a) promover prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de la escritura de los estudiantes en el contexto de sus disciplinas y b) promover prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se utiliza la escritura como herramienta para aprender. En consideración de la relevancia del rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica (Natale, 2013; Moyano & Natale, 2006) y el vínculo entre escritura y aprendizaje (Craig, 2013; McDonald & Cooper 1992; Applebee, 1984; Britton, 1970), se diseñaron tres estrategias orientadas al trabajo con los docentes: talleres para profesores, recursos en línea para docentes e implementaciones en el currículum.

Talleres para docentes

Muchos docentes universitarios utilizan textos escritos en el marco de sus cursos para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, lo que señala la estrecha relación entre escritura y aprendizaje. Sin embargo, los docentes no siempre manejan herramientas

para transparentar sus expectativas respecto de las diferentes tareas escritas. En este marco, PED ofrece cada semestre talleres destinados a profesores de la comunidad UC interesados en conocer y aprender sobre metodologías para trabajar con la escritura como herramienta de aprendizaje. Asimismo, los talleres entregan a los docentes herramientas para que puedan apoyar a los estudiantes en el desafío de escribir académicamente y de acuerdo con las convenciones de sus disciplinas. En ellos se abordan problemáticas como el diseño de tareas de escritura, la retroalimentación y el apoyo de la escritura académica en el aula universitaria.

Los talleres se realizan a través del Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) de la universidad, como parte de los electivos del Diplomado de Docencia Universitaria que este ofrece. Lo anterior genera mayores incentivos para que los profesores asistan a los talleres del programa, puesto que estos forman parte de una trama institucional mayor y son válidos como cursos del diplomado mencionado. La alianza estratégica con los centros de desarrollo docente o áreas para la promoción de aprendizajes es especialmente pertinente si el programa de escritura se funda en los principios de “escribir para aprender”. Asimismo, vincularse con otras áreas de la universidad permite al programa de escritura enraizarse de manera orgánica en la organización de la que forma parte y contribuir con las metas institucionales de esta.

Sitio web de recursos

Con el fin de ofrecer oportunidades a los docentes para desarrollar la escritura como herramienta de aprendizaje y la escritura disciplinar en el marco de sus cursos, PED generó una segunda estrategia de amplio alcance: un sitio web con recursos didácticos para docentes de la UC. Estos recursos abordan temas como la elaboración de instrucciones para tareas de escritura, la construcción de rúbricas para evaluar la escritura, el diseño de actividades de escribir para aprender, entre otros. Los recursos se orientan a promover la implementación de metodologías que favorezcan el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes, así como también a que estos puedan aprender los contenidos del curso a través de un proceso de escritura.

Generar recursos destinados al conjunto de los profesores de una universidad resulta complejo dada la alta variedad disciplinar. Las disciplinas son diferentes en las maneras en que utilizan el lenguaje y en los géneros que son relevantes para mediar su actividad. Asimismo, es posible encontrar diferencias al interior de las disciplinas según áreas profesionales o de investigación (Thaiss & Zawacki, 2006). Pese a esta diversidad y al dinamismo propio de las diferentes disciplinas, los recursos *on line* para docentes que ofrece un programa de escritura pueden centrarse en herramientas que sean posibles de transferir de un contexto a otro. Para ello, es fundamental que los recursos permitan a los docentes, por ejemplo, reflexionar sobre la manera en que los objetivos de aprendizaje de sus cursos pueden determinar la elección de una tarea de escritura u otra; o abordar cómo la retroalimentación sobre un trabajo escrito puede variar si se trata de una entrega intermedia o final, entre otros.

Por último, PED tiene un espacio de recursos en línea específicos para algunas carreras que realizan implementaciones en el currículum, estrategia que se detalla a continuación.

Implementación en el currículum

Las diferentes disciplinas tienen maneras específicas de utilizar el lenguaje escrito para construir conocimiento especializado. De esta manera, no es lo mismo escribir en el marco de una ciencia o en el área de las humanidades (Moyano, 2014; cf. Martin & Eggins, 1993; Wignell et al., 1993). Por lo anterior, una buena manera de apoyar el desarrollo de la escritura en la universidad es implementar estrategias específicas a lo largo del currículum de una disciplina.

PED implementa un modelo integrado para el desarrollo de la escritura a través del currículum en algunas carreras de la UC. Este modelo consiste en el levantamiento de información sobre los modos particulares de escritura en una disciplina y la definición de estrategias curriculares para incentivar su desarrollo. Las intervenciones realizadas a lo largo de las carreras se basan en la línea de investigación-acción (White, 1991; Elliott, 1990). Esta supone la comprensión del contexto educativo para luego hacer una intervención transformativa (Selener, 1992). Desde esta línea metodológica, es fundamental el involucramiento de los diferentes actores. Para ello, resulta indispensable generar un diálogo y reflexión conjunta sobre el rol de la escritura en la carrera.

Para levantar información contextualizada en el marco de las carreras, se llevan a cabo reuniones con actores clave y grupos focales con docentes y se analizan documentos institucionales, instrucciones y pautas de escritura. Con esta información sistematizada a partir de un análisis de codificación cualitativa (Cohen, Manion & Morrison, 2007) es posible conocer el sistema de actividad (Bazerman, 2013; Russell, 2010) que constituye cada carrera, así como los géneros que median las actividades dentro de este sistema. Además, se analizan los textos que los estudiantes escriben en etapas iniciales, intermedias y finales del currículum, a partir de las herramientas metodológicas que ofrece la Lingüística sistémico funcional. Este proceso de investigación permite obtener una descripción precisa de los tipos de género que escriben los estudiantes en su formación académica y de las características específicas que asume el lenguaje escrito en los diferentes géneros.

Finalmente, a partir de la información recogida se identifican cursos a lo largo del currículum en los cuales la escritura cumple o puede cumplir un rol significativo. Luego se realizan talleres con los docentes que realizan estos cursos y se les acompaña a partir de una colaboración pedagógica (Natale, 2013) para que puedan implementar metodologías efectivas en la línea de escribir para aprender y aprender para escribir en las disciplinas.

CONCLUSIONES

Los programas o centros de escritura se sitúan en contextos sociales complejos y en permanente evolución, lo que supone grandes desafíos para su diseño y ejecución. Estos, por una parte, deben responder al marco de las transformaciones económicas y del modelo de desarrollo de los países, cambios que impactan en las políticas sociales y por tanto educativas (Corvalán, 2001). Por otra parte, un programa de escritura sólido debiera contar con una agenda y visión propias, alimentadas por los aportes teóricos y empíricos del ámbito de los estudios de la escritura. Esta área de investigación ha sido explorada y profundizada en la actualidad en una gran diversidad de países y desde diferentes aproximaciones disciplinares y teóricas (Dreyfus et al., 2016; Bazerman et al., 2016). Los programas de escritura tienen un gran desafío en ser sensibles tanto a las preocupaciones educativas del contexto local y nacional como a los aportes investigativos.

En la región latinoamericana, los programas de escritura en educación superior tienen un rol central en la inserción académica de todos los estudiantes. En efecto, en el contexto de las profundas desigualdades de clase existentes en América Latina y Chile y la ampliación del acceso a la educación superior, los estudiantes no llegan al nivel universitario en igualdad de condiciones. Lo anterior se debe a que tienen accesos diferenciados al capital cultural, lo que provoca la reproducción de los privilegios de clase (Bourdieu, 1997). Estas desigualdades se producen y son producidas, entre otras cosas, por una distribución inequitativa de los recursos del lenguaje (Rose & Martin, 2012; Bernstein, 1971). Por lo mismo, la alfabetización universitaria es un espacio para poder redistribuir estos recursos de manera que todos puedan participar de las prácticas de escritura en la universidad. Con esto no se trata de retroceder a una mirada remedial o centrada en las deficiencias de los estudiantes, sino más bien de reconocer que la enseñanza de la escritura situada en los contextos disciplinares también debe poner en la ecuación la realidad del marco cultural más amplio.

El actual contexto de cambios en las políticas sociales y educativas es un gran desafío para los administradores de programas de escritura en Chile y Latinoamérica. Este panorama supone diseñar e implementar programas flexibles y capaces de enfrentar una variedad de retos específicos, como generar iniciativas de alfabetización técnico-profesional en centros de formación técnica o institutos profesionales, apoyar las políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la educación superior y aportar en la inclusión y retención de todos los estudiantes, entre otros. Los centros y programas de escritura, en este escenario, se enfrentan al reto de entregar herramientas a todos los estudiantes para su participación en las prácticas de escritura y lectura del ámbito universitario. Esto supone redistribuir los recursos culturales y socio-semióticos que están a la base de la inequidad y colaborar con la inclusión y el desarrollo educativo en sus diferentes niveles.

REFERENCIAS

- ADLER-KASSNER, L. 2008. *The Activist WPA: Changing stories about writing and writers*. Logan: Utah State University Press.
- ADLER-KASSNER, L. & P. O'NEILL. 2010. *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Logan: Utah State University Press.
- APPLEBEE, A. 1984. Writing and reasoning. *Review of Educational Research* 54: 577-596.
- ÁVILA, N., P. GONZÁLEZ, & C. PEÑALOZA. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18/57: 537-560.
- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, C. 1992. From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words. En C. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines*. Pp. 61-68. New York: MLA.
- BAZERMAN, C. 2013. Chapter 2. Knowing where you are: Genre. En *A rhetoric of literate action. Literate action volume 1*. USA: Parlor Press.
- BAZERMAN, C., J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE & J. GARUFIS. 2016. *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BRITTON, J. 1970. *Language and learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- BRITTON, J., T. BURGESS, N. MARTIN, A. MCLEOD & H. ROSEN. 1975. *The development of writing abilities*. Pp.11-18. London: Macmillan.
- CARLINO, P. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 60.º *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, *XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29.º Feria del Libro*.
- CARLINO, P. 2004. Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad*. Pp. 5-21. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida. Volumen 6 de "Textos en contexto".
- CARLINO, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. & C. MONEREO. 1996. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje* 74: 39-55.

- CDDoc. 2013. Principios Orientadores para una Docencia de Calidad. [en línea] Desarrollo docente. uc.cl. Disponible en: http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=494 [Consultado 27 Mar. 2017].
- COHEN, L., L. MANION & K. MORRISON. 2007. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- CORVALÁN, J. 2001. Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina: hipótesis sobre los discursos dominantes. *Estudios Sociales/Corporación de Promoción Universitaria* 108: 9-34.
- CRAIG, J. 2013. *Integrating Writing Strategies in efl/esl University Contexts. A Writing Across the Curriculum Approach*. Nueva York: Routledge.
- DAVIS, J. L. 1985. Institutional Mission and purpose En G. Lockwood & J. L. Davies (Eds.) *Universities: the management challenge*. USA: NFER-NELSON Publishing company limited.
- DIVESUP/MINEDUC. 2012. Informe Nacional de Antecedentes. El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, Comité de Coordinación. Santiago de Chile: SINAC-ES.
- DREYFUS, S. J., S. HUMPHREY, A. MAHBOOD & J. R. MARTIN. 2016. *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. London: Palgrave MacMillan.
- ELLIOTT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENGENSTRÖM, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FONDEDOC-UC. 2016. Proyectos financiados [en línea] fondedoc.uc.cl Disponible en: <http://fondedoc.uc.cl/buscador-proyectos-financiados?Search=1&view=search>
- GARCÍA HUIDOBRO, K. E. 2007. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo* 40(1): 65-85.
- GIUDICE, J., M. GODOY & E. MOYANO. 2013. Discurso y sustentabilidad social: géneros discursivos en la enseñanza universitaria de la psicología y el derecho. En B. Kerman & G. Michelini (Comp.). *Impacto de la investigación sobre la Sustentabilidad Social y Ambiental*. Pp. 109-122. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- HALLIDAY, M. A. K. 1995/2004. Language and the Reshaping of Experience. En J. J. Webster (Ed.), *The Language of Science*. Pp. 7-23. London: Continuum.
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- HYLAND, K. 2002. *Teaching and researching writing*. Londres: Longman.
- HYLAND, K. & C. SANCHO GUINDA (Eds). 2012. *Stance and Voice in Written Academic Genres*. London: Palgrave Macmillan.
- LAING, K. & L. TODD (Eds). 2015. *Theory-based Methodology: Using theories of change in educational development, research and evaluation*. Newcastle University.
- MACDONALD, S. P. & C. M. COOPER. 1992. Contributions of academic and dialogic journals to writing about literature. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines*. Pp. 137-155. New York: MLA.
- MARTIN, J. R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins

- MARTIN, J. R. 1993. Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pp. 223-241. London: Routledge.
- MARTIN, J. R. 2007. Construing knowledge: A functional linguistic perspective. En Christie, F. & Martin, J. R. (Eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistics and Sociological Perspectives*. Pp. 34-64. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 2014. Exploring Content: Building Knowledge in School Discourse. Paper presented at the 8th International Free Linguistics Conference, Shanghai Jiao Tong University.
- MARTIN, J. R. 2017. Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein*, Número especial SFL: 111-148.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MILLER, C. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70: 151-167.
- MINEDUC. 2017. Reforma educacional. Ministerio de Educación de Chile. [en línea] Disponible en: http://portales.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=31959&id_portal=1&id_seccion=10 [Consultado 27 Mar. 2017].
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* 23/89: 65-80.
- MOYANO, E. I. 2014. La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomazein*, Número especial IX ALSFAL: 161-185.
- MOYANO, E. I. & L. NATALE. 2006. Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: Una investigación acción. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía* 13(1): 33-59.
- NATALE, L. 2013. 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.
- NAVARRO, F. 2014. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Pp. 29-52. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- OCDE. 2009. *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- PÉREZ, I. & L. NATALE. 2017. Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Pp. 13-46. Los Polvorines: UNGS.
- ROSE, D. & J. R. MARTIN. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

- ROSE, S. K. 2013. What is a writing program history? En Malencyk R. (Ed.) *A Rhetoric for writing program administrators*. Pp. 239-251. USA: Parlor Press.
- RUSSELL, D. 1991. *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- RUSSELL, D. 2010. Writing in multiple contexts. Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. H. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Pp. 353-364. Oxford: Routledge/Taylor & Francis.
- SELENER, J. 1992. Participatory action research and social change: approaches and critique, UMI Dissertation Information Service, Ann Arbor, Michigan. Tesis doctoral no publicada.
- SHAKMAN, K. & S. M. RODRIGUEZ. 2015. *Logic models for program design, implementation, and evaluation: Workshop toolkit* (REL 2015-057). Washington, DC: U.S.
- SHAUGHNESSY, M. 1979. *Errors and expectations*. New York: Oxford UP.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Glasgow: Cambridge University Press.
- THAISS, C. & T. PORTER. 2010. The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *CCC* 61(3): 534-570.
- THAISS, C. & T. M. ZAWACKI. 2006. *Engaged Writers Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boyton/Cook.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, COLOMBIA. 2017. Cursos E. [en línea] Programadeescritura.uniandes.edu.co. Disponible en: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/cursos-e> [Consultado 27 Mar. 2017].
- VALENZUELA, J. P., C. BELLEI, & D. DE LOS RÍOS. 2010. Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elaqua. (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Pp. 257-284. Santiago: UNESCO/ PUC.
- VANDER LEI, E. & M. PUGH. 2013. What is institutional mission? En R. Malencyk (Ed.) *A Rhetoric for writing program administrators*. Pp. 105-117. USA: Parlor Press.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WHITE, W. 1991. *Participatory action research*. Newbury Park: Sage.
- WIGNELL, P., J. R. MARTIN & S. EGGINS. 1993. The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pp. 151-183. London: Routledge.

HACIA UNA DIDÁCTICA CRÍTICO-REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PABLO LOVERA FALCÓN
FERNANDA URIBE GAJARDO
Universidad de Chile*

RESUMEN: El presente trabajo analiza las implicancias teóricas y prácticas de una propuesta de enseñanza de la escritura académica que enfatice el protagonismo del docente y del tutor par como activos observadores de las distintas formas discursivas de su disciplina, a partir del análisis de sus propias prácticas escriturales, identificando cuáles son las funciones y estructuras prototípicas de los textos académicos en uso y su rol en la construcción del conocimiento. Desde el año 2014, el programa ha promovido la implementación de este modelo, mediante apoyo tutorial a estudiantes y acompañamiento docente para la inserción de estas habilidades a través del currículum, con el propósito no solo de desarrollar competencias verbales, sino también epistemológicas y heurísticas que permitan a todos los actores validar y afianzar sus saberes discursivos y disciplinares a partir de la reflexión sobre sus prácticas letradas.

PALABRAS CLAVE: prácticas letradas; género académico; tutoría par; modelo crítico-reflexivo; investigación-acción; asesoría educativa

TOWARDS A CRITICAL AND REFLEXIVE PEDAGOGY FOR TEACHING WRITING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: *This paper analyzes the theoretical and practical implications of an academic writingteaching initiative which emphasizes the role of the teacher and peer tutor as active observers of the different discursive forms of their disciplines, based on the analysis of their own literacy practices, through the identification of the functions and prototypical structures of academic texts in use and their role in the construction of knowledge. Since 2014, the program has promoted the implementation of this model, through tutorial support to students and pedagogical*

* Para correspondencia, dirigirse a Pablo Lovera Falcón (pablo.lovera@uchile.cl) o Fernanda Uribe Gajardo (uribeg@uchile.cl). Universidad de Chile, Departamento de Pregrado VAA, Diagonal Paraguay 265, of. 1501 C., Santiago, Chile. Teléfono: 229780446. Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto FONDECYT de iniciación N.º 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile.

support to teachers to promote these skills across the curriculum, with the purpose not only of developing verbal skills, but also epistemological and heuristics that allow all actors to validate and consolidate their discursive and disciplinary knowledge based on the reflection on their literacies.

Keywords: literacy; academic genre; peer tutorial; critical reflective model; action research; educational counseling.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura resultan fundamentales en la formación universitaria, tanto en lo que respecta al desarrollo de las habilidades conceptuales y metodológicas propias de las distintas áreas del conocimiento (Fitzgerald, 2012; Torrance, van Waes & Galbraith, 2007; Wray, 2004) como en los modos de interactuar comunicativamente en dichos campos. Entre los elementos que se mencionan para justificar dicha relevancia, destaca la actual convicción en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura de que estas prácticas no pueden ser adecuadamente desarrolladas sin una contextualización previa de sus propósitos y temáticas, colocando el contenido en diálogo constante con la forma (Santos, 2015).

A partir del concepto de “género discursivo” como unidad de sentido y forma relativamente homogénea que articula la comunicación verbal (Bajtin, 1979), la enseñanza de la escritura en la educación superior ha experimentado un giro en las últimas décadas al atender las especificidades discursivas de las distintas comunidades (Hyland, 2000; Swales, 1990; Martin & Rose, 2008), lo cual ha permitido relevar la pertinencia de las textualidades puestas en juego al momento de escribir en función de distintos propósitos y audiencias. Por ello, hoy cobra especial importancia la investigación y caracterización de los diversos géneros de formación tanto en la escuela como en la universidad (Gardner & Nessi, 2013; Navarro, 2014), lo que a su vez ha permitido desarrollar nuevas propuestas didácticas que puedan responder de mejor manera a la naturaleza de dichas interacciones. Paralelamente, se ha producido un importante cambio en la manera como se conducen los procesos de enseñanza de la escritura, al transitar desde un paradigma centrado en la identificación de aspectos principalmente textuales y gramaticales, a uno que además valora el ejercicio de escribir como una práctica de las comunidades, tanto en lo que respecta a su dimensión retórica como en el desarrollo de nuevas formas de comunicación lingüística que contribuyen a la construcción social del conocimiento (Lomas, 2014).

Actualmente, y sobre todo gracias al desarrollo de las ciencias cognitivas, resulta difícil desconocer la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, por lo que no sería adecuado considerar en términos absolutos la facultad lingüística como independiente del desarrollo de otro tipo de habilidades, como la actividad motriz, la percepción visual y el razonamiento en general (Croft & Cruse, 2008). Por lo tanto, las complejidades del pensamiento de algún modo se ven reflejadas en la sofisticación de las prácticas verbales, sobre todo en el ámbito universitario.

En la educación superior, el discurso escrito cumple un rol decisivo en el desarrollo y reproducción del conocimiento especializado, proceso que considera la generación de nuevos saberes, así como su posterior justificación y sistematización, desplegando la lectura y la escritura como procesos integrados: “el carácter híbrido de la producción de textos científicos supone enfatizar la idea de la lectura y la escritura como estrategias entrelazadas, como instrumentos que unen y combinan sus respectivas potencialidades, multiplicando de ese modo su poder como instrumentos de pensamiento” (Miras & Solé, 2007: 84). Reconocida la importancia de ambos procesos, cabe preguntarse cuál es la mejor manera de abordarlos en la formación universitaria, de modo que realmente se conviertan en saberes útiles y significativos tanto para los estudiantes como para todos los miembros de la comunidad, y que a su vez se encuentren pertinentemente vinculados con las distintas etapas del proceso formativo.

El objetivo del presente trabajo es evaluar los alcances teóricos y metodológicos de una propuesta didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura académicas concebidas como prácticas epistémicas situadas, a partir de la implementación de un programa de escritura que funciona desde 2014 en una universidad estatal tradicional de Chile. El programa opera en dos ámbitos de acción: por un lado, a través de la formación de docentes de distintas disciplinas mediada por un asesor especialista, y por otro, acompañando a los estudiantes en su aprendizaje con tutores pares de diversas carreras y formados en el contexto del programa.

Para este análisis, primero se revisará la vinculación entre la escritura y la construcción del conocimiento en las disciplinas, y de qué manera esa relación ha influido en el desarrollo de los distintos enfoques de la enseñanza de la escritura académica. Luego, se observará la importancia que cobra en los enfoques contextuales el análisis de las propias prácticas letradas, y cómo este proceso se logra sustentar teóricamente desde los modelos de investigación-acción, y en particular desde el paradigma crítico-reflexivo. Posteriormente, y a la luz de estas conceptualizaciones, se describirá la metodología y resultados de los dos ámbitos de acción del programa, problematizando los alcances teóricos y metodológicos que esta propuesta puede tener en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura académicas en la educación superior.

EL ROL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como se ha dicho, si las prácticas de lectura y escritura constituyen experiencias fuertemente arraigadas a las formas de construir el conocimiento, la progresiva especificidad de los modos de interacción en el contexto universitario requiere que los estudiantes incorporen habilidades que les permitan una adecuada inserción en el abordaje de estos saberes.

Las relaciones entre dichos saberes y las prácticas de escritura están marcadas tanto por actividades donde el conocimiento solo es declarado y reproducido, como por aquellas tareas en donde se espera que los estudiantes ejerciten la reflexión dentro del propio proceso de escritura. Como lo plantean Bereiter y Scardamalia (1987),

existe una práctica de “decir el conocimiento” que responde a una escritura sin una planificación previa, basada principalmente en el conocimiento disponible y en las habilidades discursivas con las que cuenta el escritor. En este proceso interviene principalmente la memoria, la que le permite al individuo recabar algún elemento significativamente vinculado con el contenido a desarrollar, así como la forma discursiva más adecuada para expresar lo que se quiere comunicar. Una vez reunida la información, se procede a escribir las primeras líneas, las que servirán a su vez para activar la búsqueda de más elementos pertinentes, hasta que se agote todo lo que supuestamente se sabe con respecto de un tema.

El modelo de “transformar el conocimiento”, en cambio, se basa en un esquema de resolución de problemas que, aunque supone o subsume el modelo anterior, apela principalmente a un proceso dialéctico entre lo que se quiere decir (el contenido), cómo se va a decir y con qué intención (el espacio retórico). Esto incentiva que los problemas que se generan dentro de dicho espacio terminen influyendo sobre lo aprendido, del mismo modo en que las modificaciones de contenido darán lugar a desajustes retóricos que el sujeto tendrá que resolver. Este proceso no se agota con decir todo lo que se sabe con respecto a un tema, sino que concluye una vez que el texto representa lo que el escritor finalmente quiso decir acerca del contenido. Este modelo de composición refleja con propiedad la función epistémica de la escritura, ya que esta práctica no es solamente vista como un producto del pensamiento, sino que como una parte integral del mismo.

Escribir reflexivamente supone e implica el dominio de habilidades de composición textual, capacidad de reflexión, capacidad de cuestionar conocimientos, habilidad para identificar los aspectos confusos del discurso y capacidad de autocrítica. En consecuencia, las habilidades que suele poner en práctica el escritor experto no son meramente reproductivas, sino que se centran en su capacidad de dialogar consigo mismo y con el texto, lo que le permitirá asumir un rol más pertinente y crítico.

ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Las transformaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad suelen ir de la mano con los cambios culturales, lo que repercute en torno a qué competencias o saberes son mayormente valorados por el sistema educativo, así como los métodos que se debiesen implementar en los distintos niveles de formación. En este sentido, la necesidad de una adecuada articulación entre la etapa escolar y la educación superior ha tensionado el debate acerca de qué asignaturas se deben privilegiar durante el período escolar. Por ejemplo, hoy se sigue discutiendo si se deben desarrollar solo conocimientos disciplinares o si se deben incorporar las habilidades para la vida; también se discute si es mejor dedicar más horas a las ciencias básicas que a las artes. Sin embargo, esta controversia hoy no resiste ser analizada solo desde los legítimos intereses de quienes promueven o enseñan dichos saberes, o de quienes simplemente apelan a la tradición para validar su relevancia (Perrenoud, 2012), hecho que ayuda a entender por qué el currículum escolar tiende a sobrecargarse.

Del mismo modo, hoy no se duda de que las habilidades letradas ocupan un lugar preponderante en las prácticas educativas modernas (Hoyos Vásquez & Melich, 2008), aunque sí se debaten su enseñanza y su evaluación, principalmente en lo que respecta a la relación entre la teoría y la práctica, lo que implicará asumir posiciones en torno a qué enfoques didácticos pudiesen resultar más adecuados.

Dichas decisiones han puesto el énfasis en diversas dimensiones de la escritura, como lo que ocurre con los denominados enfoques de producto, que consideran que la práctica escrita es una habilidad general cuya enseñanza debe centrarse en aspectos formales o gramaticales; también se han desarrollado los modelos procesuales, que acentúan la importancia de los procesos cognitivos involucrados—como el ya referido de Bereiter y Scardamalia (1987)—, enfatizando el reconocimiento de las distintas etapas de la composición escrita (Flower & Hayes, 1981, 1984; Miras & Solé, 2007); y finalmente, los modelos contextuales, que a partir de los postulados de Vigotsky y Bajtin consideran que la escritura es una actividad fundamentalmente social y que por ello depende de estructuras sociales, por lo que es necesario atender a la naturaleza de las interacciones individuales, y no al estudio del contexto concebido como una especie de “trasfondo” objetivo e inanimado de la acción comunicativa (van Dijk, 2013).

Hasta los años 70, los enfoques didácticos en la educación superior seguían centrándose en un paradigma positivista, en el que los procesos de aprendizaje privilegiaban una racionalidad instrumental y técnica¹, reafirmando que la solución de los problemas prácticos siempre depende de una adecuada aplicación de las teorías (Schön, 1992). Según esta premisa, el conocimiento emergerá en la medida en que se cumplan las condiciones establecidas por los marcos teóricos inherentes a los distintos dominios profesionales. Para la didáctica de la escritura, dicho paradigma es el que subyace en los ya referidos enfoques de producto, que consideran que este tipo de saberes debiese ser evaluado mediante criterios de adecuación empírica, sin considerar los procesos cognitivos o procedimentales implicados en la escritura, ni el rol que cumplen los distintos actores sociales y sus prácticas, tal como ocurre con los enfoques procesuales y contextuales, respectivamente.

Asimismo, la escritura en la educación superior constituye una puerta de acceso a las comunidades académicas disciplinares, cuyas prácticas letradas obedecen a estándares altamente situados, lo que se advierte tanto en la especificidad de sus metalenguajes como en las maneras de abordar sus respectivos objetos de estudio (Biglan, 1973; Becher, 2001; Braxton & Hargens, 1996), por lo que se espera que en el plano comunicativo la mirada del futuro profesional sea consistente con las distintas formas de expresión que empleará.

A partir de los movimientos de renovación curricular de los años 60, comienzan a discutirse los fundamentos y pertinencia de las teorías educativas. En este sentido, se cuestionará por qué las prácticas docentes debiesen solo ajustarse dentro de los marcos epistemológicos validados por las ciencias de la educación, cuando la evidencia y el

¹ Este enfoque está fuertemente arraigado al currículum por objetivos.

sentido común nos hablan de que las experiencias en el aula suelen rebasar el alcance de dichos enfoques. Como lo plantea Elliot (1990):

Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las prácticas, y que teorizar consistía en articular tales “teorías tácitas”, sometiénolas a la crítica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas (pág. 32).

Esta reflexión evidencia cómo la tensión entre teoría y práctica depende de los paradigmas que aquí entren en juego. Por un lado, desde el ya referido enfoque positivista, se asume que la práctica debe ser orientada a partir de la observación de las consecuencias deductivas de las teorías en contraste con las observaciones experimentales. En este enfoque se valora sobre todo el poder predictivo de las teorías en constante diálogo con las evidencias empíricas (Popper, 2008).

Los enfoques críticos de la enseñanza, en cambio, han cuestionado esta relación entre teoría y práctica, subrayando que la educación es ante todo una experiencia más que un saber, y que, como tal, es su práctica la que finalmente modela y transforma el sentido de la enseñanza, por lo que es allí donde debiese focalizarse la reflexión educativa (Kemmis et al., 2013).

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El paradigma crítico-reflexivo ha eclosionado en los denominados modelos de investigación-acción, que privilegian el desarrollo de un aprendizaje autónomo y comprensivo por sobre uno conductual y memorístico, con el propósito de que tanto formadores como estudiantes descubran y analicen los procesos y saberes derivados del acto de aprender. Según este enfoque, cualquier teoría que convierta los problemas educativos en “una serie de cuestiones teóricas no hace sino privarlos de su carácter esencialmente práctico (...)” (Carr, 1999: 59).

Sin embargo, no basta con poner los esfuerzos solo en observar y registrar las acciones didácticas, sino que además tanto el docente como el aprendiz deben sumergirse en una búsqueda compartida del conocimiento (Schön, 1992), construyendo así una experiencia educativa para ambos. Solo a partir de la reflexión en acción es posible que surja la teoría, ordenando y sistematizando las prácticas, y a su vez, otorgándoles un sentido. En otras palabras, actuar reflexivamente es “aplicar y proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia” (Roget & Gómez Serés, 2014: 42).

La investigación-acción pretende entonces evidenciar cómo las experiencias educativas ayudan a generar nuevos conocimientos, apelando a la participación de todos los actores involucrados en el proceso formativo. Dicha metodología, en sus distintas modalidades, presenta los siguientes rasgos característicos (Mckernan, 2001):

- Busca promover el trabajo en colaboración y participación, pues todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la solución.

- Se centra en el caso individual y no en la muestra
- Se realiza in situ
- Concentra sus esfuerzos en abordar los problemas más inmediatos
- Los propósitos y estrategias se modifican a medida que la investigación avanza y si es que los hallazgos así lo demandan.
- Enfatiza la reflexión y evaluación continua de las prácticas
- No promueve un método individual preferido
- Se basa en el diálogo/discurso, pues la comprensión se puede lograr solo a través del diálogo sin restricciones.
- Es crítica, ya que se busca la investigación razonada de una práctica social, por lo que la crítica es necesaria para la autonomía, comprensión e interpretación de los discursos.

No obstante, quizás el más relevante de estos aspectos es el de incentivar prácticas de enseñanza que no sean ajenas a las necesidades e intereses de los aprendices, pues como lo han seguido corroborando las investigaciones más recientes (Tirado et al., 2013; Engelschalk et al., 2016; Wasityastuti et al., en prensa) la acción pedagógica cobra sentido en la medida en que es psicológicamente motivada (Palmero et al., 2005) y también cuando las tareas responden a metas específicas y alcanzables en el corto plazo, a diferencia de las metas de carácter muy general (Lanz, 2006).

EL ASESOR DOCENTE COMO EJE DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y COLABORATIVA

La asesoría docente en el contexto de la experiencia desarrollada busca promover una reflexión en los académicos en torno a los rasgos distintivos de las prácticas letradas de su disciplina, y a su vez acerca de los enfoques didácticos y evaluativos que ellos utilizan para enseñar a escribir en el contexto de su asignatura.

En concreto, el programa ha implementado desde 2014 un plan de asesoramiento en estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la lectura y escritura académicas de sus estudiantes, con el fin de preparar a los profesores para conducir y evaluar el dominio de estas habilidades de manera integrada dentro cada asignatura. Este trabajo se ha desarrollado a través de las siguientes etapas:

- *Diagnóstico de prácticas letradas*: a partir del contexto y propósito de la asignatura, se analiza tanto el currículum formal - lo declarado en el programa- como el real, indagando en la naturaleza y pertinencia de dichas prácticas².

² La desvinculación entre teoría y práctica ha sido una de las principales razones de por qué el currículum formal no siempre logra reflejar todo lo que ocurre en el aula. Según Perrenoud (2001), esto se debe a la coexistencia de dos currícula de distinta naturaleza: “El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículo real

Posteriormente, el asesor reflexiona con el docente en torno a el o los resultados de aprendizaje en donde las habilidades de escritura resulten ser más críticas, considerando además las acciones didácticas y evaluativas contempladas en dicho resultado.

- *Acciones colaborativas y participativas*: se trabaja con los profesores y ayudantes distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo requisito es que se encuentren siempre vinculadas a los contenidos y habilidades propias de cada asignatura. Asimismo, se analizan conjuntamente los recursos didácticos y evaluativos relacionados con el resultado de aprendizaje escogido, considerando la construcción de nuevos recursos o el ajuste de los ya existentes, así como su posterior implementación en el aula mediante acciones de co-docencia.
- *Evaluación*: una vez realizadas las innovaciones, se analizan sus resultados y eventuales proyecciones para las versiones siguientes de la asignatura.



Figura 1. Programa de asesoramiento docente.

A lo largo de estas etapas, se espera que el docente reflexione continuamente acerca de sus propias prácticas, generando e incorporando nuevos saberes y procedimientos a partir de circunstancias concretas y específicas de aprendizaje. Estas actividades no solo buscan identificar los rasgos escriturales característicos de los géneros académicos a desarrollar, sino que también permiten abordar los aspectos más generales del proceso de enseñanza, como la evaluación o la naturaleza de las acciones didácticas, lo cual sobre todo beneficia a aquellos académicos que no cuentan con una formación pedagógica. En este ámbito, el asesor no entrega recetas ni define estándares, sino que

es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes” (pág. 208).

los construye colaborativamente con el docente, asumiendo una constante actitud de apertura frente a un campo que no conoce.

Asimismo, durante la asesoría se incentiva que el docente pueda analizar críticamente sus prácticas, sobre todo considerando que muchas de ellas no provienen de concepciones teóricas previas, sino de intuiciones no siempre acertadas, de los marcos curriculares promovidos por las instituciones y muchas veces resistidos o de los métodos adquiridos como aprendiz y que en su momento le resultaron ser más útiles o significativos (Ventura, 2016).

Para evaluar la percepción de los docentes acerca de este trabajo, se envió una encuesta a 21 docentes que ya habían sido asesorados, la cual fue contestada por 14 de ellos, pertenecientes a 6 unidades académicas. El instrumento –de carácter anónimo– contempló 6 preguntas, 4 de respuesta cerrada y 2 de carácter abierto, mediante un formulario en línea. Las preguntas de apreciación fueron respondidas a través de una escala de valoración Likert de 1 a 5: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados generales de estas preguntas:

Preguntas	Resultados generales
1. ¿En cuál o cuáles de estas iniciativas del programa ha participado?	57,1% participó de la asesoría; 28,6% además contó con el apoyo de un tutor de escritura, mientras que un 14,3% además fue apoyado por otros colaboradores (ayudantes, docentes auxiliares, asesores curriculares, etc.)
2. ¿Considera que el trabajo del programa ha impactado en el valor que usted le asigna a la lectura o escritura en su clase?	64,3% se manifestó “totalmente de acuerdo”, 7,1% se manifestó “de acuerdo”, y 28,6% se declaró “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
3. En relación con el conocimiento de herramientas para enseñar y evaluar la lectura y escritura académica en los estudiantes, ¿considera que el apoyo recibido ha sido útil para alcanzar estos objetivos?	57,1% se manifestó “totalmente de acuerdo”, 35% dijo estar “de acuerdo” y 7,1% se declaró “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
4. En relación con el diseño instruccional del material didáctico (guías, pruebas, rúbricas, instructivos, etc.) ¿considera que la asesoría recibida le ha servido para mejorar los insumos, instrucciones y/o rúbricas entregadas a los estudiantes?	64,3% se manifestó “totalmente de acuerdo” con la utilidad de la asesoría, 28,6% dijo estar “de acuerdo” y 7,1% se declara “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Tabla 1. Encuesta de percepción de docentes sobre asesoría.

Las preguntas abiertas fueron las siguientes: (i) *¿Cree que el programa es importante para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades de lectura y escritura?* (ii) *¿Qué acciones cree que se deberían tomar para que el programa responda mejor a las necesidades de su unidad académica o pueda llegar a más estudiantes?*

Para el análisis de las preguntas abiertas, las respuestas fueron codificadas de acuerdo a los tópicos mencionados con mayor recurrencia por los docentes, a saber: acciones curricularizadas; prácticas letradas y aprendizaje; formación; continuidad y cobertura.

A continuación, se describen las tendencias más relevantes para dichas categorías:

- *Acciones curricularizadas*: mayoritariamente se valora el trabajo situado y colaborativo con el asesor, al integrar las acciones didácticas en escritura académica con los resultados de aprendizaje específicos de la asignatura impartida (Ej: “Trabajar al interior de los cursos...como lo estamos haciendo”; “incluirlo en el currículum” ; “la comprensión de lectura y redacción en ocasiones son factores que influyen en las calificaciones”; “no siempre las mallas de las carreras consideran espacios concretos de trabajo de estas habilidades tan necesarias para el desarrollo profesional de los egresados”). Asimismo, los profesores esperan que se siga promoviendo el trabajo interdisciplinar (Ej: “que se institucionalice su presencia en planes de estudio, por medio de una red de profesionales en el tema”; “Necesitamos más actividad interdisciplinaria con los lingüistas, los psicólogos, etc.”).
- *Prácticas letradas y aprendizaje*: los docentes asimilan que el desarrollo del saber en la universidad estará siempre influenciado por la lectura y la escritura (Ej: “Lectura y escritura son formas fundamentales de interacción entre seres humanos, entre nuestros mundos”; “el aprendizaje en contexto universitario se sostiene y está mediado por las habilidades de lectoescritura”; “solo cuando somos capaces de escribir y comunicar lo que hemos aprendido hemos logrado un aprendizaje efectivo”).
- *Formación*: los docentes mencionan, aparte de la asesoría, la necesidad de cursos de formación tanto a profesores como estudiantes (Ej: “sugiero avanzar en la inclusión de la multimodalidad y su formación docente”; “Creo que otros cursos debieran incorporarse para que sea algo transversal en la enseñanza a nuestros estudiantes; “Deberían tener un curso obligatorio de Lectura-Escritura, tipo CFG impartido en la Facultad no en otro campus de la Universidad” ; “Instalar tutorías con evaluación, más allá de la intervención en clases, ya que combinar contenidos de las asignaturas propias de la disciplina con este importante trabajo, no es suficiente”).
- *Continuidad y cobertura*: los docentes valoran una mayor continuidad de las acciones –sobre todo en contextos de paralización estudiantil– y también desean que se amplíe a más académicos (Ej: “debiese generarse con mayor sistematicidad y seguimiento”; “En el contexto de los paros creo que se vuelve

un poco dificultoso”; “Ampliar el seguimiento a más académicos y difundir y vincular el trabajo del tutor de escritura con el trabajo docente”; “Que se le dé continuidad en todos los semestres”).

En síntesis, el carácter situado y colaborativo de esta experiencia ha favorecido la implementación de innovaciones en el aula, sobre todo a través del trabajo interdisciplinario, pues al conjugarse distintas concepciones y percepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se tienden a movilizar los cambios en las prácticas pedagógicas (Parcerisa, 2010).

Sin embargo, al tratarse de un trabajo personalizado, el asesoramiento no ha logrado impactar longitudinalmente en la articulación de las prácticas letradas a lo largo de toda una carrera, pues para ello se requeriría de un mayor número de asesores, y también sería necesario que estos programas de apoyo se vinculen de una manera más continua y sinérgica con las unidades académicas y con el resto de los programas que acompañan el desarrollo de la docencia y el aprendizaje.

A pesar de ello, este proceso ha permitido revisar y ajustar las acciones desarrolladas en el aula en función de los propósitos formativos declarados por los académicos, considerando para ello el análisis de aspectos curriculares con otros actores involucrados y que los mismos profesores y profesoras han convocado (coordinadores generales de cursos, directores de carrera, jefes de docencia, asesores curriculares, etc.), promoviendo simultáneamente una reflexión colaborativa acerca de la propia acción pedagógica.

EL ROL DEL TUTOR PAR EN LA CARACTERIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

El programa también cuenta con un equipo de tutores pares que acompañan el proceso de escritura en los estudiantes, cuyas acciones estimulan deliberadamente la reflexión y las habilidades de pensamiento crítico en sus tutorados a través de un trabajo colaborativo y de negociación entre el tutor y el estudiante (Molina, 2017). El objetivo de esta práctica es que los estudiantes sean capaces de identificar las particularidades discursivas de lo que deben escribir en sus carreras, con el propósito de que estas cumplan no solo con las expectativas de los docentes, sino también con los distintos modos de construir y comunicar el conocimiento según la comunidad académica y profesional a la que pertenecen.

Actualmente, el equipo de tutores está conformado por estudiantes de diversas carreras impartidas en 15 de las 17 facultades, institutos y programas de la universidad, y su habilitación y labor contempla distintas etapas durante el semestre. Estas etapas son las siguientes:

- *Ciclo de formación inicial*: este ciclo de formación es obligatorio para los tutores que son aceptados en el programa. Es una capacitación que se realiza en modalidad virtual durante 4 semanas y que presenta cuatro pilares de formación: (i) la alfabetización académica como concepto articulador de los programas

de apoyo, (ii) las tutorías de pares como instancia de enseñanza de la lectura y la escritura, (iii) los géneros académicos como concepto al servicio de la didáctica de la lectura y la escritura y (iv) la retroalimentación de la escritura como estrategia didáctica.

- *Caracterización de géneros académicos*: cada inicio de semestre, una vez que se identifica la asignatura en la que se realizará la tutoría, los tutores deben desarrollar una entrevista a los académicos a cargo del curso y revisar textos bien evaluados de años anteriores del género solicitado, con el objeto de identificar y explicitar las características que posee dicho género cuando es desarrollado de manera exitosa en un material didáctico. Este material es situado según los desafíos de cada disciplina.
- *Realización de la tutoría*: a lo largo de 16 semanas los tutores trabajan en sesiones grupales con estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académica con el objetivo puntual de escribir, de manera exitosa, el género solicitado en la asignatura y en función del cual se diseñó el material didáctico.
- *Evaluación y re-acreditación*: al término de cada semestre, tanto los estudiantes atendidos como los académicos del curso evalúan el acompañamiento entregado por parte de los tutores. Por su parte, la evaluación de los tutores se desarrolla a fines del segundo semestre. Este proceso es cursado por todos los tutores que quieran continuar al año siguiente y, en él, realizan una autoevaluación en la que deben levantar evidencia sobre el trabajo que desarrollaron durante el año para identificar fortalezas y debilidades de su intervención.

La constitución de este equipo comienza con un concurso abierto al que cualquier estudiante de la universidad puede acceder y en el que se busca que los postulantes puedan (i) demostrar un alto manejo en sus áreas disciplinares en base a su avance curricular, su rendimiento académico y su vinculación a instancias de orden académico, ya sean de carácter docente o de investigación; (ii) identificar la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso fundamental no sólo para efectos comunicativos, sino también para el desarrollo de habilidades complejas que les permitan desarrollarse adecuadamente en las disciplinas y fundamentalmente, (iii) reconocer a los estudiantes como sujetos con plena capacidad para aprender a comunicarse en contextos académicos. En definitiva, las intuiciones iniciales que se buscan en un tutor, y que se procuran desarrollar durante su formación, es que luego puedan incentivar en los estudiantes el desarrollo de sus propias capacidades para aprender a leer y a escribir en la universidad.

El perfil de los tutores considera, además, un autoconcepto como escritor que les permita identificar tanto fortalezas como debilidades y a través del cual puedan empatizar y generar un vínculo con sus tutorados, con el fin de que el acompañamiento que realicen como pares facilite procesos metacognitivos relacionados con la propia práctica escritural (Alzate-Medina & Peña Borrero, 2010). Dicha reflexión permitirá

que los estudiantes tomen conciencia de las habilidades y estrategias que resulten ser más adecuadas para su contexto disciplinar.

Durante su formación inicial, los tutores se interiorizan, a través de la lectura y análisis de artículos de investigación, sobre qué es lo que se entiende por alfabetización académica, la tutoría entre pares y la caracterización de géneros académicos. Posteriormente, mediante la entrega de tareas de escritura que deben desarrollar en el marco de esta formación, los tutores abordan el potencial epistémico de la escritura (Gordon, 1990; Serrano, 2004; Miras, 2000), y, por lo tanto, del carácter recursivo que poseen la tarea escritural y el proceso de revisión (Sommers, 1980; Carlino, 2015). Este proceso de formación finaliza con el diseño de un material didáctico de caracterización de géneros que contempla el acuerdo y negociación entre el equipo de coordinación del programa y los equipos locales, incluyendo tanto a los profesionales de apoyo de las distintas unidades académicas como a los docentes que participan del proceso de implementación de la tutoría, considerando la selección de las asignaturas en las que se incorporan los tutores.

La elaboración de este material resulta fundamental para el ejercicio de la labor tutorial, ya que consiste en una primera aproximación a los desafíos que los estudiantes enfrentarán en las asignaturas y constituye el principal recurso de aprendizaje en función del cual se realiza la tutoría una vez iniciado el año académico. Su relevancia, por otro lado, está dada porque permite transparentar a los estudiantes cuáles son las características que poseen los textos en sus respectivas disciplinas y, de esa manera, complementar las instrucciones que los docentes detallan en rúbricas y pautas de evaluación. De este modo, el tutor, además de colaborar en la formación de sus tutorados, participa en el proceso de levantamiento, discusión y sistematización de las prácticas de escritura de sus disciplinas, mediante un estudio descriptivo que resulta fundamental para la efectividad de su trabajo.

Dicha tarea investigativa es permanentemente monitoreada y acompañada por los profesionales del equipo de coordinación del programa con el objeto de que los tutores sean capaces no solo de realizar aproximaciones etnográficas a los corpus textuales con los que trabajan, sino que además reconozcan la relevancia de realizar una adecuación sobre los desafíos específicos a los que se ven enfrentados los estudiantes en sus distintas carreras. En este escenario, los tutores, junto con relevar el lugar de la escritura en la práctica pedagógica de cada disciplina, también desarrollan variados meta aprendizajes a partir de la reflexión continua sobre la realización de sus tutorías.

Posteriormente, la modalidad de inserción del tutor dentro del curso es negociada con los profesores y las autoridades académicas locales de acuerdo a las características de los géneros que escriben los estudiantes, los objetivos de aprendizaje de la asignatura y el programa del curso. El tutor, al igual que el asesor docente, actúa como un mediador en la definición de estos espacios y en la articulación entre los actores involucrados en el proceso formativo de los estudiantes, por lo que es adecuado reconocer que su campo de acción apunta tanto al estudiantado, en la medida en que realiza un acompañamiento directo, como a los distintos actores de la comunidad

educativa. Esta definición articulada decanta en el diseño de una planificación de acompañamiento tutorial de 16 semanas que debe responder a las necesidades del género que los estudiantes necesitan escribir. Cuando este ciclo finaliza, los estudiantes deben responder una encuesta de autopercepción sobre las prácticas de escritura académica al cierre de cada semestre y, al término del año, el tutor se enfrenta a un proceso de re-acreditación que consiste en la sistematización de los progresos de los estudiantes y en la autoevaluación de su acción tutorial. Este proceso tiene por objeto que los tutores analicen su actividad formativa y puedan proyectar, luego de un proceso reflexivo, cuáles han sido sus fortalezas, debilidades, obstáculos y desafíos.

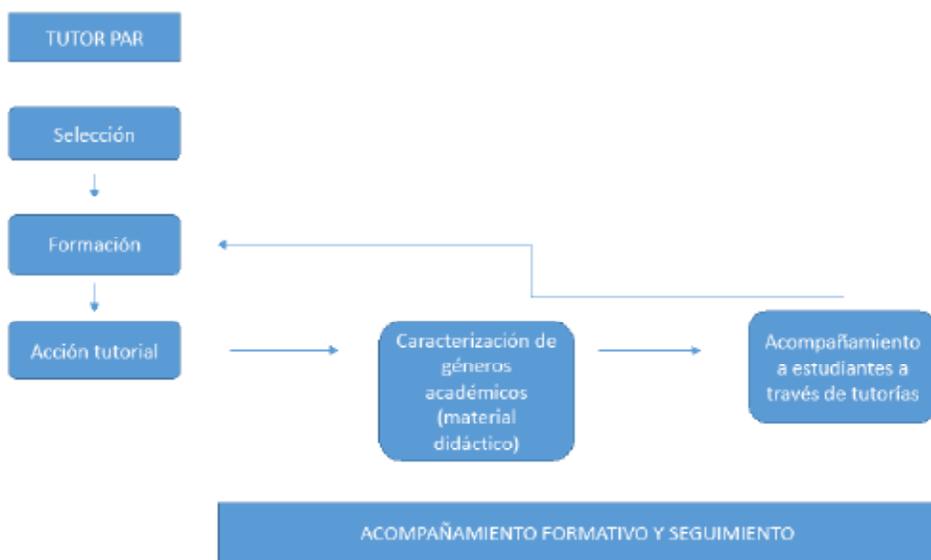


Figura 2. Programa de tutoría.

Lo que queda en evidencia de este proceso, detallado en la Figura 2, es que la labor del tutor de escritura no solo consiste en la realización de sesiones de acompañamiento a estudiantes, sino que también moviliza una actitud reflexiva en ellos, la cual luego transferirán a sus propios tutorados y a todos los participantes del proceso formativo. Con esta reflexión y con su intervención no solo se enriquece lo que la institución y la comunidad sabe sobre la lectura y la escritura en la educación superior, sino también lo que se sabe sobre cómo enseñar a leer y escribir para aprender en este nivel.

REFLEXIÓN FINAL

Tanto la asesoría a docentes como el modelo de acción tutorial para estudiantes descritos en el presente trabajo han enfatizado la función mediadora del asesor y el tutor en lectura y escritura académicas, quienes desde un lugar no hegemónico

trabajan colaborativamente con docentes, estudiantes y restantes miembros de la comunidad educativa.

En la medida en que levantan información acerca de prácticas discursivas que en la mayoría de los casos no se explicitan en los programas ni en los insumos didácticos y evaluativos de las asignaturas, tanto el tutor como el asesor asumen el papel de traductores de los lenguajes entre las distintas culturas o disciplinas (Blackmore, 2004).

Durante el desarrollo de las acciones tutoriales y de asesoramiento, se ha observado entre los docentes y estudiantes participantes la valoración de las dimensiones comunicativas y epistémicas de la escritura como un importante insumo para una evaluación y desarrollo más integral de los procesos de aprendizaje, entendiendo que se trata de una habilidad tanto cognoscitiva como social, por lo que además resulta fundamental el reconocimiento de los factores discursivos que inciden en lo que se lee y escribe en la universidad. Otro de los alcances de esta propuesta es que, al promover la inserción curricular de estas prácticas a través del trabajo colaborativo, tanto tutores como docentes han podido vincularse y generar acuerdos con otros actores importantes del proceso formativo, como autoridades académicas, coordinadores y asesores educativos, afianzando así el compromiso de toda la comunidad en el desarrollo de la lectura y escritura académicas. Asimismo, el programa ha logrado instalar una metodología de enseñanza basada en un aprendizaje autorregulado, lo que implica que los aprendices deban también generar habilidades para analizar y gestionar sus propios conocimientos y habilidades.

A partir de esta premisa, la reflexión continua y la autocrítica pretenden orientar el trabajo práctico y no bloquearlo, pues lo que se busca es tomar conciencia de que la escritura, como toda actividad humana, es un proceso complejo, diverso y en constante evolución, y que, al tratar de responder a los distintos propósitos y escenarios sociales, debe ser siempre capaz de actualizar continuamente sus métodos. Como se ha dicho, esto ha permitido abrir un espacio de diálogo y negociación entre los distintos actores ya mencionados, quienes se convierten en corresponsables en la formación de las prácticas letradas en las distintas unidades académicas participantes, y no como agentes pasivos que confían dichas funciones en una consultoría experta. A su vez, el potencial formativo de esta colaboración es que presta atención a los requerimientos de las distintas áreas del conocimiento a partir de la identificación de tareas de escritura específicas, generando a su vez reflexiones situadas y pertinentes que aseguren una mayor efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gottschalk, 1997).

Por lo tanto, a partir de los resultados de esta experiencia, estimamos que la enseñanza de la escritura no solo debe incentivar la aplicación de estrategias y recursos para mejorar las producciones escritas de los estudiantes, sino que también debiese promover el desarrollo de competencias heurísticas y epistemológicas que ayuden a una mayor autorregulación en la elaboración de los géneros académicos de las distintas comunidades.

REFERENCIAS

- ALZATE-MEDINA, G. & L. PEÑA-BORRERO. 2010. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica* 9(1): 123-138.
- BAJTÍN, M. 1979. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- BECHER, T. 2001. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. Two models of composing processes. En *The psychology of written composition*. Pp. 3-30. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- BIGLAN, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* 57(3): 195-203.
- BLACKMORE, P. C. 2004. *Academic development: What purpose and whose purpose?* Cambridge: Jill Rogers Associates.
- BRAXTON, J. M., & L. L. HARGENS. 1996. Variations among academic disciplines: Analytical frameworks and research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. XI*. Pp. 1-45.
- CARLINO, P. 2015. Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico* 22(1): 9-29.
- CARR, W. 1999. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CROFT, W. & A. CRUSE. 2008. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- ELLIOT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FITZGERALD, J. 2012. *Towards Knowledge in Writing: Illustrations from Revision Studies*. New York: Springer Science & Business Media.
- ENGELSCHALK, T., G. STEUER, & M. DRESEL. 2016. Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences* 52: 72-78.
- FLOWER, L. & J. HAYES. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4): 365-387.
- FLOWER, L. & J. HAYES. 1984. Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication* 1: 120-60.
- GARDNER, S. & H. NESL. 2013. A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics* 34(1): 25-52
- GORDON, W. 1990. Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry* 20(4): 369-405.
- GOTTSCHALK, K. 1997. Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2(1): 22-45
- Hoyos Vásquez, G. & J.-C MELICH. 2008. *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- HYLAND, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social interaction in academic writing*. Londres: Longman.

- KEMMIS, S., J. WILKINSON, C. EDWARDS-GROVES, I. HARDY, P. GROOTENBOER, & L. BRISTOL. 2013. *Changing Practices, Changing Education*. London: Springer Science & Business Media.
- LANZ, M. 2006. Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII(2)*: 121-132.
- LOMAS, C. 2014. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MCKERNAN, J. 2001. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* 89: 65-80.
- MIRAS, M. & I. SOLÉ. 2007. Leer, escribir, investigar, aprender y comunicar: ¿actividades independientes o separadas? En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Pp. 83-115. Barcelona: Grao.
- MOLINA, V. 2017. Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatológica. *Folios* 45: 17-28.
- NAVARRO, F. (Ed.). 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- PALMERO, F., A. CARPI, C. GÓMEZ, C. GUERRERO, & C. MUÑOZ. 2005. Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 8(20-21): 2-52.
- PARCERISA, A. G. 2010. *La educación social. Una mirada didáctica*. Barcelona: Grao.
- PERRENOUD, P. 2001. El currículum real y el trabajo escolar. En J. G. Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud & M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Pp. 91-112. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. 2012. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- POPPER, K. 2008. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- ROGET, A. D., & M. V. GÓMEZ SERÉS 2014. *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, C. 2015. *Didáctica actual para la Enseñanza Superior*. Madrid: ACCE.
- SERRANO, S. 2004. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje* 42(1): 97-122.
- SCHÖN, D. 1992. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SOMMERS, N. 1980. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication* 31: 378-388.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIRADO, F., G. SANTOS, & D. TEJERO DIEZ. 2013. La motivación como estrategia educativa: un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos XXXV(139)*: 79-92.
- TORRANCE, M., L. VAN WAES, & D. GALBRAITH. 2007. *Writing and Cognition*. Amsterdam: Elsevier.

- VAN DIJK, T. 2013. *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- VENTURA, A. 2016. Enseño como aprendí. *Aula Abierta* 2(44): 91-98.
- WASITYASTUTI, W., Y. PAMUNGKAS SUSANI, Y. SURYO PRABANDARI & G. RETNO RAHAYU. In press. Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación Médica* 139.
- WRAY, D. 2004. *Literacy: Major Themes (Vol. III)*. New York: Routledge.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA ESCRITURA EN EL PREGRADO EN DOS COMUNIDADES DISCURSIVAS: IMPLICANCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SOLEDAD CONCHA
PAOLA MIÑO
MARÍA PAZ VARGAS*
Universidad Diego Portales

RESUMEN: el enfoque cultural para la enseñanza de la escritura en la universidad suele realizarse en la selección, y posterior enseñanza, de géneros discursivos de consenso al interior de la comunidad científica amplia, o dentro de comunidades discursivas específicas. Este trabajo explora los señalados consensos, por la vía de indagar en las representaciones sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado que poseen miembros de dos comunidades discursivas. Los resultados sugieren vínculos entre ambos tipos de representaciones, lo que se interpreta como una confirmación de la articulación entre forma, contenido y acción social a la base de las prácticas discursivas. Las representaciones identificadas se agrupan, sin embargo, en facciones de menor o mayor adhesión al interior de los grupos, lo que problematiza la idea de consenso y, por consiguiente, los criterios con los que sería posible seleccionar unos géneros discursivos en desmedro de otros, para la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, comunidades discursivas, género discursivo, representaciones sociales.

*SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT KNOWLEDGE AND WRITING AT THE UNDERGRADUATE LEVEL
IN TWO DISCOURSE COMMUNITIES: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF WRITING IN HIGHER
EDUCATION*

ABSTRACT: Selecting and teaching specific genres, which are supposed to be common in higher education in general, or within particular discourse communities, is a typical pedagogical decision for writing educators who follow a cultural approach. This study questions the supposed discursive consensus among members of two

* Para correspondencia, dirigirse a Soledad Concha (soledad.concha@mail.udp.cl), Paola Miño (paola.mino@mail.udp.cl) o María Paz Vargas (mpvargasvignoli@gmail.com), Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Vergara 210, Santiago, Chile. Tel. (56-2)26768501.

discourse communities, by exploring their representations about knowledge and about writing in their undergraduate programs. The results suggest connections between both kinds of representations, which is interpreted as a confirmation of the link between form, content and social action at the core of discursive practices. However, the representations identified were found to be sustained by smaller or larger groups of members, which problematizes the idea of consensus, and the possibility of selecting certain genres, at the expense of others, for the purposes of writing education.

Keywords: academic writing, discourse communities, genre, social representations.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura en la Educación Superior puede ser asumida desde enfoques diversos. Incluso aquellos que comparten la noción general de que escribir es siempre una actividad situada en contextos sociales específicos, pueden variar respecto de cuánto se vinculan con las comunidades discursivas y con sus géneros. Al respecto, un ejercicio frecuente entre implementaciones pedagógicas de corte cultural es la identificación y posterior enseñanza de géneros discursivos que serían los más comunes o los que concitarían mayor acuerdo entre los miembros de las comunidades. En este artículo se describen los resultados de una investigación que ha tenido el objetivo general de problematizar la existencia de acuerdos o convenciones al interior de dos comunidades académicas respecto de qué y cómo deberían escribir sus estudiantes en formación. Se ha puesto al centro de este trabajo la concepción epistémica de la escritura (Emig, 1977; Bereiter & Scardamalia, 1987) y asumido, entonces, que, al interior de una comunidad, el discurso que se produce se relaciona estrechamente con la manera en que sus miembros conciben y construyen el conocimiento. Por lo mismo, la investigación explora las representaciones que tienen miembros de cada comunidad sobre el conocimiento y la escritura en su disciplina, tanto como la relación entre ambos tipos de representaciones. El fin último de este trabajo es poder contribuir con una reflexión crítica sobre el rol del profesor de escritura y su relación con los miembros de las comunidades académicas, frente a la necesidad de derivar convenciones discursivas al interior de ellas sobre las cuales sustentar una didáctica de la escritura en la Educación Superior.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

1. Enfoques para la enseñanza de la escritura en la Educación Superior: experiencias en Chile y en Argentina

De la mano de procesos sociales y políticos se ha ido solidificando en las últimas décadas el campo de estudio de la escritura académica en América Latina, con trabajos principalmente empíricos y centrados en el pregrado (Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez & Bazerman, 2016) que permiten ya derivar marcos conceptuales específicos que han sustentado la enseñanza de la escritura en la Educación Superior

latinoamericana. Según Navarro et al. (2016), de un corpus de 81 artículos revisados, producidos en los últimos 15 años en la región, destaca la variedad de marcos teóricos de referencia, si bien los trabajos chilenos y argentinos tienden a visualizar el objeto de estudio como de discursos especializados. En esta sección se resumen enfoques y propuestas pedagógicas chilenas y argentinas que ilustran las variaciones que es posible verificar dentro del marco amplio de una visión situada y cultural de la escritura en la Educación Superior.

Ávila, González-Álvarez & Peñaloza (2013), por ejemplo, describen un programa chileno de escritura en la universidad respecto del cual declaran un enfoque situado y disciplinar, que se opondría a un enfoque normativo y reproductivo (p. 537). Sobre la base de una doble consideración de las dimensiones retórica y epistémica, el modelo pedagógico descrito por los autores se realiza en una asesoría a docentes del área de la enfermería para que ellos mismos puedan crear una comunidad WAC (la formación incluye temáticas relacionadas con la enunciación, el género discursivo y el enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura) y en un proyecto de investigación que se reporta en modalidad escrita y oral al interior de un curso de la carrera de Ingeniería, igualmente basado en el enfoque de proceso, pero esta vez articulado con contenidos de la disciplina. Así también describen los autores un curso electivo virtual de habilidades comunicativas escritas, centrado en “aspectos tanto transversales del proceso de escritura como específicos del lenguaje académico” (Ávila et al., 2013: 547) que caracterizan como “una suerte de puente entre un abordaje tradicional de la escritura y un planteamiento curricular” (Ávila et al., 2013: 548) respecto de ella.

Padilla (2012) describe y discute un programa de alfabetización académica llevado a cabo en una carrera de Humanidades de una universidad pública argentina, centrado en el desarrollo de “habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas” (Padilla, 2012: 34), y en el marco del cual los estudiantes deben producir dos géneros de la actividad universitaria: ponencias que reportan una investigación, así como la primera versión de un artículo de investigación. Padilla centra su mirada en lo que denomina argumentación académica (Padilla, 2009, en Padilla, 2012), una manera particular de comunicación que sería transversal a las comunidades académicas y que integraría una dimensión demostrativa (articular marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones), una retórica (comunicación de resultados) y una dialéctica (considerar otros puntos de vista) (Padilla, 2012: 38). Para la autora, independientemente de sus diferencias específicas, los géneros científico-académicos pueden ser considerados prácticas discursivas, epistémicas y argumentativas. Así, enseñarlos en el pregrado ofrecería oportunidades para procesar información y aprender, familiarizarse con convenciones sobre cómo se construye y legitima el conocimiento en una comunidad, aprender a indagar para escribir, comprender las restricciones en la circulación del conocimiento científico, explorar modos eficaces de comunicar el conocimiento y trabajar colaborativamente (Padilla, 2012: 39).

Por último, es relevante resumir en este apartado los trabajos de la investigadora argentina Estela Moyano (2005 y 2010) pues representan un tercer enfoque dentro del marco amplio de una visión cultural de la escritura en la universidad. Esta autora funda su

trabajo en la teoría de género y registro derivada de la Lingüística Sistémico-Funcional, en el entendido de que el conocimiento científico se construye discursivamente en el marco de prácticas sociales específicas, marcadas ideológicamente. De esta relación de dependencia entre discurso y contexto derivan propuestas pedagógicas que aseguran no solo la formación respecto de géneros discursivos específicos del mundo científico, sino también respecto de las actividades sociales mediadas por dichos géneros, los roles de los participantes, los propósitos comunicativos, entre otros (Moyano, 2005: 3). Una vía de implementación de estos principios es la enseñanza de “géneros científicos básicos (...) como la definición, la descripción, la clasificación, la explicación (...) que aparecen combinados en muchos de los macro-géneros (Eggins, 1994) producidos por especialistas de diferentes disciplinas” (Moyano, 2005: 4). Siguiendo las propuestas de la Escuela de Sidney (Martin, 1999), la enseñanza se inicia con una deconstrucción de un género en la que se reflexiona sobre el contexto cultural, registro (campo, tenor y modo) y actividades sociales de la esfera de práctica en que se inscribe, además de sus características lingüísticas, luego de lo cual se ofrece una enseñanza de la escritura que cede gradualmente el andamiaje del experto (escritura con apoyos hasta escritura independiente).

Sobre la base de los mismos principios conceptuales, la autora describe otra propuesta pedagógica que, como en el trabajo de Ávila et al. (2013), se involucra directamente con una comunidad académica y sus géneros discursivos. Moyano (2010) discute sobre la necesidad de involucrar a los docentes disciplinarios en la formación en escritura académica, pues son ellos los expertos en las prácticas de su comunidad. Por ello propone una modalidad de negociación entre pares con el experto en escritura, en que ambos especialistas negocian tareas de lectura y escritura contextualizadas en un curso mínimo de la malla curricular. El profesor del curso aporta su conocimiento disciplinar y sobre las actividades de su cultura relacionadas con dicho saber, mientras que el profesor de letras debe poder analizar los géneros en las dimensiones lingüística, discursiva y contextual, así como enseñar lectura y escritura. El profesor disciplinar selecciona los géneros que se enseñará a los estudiantes y el profesor de letras analiza y describe dicho género, en base a ejemplares del mismo seleccionados por el primero.

No obstante las variaciones conceptuales y didácticas que se observan en las experiencias descritas en este apartado, todas ellas descansan en la convicción de que es posible deducir patrones discursivos al interior de la academia o al interior de cada una de sus comunidades. Sin excepción, en todas las propuestas aquí resumidas, dichas regularidades deben ser identificadas y descritas por especialistas en lenguaje o bien por ellos en negociación con sus pares de otras disciplinas, de modo que sea posible luego enseñarlas a los estudiantes en formación para que estos, a su vez, puedan iniciarse en las prácticas letradas de la comunidad científica amplia, o en una de ellas en específico. Y si bien varían en su relación con las disciplinas y comunidades específicas, todas ellas recurren a la noción de género discursivo para cristalizar esta relación entre escritura, conocimiento y práctica social: en algunos casos conciben la existencia de géneros transversales a las disciplinas que encarnarían prácticas epistémicas y discursivas comunes en la universidad y, en otros, se internan en las formas de pensar y construir conocimiento por escrito específicas de una comunidad.

2. Géneros y comunidades discursivas: regularidades y diferencias

Como propone Russell (2013), el género es la conexión entre forma y contenido, en la medida en que no sea concebido como un fenómeno textual, sino como acción social, como lo hace la llamada North American Genre Theory. Así, lo que diferencia a los géneros no es su forma sino la función que tienen para sus usuarios; los motivos de la acción social al interior de contextos de práctica específicos. Por lo mismo, para Russell no es posible determinar esta función a partir del puro análisis lingüístico, sino que es necesario interrogar el contexto utilizando técnicas de la psicología y la sociología (entrevistas, observación, etc.).

Así también, es crítico considerar que los géneros discursivos son descripciones abstractas que representan regularidades de textos concretos (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010) y que su descripción contextual asume la existencia de acuerdos entre los miembros de las comunidades que los utilizan, que pueden no ser tales (Hyland, 2003; Swales, 1990; Russell, 2013). Al respecto, la noción de identidad discursiva (Hyland, 2002) permite explorar cómo los miembros de comunidades discursivas específicas definen y proyectan en sus textos el lugar específico que asumen al interior de la identidad de su comunidad. No tanto un fenómeno personal, sino sobre todo un ejercicio de afiliación a un grupo, la identidad discursiva se construiría en la medida en que los miembros de una comunidad seleccionan, de entre los recursos discursivos (y de base cultural) disponibles, aquellos que mejor se relacionan con su manera particular de interpretar la realidad y con el modo en que prefieren representarse a sí mismos en las prácticas sociales de su grupo.

Swales (1990) identifica seis características que definirían a una comunidad discursiva: sus miembros poseen metas comunes, tienen mecanismos para comunicarse entre sí, intercambian información, poseen uno o más géneros discursivos en común, utilizan un léxico técnico común y mantienen una cantidad de miembros que dominan los contenidos y poseen experticia discursiva. Según el autor, a pesar de estos elementos comunes, al interior de una comunidad los miembros no necesariamente comparten una visión de mundo, o bien no todos ellos se asimilan necesariamente a las normas del grupo; es posible que algunos de ellos participen con distinto nivel de compromiso, algunos impostando su adhesión, con distancia, instrumentalizando las convenciones discursivas para asegurar su lugar.

De frente a la complejidad de las comunidades, es crítico cuestionar el rol de la enseñanza de la escritura en la Educación Superior, especialmente la decisión de qué géneros enseñar a los universitarios. El mismo Martin (1999) reporta las críticas que se le hacen a su Escuela respecto de que se centraría en enseñar aquello que es más común o *mainstream* en las comunidades, dejando de lado otras manifestaciones más marginales de las culturas discursivas. Russell (2013), por su parte, resume dos argumentos críticos contra los movimientos WAC/WID: que serían cómplices de las prácticas hegemónicas al interior de las disciplinas y que esconderían la diversidad, la polifonía al interior de ellas. Al respecto, cita estudios como el de Thais y Zawacki (2006, en Russell, 2013) que ofrecen evidencia de cómo profesores universitarios norteamericanos de distintas disciplinas extienden los límites de los géneros y las

convenciones disciplinarias cuando escriben. Según Russell, a la base de estas críticas está la legítima tensión entre los roles de conservación y cambio de la Educación Superior, que se define fuertemente en las prácticas discursivas. En otras palabras, la pregunta que surge es sobre el lugar que le cabe a la enseñanza de la escritura académica en el marco de esta tensión clave.

METODOLOGÍA

1. Participantes

Se conformó una muestra de 15 participantes, 7 de una comunidad de Licenciatura en Historia y 8 de una comunidad de Sociología, ambas pertenecientes a una universidad privada, en Santiago de Chile. En cada grupo se entrevistó al jefe o jefa de carrera, a profesores/as con jornada completa (2 de cada comunidad), a profesores/as con jornada parcial (2 de Historia y 3 de Sociología) y a egresados/as de la carrera (2 de cada comunidad). El criterio para conformar a los participantes fue el de incluir a todos aquellos estamentos que participan de la comunidad. En el caso de los estudiantes se estimó que los egresados podrían tener representaciones más claras sobre su comunidad que sus pares aún en formación.

2. Procedimientos de recolección de datos

Se condujeron entrevistas semiestructuradas que duraron en promedio una hora. De modo de inducir las relaciones entre representaciones sobre el conocimiento en su disciplina y sobre la escritura, la pauta de la entrevista se enmarcó en un texto que los entrevistados debieron seleccionar y traer a la entrevista. La instrucción general que se dio es que trajeran a la entrevista algún texto que consideraran muy representativo de su disciplina. Al respecto, la primera pregunta de la entrevista solicitaba una breve descripción del texto y la segunda una explicación de por qué representaba a la disciplina. Sobre la base de esa segunda respuesta se derivaban otras preguntas que orientaban una explicación más amplia sobre la naturaleza del conocimiento en su disciplina, sobre cómo se construye conocimiento en ella y sobre cómo esta dimensión epistemológica se relaciona con la forma de escribir. La segunda sección solicitaba a los entrevistados que explicaran cómo debían escribir los estudiantes para poder construir conocimiento e integrarse a la comunidad, de un modo coherente con los planteamientos recogidos en la sección anterior.

3. Marco metodológico

En el campo de la psicología social, la noción de representación social ha sido explicada por Jodelet (1986) como imágenes mentales, como sistemas de referencia para la interpretación, como categorías para la clasificación; como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986: 473). Según explica la autora, un grupo de personas que comparte un contexto,

una cultura, construye un conocimiento espontáneo a partir de sus experiencias, su educación, su comunicación. Estas representaciones, que se pueden verificar en los discursos, no son meras reproducciones sino que involucran cierta construcción de la realidad, o creación individual o colectiva (Jodelet, 1986: 476), a la vez que “relaciona(n) los procesos simbólicos con las conductas” (Jodelet, 1986: 478).

Vista la intención de este trabajo por problematizar la noción de comunidad discursiva, resulta compleja la elección de un constructo para explorar las concepciones que tienen sus miembros sobre el conocimiento y sobre la escritura. Podría pensarse, por ejemplo, que el constructo representaciones sociales asumiría a priori la existencia de acuerdos entre los miembros de una comunidad discursiva y que esto, a su vez, anularía la posibilidad de explorar divergencias entre ellos. Al respecto, es relevante la conceptualización que ofrece Kent (1991) sobre la noción de comunidad discursiva, desde la filosofía del lenguaje. Para el autor, una perspectiva externalista sobre la comunicación escrita negaría de plano la existencia de comunidades discursivas, en tanto supone que los significados compartidos por las personas resultan cada vez de la interacción entre ellas y con el mundo, por medio del ejercicio de la interpretación que hacen los participantes. Por el contrario, una postura internalista asume que las personas interactúan entre ellas y con el mundo a través de la mediación de determinados esquemas de conocimiento comunes. Esta perspectiva internalista, que el autor asocia con la tradición socioconstructivista de la psicología, admite la existencia de comunidades discursivas reconocibles en las que sus miembros construyen estados mentales (creencias, intenciones, deseos) en relación con significados compartidos al interior de las comunidades en las que participan (Kent, 1991: 426).

Así, en este trabajo se asume una postura internalista sobre la comunicación escrita y se exploran representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura entre miembros de una comunidad discursiva. Lo anterior no solo implica asumir que dichas comunidades existen, sino también que sus miembros habrán construido estados mentales en relación con una matriz conceptual común, sea para adherir o para divergir respecto de ella. Esta última afirmación es coincidente con la idea de Jodelet (1986) de que los sujetos no son pasivos receptores de las representaciones de su grupo, sino que hay un acto de creación que media dicha construcción. Si bien no es el foco de este estudio, es relevante considerar también para la metodología los aportes de Hyland (2002) en torno al concepto de identidad discursiva, en particular respecto de que, al interior de las comunidades, “siempre hay espacio para la negociación individual y la maniobra como resultado de los valores y las creencias que los individuos traen con ellos desde sus propias culturas” (Hyland, 2002: 1094, traducción propia).

4. Procedimientos de análisis de datos

Como es el caso en distintos estudios nacionales que han explorado representaciones sociales sobre la escritura al interior de comunidades académicas (Tapia & Marinkovich, 2011; Marinkovich & Salazar, 2011; Velásquez & Córdova, 2012), en este trabajo se utilizan para el análisis elementos de la llamada Teoría Fundamentada

(Strauss & Corbin, 2002). Esta metodología cualitativa está orientada a comprender cómo funciona el mundo social, asumida su complejidad y el hecho de que “sus significados no se vislumbran con facilidad” (Strauss & Corbin, 2002: 14). La metodología permite que una teoría emerja y se fundamente a partir de los datos, por la vía de descubrir en ellos categorías y sus relaciones, que puedan luego ser organizadas en un esquema explicativo teórico. En relación con esta metodología, se analizaron entrevistas semiestructuradas en los siguientes pasos metodológicos:

A. Codificación abierta:

- a) La totalidad de las entrevistas, de las dos comunidades, fue distribuida entre dos investigadoras, quienes identificaron temáticas macro que organizaban el contenido, las que fueron luego consensuadas: i) la naturaleza del conocimiento en su disciplina, ii) cómo se construye el conocimiento en su disciplina y iii) cómo deberían escribir los estudiantes en el pregrado. De acuerdo con esta primera conceptualización, todas las entrevistas transcritas fueron organizadas al interior de los temas macro.
- b) Cada investigadora asumió los datos de una comunidad y realizó un microanálisis (Strauss & Corbin, 2002: 117) de cada entrevista, en la búsqueda de conceptos que pudieran ser considerados propiedades o dimensiones de las temáticas macro, al interior del discurso de cada entrevistado.
- c) Los microconceptos fueron organizados en relación con las temáticas macro y refinados o reducidos en la medida en que podían ser subsumidos unos en otros.

B. Codificación axial

- a) Los conceptos micro derivados de todas las entrevistas de una misma comunidad fueron organizados en una tabla comparativa. En este ejercicio se buscó, primero, determinar si era posible homologar microconceptos entre entrevistas y se elaboraron definiciones para cada uno de ellos.
- b) Se produjeron oraciones y esquemas en los que se establecieron relaciones lógicas entre los conceptos macro y micro al interior de cada entrevista.
- c) Se compararon las oraciones y esquemas de cada entrevista para determinar posibles relaciones entre ellas.
- d) Se levantaron categorías más abstractas o matrices conceptuales para agrupar los fenómenos que se repetían entre entrevistas.
- e) Se construyeron esquemas conceptuales para relacionar los fenómenos que coexistían en las entrevistas de cada comunidad.

RESULTADOS

1. La comunidad de Licenciatura en Historia

Respecto de la naturaleza del conocimiento en historia, es posible reconocer en esta comunidad una matriz de representaciones afines a la idea del *questionamiento de la verdad histórica*. Dicha matriz permite agrupar a seis de los siete entrevistados, si bien no es posible encontrar la totalidad de los conceptos asociados a la matriz en los discursos de todos ellos. La siguiente es una lista de conceptos que fueron reorganizados en esta matriz amplia:

La historia es:

Diversa epistemológicamente: hay distintas maneras de pensar la historia.

Subjetiva: la construyen los sujetos; no puede aspirar a la objetividad; hay selección (de sujetos, de enfoques, de palabras, de fuentes, etc.).

Situada: se produce en un contexto político, ideológico; desde enfoques teóricos específicos.

Plural: distintas verdades o formas de representar la realidad.

Inasible: conocimiento que no se puede domesticar, no es concreto, no es llenar un puzzle de fechas y datos.

Cambiante: las formas de comprender un mismo suceso van cambiando.

No científica: en sus metodologías, porque no busca la verdad objetiva.

Hermenéutica: producto de la interpretación de un sujeto respecto de los sucesos.

Dialógica: se construye sobre el estado del arte, en diálogo con otros que estudian el mismo fenómeno o evento.

La siguiente cita ilustra esta matriz común:

“Nosotros, en ese sentido, no es que tengamos una postura absolutamente relativista, pensando en un relativismo nihilista que desecha todo y que no cree que exista nada, pero creemos, o yo particularmente, creo en la historia en términos muy plurales, muy móviles, más bien inciertos que ciertos, que dependen mucho de cómo se está analizando, de quién lo está analizando, desde dónde se está analizando, cuáles son los intereses que hay detrás, cuáles son las perspectivas, cuáles son ¿los modos? Así yo creo que es una historia mucho más, en ese sentido me parece más rica, claramente mucho más ¿feble?, menos asible” (FD).

En relación con esta matriz, un miembro de la comunidad constituye un caso aislado pues de su discurso se deducen representaciones que colisionan conceptualmente con ella. Para este participante la historia es *explicativa*, pues construye conocimiento para explicar el pasado, es una *ciencia social* que debe seguir una metodología científica

para llegar a dicha explicación y es un *conocimiento que afecta a la sociedad*, pues es funcional a que la sociedad se comprenda a sí misma. Por otra parte, dentro de los sujetos que adhieren a la matriz, vale la pena destacar la recurrencia de la categoría *inclusiva* que refiere a la representación de que la historia estudia a los sujetos subalternos, a los que no fueron sujetos de la historia tradicional. Como en la cita: “... a partir del siglo XX con la irrupción de otros protagonistas, la historia también tiene que tener un plano que es desde abajo, es decir, la historia de estas personas que no tuvieron otro tipo de voz, digamos, en el acontecer humano” (UM). Esta representación es clave pues ilustra el ejercicio que hacen en sus discursos seis de los siete entrevistados por diferenciarse de una historia tradicional, con aspiraciones de ciencia objetiva y centrada en los políticos, en los hombres y no en las mujeres, en los adultos y no en los niños, en los protagonistas de la historia oficial.

En relación con estos resultados, los entrevistados que pueden ser organizados dentro de esta matriz tienen en común una representación de que, a causa de la subjetividad, el conocimiento histórico debe ser construido de manera crítica. Específicamente, en cinco de siete entrevistas se derivó la categoría *lectura crítica*, entendida como un ejercicio de situar las fuentes y las lecturas ideológicamente, políticamente, contextualmente, teóricamente, e identificar en todo trabajo histórico las hipótesis, argumentos, propósitos, e intenciones de los historiadores. Curiosamente, sin embargo, al interior del mismo grupo hay diferencias respecto de cómo resolver la subjetividad en el método de construcción de conocimiento. Del discurso de uno de los miembros se deriva la categoría *método científico adaptado* que, si bien es riguroso, no busca generalizar, no busca la verdad, no tiene la misma sistematicidad de la ciencia. En una línea parcialmente contradictoria con esto, tres entrevistados consideran que la metodología debería intentar aminorar la subjetividad por medio del *rigor investigativo*, entendido como exhaustividad en la cantidad de fuentes, diversos tipos de fuentes, e incluir distintos puntos de vista, o del *rigor académico*, que exige menos sistematicidad, pero vela porque lo que se diga esté debidamente documentado. Aún en otro extremo, tres de los miembros resuelven este dilema abriendo espacio para la *creatividad* en la construcción de conocimiento histórico, como una forma de asumir la subjetividad, en lugar de soslayarla o intentar anularla.

Las representaciones recogidas en esta comunidad respecto de cómo deberían escribir los estudiantes en el pregrado, resultan consistentes con las representaciones referidas a la naturaleza del conocimiento histórico y a cómo este se construye. En una posición de minoría los dos entrevistados asociados a la categoría de *rigor investigativo* se representan que el pregrado es un momento para escribir proyectos de investigación o un tipo de ensayo con hipótesis, una metodología rigurosa y un espacio para la explicación de procesos históricos. Como lo expresa uno de los entrevistados: “Yo creo que (deben escribir) un proyecto de investigación, porque muchas veces el ensayo (...) yo creo que pese a las dificultades que tienen deberían comenzar a hacerlo, porque un ensayo no es suficiente para el nivel de rigurosidad investigativa” (CB). Uno de ellos amplía esta explicación con la propuesta de una *escritura correcta*, entendida como el apego a las convenciones de la lengua, *escritura directa*, sin demasiado detalle, sin demasiada teoría y cuyo propósito comunicativo

es *explicar*. Adicionalmente, ambos entrevistados agrupados en esta línea afirman que los estudiantes deben aprender a escribir con claridad y cierta simpleza, pues la escritura en historia debe orientarse *para un público amplio*, es decir, no estar llena de tecnicismos, no ser solo para iniciados:

“Yo creo que en general (...) los historiadores caen en un academicismo exacerbado, entonces pueden estar, no sé, hablando sobre los sujetos populares, las manifestaciones de los años sesenta y pueden estar hablando de los habitantes de las poblaciones callampa, pero que finalmente difícilmente un poblador va a poder leer o comprender su relato porque utiliza conceptos tan rebuscados que hasta para una persona, un estudiante, es difícil de comprender, entonces yo creo que es uno de los principales vicios de la academia” (CB).

Por su parte, los participantes asociados a la matriz denominada aquí de *questionamiento de la verdad histórica* relevan el ensayo como el género clave, si bien hay diferencias entre ellos en cómo se representan este género, las que reflejan la diversidad de posturas antes descritas. En específico, un cuerpo mayor de miembros considera que el ensayo ofrece la oportunidad de desarrollar en los estudiantes la *lectura crítica*, tanto como la *escritura crítica*, el ejercicio de tomar punto de vista dentro de los múltiples posibles y fundamentarlo adecuadamente. Solo dos de ellos agrega a lo anterior que el ensayo es el lugar privilegiado para entablar *diálogo* con otros investigadores, otras lecturas. La siguiente cita ilustra el concepto de *escritura crítica* que es compartido por los miembros que adhieren a la matriz central:

“Cuando yo te digo esto de que hay que presentarle un campo amplio sobre cómo se ve la historia, en definitiva cómo se concibe, hay que presentarles, por supuesto, distintas teorías sobre historia y aquí es donde nos vamos a un plano súper conceptual, muy teórico, porque precisamente para ver estas nuevas formas de hacer historia es necesario que nos apoyemos en muchísima teoría. Por ejemplo, a ver todo lo que dice relación con antropología histórica, sociología histórica, qué se yo, los estudios comparados, todo esto es súper necesario, y es que no existe una forma de mirar la historia. Y bueno como te decía ambas cuestiones son súper complementarias, todo lo que tiene que ver con la teoría, cuál va a ser el punto de vista que el estudiante va a asumir para abordar un fenómeno histórico va a estar por supuesto condicionado no únicamente a la cantidad de fuentes que él tenga, sino que además la teoría que va a asumir” (UM).

En contradicción con esta perspectiva, uno de los miembros de este grupo representa al ensayo como un género más literario, que requiere gran dominio bibliográfico y trabajo empírico, pero sobre todo “buena pluma”, creatividad escritural. Esta última representación es consistente con el concepto de *creatividad* para la construcción del conocimiento histórico que, respecto de la pregunta anterior, representaba una posición marginal en el continuo de formas de resolver la subjetividad en la historia. La siguiente cita, que corresponde al mismo entrevistado, ilustra la relación que establece entre los conceptos de *escritura creativa* y *hermenéutica*, que sería una propiedad del conocimiento histórico que lo alejaría de la verdad absoluta:

“... porque el conocimiento histórico eso se entiende... tiene una naturaleza hermenéutica que hace que sea interpretable una y otra vez. Porque tiene que ver con la escritura, con la capacidad de interpretar a través de las escrituras y a través de ella es un acto creativo de por sí, ¿no es

cierto? Entonces de la misma forma se puede decir que todo se expresa en las escrituras, en cómo se escriben, en cómo se plantean, en qué verbos se usan, mil cosas que tienen que ver con el ejercicio escritural, estilístico, artístico. Entonces, yo cada vez estoy más convencido de que el conocimiento histórico no va por el lado de la objetividad, no va por ese lado, va por el lado de ser capaz de expresar, de ser capaz de escribir lo más creativo, lo más sugerente posible” (AT).

Si bien la anterior puede ser reconocida como una representación marginal al interior de la comunidad, una cuestión notable es que, en términos generales respecto de la formación en escritura en el pregrado, cinco de los siete adherentes a la matriz central refieren que los estudiantes deberían tener espacio para la *escritura libre*, entendida como una posibilidad de innovación en los formatos, coherente con una liberación de la lógica científicista. La siguiente cita ilustra la relación entre tener una formación en formatos literarios y poder producir conocimiento en la nueva historia:

“... me parece interesante que cuando se trabaja más literatura se empieza a entender más la sutileza de las metáforas, de pensar más creativamente, de tratar de tal vez como pensar esto de la escritura ¿no? Como muy a lo Hayden White, que son narrativas. Pero ellos generalmente como no tienen mucha formación de ese lado, les cuesta mucho pensar como fuera de esa caja que se llama historia objetiva” (HI).

Tres de los entrevistados van más allá y proponen que en el pregrado se debería promover la *narrativa literaria*, como una forma de escribir en historia con técnicas literarias, con atención al estilo; con expresión estética, intuición, imaginación, probando distintos formatos y formas de seducir al lector. Uno de ellos extrema esta posición con representaciones que acentúan la idea de subjetividad como *escribir desde adentro*, entendida como la historia escrita por sus protagonistas y *escritura de sentimientos*, entendida como una reparación necesaria frente a un tipo de conocimiento histórico que se ha empeñado en reducir la subjetividad de sus sujetos.

El siguiente esquema ilustra una teoría abstracta deducida del análisis, que incluye las representaciones aquí resumidas y la manera como se relacionan al interior de la comunidad:

				En historia se debe:			
	Explicar el pasado			Cuestionar la verdad histórica			
				porque es una disciplina:			
	Una ciencia social			No científica			
	Un conocimiento que afecta a la sociedad			Diversa epistemológicamente			
				Subjetiva			
				Situada			
				Plural			
				Inasible			
				Cambiante			
				Hermenéutica			
				Dialógica			
				Inclusiva			
				Por esto, el conocimiento histórico se debe construir			
Con método científico	Con rigor investigativo	Con método científico adaptado	Con rigor académico	Con lectura crítica	Con creatividad		
	Con proyectos de investigación			Con escritura crítica	Con ensayo literario	Con narrativa literaria	Escribiendo desde adentro
	Con ensayos con hipótesis y metodología rigurosa			Con ensayos			Escribiendo sentimiento
	Con lenguaje directo, claro y explicativo			Con escritura libre			
	Para un público amplio						

Esquema 1. Representaciones sobre conocimiento y escritura de la comunidad de Licenciatura en Historia.

2. La comunidad de Sociología

Como en el caso anterior, en esta comunidad fue posible reconocer una matriz de representaciones dominante, si bien fue más evidente la existencia de divergencias al interior del grupo. Específicamente, la totalidad de los entrevistados coincidió en que el objeto de estudio de la Sociología son los *fenómenos sociales* y que estos se estudian desde *diversos enfoques*. Estos últimos se representan como perspectivas epistemológicas más centradas en las estructuras sociales (macro), por una parte, o más centradas en los sujetos (micro), por otra, o bien integrando ambas dimensiones en un ejercicio recursivo de búsqueda de vínculos entre ellas, por medio de conceptos teóricos. No obstante estas coincidencias, ya en este punto divergen cuatro miembros de la comunidad quienes, adhiriendo a esta representación global del campo, se definen en relación a ella en enfoques específicos: desde la teoría social, desde un enfoque crítico, desde una perspectiva cultural, o bien, asumiendo las dimensiones macro y micro y sus metodologías (más cuantitativa la macro, más cualitativa la micro) como complementarias y necesarias para la exploración de fenómenos sociales.

Del análisis de relaciones entre categorías fue posible derivar que los señalados enfoques diferenciales con que asumen el estudio de la disciplina los distintos miembros están vinculados con sus representaciones acerca de cómo se construye el conocimiento en Sociología y acerca del papel de la escritura en la formación de sociólogos.

En primer lugar, respecto de la construcción del conocimiento sociológico es llamativo que, como en el caso de Historia, los miembros de la comunidad definen sus representaciones en contraposición con tendencias que reconocen en el campo. Por ejemplo, en relación con la matriz dominante, se recoge la representación de una *instrumentalización* en la que habría caído la disciplina en la actualidad. En palabras de una de las entrevistadas: "...lo que agarran son los conceptos, individualismo, modernidad y dicen, y el esfuerzo es, yo soy crítica, lo digo, me parece de un simplismo espantoso, digamos, porque la sociología se reduce a ver si estas categorías, que fueron diseñadas en otros contextos, funcionan o no funcionan, o llegan y las usan y dicen, ya esto es Chile hoy día" (RB). O en la voz de otro de ellos: "creo que la tendencia general es hacia la especialización y a formar profesionales para insertarse en el mercado laboral y ahí el problema es que es un instrumentalismo tan brutal porque entonces tú solo te formas en las capacidades que se valoran en el mercado laboral y esas son métodos cuantitativos de Sociología" (RE). Cuatro de los entrevistados se oponen a esta Sociología que utiliza los métodos de una manera mecánica para aplicarlos directamente a resolver problemas prácticos y adapta irreflexivamente nociones teóricas foráneas o clásicas al estudio de fenómenos sociales locales o que son incoherentes con ellas.

En consistencia con lo anterior, casi todos los miembros de la comunidad se representan que el conocimiento sociológico debe ser construido por la vía de *problematizar* la realidad en estudio, tanto como la teoría y la metodología a las que se acude para estudiarla. Así también, coinciden en que la investigación sociológica debe siempre incluir *interpretación*, en tanto la realidad que se estudia no es simple,

ni totalmente externa al investigador y en tanto los datos no constituyen verdades, sino evidencia que debe ser discutida a la luz de nociones teóricas. Frente a la diversidad de enfoques teóricos, a la complejidad de la realidad y a la naturaleza interpretable de los datos, el sociólogo debe tomar un *punto de vista* respecto del cual *vinculará la teoría con el método* de modo *coherente*: es decir que asumirá una perspectiva respecto del problema que estudia y emprenderá una investigación en la que la teoría, el problema, la metodología y la interpretación sean coherentes internamente. Las dos citas que siguen ilustran lo anterior:

“Yo lo que percibo en nuestro campo, en nuestra disciplina es que tú justificas por qué estás en una perspectiva de carácter más teórico, más epistemológico y puedes demostrar que entiendes las implicaciones de esa perspectiva, lo digo para un estudiante que es capaz de entender cuáles son como las claves fundamentales de la perspectiva que está adoptando para desarrollar un argumento, una idea, una forma de interpretar los datos, no se po, si tienes un cuadro en el que ves los ingresos de las mujeres y las brechas respecto de los ingresos de los hombres y te das cuenta que a medida que tenemos más educación las brechas son más grandes, puedes tomar varias perspectivas para analizar ese resultado. Entonces, si tomas una perspectiva de género, de interseccionalidad entre clase y género, saber en el fondo qué implica esa perspectiva, cuáles son los argumentos centrales de esa perspectiva y eso” (MN).

“...por ejemplo si uno utiliza un enfoque más bourdieuano difícilmente vai a tratar de entender en términos de causalidad una pregunta. Siempre vai a hablar de relación, de asociación de correspondencias, etc., entonces uno va afinando ese tipo de cosas, puede que para determinadas partes del campo ese no sea un problema tan importante, digamos, establecer una coherencia entre teoría y método, pero cuando uno va escalando un poco y va buscando un público más difícil para acceder, por ejemplo, a revistas, que son de mayor impacto, ese tipo de cosas son exigencias naturales” (OH).

Sobre este punto, no obstante, hay miembros de la comunidad que se posicionan en lugares diversos. Por ejemplo, tres de ellos consideran que se ha dejado atrás al *sociólogo intelectual*, un sujeto que emprendía estudios de fenómenos más globales, que profundizaba en el levantamiento de teorías para explicar dichos fenómenos, que producía ensayos y publicaba libros, que tenía un compromiso más profundo de aportar a la sociedad. A este tipo de sociólogo lo habría reemplazado un profesional centrado en temas específicos, en el rigor científico, que produce artículos académicos, que no puede establecer relaciones entre fenómenos más globales. Otro entrevistado se define en contraposición con una Sociología actual que se representa como *acrítica*, o que no se hace las preguntas sobre la sociedad y sobre el conocimiento que están a la base de su investigación. Ese mismo entrevistado y otro refieren una tendencia de los estudios sociológicos a intentar reducir la experiencia social a *patrones abstractos* o universales, un intento por modelar y predecir el comportamiento, que no considera las diferencias culturales ni la complejidad del ser humano. Este último concepto se ilustra en la siguiente cita:

“Entonces los sociólogos tienden a expresarse en términos de leyes o tendencias universales abstractas que se supone que cualquier sociedad puede exhibir como tendencia. Tú podrías establecer: en China hay una burocracia y ese lenguaje tan universal, tan abstracto, tan neutral, por decir así, es muy propio de los sociólogos y por eso la sociología tiende a ser tan cuantitativa porque tú puedes modelar al final todos los procesos sociales como industrialización, urbanización, individuación, secularización” (RE).

De esta facción de la comunidad, que podría denominarse en términos generales como más teórica, no obstante las diferencias entre sus posturas, derivan representaciones sobre cómo se construye el conocimiento en Sociología que se distancian de aquellas descritas antes como dominantes. Tres de los miembros de esta facción se representan que el conocimiento sociológico debe ser construido desde la *interdisciplinariedad*, especialmente desde la historia que permitiría *contextualizar* los fenómenos sociales y situar las nociones teóricas en relación con los debates y hechos del momento en que fueron producidas. Dos de ellos describen que la Sociología debería *superar lo que consideran una división artificial entre teoría y datos empíricos*, pues el ser humano no puede sino comprender la experiencia desde conceptos y categorías. En palabras de uno de ellos:

“... la distinción entre teoría y metodología, o lo teórico y lo empírico. Y yo lo que intento decirles es que esa es una falsa división, en términos de que supone que uno puede comprender y observar empíricamente el mundo sin categorías y eso no solo es un problema para la investigación científica sino que en la vida cotidiana nos damos cuenta que nosotros operamos con categorías del mundo, observamos el mundo a través de ciertos lentes y algunos de esos lentes tienen un componente conceptual (...)” (CS).

Uno de ellos se posiciona de lleno en la *teoría social*, la que considera la característica más distintiva de la disciplina, de modo que el conocimiento sociológico para él se construye profundizando en fenómenos que se consideran los más relevantes de la sociedad, en lugar de limitarse a usar categorías que sirven para clasificar la realidad. Comparte con otro miembro la centralidad de construir conocimiento por la vía de *establecer relaciones* lógicas, abstractas, entre conceptos, en lugar de limitarse a recuperar y enumerar ideas o evidencias recogidas por otros investigadores.

En un polo contradictorio con este grupo, dos miembros de la comunidad se posicionan del lado de los métodos cuantitativos como procedimientos para construir el conocimiento sociológico. Uno de ellos elabora una posición sobre la necesidad de cuestionar la asociación entre tipos de métodos y posturas políticas (cuantitativo con ideologías de derecha y cualitativo con ideologías de izquierda) y reivindica la posibilidad de investigar una *realidad externa* del modo más objetivo posible, con el límite de la *ética investigativa*, que velaría por aplacar lo más posible la subjetividad del investigador frente a la interpretación de los datos y frente a los posibles efectos sociales de su investigación. El otro miembro de esta facción se posiciona del lado de los métodos cuantitativos, pero reconoce la necesidad de *complementarlos* con los cualitativos, de tal modo que los segundos puedan servir para comprender en

profundidad lo que señalan los primeros sobre los fenómenos sociales. Para él, el conocimiento sociológico en la actualidad debería propender a los métodos mixtos, pues es innegable el volumen de datos disponibles que permiten explorar causalidades, las que pueden luego ser explicadas en profundidad con técnicas cualitativas.

Así organizados los tres grupos al interior de la comunidad (el grupo dominante que promueve la problematización y coherencia entre teoría y métodos, el grupo más teórico y el grupo más empírico), las representaciones sobre qué deberían escribir los estudiantes que se forman como sociólogos se ordenan, en términos generales, en tres bloques. Sin embargo, se da el caso de que las representaciones sobre la escritura establecen algunos cruces entre grupos. Respecto del grupo dominante, se derivaron dos conceptos de alta frecuencia en los discursos: los estudiantes deben escribir para aprender a *argumentar* la perspectiva que asumen en su investigación y para *reportar la investigación*. Para aprender a argumentar deben escribir *ensayos investigativos*, una categoría que se construyó sobre la base de conceptos y etiquetas variadas producidas por los entrevistados, pero que coinciden en un texto que contiene las partes de una investigación y permite el ejercicio de un punto de vista y la posibilidad de persuadir al lector de la perspectiva teórica y metodológica asumida, así como de la manera en que se interpretan los datos a partir de la teoría. Para reportar la investigación los estudiantes deberían escribir *reportes* que se diferenciarían de los ensayos investigativos porque no requieren argumentación sino solo una relación del estudio realizado y de sus resultados.

El grupo denominado aquí como más teórico se asocia con dos representaciones sobre la escritura en el pregrado: *escribir para aprender a razonar* y *escribir para aprender a argumentar teóricamente*. La primera categoría se relaciona en el discurso de los entrevistados con una concepción de la escritura como proceso de pensamiento. Uno de los entrevistados explica que escribir es parte integral del proceso de investigación, pues mientras se escribe se descubren relaciones entre conceptos y fenómenos, así como preguntas e interpretaciones: "... la escritura es un correlato de cómo uno piensa (...). De alguna manera, uno cuando está escribiendo, cambia lo que está pensando, porque la propia materialidad, el ejercicio, la práctica de escribir lo fuerza" (CS). En este sentido propone la escritura de *distintos formatos* lo que se asociaría con aprender a razonar de distintas maneras. La segunda categoría se asocia con la producción de un *ensayo teórico* que estaría centrado en la sección teórica de una investigación. Es relevante destacar que esta propuesta es compartida por uno de los miembros del grupo más cuantitativo que ve en este tipo de escrito un paso previo a la producción escrita de un texto investigativo.

Por último, respecto del grupo denominado aquí como más empírico, ambos miembros se asocian a la categoría de *reporte de investigación*, pero uno de ellos agrega que en el pregrado los estudiantes deberían poder escribir *artículos académicos*. En una posición afín, uno de los miembros del grupo dominante considera que los estudiantes deberían escribir al menos un *borrador de artículo académico*, lo que lo posiciona en el extremo más cuantitativo de las representaciones derivadas de esta comunidad.

A continuación se ofrece un modelo abstracto que ilustra las representaciones recogidas al interior de esta comunidad y la manera en que se relacionan.

			La sociología				
			Estudia fenómenos sociales				
	Desde enfoques complementarios		Desde enfoques diversos	Desde una perspectiva cultural		Desde una perspectiva crítica	Desde la teoría social
			Sin embargo				
Hay una realidad externa que investigar			Se ha instrumentalizado		Hay una sociología que extrae patrones abstractos	Hay una sociología acrítica	Ya no existe el sociólogo intelectual
			Por eso, el conocimiento sociológico se debe construir				
Con ética			Problematicando la realidad, la teoría y los métodos	Con interdisciplina	Contextualizando		Estudiando teoría social
			Interpretando				
			Vinculando teoría y método			Superando la división entre teoría y empiria	
			Con coherencia				
			Con punto de vista			Haciendo relaciones	
			Y escribir en el pregrado				
		Para reportar una investigación	Para argumentar la investigación		Para aprender a razonar	Para argumentar teóricamente	
Artículo académico	Borrador de artículo	Reportes	Ensayos investigativos		Distintos formatos	Ensayo teórico	

Esquema 2. Representaciones sobre conocimiento y escritura de la comunidad de Sociología.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es clave reconocer que en este estudio se alcanzan conclusiones derivadas de una muestra reducida de participantes, que pudiera no necesariamente representar el pensamiento de otros miembros de las comunidades no entrevistados; así también, que de sus discursos se deducen facciones de representaciones que deberían ser profundizadas en futuros estudios, con una muestra más numerosa que confirmara su existencia. Aun así, los resultados permiten el diálogo con los conceptos sobre los que se funda este trabajo. En relación con las propuestas de Swales (1990), por ejemplo, se destaca que no fue evidente la existencia de géneros discursivos de consenso, pues en ambos casos de estudio el conjunto de los miembros hizo referencia a una diversidad de géneros discursivos, compartidos por facciones más o menos dominantes al interior del grupo, pero nunca por todos ellos. Siguiendo los criterios planteados por Swales, los resultados de este trabajo dialogan también con su propuesta de que, al interior de las comunidades, los miembros pueden no compartir visiones de mundo. En este caso específico, las diferencias encontradas tienen que ver con la manera en que los miembros de las comunidades se representan la naturaleza del conocimiento en su disciplina, la forma en que este se construye y sobre qué y cómo deberían escribir los estudiantes en formación para desarrollar una forma de razonamiento escrito coherente con esa conceptualización epistemológica. Si bien es discutible si estas posiciones podrían o no contextualizarse en el marco de visiones más amplias sobre el mundo, y no solo como visiones sobre un campo de estudio, es relevante destacar que los resultados recogidos en ambas comunidades demuestran la existencia de tres bloques amplios de representaciones: un centro de mayor consenso y dos extremos, uno más enfocado en la ruptura de los esquemas tradicionales, y otro más del lado del rigor científico.

Los resultados aquí reportados confirman también relaciones entre los distintos tipos de representaciones recogidas. En efecto, y como discute Russell (2013) en relación con la conceptualización de género discursivo como acción social, en las comunidades aquí estudiadas los textos descritos por los entrevistados se vinculan con la función que estos tienen al interior de ellas; específicamente, con la función que tienen en el ejercicio de un tipo de razonamiento que los entrevistados señalan como el deseable en su campo de estudio. Al respecto, un resultado clave es que al interior de ambas comunidades discursivas estudiadas fue posible encontrar una diversidad de funciones sociales de los textos, o, dicho de otro modo, diversas funciones discursivas y epistémicas que median la acción social. En el caso de la comunidad de Licenciatura en Historia, por ejemplo, en los discursos de los entrevistados se identificaron géneros que se asocian con distintas formas de resolver la naturaleza subjetiva del conocimiento histórico: unos que abrazan esa subjetividad admitiendo la creación como medio de construcción del conocimiento, otros que ejercitan una perspectiva crítica sobre el conocimiento histórico, y otros que intentan aplacar la señalada subjetividad con rigor científico.

Si bien el foco de este trabajo no estuvo en textos producidos por los entrevistados, sino en las representaciones que estos tienen sobre la escritura y el conocimiento,

la noción de identidad discursiva (Hyland, 2003) cobra sentido para explicar la señalada diversidad de funciones. Los resultados confirman las propuestas de Hyland respecto de que los miembros de una comunidad se posicionan en relación con los significados compartidos por su grupo, para adherir o divergir. En el caso de la comunidad de Licenciatura en Historia es más evidente que todos los miembros se ubican en contraposición con una representación del objeto de estudio de la historia como verdad única, un fenómeno más amplio, fuera de los límites de su comunidad específica, situado en un tiempo pasado en relación con la evolución del campo de estudio. Por su parte, al interior de la comunidad de Sociología los miembros entrevistados se organizan en facciones definidas por los significados respecto de los cuales se posicionan: en contra de la instrumentalización de la teoría y de los métodos, en contra de la desaparición del sociólogo intelectual, en contra de la falta de perspectiva crítica, en contra de la reducción de la realidad a modelos abstractos.

El caso de la comunidad de Sociología es particularmente ilustrativo de la propuesta de Hyland (2003) en tanto las diferencias de representaciones entre los miembros se muestran arraigadas a culturas particulares, si bien siempre en relación con una matriz común. En específico, respecto del objeto de estudio de la Sociología, en la señalada comunidad todos coinciden en que hay diversidad de enfoques teóricos, sin embargo, la mayoría de los miembros se posiciona en enfoques específicos dentro de esta diversidad (culturalista, crítico, teoría social, complementando los enfoques) y de acuerdo a ese posicionamiento entienden la construcción de conocimiento discursivo de formas diferentes.

Este resultado también dialoga con la discusión que propone Kent (1991) respecto de que, desde una perspectiva internalista de la comunicación escrita, las personas interactúan entre ellas y con el mundo a través de la mediación de determinados esquemas de conocimiento comunes. En específico, la existencia de comunidades discursivas es posible desde una perspectiva internalista, en tanto sus miembros construyen estados mentales (creencias, intenciones, deseos) siempre en relación con significados compartidos. En los dos casos estudiados fue posible confirmar la existencia de comunidades discursivas pues los miembros poseían representaciones sobre el conocimiento y la escritura que dialogaban con significados compartidos por todos. En ambos casos, los resultados permitieron identificar grupos dominantes o, dicho de otro modo, representaciones de mayor adhesión al interior del grupo, y grupos marginales, o representaciones de menor adhesión. Esto último recuerda lo propuesto por Jodelet (1986) respecto de que las representaciones sociales que poseen los miembros de un grupo no son meras reproducciones, sino el resultado de un proceso de construcción colectiva o individual.

Los resultados aquí discutidos tienen implicancias evidentes para el campo de la enseñanza de la escritura en la Educación Superior. Especialmente, interpelan a las propuestas didácticas de enfoque cultural, en particular a aquellas centradas en los géneros discursivos de comunidades académicas específicas. Como propone Russell (2013), una conceptualización de género como acción social implica necesariamente que estos no pueden ser comprendidos por la vía del análisis lingüístico. Por el contrario, hace falta interrogar en profundidad a los miembros de las comunidades,

a través de métodos de la psicología o la sociología, para develar las funciones que estos tienen para sus miembros. En los casos de estudio reportados en este trabajo, el análisis de entrevistas a representantes de todos los estamentos participantes en las comunidades permitió evidenciar que cada miembro, en algunos casos, y facciones de los miembros, en otros, se representan el conocimiento y la escritura en su disciplina de modo diferente. Este resultado problematiza la estrategia pedagógica de selección de géneros de consenso para la enseñanza de la escritura en la universidad. Las limitaciones de esta elección pedagógica son las discutidas por Martin (1999) y Russell (2013) respecto de que el profesor de lengua podría estar favoreciendo, entonces, una línea de representaciones sobre el conocimiento y la escritura al interior de una comunidad, en desmedro de otras.

Una cuestión clave es que los resultados de este trabajo confirman que los géneros discursivos, o al menos la representación que tienen los entrevistados sobre ellos, cristalizan una relación indivisible entre forma, contenido y práctica social; en este caso, entre qué y cómo deberían escribir los estudiantes y las representaciones sobre qué es y cómo se construye el conocimiento en una disciplina. Lo anterior en buena medida confirma que los géneros resultan un vehículo idóneo para introducir a los novatos a una comunidad que construye el conocimiento discursivamente, en formas determinadas que articulan convenciones culturales. El cuestionamiento tiene que ver, más bien, con los criterios con los que sería posible seleccionar unos géneros frente a otros, asumiendo que al hacerlo se seleccionan también unas posturas sobre la naturaleza y la construcción del conocimiento disciplinar, en desmedro de otras. Si la elección utiliza el criterio de la frecuencia, los resultados de este estudio sugieren que podría estar favoreciendo a los grupos dominantes, en desmedro de aquellos que impulsan la ruptura de esquemas, por una parte, o el rigor científico, por otra. Así visto, la selección curricular que hace el profesor de escritura (solo o con un socio disciplinario) tiene implicancias, como propone Russell (2013), en la balanza entre tradición y cambio al interior de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, N., P. GONZÁLEZ & C. PEÑALOZA. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa* 18 (57): 537-560.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EMIG, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication* 28 (2): 122-128.
- HYLAND, K. 2002. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34: 1091-1112.
- HYLAND, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12: 17-29.

- JODELET, D. 1986. La representación social: fenómenos, conceptos y Teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Pp. 469-494. Barcelona: Paidós.
- KENT, T. 1991. On the very idea of a discourse community. *College composition and communication* 42(4): 425-445.
- MARINKOVICH, J. & J. SALAZAR. 2011. Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 37 (1): 85-104.
- MARTIN, J. R. 1999. Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Pp. 123-155. London: Continuum.
- MOYANO, E. 2005. Una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en distintos niveles educativos. II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico-Funcional. ALSFAL y la Facultad de Educación de la Universidad de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.
- MOYANO, E. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74): 465-488.
- NAVARRO, F., N. ÁVILA, M. TAPIA, L. CRISTOVÃO, M. E. MORITZ, E. NARVÁEZ & C. BAZERMAN. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en Educación Superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 49 (Supl. 1): 78-99.
- PADILLA, C. 2012. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional De Investigación En Educación* 5 (10): 31-57.
- PARODI, G., R. IBÁÑEZ, R. VENEGAS & C. GONZÁLEZ. 2010. Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuestas metodológicas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Pp. 249-290. Madrid: Planeta.
- RUSSELL, D. 2013. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (1): 161-181.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.
- TAPIA, M. & J. MARINKOVICH. 2011. Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de ciencias del mar. *Revista Onomázein* 24 (2011/2): 273-297.
- VELÁSQUEZ, M., & A. CÓRDOVA. 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.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA DE BIOLOGÍA

JUANA MARINKOVICH RAVENA
MARISOL VELÁSQUEZ RIVERA
MARJORY ASTUDILLO FIGUEROA*
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

RESUMEN: La caracterización de las prácticas de escritura constituye una oportunidad para comprender los principios teóricos de la alfabetización académica entendida como ‘escribir para aprender’ en un contexto disciplinar determinado, como es el segundo año de la licenciatura en Biología de una universidad chilena. El propósito de este estudio es caracterizar de manera preliminar las prácticas de escritura que se identifican en el discurso del docente y en las clases a su cargo. En lo metodológico, se adhiere a una perspectiva cualitativa, exploratoria y de alcance descriptivo, dentro de un estudio de caso, utilizando la técnica de análisis de contenido. Desde esta se construye un modelo provisorio para determinar las prácticas de escritura que se derivan de los datos. Los resultados dan cuenta de una práctica de escritura bien formada y que cumple con los requisitos de planificación, ejecución y evidencias de las mismas y su relación con el razonamiento científico. El potencial de este trabajo radica en que la práctica relevada es de naturaleza ecológica y que describirla permitiría apoyar al especialista en el desarrollo de la escritura académica en biología en Chile.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, escritura en la universidad, prácticas de escritura, razonamiento científico.

*TOWARDS A CHARACTERIZATION OF WRITING PRACTICES IN THE ACADEMIC COMMUNITY OF
BIOLOGY*

ABSTRACT: The characterization of writing practices constitutes an opportunity to understand the theoretical principles of academic literacy understood as ‘writing to learn’ in a particular disciplinary context, such as the second year of an

* Para correspondencia, dirigirse a Juana Marinkovich Ravena (juana.marinkovich@pucv.cl), Marisol Velásquez Rivera (marisol.velasquez@pucv.cl) o Marjory Astudillo Figueroa (marjoryastudillo@gmail.com) a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Tel. 56-32-2274416. Esta investigación se realizó en el marco del Proyecto FONDECYT 1151171.

undergraduate program in Biology of a Chilean university. The purpose of this study is to characterize in a preliminary way the writing practices that are identified in the teacher's discourse and in his/her classes. In methodological terms, it follows a qualitative, exploratory and descriptive perspective, within a case study, using the technique of content analysis. From this perspective, a provisional model is constructed to determine the writing practices that are derived from the data. The results show a well-formed writing practice that meets the requirements of its planning, execution and evidence, as well as its relation to scientific reasoning. The potential of this article lies in the fact that the practice under study is ecological in nature. Its description would allow to support the specialist during the development of academic literacy during biology classes in Chile.

KEYWORDS: academic literacy, writing at university, writing practices, scientific reasoning

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que ingresan al sistema universitario deben enfrentarse al aprendizaje de la escritura. Esta, en su función epistémica, les permite acercarse al conocimiento disciplinar y a las convenciones propias de las disciplinas que conforman las carreras a las que accederán. Todo esto significa someterse a un proceso de alfabetización académica en que escribir en las disciplinas es un ejercicio riguroso para el cual no basta con el aprendizaje de unos principios básicos (Creme & Lea, 2000). En el caso de la comunidad de Biología de pregrado que nos ocupa, la escritura debiera estar al servicio del aprendizaje de conceptos científicos, anclado en una visión del lenguaje como sistema de recursos para construir significados (Hand & Prain, 2012; Serra & Caballer, 1997; Velásquez & Marinkovich, 2016; Wellington & Osborne, 2001).

Uno de los aspectos que atraviesa esta situación se vincula con las funciones que los docentes asignan al lenguaje en general y al lenguaje científico en particular, las cuales pueden transformarse en barreras al enseñar y aprender en un área como la Biología (Brunetti, Stancato & Subtil, 2002). En función de esta realidad, es relevante un estudio acerca de las prácticas de escritura tanto desde el discurso del docente respecto al rol del lenguaje en los modos de pensar y razonar científicamente, como de su implementación en un contexto áulico. Este puede contribuir a comprender de forma más profunda las necesidades terminológicas y retóricas del discurso académico-científico en el marco de la mencionada comunidad.

Si bien se reconocen los esfuerzos que muchos centros universitarios han realizado en función de la alfabetización académica, queda mucho por indagar acerca de las prácticas de escritura. Esto implicaría, para las instituciones de educación superior, contar con información valiosísima a la hora de promover el aprendizaje de los modos de leer y escribir en los estudios superiores en comunidades específicas (Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011)

Considerando este escenario, se vuelve fundamental ahondar, por una parte, en las causales que actualmente están incidiendo en la inserción académica de los estudiantes de primer año, en especial en Latinoamérica y, por otra, en las condiciones

necesarias para un abordaje más contextualizado de las prácticas de escritura en las aulas universitarias.

Una de estas causales se relaciona con el aumento de las matrículas de primer año, lo que trae consigo un número significativo y heterogéneo de estudiantes para lo que se necesita un acompañamiento en el desarrollo de las habilidades propias del lenguaje escrito desde las instituciones universitarias. En esta misma línea, se integran a los estudios superiores amplios sectores de jóvenes de primera generación, con diferencias en el dominio cognitivo y situado de la lectura y la escritura académicas, a lo que se agregan las diferencias en capital cultural, aspectos que redundan normalmente en el éxito o fracaso en los programas de estudio y en las altas tasas de deserción o repitencia.

Otra de las causas se origina en considerar tanto la lectura como la escritura como procesos generalizables, bajo el supuesto de que estas habilidades son aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinar. Sin embargo, algunos investigadores (Carlino, 2002; de la Harpe & Radloff, 2003; Castelló, Bañales & Vega, 2011) constatan que la lectura y la escritura exigidas en el nivel universitario deberían aprenderse con el propósito de enfrentar las prácticas de escritura y los géneros propios de cada disciplina y, además, con la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas.

Adicionalmente, se agrega que un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes afrontan el desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia (Radloff & de la Harpe, 2001). En este caso, más se justifica la participación de los especialistas de la disciplina puesto que son ellos los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propio campo del saber sino porque están familiarizados con el contenido que los estudiantes tratan de dominar.

En el contexto latinoamericano, varias iniciativas institucionales se han preocupado por ofrecer alternativas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Es así que, aproximadamente desde la década del 90 hasta hoy, surge en Argentina una serie de experiencias pioneras. En primera instancia, se encuentran los cursos que están aislados de la comunidad disciplinar, que son de carácter transversal y se ubican al inicio o al final de la malla curricular; a estos se les denomina ‘cursos propedéuticos o de preparación’. En segundo lugar, se presentan los ‘cursos remediales’, de carácter extraprogramáticos, poco constantes durante el curso de las carreras y reducidos a asignaturas de tipo optativo, mediante tutorías a grupos de estudiantes con dificultades en lectura y escritura. Por último, se hallan los ‘cursos semicurricularizados’, ubicados en tramos avanzados de las carreras y relacionados con cursos cuyo eje central son las prácticas y metodologías de investigación (Navarro, 2013).

En Chile, en cambio, las iniciativas son más tardías, pero no por ello menos sistemáticas e institucionalizadas, principalmente, al alero de las investigaciones auspiciadas por los fondos de proyectos nacionales concursables y de las mismas

universidades, tanto tradicionales como privadas. Estos avances a partir del 2010 debieron responder

...Por un lado, a las demandas por nivelación, instrucción y evaluación en habilidades de escritura; y, por otro, la emergencia de la escritura universitaria como objeto de estudio desde la lingüística, la psicología y la educación. Esta convergencia posibilitó, en gran medida, la implementación de experiencias de alfabetización académica y escritura en las disciplinas (Ávila, González-Álvarez & Peñaloza, 2013: 538).

De este modo, se originan programas institucionales con resultados auspiciosos, entre ellos, el de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyas propuestas surgen a medida que las necesidades de alfabetización académica se hacen más diversificadas, por ejemplo, los Programas de Discurso Académico, de Lectura y Escritura Académica (PLEA), de Escritura Disciplinar (PED) y el Taller de Escritura, desarrollados desde 2011 a la fecha. Esta universidad, al igual que el Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá, pertenecen a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, que promueve el uso de la escritura en las diferentes disciplinas como herramienta clave para favorecer el aprendizaje.

Asimismo, en el 2014, se crea en la Universidad de Chile el Programa LEA (Lectura y Escritura Académica), que cuenta con un equipo de tutores de escritura que están preparados para ofrecer ayuda específica y personalizada a estudiantes que necesiten apoyo en sus procesos de lectura o escritura en la universidad. El equipo está compuesto por estudiantes y egresados de pregrado y posgrado de todas las facultades e institutos de la universidad, como parte de su plan estratégico. El programa también ofrece asesorías docentes y enseñanza de la escritura en línea.

Por su parte, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso también ha puesto en marcha modalidades que aseguren las competencias en escritura académica. Esto se materializa a partir de tres opciones, a saber: cursos de lectura y escritura según las demandas de las distintas unidades académicas, asignaturas obligatorias y optativas en el área de la Ingeniería y un programa para el desarrollo de estrategias discursivas de acceso al conocimiento disciplinar en el currículum de formación en Pedagogía.

A partir de los antecedentes e iniciativas expuestos se vuelve necesario el desarrollo de metodologías y estrategias centradas en prácticas de lectura y escritura cuyos objetivos se enmarquen en la alfabetización académica, entendida como el proceso mediante el cual se

favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, posibilitado por las acciones de los profesores, con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades propias de la comunidad. Conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de lectura y escritura adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013: 370).

Consecuente con lo ya expresado, se propone en este estudio exploratorio centrarse en caracterizar las prácticas de escritura académica relevadas mediante el análisis del discurso de un profesor de la comunidad en estudio y de las clases del mismo docente.

Asimismo, a partir de los hallazgos, se busca determinar la relación que existe entre prácticas de escritura y el razonamiento científico.

Para ello, se despliega a continuación el marco de referencia, constituido por la alfabetización académica y el rol de las prácticas de escritura en el contexto de la comunidad disciplinar investigada. Luego, se aborda la metodología cualitativa que sustenta el estudio y su aplicación al corpus recabado *in situ* para, en definitiva, proceder al análisis e interpretación de los resultados y los comentarios que se derivan del trabajo realizado.

MARCO DE REFERENCIA

Alfabetización académica y escritura

La alfabetización académica es un concepto que cada vez más atrae la atención de aquellos investigadores preocupados por el desarrollo de la escritura en la educación superior. Al respecto, Castelló (2014) señala que este concepto se relaciona con el movimiento de la Escritura a través del currículum, conocido por su denominación *Writing Across the Curriculum* (WAC) y, posteriormente, con su derivado *Writing in the Disciplines* (WID). El WID, en sus orígenes, hace referencia a un movimiento de investigación que busca entender cómo es la escritura en las áreas disciplinares, a la vez que se vincula con un movimiento de reforma curricular que ofrece la enseñanza de la escritura en las disciplinas (Bazerman et al., 2016; Marinkovich et al., 2016). Por consiguiente, el traspaso del WAC al WID tuvo consecuencias en el concepto de escritura. Esta pasó de ser una habilidad cognitiva general a una “actividad social y culturalmente situada que vehicula de manera diferencial las aportaciones disciplinares y, a la vez, es un importante instrumento para aprender los contenidos y formas de pensamiento de estas disciplinas” (Castelló, 2014: 350).

Puntualmente, esta perspectiva, en palabras de Russell y Cortés (2012), gatilló discusiones teóricas y revisión de las prácticas para observar qué necesitaba cada institución de acuerdo a su contexto. Por tanto, estos movimientos plantean, por un lado, la necesidad de integrar actividades escriturales al interior de cada asignatura para aprender los contenidos y, por otro, la de escribir para apropiarse de las convenciones discursivas que le son propias.

Además, tanto el WAC como el WID influyeron en el desarrollo del movimiento ‘Academic literacies’ en el Reino Unido. Cabe señalar que desde esta mirada las prácticas de lectura y escritura se entienden como prácticas sociales situadas en las que se les confiere un alto valor a las instituciones por su influencia en los discursos y por las relaciones de poder que en ellas se configuran. Esta postura, liderada por Lea y Street (2006), se basa en tres perspectivas (habilidades lingüísticas, socialización académica y alfabetizaciones académicas, que subsume las anteriores).

Por último, en Latinoamérica, Carlino (2013) apuesta por el concepto de alfabetización académica desde la perspectiva de la enseñanza “que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas

escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013: 370). Son los profesores los que deben realizar acciones con apoyo institucional para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo con cada contenido disciplinar.

La misma autora señala que esto supone, por un lado, enseñar a los estudiantes a participar en los géneros discursivos propios de un campo del saber y, por otro, enseñar las prácticas adecuadas para aprender en dicho ámbito. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos, es decir, construir conocimiento nuevo a partir de lo que se va conociendo. De acuerdo con esto, alfabetizar académicamente equivale también a ayudar a participar en prácticas contextualizadas, lo cual es distinto de ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Esto último significa que el aprendizaje de las prácticas de escritura implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social.

Desde estas perspectivas, y en consideración a que el foco del estudio está en el campo de la formación inicial en la carrera de Biología, nos adherimos, en primer lugar, tanto al movimiento WAC por concebir la escritura como herramienta de aprendizaje y, por tanto, de naturaleza epistémica, como al WID por poner el acento en las convenciones retóricas propias del contexto disciplinar en que se escribe. En segundo lugar, acorde con una propuesta integradora, coincidimos con Lea y Street (2006) en el sentido de que las alfabetizaciones académicas como modelo se centran en la adquisición de la competencia escritural, en las bases del desarrollo curricular y en las prácticas de escritura que, en este caso, se instancian en la asignatura Anatomía Humana de segundo año. En definitiva, estamos en presencia de una unidad de enseñanza y aprendizaje inserta en el proceso de alfabetización situada que demanda estrategias de aprendizaje particulares y que no suele ser adquirido de forma natural, sino que debe ser enseñado.

Prácticas de escritura académica

Las prácticas de escritura son modos particulares de construir la realidad a través del lenguaje, que solo tienen sentido en el marco de una comunidad particular. Por ello, cada práctica de escritura se forja al interior de cada disciplina y depende de los modos de escribir en cada comunidad, sus propósitos comunicativos y la diversidad de textos que se requieran producir. Al respecto, ya Navarro y Revel Chion (2013) señalaban que existen grandes diferencias de una disciplina a otra, o, inclusive, de una especialización a otra, que implicaría la necesidad de visibilizar y posteriormente caracterizar las prácticas, utilizando, por ejemplo, la observación de clases.

Por su parte, González y Vega (2013) intentan ir más allá del contexto en que se realizan las prácticas de escritura y avanzan hacia una definición centrada en las actividades realizadas por los docentes que favorecen los procesos que deben ser

aprehendidos por los estudiantes al momento de utilizar la escritura. Asimismo, Martos y Rösing (2009), Quiles (2009), Uribe y Camargo (2011), López y Pedraza (2012), entre otros, dejan entrever que estas actividades pueden estar destinadas a la orientación, enseñanza, realización y evaluación de la producción escrita. Por lo tanto, se asume que las prácticas de escritura incluyen todos los aspectos relativos a la enseñanza que estén en relación con una determinada comunidad disciplinar.

Tomando en consideración los aportes anteriores, en este estudio se construye una definición operativa –de carácter preliminar y sujeta a revisión– que permita levantar las prácticas de escritura desde el discurso del docente y de las clases de este en un aula universitaria de la comunidad de Biología, tarea que se logra en el marco del Proyecto FONDECYT 1151171.

En este contexto, concebimos las prácticas de escritura como un conjunto deliberado de *estrategias*, implementadas por el docente en interacción con sus estudiantes y que se encuentran orientadas a resolver una problemática que se sitúa en un ámbito disciplinar. La función del profesor al implementar estas *estrategias* consiste en evaluar la adquisición de los conocimientos disciplinares a partir de la producción de textos (Abaca, 2016; Astudillo, 2016; Órdenes, 2016). Resulta indispensable establecer que una práctica de escritura transita en tres instancias diferentes, pero altamente relacionados: 1) planificación, 2) ejecución y 3) evidencia. En la primera, el docente toma una serie de *decisiones*, con el propósito de favorecer el andamiaje del conocimiento disciplinar y de las habilidades propias del razonamiento científico; en la segunda, se pone en juego una serie combinada de *acción*, *actividad* y *estrategia* que posibilita alcanzar el objetivo propuesto por el docente; y en la tercera, se generan evidencias que den cuenta del aprendizaje del aprendiente, en términos de conceptos, habilidades y/o relaciones, las cuales a menudo se materializan en textos asociados a la descripción, la explicación, la síntesis y la argumentación.

Ahora bien, los componentes e instancias de la definición operativa de práctica de escritura se combinan en un modelo que se visualiza en la Fig. 1.

A continuación, se procederá a conceptualizar cada uno de los componentes de la práctica de escritura.

Una *estrategia* se entenderá como la secuencia de *decisiones* que, atendiendo a todos los componentes del proceso, guían la selección de los *métodos* y los *recursos* más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes y los contenidos para alcanzar los fines educativos propuestos. A su vez, una *actividad* se subordina al aprendizaje y guía las *acciones* para alcanzar los objetivos establecidos. En las *estrategias*, es necesario que se haga referencia a cómo se organizan y dirigen las *actividades* (individual o grupal), para lo que se requiere determinar en cada momento qué *acciones* deben ser realizadas por los estudiantes y cuáles por el profesor. En consecuencia, el empleo de una estrategia determinada involucra la realización de una o más *actividades*, las que, a su vez, implican el desarrollo de una serie de *acciones* para lograr su cumplimiento como un proceso recursivo.

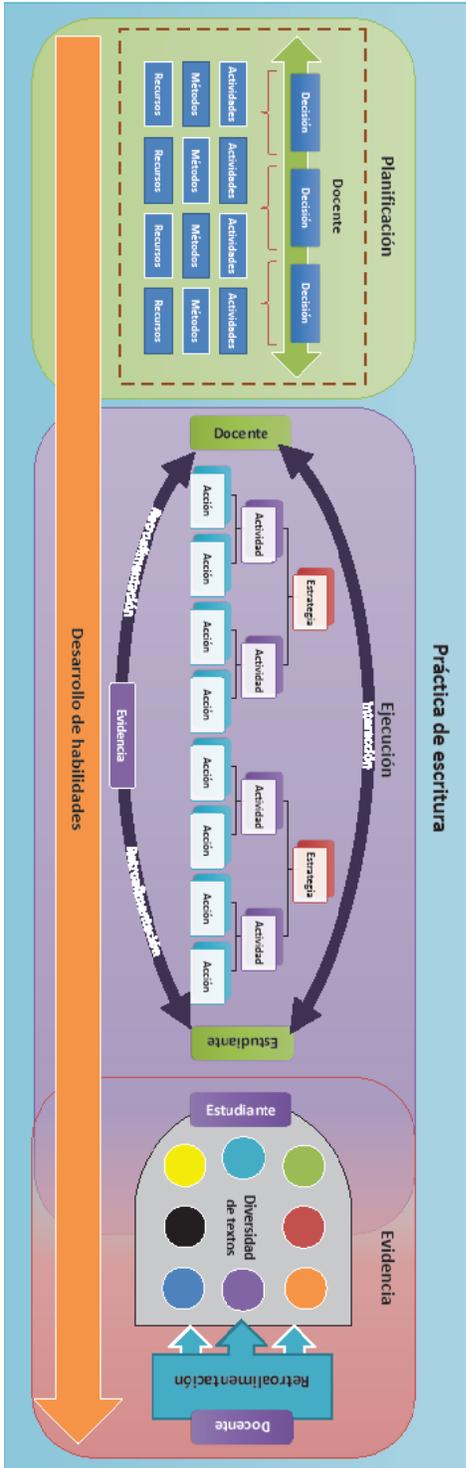


Figura 1. Modelo de práctica de escritura.

La puesta en marcha de una *actividad* está mediada por un *objetivo*, por lo que es necesario el desarrollo de diversas *acciones* para su realización y evaluación. Asimismo, este proceso requiere el uso de *recursos* que posibilitarán el cumplimiento de los aprendizajes esperados, así como también de los *productos* (diversidad de textos) que se convertirán en la evidencia del aprendizaje de los miembros que se encuentran en proceso de ingreso a la comunidad. En un fragmento del discurso del docente, que sirve de base para el análisis que nos motiva en este trabajo, se reconoce que el objetivo último de la formación de los estudiantes es el desarrollo del razonamiento científico, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

“... uno puede asociarlo [el razonamiento científico] también a una cierta lógica de cómo resolver este problema. O sea, podemos incluir ahí las habilidades de hipotetizar, o de diseñar un experimento. Ya sería como el pensamiento lógico que me lleva finalmente, a partir de ciertas observaciones, a inferir o determinar la lógica de esta resolución de, del problema, en términos de que si yo tengo un problema, tengo que tratar, por ejemplo, de, la mayoría de las veces, de obtener datos empíricos para ver o para poner a prueba una hipótesis. Es como la articulación del pensamiento científico, en el cual yo puedo incluir los conocimientos y habilidades asociadas a él y en eso leer y escribir es fundamental” (Entrevista profesor de biología).

En síntesis, en el marco de la alfabetización académica en la comunidad de formación en Biología, las prácticas de escritura deben estar íntimamente ligadas a la apropiación del conocimiento que se construye en dicha comunidad y al desarrollo del razonamiento científico mediante un lenguaje especializado y textos que se organicen en torno a la definición, la descripción, la explicación y la argumentación. Por tanto, las prácticas de escritura debieran reconocerse, caracterizarse y sistematizarse para su desarrollo en un contexto particular de enseñanza y aprendizaje como el de la comunidad en estudio.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación

Esta investigación se inserta en un paradigma cualitativo-hermenéutico de tipo exploratorio y de alcance descriptivo que se sustenta en la observación no participante. Por lo tanto, el énfasis estará puesto en la capacidad descriptiva, en la profundidad de los análisis y en las interpretaciones logradas a partir de la información recabada en una comunidad de Biología de una universidad chilena.

Diseño del estudio

El diseño investigativo empleado es el estudio de caso de carácter instrumental (Stake, 1995; Coller, 2000), entendido como una investigación que pretende explorar un sistema acotado, en un contexto auténtico y específico. De este modo, el uso de esta técnica tiene por propósito alcanzar una comprensión preliminar de una realidad. En

el marco de esta investigación, se llevaron a cabo los pasos propuestos por Yin (2014) en cuanto a la acción metodológica en un estudio de caso.

Interrogante que guía la investigación

Pregunta directriz: *¿Cómo se caracterizan las prácticas de escritura, relevadas del discurso de un docente de la comunidad académica de Biología y de la observación de dos de sus clases?*

Pregunta específica: *¿Cómo se relacionan las prácticas de escritura relevadas a partir del discurso del docente y de la observación de dos clases de la asignatura Anatomía Humana con el razonamiento científico?*

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Caracterizar –de manera preliminar y a partir de una serie de dimensiones– las prácticas de escritura académica que se identifican en el discurso de un docente y en la observación de sus clases en la asignatura de Anatomía Humana en una comunidad de Biología y su relación con el razonamiento científico.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de escritura en el discurso del docente que dicta la asignatura Anatomía Humana y en dos clases de dicha asignatura en una comunidad académica de Biología.
- Describir –de manera preliminar– las prácticas de escritura relevadas en el discurso del docente y en dos clases de la asignatura Anatomía Humana.
- Relacionar las prácticas de escritura académica relevadas del discurso de un docente y de la observación de dos clases con el razonamiento científico.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos empleadas en esta investigación son: una entrevista en profundidad al docente de la asignatura Anatomía Humana, que versa sobre temas de escritura académica y que posteriormente fue transcrita para ser analizada, y la observación no participante de dos clases de 90 minutos de dicha asignatura, que fueron videograbadas y, posteriormente, transcritas para su análisis e interpretación.

Contextualización del caso

Este trabajo se lleva a cabo en una comunidad de Biología en una universidad chilena. Los participantes de este estudio de caso corresponden a un profesor que imparte

docencia en la comunidad de Biología y los 11 alumnos que cursan la asignatura ya mencionada. Al ser un estudio cualitativo, el muestreo es no estadístico.

Con respecto al docente, es profesor de Biología y Ciencias Naturales y Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias Biológicas con mención en Neurociencia y Doctor en Ciencias, tiene 35 años y 10 años de experiencia en docencia universitaria. En un primer acercamiento a la comunidad, uno de los informantes clave señaló que dicho docente incorporaba actividades de escritura en su clase y, por esta razón, se le invitó a participar del proyecto. En la entrevista en profundidad que se le realizó, se refirió a las actividades de escritura que realizaba en clases y reconoció la importancia de la escritura en el desarrollo del razonamiento científico de sus estudiantes. Por esta razón, se le solicitó la oportunidad de observar las clases en que previamente hubiera planificado realizar una actividad de escritura, a lo que accedió inmediatamente y sin contratiempos.

Técnicas de análisis

La técnica empleada en esta investigación corresponde al análisis de contenido, el cual permite estudiar en profundidad cualquier tipo de comunicación humana y su naturaleza. Se caracteriza por ser objetiva, sistemática y aplicable tanto en enfoques cualitativos como cuantitativos (Porta & Silva, 2003). El investigador debe realizar un proceso comprensivo de los insumos obtenidos, considerando la totalidad del discurso estudiado, no solo lo eminentemente textual y literal, sino también aquellos aspectos implícitos y de carácter inferencial (Ruiz, 2003).

Los pasos para llevar a cabo el análisis de contenido son los siguientes: 1) planteamiento de los objetivos por desarrollar en la investigación; 2) establecimiento de las unidades de análisis en los discursos recabados; 3) establecimiento y definición de las categorías preliminares (CP); 4) agrupación de estas categorías por relaciones de sentido en categorías generales (CG); 5) homogenización de los códigos asignados a ambos grupos de categorías elaborados; 6) realización de los análisis pertinentes; y, finalmente, 7) interpretación de los datos de manera cualitativa en vistas de lograr una consolidación teórica con la que se pueda dar cuenta de los objetivos propuestos en la investigación.

Tras finalizar las fases indicadas, se procedió a realizar un proceso de validación entre los investigadores a través del cual se lee y analiza de manera colectiva la información recopilada con el fin de revisar y remediar la existencia de sesgos, sobreinterpretaciones, ambigüedades, entre otros problemas. Una vez consensuadas las categorías, se plantean las inferencias con base en la realidad observada (Ruiz, 2003).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la transcripción y análisis de la entrevista en profundidad del docente y de las dos clases de 90 minutos cada una, previamente observadas y videograbadas

por miembros entrenados del equipo, se pudo reconocer la planificación, ejecución y evidencias de solo una práctica de escritura.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta cada una de las dimensiones que conforman la práctica de escritura relevada del discurso del docente y de la observación de las clases realizadas, como también de las instancias de planificación, ejecución y evidencias, siguiendo así el modelo propuesto (Fig. 1).

Instancia de planificación de la práctica de escritura

En la entrevista en profundidad realizada al docente de la asignatura en cuestión, se relevan algunos aspectos que sirven para iniciar la caracterización de la práctica de escritura, según la Tabla 1. En primer lugar, el docente señala:

“En casi todas las instancias [se realizan actividades de escritura]. Una es clase, la segunda, se pueden pedir algunos trabajos, que los entreguen los estudiantes. Y la tercera que yo creo (...) es en los laboratorios, que son los prácticos” (Entrevista profesor de biología).

Asimismo, agrega:

(...) “O sea, hay varias cosas que nosotros les pedimos habitualmente y que claramente lo voy a estar ocupando en esta asignatura” (Entrevista profesor de biología)

Estas declaraciones coinciden con lo observado y con que una de las actividades de escritura que se desarrolla al interior de la clase es resolver una guía de trabajo y que se utiliza una metodología por modelo, tal como se señala en la siguiente intervención:

“para que después, siguiendo las etapas que les enseñamos, después puedan escribir y se vayan guiando más o menos por esas etapas. Tener una adecuada introducción, cuál es explícitamente tu problema de investigación, hipótesis, objetivos, etc.” (Entrevista profesor de biología).

Posteriormente, vuelve a reconocer:

“Ahí [en las clases] tienen que escribir, que tienen que tener buenas sus partes de habilidades científicas, tanto como para desarrollarlas, como para plasmarlas en un texto” (Entrevista profesor de biología).

Respecto de la importancia de la lectura para el cumplimiento de tareas de escritura, el docente señala:

“cuando uno entrega un artículo que ellos sean capaces de extraer ideas fuerza de ese artículo y lo principal de ese artículo” (Entrevista profesor de biología).

Luego agrega:

“por ejemplo, explícitamente cuáles son los antecedentes importantes que movieron esta investigación. Luego, si a raíz de eso, ellos [los estudiantes] encontraron o explicitan el problema

PRÁCTICA DE ESCRITURA				
Instancia de planificación				
Decisiones		Actividades	Métodos	Recursos
- Escribir en clases - Leer en clases - Dialogar en clases - Fomentar el aprendizaje del método científico - Utilizar material concreto - Utilizar aplicaciones educativas		- Resolver guía de trabajo Specto	- Por modelo - Por exposición	- Aplicación para Android - Anatómica del tórax
Instancia de Ejecución				
Estrategias	Acción	Actividades	Instrucción del docente	Recursos
Activación / preparación del conocimiento disciplinar	Describir	Descripción de componentes del corazón e identificación de sus nombres	Podría describir los eventos macroscópicos y el trayecto de la sangre desde la entrada de la sangre venosa hasta la eyección de la sangre oxigenada hacia la aorta	Conocimientos previos de los estudiantes
Focalización en un contenido disciplinar	Graficar	Representación gráfica del corazón identificando sus partes	Dibuje el corazón enunciando sus partes (cámaras y válvulas) e intente identificar nodo sinotrial y ramas conductoras del impulso eléctrico	Exposición temática y reformulación/ profundización usando recursos visuales y realidad aumentada
Socialización de la construcción del conocimiento disciplinar	Analizar	Generación de hipótesis, relacionando conocimientos previos en lectura de textos académicos	Luego de analizar el texto discuta en parejas: ¿cómo el sistema simpático podría aumentar la frecuencia? Comente desde el punto de los iones, canales, etc.	Lectura de texto asociado a la temática
Construcción del razonamiento científico	Hipotetizar	Planteamiento de hipótesis proyectivas	Basado en la visualización, plantee hipótesis sobre los efectos de cada una de estas dos alteraciones comunes en los seres humanos	Visualización del sistema cardíaco a través de aplicación realidad aumentada
Construcción de relaciones entre contenidos disciplinares	Integrar información	Establecimiento de relaciones a partir de información ya leída.	Luego, de analizar el texto, discuta en parejas: ¿En qué podría afectar un cambio en la concentración extracelular del calcio? ¿En qué podría influir un cambio en la actividad de los canales y receptores del calcio en el cardiomicito?	Lectura de texto asociado a la temática
Instancia de recolección de evidencias				
Evidencia 1	Evidencia 2	Evidencia 3	Evidencia 4	Evidencia 5
Párrafo descriptivo	Dibujo	Discusión en parejas	Elaboración de una hipótesis escrita	Discusión en parejas

Tabla 1. Dimensiones e instancias que conforman la práctica de escritura.

de investigación (...) que ellos puedan comprender muy bien lo que están, lo que ellos tienen que leer” (Entrevista profesor de biología).

Al indagar respecto del razonamiento científico, el profesor señala:

“Finalmente, es como una lógica que nosotros ocupamos asociado al método científico para poder evidenciar algún experimento o alguna característica, algún fenómeno en ciencia. Entonces, generalmente, lo que nosotros realizamos es asociarnos al método científico. Entonces, lo que nosotros queremos es que los chicos finalmente empiecen a tener ese raciocinio así y lógicamente cada una de esas, de las partes del método científico. Lo que más destacamos es que no sea como receta de cocina, que no sea así, secuencialmente, aunque en un principio tenemos que enseñarlo así, que tiene... que tiene una secuencia, pero claramente nosotros insistimos en que no es tan así” (Entrevista profesor de biología).

Antes de describir las *actividades, acciones, estrategias, recursos e instrucción* del docente durante la ejecución de la clase, es necesario reflexionar acerca de las decisiones metodológicas y didácticas previas que tomó para la implementación de la práctica de escritura (durante la clase) y que corresponden a la instancia de Planificación de dicha práctica. Para elicitación de sus decisiones, se utilizan segmentos de su discurso durante la clase, en que se reconocen acciones deliberadas y que responden a propósitos específicos.

“Vamos a trabajar con la aplicación de la guía Specto, comenzaremos con TVTES” (Fragmento extraído de clase de biología).

El segmento anterior se refiere a la utilización de una aplicación para celulares con la técnica de realidad aumentada que permite ver el funcionamiento de un corazón real, en 360°, para, posteriormente, proceder a describir el trayecto de la sangre hasta la aorta. Obviamente, la utilización de este recurso de aprendizaje fue decidida previamente a la implementación de la práctica de escritura y evidencia una decisión consciente del profesor.

Asimismo, utiliza como recurso de aprendizaje una figura anatómica desarmable del tórax que incluye el corazón y que los estudiantes pueden manipular con el propósito de generar aprendizajes por descubrimiento, tal como se puede apreciar en el siguiente segmento:

Estudiante: “Estaba pensando que la respuesta no sería liberar más calcio. Las conducciones se harían más fuertes, pero no más rápido.

Profesor: “Sí, podría ser” (le pasa el corazón al estudiante).

Estudiante: “Se ve un flujo más constante”.

Profesor: “O sea, estás estimulando con tu placa motora más veces...”

Alumno: “Yo estoy forzando que esta célula cardíaca...”

Profesor: “Piensa, en el texto de la aplicación hay información relevante, conecta con los ventrílocuos, piensa...”.

Si bien no se puede afirmar que haya planificado una actividad por descubrimiento, sí decidió utilizar material concreto para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

En síntesis, y tomando en consideración la información relevada desde el discurso del docente y algunos segmentos de la clase que hacen alusiones a decisiones tomadas por él, se puede señalar: (1) la práctica de escritura que propone se compone de actividades de escritura en clases, que contemplan una lectura preliminar con foco en la comprensión de las ideas fundamentales que apuntan al desarrollo de habilidades que potencian el razonamiento científico; (2) la metodología que utiliza se basa en que los estudiantes reconozcan modelos, para que luego puedan emularlos en la elaboración de sus textos; y (3) la utilización de aplicaciones de realidad aumentada y una figura anatómica como recursos que aportan al aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, esta caracterización preliminar de la práctica de escritura resulta muy general; por lo que se ha recurrido al análisis de la observación de las dos clases para complementarla, especialmente, en lo que se refiere a la producción de textos. De este modo, a partir de un análisis de tipo espiralizado se van agregando atributos a la primera caracterización de la práctica, a fin de complementarla con la información obtenida de la observación de las dos clases.

Instancia de ejecución de la práctica de escritura

A continuación, se describen -de manera más bien general- las dos clases analizadas para, posteriormente, seguir con el proceso de caracterizar la práctica de escritura relevada.

En un primer momento, el docente presenta la agenda y el objetivo de la clase: *Reconocer las partes del corazón, su ubicación exacta en la cavidad torácica y sus principales funciones de irrigación sanguínea*. Enseguida, entrega una explicación usando recursos visuales (figura anatómica) y solicita a los estudiantes descargar en sus teléfonos celulares una aplicación referida a la utilización de la *realidad aumentada*.

A continuación, propone una guía de trabajo (Specto) que contempla actividades individuales y en grupo y una posterior socialización de las ideas elaboradas por los estudiantes. Finalmente, realiza un cierre temático, responde interrogantes y adelanta las actividades de la segunda clase. Luego de un receso de 15 minutos, se continúa desarrollando la guía de trabajo, propiciando el desarrollo del razonamiento científico, por ejemplo, en la elaboración de una hipótesis o en la discusión entre pares y el establecimiento de relaciones con el conocimiento disciplinar.

Si se analiza la clase propiamente tal, se contempla que la práctica de escritura relevada incluye varias *actividades y acciones* en las que se debe usar la aplicación (realidad aumentada), descargada en los teléfonos celulares y producir textos asociados a la comprensión de la temática de la clase. Igualmente, se ponen en marcha diversas *estrategias* centradas en el desarrollo del conocimiento disciplinar y el razonamiento científico. Estas últimas se relacionan directamente con la escritura, por ejemplo, el

docente se focaliza en que los estudiantes relacionen conocimientos previos obtenidos a partir de la lectura de textos especializados con la generación de hipótesis por escrito y se concentra en revisar su formulación, así como su pertinencia con los contenidos disciplinares.

Las *acciones* resultan ser piezas fundamentales en las prácticas de escritura, pues se conceptualizan como las unidades observables de una *actividad*, es decir, corresponden a las habilidades de describir, graficar, analizar, hipotetizar y/o integrar información que realiza el sujeto aprendiente para llevar a cabo la *actividad* propuesta por el docente. Por ejemplo, las *acciones* describir y graficar realizadas por los estudiantes se construyen a partir de una serie de microacciones individuales y/o grupales que apuntan a dichas *acciones*. A continuación, se presenta el parafraseo de la clase desde el minuto 12:00 al minuto 18:30, que corresponde a las acciones señaladas precedentemente.

Estudiantes: (Trabajan individualmente y en silencio, haciendo la primera actividad de la guía).

Estudiante 1: (consultando al profesor) “¿Los factores externos se podrán incorporar?”

Profesor: (respondiendo al estudiante 1). “Eso es lo que queremos ver, lo tienes que registrar”.

(Los estudiantes siguen trabajando en silencio. El profesor observa lo que ellos desarrollan).

Estudiante 2: “Es difícil dibujar, es más fácil en palabras”.

Estudiante 1: (Entrega hoja con dibujo, expresando que no pudo dibujar).

Estudiante 3: (Entrega hoja con dibujo, sin ningún comentario).

En seguida, se caracterizan -con un mayor nivel de detalle- las *estrategias*, las *actividades*, las *acciones* y los *recursos*, así como también la función de la escritura, la mención a la lectura y la relación con el razonamiento científico.

En la práctica de escritura, se evidencia un conjunto de estrategias implementadas a fin de dar cumplimiento al proceso de adquisición del componente disciplinar y al método de análisis. A partir de un problema disciplinar, se utiliza la escritura para que los estudiantes den cuenta del dominio que han alcanzado en términos del conocimiento disciplinar y metodológico del área de estudio. Dado lo anterior, se puede suponer que el valor que se le otorga en esta comunidad a la escritura es más bien instrumental, vale decir, se concibe como una herramienta que le permite al docente verificar en qué medida los estudiantes han ido logrando apropiarse de los conceptos y procedimientos que se utilizan en Biología (Astudillo, 2016). Por ejemplo, se desarrollan *estrategias* de activación y preparación del conocimiento disciplinar; focalización de un contenido disciplinar; su construcción y su posterior socialización y el establecimiento de relaciones temáticas, a partir de bibliografía básica proporcionada por el docente, lo que también podría significar poner en juego el valor epistémico de la escritura. Cada una de estas estrategias se implementa desde una serie de *actividades* propuestas por el profesor, tales como la descripción de algunos componentes y

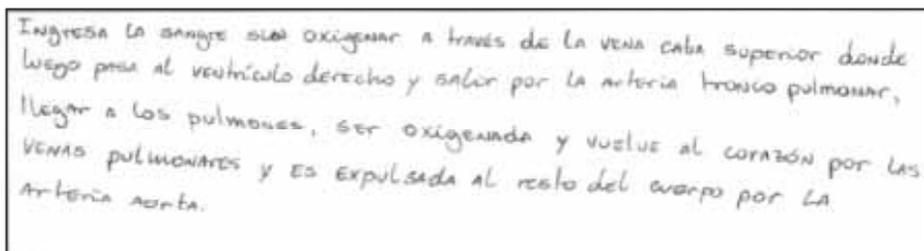
su correspondiente rotulación; la representación del objeto de estudio, por medio de distintos modos semióticos; la generación de hipótesis en base al conocimiento previo y conocimiento nuevo extraído de las lecturas; el planteamiento de hipótesis proyectivas; el establecimiento de relaciones a partir de información proveniente de múltiples fuentes; la exposición, reformulación y profundización temática con apoyo de *recursos* visuales (figuras anatómicas y realidad aumentada) y el intercambio y discusión de ideas.

Por su parte, las *acciones* se transforman en el hacer propiamente tal de los estudiantes en el espacio de interacción que construye el docente. Dichas *acciones* están delimitadas por la puesta en ejecución de las *estrategias*, las *actividades*, las *instrucciones* del docente y los *recursos* y se materializan en un *producto* elaborado por los estudiantes.

Con la información sistematizada a partir del análisis de las dos clases observadas es posible complementar la caracterización de la práctica de escritura que se comenzó en párrafos anteriores, en términos de la utilización de estrategias enfocadas en el acceso al conocimiento disciplinar, a la socialización y construcción de contenidos y, sobre todo, a la intencionalidad que le imprime el docente en términos del desarrollo del razonamiento científico. Todo esto en virtud de la elaboración de una hipótesis producto de la lectura de bibliografía especializada, la observación, el establecimiento de relaciones y la discusión entre pares. El énfasis en la potencialización del razonamiento científico se realiza a través de la escritura, evidenciando su función modeladora del pensamiento.

Instancia de recolección de evidencias de la práctica de escritura

La orquestación que se produce entre conocimiento disciplinar, razonamiento científico y escritura queda de manifiesto en las evidencias del aprendizaje de los estudiantes que el docente recoge y que se visualizan en la Figura 2. La actividad requería que el aprendiente escribiera un texto con modalidad discursiva descriptiva en que pudiera establecer el recorrido de la sangre en el corazón, desde su entrada hasta su salida. Este texto se relaciona directamente con el desarrollo del razonamiento científico, pues describir requiere previamente observar, seleccionar, ordenar, agrupar, jerarquizar y otras habilidades implicadas y se utiliza como medio de comprobación del aprendizaje propuesto por el docente, como vehículo para ordenar y dar a conocer una idea elaborada por el estudiante y como una forma de socializar los aprendizajes. La escritura cumple así no solo una función instrumental, sino también epistémica.



Ingresa la sangre sin oxígeno a través de la vena cava superior donde luego pasa al ventrículo derecho y salir por la arteria tronco pulmonar, llegar a los pulmones, ser oxigenada y vuelve al corazón por las venas pulmonares y es expulsada al resto del cuerpo por la arteria aorta.

Figura 2. Texto auténtico elaborado por un estudiante según instrucciones del profesor.

Luego de analizar las tres instancias de la práctica de escritura, se puede señalar que esta se realiza durante las clases, combina lectura, escritura y oralidad, articula conocimiento disciplinar y acercamiento al razonamiento científico, utiliza variadas estrategias, actividades y recursos para apoyar al estudiante en su ingreso a la comunidad disciplinar y que los textos producidos sirven como herramientas que permiten la modificación de constructos cognitivos desde una mirada epistémica y acreditativa.

Es posible sugerir que esta práctica de escritura podría promover el trabajo autónomo del estudiante y progresivamente hacer suyo las habilidades del razonamiento científico, tal como lo señala el profesor en la entrevista que se le realizó.

COMENTARIOS FINALES

Los resultados recabados hasta el momento, tanto de la entrevista en profundidad al profesor como de la observación no participante de las clases que este realizara en el marco de la asignatura de Anatomía Humana, perteneciente al currículum de la licenciatura en Biología de una universidad chilena, permitieron caracterizar una práctica de escritura en términos de las instancias de planificación, ejecución y evidencias que corresponden, junto a otros componentes, a un modelo construido para dicho efecto por el equipo Fondecyt 1151171 (cf. Fig.1). Consideramos que esta primera incursión desde una mirada cualitativa y exploratoria del aula universitaria implicó reconocer la congruencia existente entre el discurso del profesor y lo que realmente desarrolló en las clases. Esto en el sentido de que en ambas situaciones revela la centralidad del razonamiento científico y que para extraer información especializada y luego comunicarla en relación con los contenidos disciplinares se utiliza tanto la lectura como la escritura, ejes estructurantes del conocimiento disciplinar. De este modo, las *estrategias* utilizadas por el docente están enfocadas en el acceso al conocimiento previo y en la construcción de relaciones con los nuevos contenidos disciplinares, las *actividades* son variadas y las *acciones* están diseñadas en una complejidad creciente en pro del andamiaje del aprendizaje de los estudiantes, como también el *método de enseñanza* por descubrimiento, los *recursos* actualizados y la elaboración de *productos*, especialmente, escritos.

En definitiva, caracterizar cada uno de los rasgos de una práctica de escritura ha puesto en evidencia los modos particulares que los participantes de la comunidad utilizan para propiciar el aprendizaje de los nuevos miembros que se integran a ella y, si bien lo constatado en dicha práctica no es generalizable por ahora para toda la comunidad investigada, sería deseable profundizar más en este campo y establecer, si es posible, ciertas regularidades o diferencias que podrán determinar cómo se alfabetiza académicamente en el ámbito de la formación de las ciencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABACA, J. 2016. Prácticas de escritura académica en historia: una investigación fundada en un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- ASTUDILLO, M. 2016. Las prácticas de escritura y el razonamiento científico en miembros de la comunidad académica de Biología de la PUCV: Un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- ÁVILA, N., P. GONZÁLEZ-ÁLVAREZ & C. PEÑALOZA. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa* 18(57): 537-560.
- BAZERMAN, C., J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE & J. GARUFIS. 2016. *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- BRUNETTI, P., C. STANCATO & M. SUBTIL. 2002. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CARLINO, P. 2002. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida* 23(1): 6-14.
- CARLINO, P. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 355-381.
- CASTELLÓ, M. 2014. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19(2): 346-365.
- CASTELLÓ, M., G. BAÑALES FEZ & N. A. VEGA. 2011. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições* 1(6): 97-114.
- COLLER, X. 2000. *Estudio de Casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CREME, P. & M. R. LEA. 2000. *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- DE LA HARPE, B. & A. RADLOFF. 2003. From practice to theory in developing generic skills. En C. Rust (Ed.), *Improving student learning theory and practice – 10 years on*. Pp. 148-156. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- GONZÁLEZ, B. & V. VEGA. 2013. Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 10(18): 101-116.

- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. & R. FLÓREZ-ROMERO. 2011. Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 4(7): 137-168.
- HAND, B. & V. PRAIN. 2012. Writing as a learning tool in science: lessons learnt and future agendas. En B. Fraser, K. Tobin & J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Pp. 1375-1384. Toronto: Canada.
- LEA, M. & B. STREET. 2006. The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice* 45(4): 368-377.
- LÓPEZ, M. & J. G. MORCILLO. 2007. Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6(3): 562-576.
- MARINKOVICH, J., M. VELÁSQUEZ, A. CORDOVA & C. CID. 2016. Academic Literacy and Genres in University Learning Communities. *Ilha Desterro* 69(3): 95-113.
- MARTOS, E. & T. RÖSING. 2009. *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo.
- NAVARRO, F. 2013. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58): 709-734. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART58002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n058/pdf/ART58002.pdf>. ISSN 1405-6666.
- NAVARRO, F. & A. REVEL CHION. 2013. *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- ÓRDENES, A. 2016. El proceso de desarrollo del razonamiento científico a través de la escritura: Estudio de casos múltiples acerca de la relación entre las teorías implícitas acerca de escritura epistémica para el desarrollo del razonamiento científico y las prácticas de escritura en la comunidad de Biología de la PUCV. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- PORTA, L. & M. SILVA. 2003. La investigación cualitativa. El análisis de contenido en la investigación educativa [en línea]. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- QUILES, M. 2009. Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo. En E. Martos & T. Rösing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura*. Pp. 55-75. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo.
- RADLOFF, A. & B. DE LA HARPE. 2001. Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers. En L. Richardson & J. Lidstone (Eds.), *Flexible Learning for a Flexible Society*. Pp. 566-573. [en línea]. Disponible en: <http://www.ascilite.org/conferences/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/radloff-a.html>.
- RUIZ, J. 2003. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUSSELL, D. & V. CORTÉS. 2012. Academic and Scientific Texts. The Same of Different Communities? En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and texts in Academic Societies*. Pp. 3-18. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- SERRA, R. & M. CABALLER. 1997. El profesor de ciencias también es profesor de lengua. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* 12(4): 43-49.
- STAKE, R. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

- URIBE, G. & Z. CAMARGO. 2011. Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 3(6): 317-341.
- VELÁSQUEZ, M. & J. MARINKOVICH. 2016. Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización es escritura académica en las licenciaturas en historia y biología. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2): 113-136.
- WELLINGTON, J. & J. OSBORNE. 2001. *Language and literacy in science education*. Philadelphia: Open University Press Buckingham.
- YIN, R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

EL GÉNERO “INFORME DE CASO” EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN BASADA EN LA ACTIVIDAD

NATALIA ÁVILA REYES
ANA MARÍA CORTÉS LAGOS
Pontificia Universidad Católica de Chile*

RESUMEN: Si bien los estudios sobre escritura universitaria han proliferado en Latinoamérica, pocos han adoptado una perspectiva de Escritura a través del Currículum. Más aún, la mayoría de los aportes han favorecido la descripción lingüístico-discursiva de los géneros por sobre las experiencias de los escritores y las perspectivas de las comunidades usuarias, fundamentales para entender su aprendizaje. El presente trabajo adopta los sistemas de actividad como marco para describir el género informe de caso, frecuente en la formación inicial docente, a partir la triangulación de entrevistas en profundidad a profesores que lo asignan, grupos focales con estudiantes que lo han escrito y análisis textual de ejemplares aprobados. Los resultados muestran interesantes patrones de cómo la actividad del estudio de caso instancia formas lingüísticas características en procedimientos como la intertextualidad y la construcción de afirmaciones mitigadas en los informes, así como las dificultades que profesores y estudiantes encuentran en enseñar y aprender el género.

PALABRAS CLAVE: Estudio e informe de caso, escritura a través del currículum, géneros de formación docente, sistemas de actividad.

THE “CASE REPORT” GENRE IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: AN ACTIVITY APPROACH

ABSTRACT: Although higher education writing studies have become increasingly more frequent in Latin America, only few studies have adopted a Writing Across the Curriculum perspective. Moreover, most studies have preferred discursive and linguistic genre descriptions, over writing experiences and perspectives from the community of users of these genres. This article relies on Activity Systems as a descriptive framework for the case-report genre, frequent in pre-service teacher

* Para correspondencia, dirigirse a Natalia Ávila Reyes (naavila@uc.cl) o a Ana María Cortés Lagos (amcorte1@uc.cl). Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile). Teléfono +56223544407. Las autoras agradecen el financiamiento otorgado por el II Concurso de Docencia, en el marco del Convenio de Desempeño PUC 1201. Asimismo, reconocen el valioso aporte de las profesoras en formación Solange Morales y Natalie Céspedes como ayudantes de investigación.

education programs, by triangulating data from interviews to professors, students focus groups and text analysis of approved samples. Results show interesting patterns of linguistic instantiation of activity in procedures such as intertextuality and hedging, as well as the challenges both students and teachers face in teaching and learning this genre.

KEYWORDS: Case study and report, writing across the curriculum, preservice teachers' student genres, activity systems

INTRODUCCIÓN

Si bien a partir de la década del 2000 la escritura en el nivel universitario se ha consolidado como un ámbito de investigación y práctica tanto en Chile (Oyanedel, 2006; Parodi, 2010) como en Latinoamérica (Carlino, 2005, 2013; Carrasco, Encinas, Castro Azuara & López Bonilla, 2013), las iniciativas que adoptan un enfoque de Escritura a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés) son más acotadas. Una perspectiva WAC se refiere, en palabras de Bazerman et al. (2016), “específicamente al foco pedagógico y curricular sobre la escritura que puede encontrarse en clases universitarias distintas de los programas de composición o escritura” (p. 57), programas que en la región se alojan típicamente en unidades académicas de Lenguas.

Los trabajos que asumen esta perspectiva se centran, en la mayoría de los casos, en aspectos teóricos y metodológicos de intervenciones y programas (Ávila Reyes, González Álvarez & Peñaloza Castillo, 2013; Concha, Miño, Andrade & Quiroga, 2014; Moyano, 2010; Navarro, 2013), y han contribuido a consolidar un área de estudio específica acerca de las pedagogías a aplicar en las diferentes carreras. Otro grupo de estudios ha levantado descripciones de los géneros disciplinares, orientados a guiar la escritura de los estudiantes (Marinkovich, Velásquez Rivera & Córdova Jiménez, 2012; Natale, 2012; Navarro, 2014). Sin embargo, pocos trabajos se han centrado en desarrollar materiales que puedan utilizarse de manera auténtica a través del currículum de las carreras, esto es, sin intervención ni mediación de un programa o especialistas de escritura. Por eso, la investigación que se reporta en este artículo desarrolló un material didáctico de apoyo a la escritura para ser utilizado a través del currículum de formación inicial docente en una universidad chilena. Se optó por trabajar con un género recurrente a lo largo de una carrera de Pedagogía y que representa un desafío para los estudiantes: el informe que deben escribir para dar cuenta de sus *estudios de caso*. Para ello, resultaba necesario, en primer lugar, levantar una descripción de este género, así como de la práctica que le da origen y explica su presencia en al menos cinco cursos diferentes del currículum.

Este primer paso abrió un abanico de preguntas que problematizaron y a la vez dieron forma a este proyecto de investigación, a saber:

(1) ¿Cómo estudiar la producción escrita universitaria de un modo *pedagógicamente relevante*? En otras palabras, ¿qué implica estudiar el “informe de caso” de una forma que impacte directamente en su enseñanza y aprendizaje? Desde la lingüística aplicada se han ofrecido numerosas descripciones de géneros en comunidades discursivas

específicas, las que ofrecen plantillas a seguir, identificación de movidas retóricas o exhaustivas caracterizaciones léxico-gramaticales. Mientras estas constituyen valiosas contribuciones a la investigación descriptiva de géneros universitarios, se han centrado exclusivamente en los textos, pasando por alto elementos fundamentales en el aprendizaje de la escritura en las disciplinas, tales como las experiencias de los escritores y las perspectivas de las comunidades de usuarios de dichos géneros. Lo anterior dificulta su aplicación desde una perspectiva “a través del currículum”, ya que aprender a escribir es un proceso complejo que no se limita a saber qué formas seguir o qué palabras poner. Por ende, es necesario pensar en modos de aproximarse a la escritura académica que den cuenta ampliamente de las prácticas y no solo de las características de los textos, evitando un *sesgo textual* en la descripción (Lillis & Scott, 2007).

(2) ¿Cómo generar innovaciones pedagógicas que permitan que nuestros alumnos *aprendan a escribir* a través del currículum? Los estudiantes de la carrera de Pedagogía deben escribir frecuentemente para aprender los contenidos propios de su área. Por ejemplo, en un curso de desarrollo se escribe para internalizar y comprender las etapas del desarrollo del niño según diversos autores, y para relacionarlas con otras perspectivas, similares o divergentes. Sin embargo, durante ese proceso, ¿aprenden e internalizan también conocimientos sobre el género informe de caso, sobre la escritura académica, sobre el uso de la lengua? ¿Cómo optimizar el proceso para que efectivamente los estudiantes ganen conocimientos sobre la escritura de géneros académicos que luego sean transferibles a otros géneros universitarios? (Reiff & Bawarshi, 2011; Soliday, 2011).

Estas dos preguntas preliminares terminaron por dar forma a la investigación y definir su teoría y metodología. Desde el punto de vista teórico, estas preguntas implicaron asumir un marco epistemológico compatible, a saber, los Estudios Retóricos del Género y la Teoría de la Actividad, una perspectiva que “se enfoca en las formas en que los escritores usan el conocimiento del género (o fracasan en usar tal conocimiento) cuando se involucran en la escritura de actividades disciplinares tales como redactar informes de laboratorio, evaluar resúmenes de congreso [entre otras]” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 3, traducción propia). Este marco es discutido en profundidad en el siguiente apartado.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto tomó un carácter de investigación-acción, frecuente en los estudios de didáctica de la escritura orientados a reflexionar desde la práctica y promover cambios. En otras palabras, sus resultados buscan generar impacto educativo basado en datos empíricos y no simplemente elaborar una descripción aislada del género. Asimismo, la acción pedagógica modeló desde el inicio el diseño de la investigación, de modo que la descripción del género se levanta no solo desde los ejemplares o las expectativas de los docentes acerca de lo que es “un texto correcto”, sino también desde la actividad que enmarca su producción y las dificultades experimentadas por los estudiantes en el camino. Este diseño, junto al sistema de categorías de análisis, se explican en detalle en el apartado de metodología, mientras que en el apartado de resultados se presentan los hallazgos y las perspectivas de los actores sobre el informe de caso. Por último, la discusión

retoma las preguntas sobre una descripción de los géneros pedagógicamente relevante y sobre la innovación pedagógica en escritura a través del currículum, aportando argumentos para situar la acción social y comunicativa en el centro de la pedagogía de los géneros de formación.

GÉNEROS Y ACTIVIDAD

La idea de que los géneros son respuestas discursivas prototípicas a las interacciones sociales es propia de los llamados Estudios Retóricos del Género (Freedman & Medway, 1994), corriente conocida en Latinoamérica con el nombre de *sociorretórica*. Desde esta perspectiva, los géneros corresponden a una acción social tipificada que se manifiesta en una forma discursiva, con un conjunto de rasgos y regularidades. Según Bazerman y Prior (2005), este enfoque se interesa por los rasgos textuales y lingüísticos de los géneros, entendidos como una consecuencia de la situación sociorretórica, que incluye las intenciones de los autores, propósitos elaborados socialmente, recursos intertextuales, entre otros factores. Sin embargo, pese a poner un fuerte acento en la situación y el contexto que les da origen, en este enfoque los géneros son tomados como formas textuales *dadas*.

Por otro lado, en el mismo marco epistemológico de los estudios retóricos, se ha configurado una tradición particular de estudios del género fuertemente influida por la Teoría de la Actividad, que concibe los géneros como fenómenos de lenguaje *emergentes*. Entender los géneros como un fenómeno letrado emergente tiene consecuencias concretas en al menos dos actividades que competen a los estudios de la escritura: (a) cómo se estudian los géneros, y (b) cómo se enseñan. En lo que sigue, se explicarán brevemente los principios de esta postura, de la que se desprende el constructo de “géneros de formación”, propio del *sistema de actividad académico*.

1. Los sistemas de actividad

Formulada a partir de los fundamentos culturales y sociales de la psicología del desarrollo de Vigotsky (1978) y Luria (1976), la Teoría de la Actividad fue desarrollada posteriormente por autores como Engeström (1999). De acuerdo con Russell (1995), esta teoría fue introducida por primera vez en los estudios sobre literacidad a través de los trabajos de Scribner y Cole (1981) y ha tenido desde los años 90’ una enorme productividad en los estudios de la escritura que se realizan en el marco de la sociorretórica y la composición. El contacto entre estas corrientes teóricas ha generado una vertiente particular en los estudios del género que atiende fuertemente a los sistemas de actividad (Bazerman & Prior, 2005; Bazerman & Russell, 2003; Camps & Castello, 2013; Devitt, 2004; Palmquist, Mullin & Blalock, 2012; Russell, 1997a, 1997b).

La Teoría de la Actividad comprende la conciencia y comportamiento humano en términos de sistemas de actividad, es decir, instancias de interacciones humanas cooperativas, orientadas a metas y situadas históricamente. Estos sistemas pueden

observarse en actividades tan simples como las del niño intentando alcanzar un objeto fuera de su alcance, o tan complejas como las que configuran el sistema de interacciones puestas en marcha para producir conocimiento en un centro de investigación. Por supuesto, las actividades de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de una carrera universitaria resultan fácilmente analizables en términos de esta teoría.

Russell (1995), basándose en Engeström, plantea que la unidad básica de la teoría, tanto para analizar los procesos culturales como individuales, es el sistema de actividad. Este se define como un sistema funcional que consiste en uno o más *sujetos*, un *objetivo*, y *herramientas* que median la interacción. Los sistemas funcionales se caracterizan por ser de carácter histórico, mediados por herramientas, estructurados dialógicamente; pueden ser analizados en términos de la relación entre participantes y herramientas, y modificados por medio de zonas de desarrollo próximo (1995, 1997a).

Las herramientas son materiales, pero pueden ser de naturaleza muy diversa, incluida la naturaleza semiótica. Tal como las herramientas cambian según la finalidad de su uso, los textos se adaptan y se desarrollan históricamente para cumplir diversas finalidades. De hecho, esta es una posible definición del concepto de “género” desde esta perspectiva. Así como los sistemas de carácter histórico y social cambian, también los géneros tienen una naturaleza cambiante y dinámica. La calidad genérica de un texto, en esta perspectiva, puede ser modificada no solo por la forma textual, sino también por fuerzas como los procesos de producción, recepción y distribución; las relaciones con las condiciones sociales y materiales; el uso que se les da dentro de la actividad, entre otros muchos factores (Bazerman & Prior, 2005). Para dar cuenta del carácter dinámico, fluido y emergente de un género, una descripción centrada únicamente en elementos, pasos o movidas del texto resulta insuficiente.

Los sistemas de actividad como modelo para conceptualizar el género facilitan el estudio de los usos escritos en contextos de producción de conocimiento, tales como la academia, la investigación o los entornos laborales, porque ponen de relieve el rol de los textos como mediadores de la actividad. Así, la idea de que la escritura opera dentro de las culturas disciplinares para facilitar las múltiples interacciones requeridas para la producción del conocimiento es propia de esta perspectiva (Berkenkotter & Huckin, 1995). Más aún, a raíz de este carácter mediador es que los géneros se entienden también como “herramientas de la cognición”:

“nuestra tesis es que los géneros son estructuras retóricas inherentemente dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo con las condiciones de uso y que la mejor forma de entender el conocimiento sobre el género es como una forma de cognición situada inserta en actividades disciplinares” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 3, traducción propia).

2. El rol de los participantes y del discurso

Una de las contribuciones más explícitas de esta perspectiva es proponer una definición de género que trascienda la identificación de una estructura y de sus rasgos lingüísticos. Concebir al género únicamente como un conjunto de rasgos textuales ignora el rol

de los individuos como agentes de conocimiento, las diferencias de percepción y comprensión, el uso creativo de la comunicación para abordar necesidades emergentes e, incluso, el cambio que los mismos géneros experimentan en el tiempo (Bazerman, 2012). Por el contrario, al considerar el sistema de actividad además del sistema de géneros,

“se pone un énfasis en lo que la gente está haciendo y la manera en que los textos le ayudan a hacerlo, en lugar de ver a los textos como el objetivo en sí mismos. En los contextos educacionales las actividades se enfocan en preguntas como de qué forma los estudiantes construyen los conceptos y el conocimiento a través de la resolución de problemas, cómo es que las actividades instructivas posibilitan la construcción de conocimiento y las oportunidades de aprendizaje, cómo apoyan y estructuran el aprendizaje los profesores y cómo y para qué propósitos los estudiantes adquieren habilidades” (Bazerman, 2012: 136).

De este modo, se hace patente la importancia de adoptar una perspectiva de este tipo al analizar el género con propósitos de escribir a través del currículum, especialmente, porque el foco de la escritura en la formación disciplinar no debería estar en lo normativo (ej. “así debes construir tu ensayo”), sino en tener una función disciplinar materializada en actividades (ej. “estos son los conceptos que debes relacionar en tu ensayo”). Sin embargo, los estudiantes muchas veces desconocen los elementos más mínimos que componen los textos académicos (ej. “¿cómo debo comenzar mi ensayo?” “¿puedo usar la primera persona?” “¿en qué tiempo verbal lo redacto?”, etc.). Por lo tanto, es necesario estudiar las regularidades que efectivamente se configuran a partir de la actividad. Como explica Russell, “los géneros no están constituidos por rasgos formales, sino por *acciones sociales recurrentes que hacen emerger regularidades en el discurso* que las media” (Russell, 1997b: 26, traducción y destacado propios).

En este sentido, es necesario investigar con los usuarios de los géneros dentro del sistema de actividad cuáles son las acciones recurrentes que justifican la materialización de ciertos rasgos lingüísticos, para luego hacerlos transparentes a los estudiantes y ayudarlos a consolidar el rol de los géneros como “herramientas de la cognición”.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que los textos reconocidos por los participantes de un sistema de actividad como pertenecientes a un género, esto es, lo que los participantes (u otra persona, como un lingüista) señalan cuando les preguntan si este es un tipo de texto u otro, pueden no compartir un conjunto fácilmente reconocible de rasgos formales. Al contrario, los participantes a veces reconocen estos textos como pertenecientes a un mismo género escrito porque operacionalizan las acciones de participantes de un mismo sistema de actividad, independientemente de sus partes o formatos (Russell, 1997a). Esta salvedad metodológica es particularmente importante cuando equipos de lingüistas, con concepciones del género como formas dadas, nos aproximamos a los participantes para levantar sus conocimientos de un género en particular.

En síntesis, estudiar el género desde los sistemas de actividad privilegia la comprensión de lo que las comunidades *hacen* a través de los textos, es decir, la *actividad* que termina por dotar de sus particularidades lingüísticas a los mismos.

Entonces, una descripción de un determinado género, como el informe de caso, debería responder no solo cuáles son las regularidades discursivas, sino también ofrecer un detallado examen a las actividades que le dan origen y una atención a la diversidad de formas que los usuarios identifican bajo ese mismo género.

3. Los géneros de formación

Las fuerzas sociales y prácticas propias de un sistema de actividad determinan las formas textuales y rasgos lingüísticos que adquieren los géneros al interior de estas. Así, los géneros que ocurren en los sistemas de actividad de formación universitaria toman características propias de este contexto. En palabras de Bazerman y Prior (2005), “escribir un reporte de laboratorio para que sea evaluado por la profesora en un curso de química es muy diferente a presentar un reporte experimental a una revista de química para su publicación” (p. 139, traducción propia). Pero las diferencias entre estas dos actividades escritas no son únicamente contextuales: el reporte científico que sometemos a evaluación de pares en una revista corresponde a un género disciplinar experto, por medio del que comunicamos nuevos conocimientos a una comunidad científica; en contraste, el informe que se entrega en el marco de una clase corresponde a un artefacto pedagógico que denominamos “géneros discursivos de formación” (Navarro, 2014). Estos géneros difieren en cuanto al tipo de actividades que median; circulan al interior de sistemas compuestos por dinámicas intersubjetivas diversas, como pares en el conocimiento o profesores y estudiantes; y, por lo tanto, cumplen propósitos muy distintos.

De acuerdo con Navarro, los géneros discursivos de formación tienen como objetivo “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (p. 33); son géneros epistémicos o “artefactos de enseñanza” (Thaiss & Myers Zwacki, 2006). Su propósito al interior de un curso o programa de estudios es mediar la adquisición de conocimientos, por lo general, en el contexto de una evaluación. Se trata, entonces, de adaptaciones diseñadas por los docentes para promover el aprendizaje no de la escritura, sino de ciertos contenidos disciplinares específicos. Por ello, estos no tienen necesariamente una referencia directa a un modelo experto y sufren modificaciones y transformaciones que persiguen la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje. Sin embargo, es esta misma cualidad flexible y altamente situada de los géneros de formación la que los hace difíciles de aprehender por parte de los alumnos, quienes muchas veces desconocen las expectativas que tienen los profesores sobre estos trabajos escritos.

Consecuentemente, en este trabajo se ha decidido tomar un enfoque centrado en la actividad, sin perder de vista las materializaciones lingüísticas que derivan de esta y que, finalmente, interesa modelar en la escritura de los alumnos. En otras palabras, comprender la actividad y los propósitos de los actores nos permite, a su vez, identificar los mecanismos lingüísticos enseñables por medio de los que estas acciones se realizan. La meta, entonces, fue generar una descripción de todo el proceso y la actividad de escribir un informe de caso, identificar nodos críticos desde la perspectiva didáctica y

generar un material que diera cuenta de cómo solucionarlos en la escritura misma del texto. Para eso, se recurrió a herramientas de la lingüística aplicada como las movidas retóricas (Swales, 2004), el metadiscursos y los mitigadores (Hyland, 1996, 2005) cuando resultó necesario describir realizaciones del discurso a partir de la actividad.

MÉTODO

1. Investigación-acción

El marco de investigación general es el de la investigación-acción, esto es, una investigación orientada a las soluciones, que intenta resolver problemas más que simplemente documentar sus instancias (Freebody, 2003). Entre otros rasgos, esta corresponde a una serie de iteraciones, en formato de espiral, en las que se aplican las innovaciones que resultan de la investigación. En ese sentido, al poner a prueba estas nuevas ideas no se busca únicamente teorizar acerca de la práctica educativa o agregar conocimiento a la disciplina, sino también mejorar la práctica. Según Freebody, es por esto que la investigación-acción se interesa tanto por responder a las necesidades específicas de sus sitios de investigación como por generar resultados generalizables que permitan refinar la teoría (Freebody, 2003). En los estudios de la escritura, la investigación-acción pone al centro el rol de profesor o el profesional de escritura que detecta un problema y moviliza un diseño con múltiples métodos para estudiarlo empíricamente (Kinkead, 2016; Nickoson, 2012) y generar un cambio.

En el caso de esta investigación-acción, el problema fue detectado durante el dictado de un curso de la formación inicial de profesores de educación primaria. La elaboración de un informe de caso representó dificultades para los estudiantes, quienes manifestaron el desafío que les significaba la escritura académica y tuvieron dificultades para relacionar esta experiencia con la escritura de estudios de caso que hicieron en años anteriores, es decir, no había evidencia de transferencia de esos conocimientos de una asignatura a otra.

El ciclo o “espiral” contempló una primera encuesta para sondear las dificultades percibidas en la escritura de estos informes, aplicado a las cohortes de los años 2014 y 2015, en que se continuó solicitando este informe sin ninguna ayuda adicional. En paralelo, se trabajó en levantar *una descripción* del género en la carrera de Pedagogía Básica por medio de tres fuentes de información, a saber:

- a) Una entrevista en profundidad a los profesores que asignan este género en sus cursos.
- b) Un grupo focal con estudiantes de la carrera que hubieran escrito al menos una vez este tipo de informes.
- c) Análisis de los textos escritos por estudiantes.

Se seleccionaron estas fuentes ya que, desde la perspectiva del género que sustenta este trabajo, se reivindica el rol de los *insiders* en informar la investigación (Berkenkotter & Huckin, 1995). A partir de estos insumos se elaboró un material didáctico digital o hipertexto, basado en las dificultades y necesidades detectadas, así como también en los apoyos y andamiajes considerados útiles por profesores y estudiantes. Este material se utilizó en los cursos dictados durante 2016 y 2017. Al finalizar cada curso semestral se aplicó la encuesta de percepciones de dificultad, para comprobar si la percepción de los estudiantes había cambiado. En paralelo, se iniciaron consultas con profesores de educación, expertos y estudiantes para mejorar el material tanto en sus contenidos como en su usabilidad. En este artículo, se reportan, no obstante, únicamente los resultados relacionados con el levantamiento del género.

2. Levantamiento del género

2.1. Entrevistas

Para ejecutar esta fase del proyecto se detectaron 5 cursos de la malla curricular de Pedagogía Básica en cuyo programa se solicitan informes de caso y se contactó a los docentes que los dictaban regularmente. En uno de los cursos, sus docentes se excusaron de participar, mientras que, en otro, se detectó que el trabajo no correspondía al género y fue dejado fuera de la muestra. Un total de 4 profesores de tres cursos (uno sobre desarrollo, otro sobre sociedad y una didáctica disciplinar) participaron de las entrevistas, las que se realizaron utilizando un protocolo semiestructurado y fluctuaron entre los 30 minutos y una hora por participante. Los participantes firmaron un consentimiento informado y se registró en audio cada entrevista.

El protocolo incluía 4 preguntas principales, cada una orientada a un objetivo. Se planificaron algunas preguntas de profundización (*probes*) en caso de que fuesen necesarias o atingentes al objetivo. Las preguntas de sondeo y ejemplos de sondeo realizados se encuentran en la Tabla 1.

Preguntas centrales	Ejemplos de preguntas de sondeo realizadas
1. ¿En qué consiste el trabajo de estudio de caso de su curso?	1. ^a : Este trabajo, ¿culmina con un informe escrito?
2. ¿Cómo se les comunica a los alumnos en qué consiste el texto que deben escribir?	
3. A partir de las muestras que nos ha proporcionado como ejemplo, ¿qué caracteriza un buen informe de caso?	
4. ¿Qué tipo de dificultades percibe usted que tienen sus alumnos en la elaboración del informe de caso?	

Tabla 1. Preguntas centrales y de profundización de la entrevista.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad en ortografía estándar y posteriormente codificadas con un sistema de categorías desarrollado por el equipo de investigación, el que es explicitado en el punto 2.3. Cada entrevista fue individualizada con la letra P (profesor) seguida de un número correlativo del 1 al 4.

2.2. Grupo focal

Se realizó un grupo focal de 1 hora y 34 minutos de duración, con 10 estudiantes participantes voluntarios, a fines del primer semestre de 2015. Se ofreció como incentivo de participación un almuerzo y un libro álbum. Adicionalmente, se solicitó a los asistentes contribuir con un ejemplar de un informe de caso que hubiesen escrito en algunos de los cursos incluidos en el estudio, anonimizado. Los participantes firmaron un consentimiento informado y se registró la interacción en audio. El grupo contaba con una facilitadora y dos integrantes del equipo de investigación encargadas del registro, todas estudiantes. Con el fin de salvaguardar la confianza de los estudiantes al hablar del informe, se omitió la figura de la investigadora docente en este proceso.

El guion del grupo focal contenía 6 preguntas centrales, orientadas a caracterizar los informes que habían escrito, su aprendizaje en el proceso, las dificultades y las ayudas recibidas. Al igual que en las entrevistas, se anticiparon preguntas de profundización en distintos escenarios posibles. Así, por ejemplo, la primera pregunta del guion fue: “¿A partir de lo aprendido en los cursos, ¿qué es un informe de caso?”. Esta fue complementada con una pregunta espontánea de la facilitadora: “(...) los estudios de casos son escritos y en ese sentido, ¿cuáles son las partes que ustedes identifican que debe tener un estudio de caso?”.

La interacción del grupo focal se transcribió en ortografía estándar y fue codificada siguiendo un sistema de categorías emergentes desarrollado por el equipo, con la finalidad de relacionar la experiencia de los estudiantes con las perspectivas de los profesores. Cada estudiante que intervino fue individualizado con la letra E (estudiante) y un número correlativo del 1 al 10.

2.3. Codificación cualitativa

Las entrevistas fueron analizadas por medio de un sistema de códigos emergentes. Codificar quiere decir, en la tradición de la investigación cualitativa, etiquetar varios aspectos de los datos para poder recuperar fácilmente fragmentos específicos de estos datos (Merriam, 2009). Puesto que lo que nos interesaba en esta etapa era recabar toda la información posible acerca de las características del informe de caso y su enseñanza, así como las concepciones y percepciones de los profesores en torno a su escritura, esta codificación obedeció a la pregunta bastante amplia “¿De qué se habla en este momento de la entrevista?”. En este sentido, la creación de este primer nivel de códigos emergentes fue un modo de indexar los datos para construir los análisis posteriores (Gläser & Laudel, 2013).

La construcción de este sistema de códigos siguió tres etapas. En una primera instancia, un equipo de cuatro investigadoras, incluyendo a la investigadora principal, realizó una codificación conjunta de una de las entrevistas, de manera exploratoria. Esta

codificación arrojó 12 códigos emergentes. En una segunda etapa, tres investigadoras codificaron las tres entrevistas restantes, y se realizó doble codificación de una de las preguntas. En una tercera etapa, se realizó un cálculo de confiabilidad en base a las preguntas con doble codificación (índice kappa de 0,71, considerado como un buen nivel de acuerdo) y se discutieron las codificaciones individuales. Estas etapas de codificación individual y revisión redujeron el sistema original de doce a los seis códigos que probaron ser más productivos, presentes en la tabla 2. El proceso fue apoyado por el uso del software de análisis cualitativo QSR Nvivo 10.

Código	Definición operativa
Actividad	Actividad asociada a la escritura del informe (comparar elementos, diseñar una intervención, etc.).
Andamiajes - buenas prácticas	Ayudas entregadas para la escritura o desarrollo del estudio y reconocimiento de prácticas que han resultado positivas en la propia cátedra o en la de docentes pares.
Dificultad	Problemas específicos que los alumnos experimentan para realizar la actividad del informe.
Función - objetivo	Función u objetivo que cumple el informe en el curso y aprendizajes esperados por parte de los alumnos en relación al informe.
Intertextualidad	Referencias a otras partes del informe (anexos) o a otros textos teóricos.
Partes - estructura	Referencia a partes estructurales del texto, o a su estructura general.

Tabla 2. Códigos emergentes para codificación.

En el caso del grupo focal, se utilizaron dos de estas categorías: “Andamiajes-buenas prácticas” y “Dificultades” para codificar el texto de la transcripción. Dos analistas codificaron todo el material y un tercer miembro del equipo, con más conocimientos en el área de la escritura académica, dirimió los casos en que había discrepancias. Se seleccionaron estas dos categorías puesto que el propósito fundamental de los datos de los grupos focales fue levantar información sobre la experiencia de los estudiantes en torno a la escritura de informes de caso; principalmente, las dificultades que este presenta y el tipo de ayudas o directrices que reciben durante el proceso de escritura, de modo de orientar el diseño del material didáctico. Los códigos en cuestión fueron clasificados en temas (por ejemplo, conocimiento del género, relación teoría-práctica, explicitar objetivos, etc.) y permitieron describir en profundidad las diferentes necesidades que tienen los estudiantes, ponderar su recurrencia en el discurso y contrastarlas con las precepciones de profesores.

2.4. Ejemplares de los textos

Además de los ejemplares recogidos en la instancia del grupo focal, se sortearon tres libros álbum entre todos quienes colaboraran con la investigación presentando informes de caso escritos durante la carrera. Los participantes fueron debidamente informados de los propósitos con que serían utilizados sus trabajos y se garantizó anonimato en el uso de estos materiales. En total, se reunió un corpus compuesto por 28 informes de caso.

Estos textos fueron analizados en términos de su recorrido textual; se identificaron las movidas retóricas prototípicas de las secciones presentes en estos trabajos cuando resultaba pertinente (por ejemplo, en la introducción); y se identificaron y describieron los distintos usos del intertexto en los informes de caso. Por último, se recurrió al resultado de los análisis de entrevistas y grupos focales para identificar dificultades de escritura reportadas por profesores y estudiantes, y describir su ocurrencia en los textos, tales como elementos de metadiscursivo, o mecanismos de mitigación y refuerzo. Se buscaron ejemplos tanto de usos logrados de estos mecanismos lingüísticos, como ejemplos que mostraban una dificultad o falta de recursos para lograr un determinado objetivo. Estos ejemplos fueron fundamentales para construir el material basado en la evidencia que se explica en mayor detalle en los siguientes apartados.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN

1. El género informe de caso: hacia una descripción

El género informe de caso corresponde a un *género de la formación docente*, es decir, se trata de una actividad de aprendizaje cuyas características formales y genéricas están regidas por los aprendizajes que los profesores quieren movilizar en sus estudiantes y no, por ejemplo, por un modelo experto de alguna profesión o disciplina. De este modo, por ejemplo, un docente informante se apresura en especificar:

“Ya no lo llamamos estudio de caso [...] puesto que pensamos que el estudio de caso tenía ciertos requisitos metodológicos más rigurosos de lo que nosotros hacemos. Entonces, el estudio de nuestro curso consiste en que dos estudiantes tienen que hacer un análisis de la trayectoria escolar de un alumno del sistema escolar, y visualizar qué factores socioculturales han influido en su desempeño escolar” (P4).

Esta aclaración se debe a que en las ciencias sociales y educación, los estudios de caso corresponden a una metodología cualitativa utilizada frecuentemente para estudiar fenómenos complejos, que se delimitan en objetos tales como un programa, una institución, una persona, un proceso o unidad social (Merriam, 2009; Yin, 2002). El género experto equivalente sería probablemente un artículo de investigación o un reporte de investigación, los que difieren con el género de formación en varios aspectos, como por ejemplo el metodológico.

Si bien existe una relación en términos generales con la metodología de casos, no hay una relación sistemática entre un potencial género experto y su “versión” de

formación, lo que corrobora la necesidad de describir estos textos (y por extensión, otros producidos en el ámbito universitario) en su propia ley, como artefactos que encarnan las motivaciones sociales de enseñanza y acreditación (Dias, Freedman, Medway & Paré, 1999), y que mutan de manera dinámica de acuerdo con las necesidades pedagógicas percibidas.

Adicionalmente, esta fluidez y dinamismo también puede observarse en la falta de una única disciplina de referencia o pertenencia del género. Como advierten Thaiss y Myers Zawacki (2006), con frecuencia en los programas de WAC se equipara, erróneamente, la escritura en una *unidad académica* con la de una *disciplina*. En este sentido, pensar en los géneros de pedagogía requiere de una mirada fuertemente matizada y de carácter interdisciplinario. Los cuatro cursos en los que se detectaron estudios o informes de caso corresponden a cursos de la formación docente que tienen diferentes disciplinas expertas como referencia: un curso de desarrollo y aprendizaje (psicología); un curso de cultura y sociedad (sociología) y dos didácticas disciplinares (matemáticas y escritura).

Sin embargo, junto con este dinamismo existen fuerzas estabilizadoras, dadas por las finalidades que los miembros de esta comunidad¹ persiguen a través de este género, y que identifican con total claridad:

“... la función, cierto, de que el alumno sea capaz de tomar la teoría. Sí, los conceptos centrales que los pueda relacionar entre sí...” (P1).

“... que sean capaces de evidenciar en terreno, a través de la observación, pistas que te permitan caracterizar a niños en distintos rangos etarios, en función de los ámbitos del desarrollo que abordamos en el semestre” (P2).

“[el objetivo es ver]... cómo van relacionando teoría-práctica, cómo van relacionando lo que uno está viendo aquí en la sala de clases, y cómo ellos lo ven en el colegio, por ejemplo” (P3).

“Nuestra expectativa no es que ellos hagan un levantamiento de información, sino más bien la aplicación de la teoría a esa entrevista. Entonces, no es que ellos estén jugando, a ser investigadores que van a levantar un nuevo patrón o una nueva lógica de cómo se comporta la realidad, no. Más bien están tratando de contrastar, si estos lentes teóricos aparecen; esos factores que hemos trabajado en clases” (P4).

En este sentido, la actividad de aplicar los conceptos teóricos de la clase en la observación de un *caso* real, ya sea un estudiante, un profesor, un curso o una escuela, es la principal fuerza aglutinante a través de estos trabajos, más allá de la presencia

¹ Se ha optado en este artículo por la denominación “comunidades” y no “comunidad discursiva” como es frecuente en los estudios sobre géneros (Swales, 1990), siguiendo la propuesta de Devitt (2004), quien distingue diferentes tipos de agrupaciones humanas, tales como *comunidades*, *colectivos* y *redes*. Entre otros motivos, el concepto de Swales es descartado pues sugiere un alto grado de centralidad, límites rígidos en los grupos humanos, la idea de un discurso altamente homogéneo entre sus participantes y la idea de que los grupos humanos se cohesionan por el discurso y no por las actividades que realizan o los objetivos que persiguen.

o ausencia de determinados elementos formales o discursivos, tal como adelanta Russell (1997a).

Por este motivo, se encontró como modelos de informes aprobados una gran cantidad de textos con características formales divergentes. Por ejemplo, en algunas asignaturas, la presencia de una introducción que presentara el trabajo era discrecional, esto es, algunos ejemplares aprobados comentados por los docentes carecían de esta sección, y no existía una instrucción o retroalimentación específica al respecto, ya que los elementos esenciales pedidos, esto es, el desarrollo de una sección teórica que luego se confrontaba con la evidencia observada y daba paso a una interpretación, se cumplían correctamente. Del mismo modo, en algunos casos, las rúbricas e instrucciones se centraban en ese aspecto y no detallaban partes o recorridos textuales que seguir en la escritura. Asimismo, solo en un caso se solicitaba a los estudiantes escribir una metodología de la obtención de datos.

Por otro lado, mientras en todos los informes de estudio de caso analizados era necesario aplicar la teoría en la práctica, las convenciones textuales necesarias para este fin divergían. En algunos casos, se configuraba un marco teórico, seguido por una sección de análisis en que se describían los datos y se interpretaban a la luz de esa teoría; en otros casos, esta aplicación se andamiaba segmentando la teoría en breves “marcos teóricos” por temática (por ejemplo, áreas del desarrollo) seguidos de la descripción de los datos de esa área específica. Esto, a juicio de los docentes, facilita la articulación para lograr concluir sobre bases más sólidas. En un tercer modelo, se pasaba directamente al análisis de datos en diversas dimensiones, separado también por áreas o ámbitos, en los cuales era necesario desplegar citas de la teoría que permitieran definir el fenómeno en cuestión.

Con respecto al análisis, en todos los casos consistía en construir un relato en que se cruzan la observación, las voces o datos recogidos desde la evidencia y su interpretación fundamentada en la teoría. En este sentido, profesores y estudiantes coincidían con la necesidad de evitar los juicios y generalizaciones apresuradas y, por otro lado, en la dificultad de aprender a realizar ese delicado cruce intertextual entre los datos, las teorías y las interpretaciones del autor. Gran parte del material didáctico desarrollado, por lo tanto, se dedicó a apoyar esas dos dificultades, como se discute en la próxima sección.

Las estructuras emergidas del análisis de los textos fueron esquematizadas en los tres modelos a continuación: estructura con marco teórico separado (A), con marco teórico andamiado (A') y con marco teórico integrado (B), como detalla la figura 1. Los patrones representan los aspectos diferenciales de cada estructura, mientras que las secciones en gris son de carácter optativo:

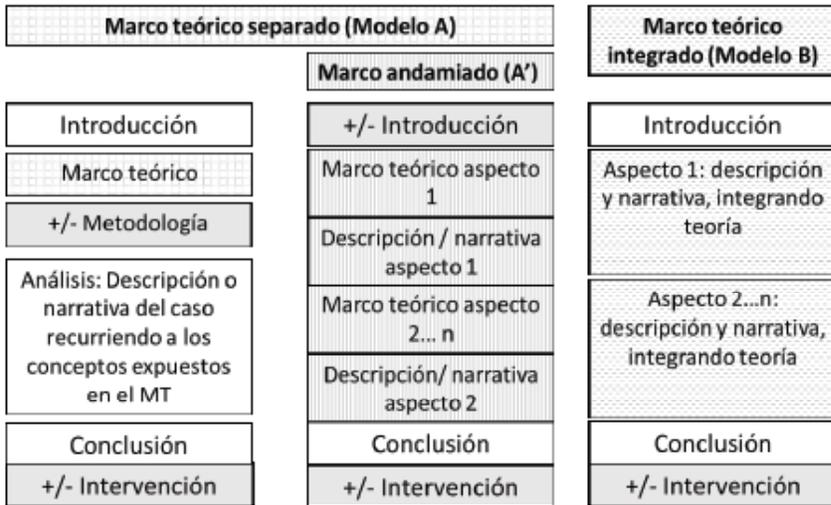


Figura 1. Estructura de los ejemplares de informe de caso analizados.

2. Nudos críticos en la elaboración del informe

El análisis de la actividad permitió guiar las interpretaciones sobre la naturaleza del género al interior de diversos cursos de la unidad académica con el fin de diseñar materiales didácticos que resultaran útiles y productivos para la escritura de estos informes. Sin embargo, mediante los testimonios recogidos de los estudiantes en el grupo focal, también se pudo poner acento en los nudos críticos, en particular, en las dificultades, necesidades y apoyos productivos que los aprendices experimentan durante sus procesos de escritura. Entre estos hallazgos, destacan múltiples elementos, tales como la importancia del uso de modelos y de retroalimentación de los docentes, las dificultades que encuentran los estudiantes para unificar el estilo en la redacción de trabajos grupales, el desconocimiento de las convenciones genéricas, la necesidad de contar con mejores herramientas y criterios para observar la realidad, entre otras.

A continuación, se ejemplifican dos de estos nudos críticos en profundidad: primero, el delicado equilibrio de la intertextualidad derivado de la función principal del género (aplicar la teoría a la práctica) y, en segundo lugar, la necesidad de mitigar los juicios mediante diversas herramientas metadiscursivas. Estas dificultades, como se puede apreciar, se relacionan directamente con la actividad que da origen a este texto escrito y constituyen dos excelentes ejemplos de *cómo la forma lingüística en la escritura de un género es el resultado de la actividad que le da origen*.

2.1. Intertextualidad en la relación teoría-práctica

Mientras, como se explica en la sección 1, los profesores identifican claramente el objetivo del estudio de caso, para los estudiantes este objetivo no resulta tan transparente:

“[...] yo, de verdad, no lo entendía. Como que no fue un proceso agradable, aparte, era un trabajo gigante, inmenso, muy largo, que en ninguna parte entendí lo que tenía que hacer, y me acuerdo que llegué a julio entregando la cuestión y nunca entendí lo que hice” (E3).

Esta falta de claridad con respecto a la finalidad del informe que se escribe, y su relación con la actividad que para los docentes motiva el estudio, dificulta la comprensión de la manera y la finalidad con que deben utilizar la teoría en sus textos. Así, una estudiante plantea:

“Entonces como que el marco teórico, ya, bien, qué lindo Piaget, no sé qué, lo ponías y después no tenías idea de cómo usar todo lo que habías escrito” (E9).

En efecto, esta falta de perspectiva acerca del uso de la teoría se expresa en el nivel textual en diferentes trabajos en que se describen los datos y, por separado, se ofrece una cita teórica que podría resultar explicativa del fenómeno, pero sin llegar a integrarla en una interpretación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

En esta actividad existe una interacción entre los alumnos para buscar una idea en común (E-E) y la ayuda de la profesora que sería la real “experta” en el tema pues lo comprende (E-P), entre todos forman y conversan sobre el juego para complementar y comprender.

“Existe una construcción del conocimiento a través de un proceso interno, activo y personal.” (Aznar, 1992, pp. 282) (Fragmento de informe de estudiante).

Esta clase de problemas con el manejo intertextual es tematizada múltiples veces por los profesores, quienes advierten problemas tanto para citar la literatura científica como para integrar el cuerpo de evidencias recogidos (por ejemplo, entrevistas o notas de campo).

“OK, si usted va a hacer una definición, siempre tiene que poner cuál es el concepto, cuál es la definición, cuál es la edad en la que ocurre, está desfasado el niño, no está desfasado, y después la referencia, que ahí tiene que aplicar el APA [...] les cuesta harto y no ponen las citas” (P1).

“...Y además de la utilización de los anexos, porque en la parte donde vinculan la práctica con la teoría, se les pide que hagan referencia explícita a las evidencias que le dan pistas” (P2).

De este modo, como parte del proceso de elaboración del material, se buscó ejemplos de informes reales en los que estas exigencias del manejo intertextual se cumplieran y se contrastaron con ejemplos menos logrados, explicitando la forma en la que se espera que utilicen estos recursos intertextuales, como se muestra en la figura 2. Este modelamiento se hizo tanto con el uso de la literatura, como con las evidencias empíricas.

EVITAR	
<p>El alumno A ha participado activamente en las actividades escolares relacionadas con el arte, siendo una de ellas un día dedicado a dibujar y pintar cuadros de Picasso, donde se hizo parte e incluso ayudó a muchos de sus compañeros a la hora de mejorar el dibujo, haciendo de éste un “gran trabajo”, como dijeron sus compañeros de grupo y recibiendo reiteradas felicitaciones por parte de los alumnos del curso y la profesora.</p> <p>“Los desarrollos en las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren hacer y lo que pueden hacer.” (Papalia, 2009, p. 424)</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica no se integra y aparece en un párrafo aparte, descontextualizada. Queda como trabajo del lector recuperar la relación entre las actividades escolares de arte y la cita de Papalia, que no es obvia ni se hace evidente mediante ningún mecanismo. No hay una apropiación de la teoría.</p>
PREFERIR	
<p>Asimismo, el capital cultural objetivado, es decir, lo “materialmente transferible a través de su soporte físico” (Bourdieu, 1980, p. 144) es un tipo de capital que podría haber afectado la historia de X. Cabe destacar que el hogar de X posee varios ejemplares de libros (más de 500) de variadas temáticas. Sumado a equipos electrónicos, como computadores con acceso a Internet y una sala con escritorio. Todos son bienes materiales que aportan también a generar un mayor capital cultural familiar y que facilitan el estudio de la entrevistada. Además, estos objetos se convierten en el soporte para interiorizar el habitus. Este capital presupone un capital económico de la familia pues induce a la adquisición de un capital cultural objetivado.</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica se utiliza para explicar, en parte, el buen desempeño escolar de X. En el desarrollo de esa explicación se proporcionan ejemplos y se recurre a conceptos teóricos propios del mismo autor y teoría (capital cultural) para desarrollar la idea. Hay una apropiación de la teoría para entender la práctica.</p>

Figura 2. Ejemplo de modelamiento de uso de citas teóricas en el material didáctico.

2.2. Mitigaciones y refuerzos

Tanto profesores como estudiantes manifiestan una preocupación por la construcción de afirmaciones en el discurso del informe de caso. Mientras los profesores enfocan este problema desde la perspectiva de los juicios apresurados o generalizaciones, los estudiantes lo plantean desde el correlato lingüístico, en términos de “usar condicionales”.

“Creo que la mayor dificultad siempre son los prejuicios que tenemos. Entonces, nos hemos topado en algún momento, como con esta tensión de que, llegan al caso, y rápidamente tratan de interpretarlo. Nos cuesta detener esa interpretación. Entonces, creo que la mayor dificultad

son los prejuicios, y la sobre-interpretación de ciertos fenómenos. Yo creo que ahí hay un tema más a trabajar, como cómo lograr mayor objetividad” (P5).

“Yo nunca me voy a olvidar de algo que me dijeron en [curso X], que ninguna verdad la tenemos que asumir como dada, sino que *tiene que ser todo con condicionales*. Que podría ser “el papá está sin trabajo, quizás por eso esta niña se comporta así...” relativizar nuestros juicios, pero también siempre muy fundamentados por los marcos teóricos. No hacer ningún juicio como “ah, esta niña, es pésima alumna, porque tiene problemas en la casa”. Sino como, qué autor me dice... y desde ahí sustentarlo” (E4).

En el análisis de los ejemplares en búsqueda de estos fenómenos, no obstante, se advirtió que existen, en efecto, dificultades para usar mecanismos de mitigación, pues muchas veces los repertorios de mitigadores son acotados y no corresponden al registro académico; adicionalmente, estos se combinan con refuerzos o no se utilizan con eficiencia. En el siguiente fragmento se ejemplifica la dificultad con la que la estudiante mitiga una valoración sobre el nivel educacional de los padres (destacado nuestro):

El nivel educacional de los integrantes de la familia del estudiante entrevistado es *medianamente básico*, esto se refiere a que ambos padres alcanzaron la Educación Media completa (Fragmento de informe de estudiante).

Por este motivo, se dedicó una sección completa del material didáctico a modelar el uso de mitigaciones de las afirmaciones. El método escogido consistió en citar un ejemplo real, poner de manifiesto sus problemas y proponer una posible reescritura, como se muestra en la figura 3. Este modelamiento se acompañó, además, de un listado de mitigadores y refuerzos propios del registro académico.

<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, responden más bien a un código restringido en el que, según Bernstein (1989) “todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes” (p.133). Lo anterior se justifica a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: “Sí”, “No”.</p>	<p>La primera estrategia de mitigación “más bien” corresponde a una estrategia oral.</p> <p>En el segundo caso, se recurre a un refuerzo “se justifica”.</p>
<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, sugieren la presencia de un código restringido en el que, según Bernstein (1989) “todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes” (p.133). Esto podría inferirse a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: “Sí”, “No”</p>	<p>En este caso el juicio se presenta matizado mediante los mitigadores “sugieren” y “podría inferirse”. Así, no se descartan otros factores que invaliden el juicio (por ejemplo, que el niño simplemente sea tímido).</p>

Figura 3. Modelamiento de mitigaciones en el material didáctico.

DISCUSIÓN

Una de las preguntas que motivaron las opciones teóricas y metodológicas de esta investigación-acción atendía a cómo estudiar la producción escrita universitaria desde una perspectiva pedagógicamente relevante. En estas páginas, se ha intentado mostrar que esta relevancia pedagógica requiere de un enfoque que permita comprender qué actividades se realizan por medio de la escritura de este género, máxime cuando la comunidad que lo produce está en una situación de enseñanza y aprendizaje. El estudio del género informado por los sistemas de actividad, desde ese punto de vista, permite dar cuenta de las actividades de aprendizaje que se intentan mediar con la escritura, y permite relacionar los desafíos en la escritura con esas funciones concretas.

Por otro lado, es necesario incluir en este tipo de descripciones no solo una mirada exclusivamente textualista a los ejemplares del género que se consideran exitosos en la comunidad, sino también las dificultades, las experiencias y las perspectivas de los profesores y los estudiantes en el complejo entramado de escribir y enseñar a escribir estos informes. De lo contrario, si no se comprende el origen de las dificultades, lejos de

modelar soluciones, se corre el riesgo de adoptar un enfoque de evaluación normativa (Lillis, 2017), según el cual hay una sola forma correcta de escribir un género. Para ello es indispensable escuchar a los actores involucrados e incluir sus perspectivas en la descripción y en los materiales didácticos que de ella emergen.

Los resultados acá expuestos sobre el informe de caso son un buen ejemplo de cómo la realización textual está supeditada a la acción que el texto busca llevar a cabo. Los ejemplos de usos intertextuales y de mitigadores dan cuenta de este nivel de interacción entre actividad (por ejemplo, evitar una generalización interpretativa) y discurso (utilizar mitigadores en las afirmaciones académicas y reforzar una interpretación recurriendo a la teoría).

Por último, la pregunta sobre cómo generar innovaciones pedagógicas que permitan que nuestros alumnos aprendan la escritura a través del currículum sigue abierta. A partir de este estudio se generó un material que, consistentemente con el diseño de investigación-acción, continúa en desarrollo. Actualmente, tras algunas iteraciones con el material en aula, el equipo se encuentra validando esta propuesta con expertos de la comunidad, esto es, profesores que participaron como informantes y especialistas WAC de la Universidad, antes de oficializar su uso en la carrera. Los desafíos, no obstante, continúan emergiendo: puesto que se trata de un material digital y autoadministrable, aspectos propios de los géneros hipertextuales, como la usabilidad, ofrecen caminos para nuevos “espirales” de investigación-acción².

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA REYES, N., P. GONZÁLEZ ÁLVAREZ & C. PEÑALOZA CASTILLO. 2013. Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 537-570.
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Pp. 122-161. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D., & GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- BAZERMAN, C. & P. PRIOR. 2005. Participating in Emergent Socioliterate Worlds. En R. Beach, G. Judith, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Pp. 133-178. Cresskill: Hampton Press.
- BAZERMAN, C. & D. R. RUSSELL. 2003. *Writing Selves, Writing Societies. Research form Activity Perspectives*. Forth Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- BERKENKOTTER, C. & T. HUCKIN. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

² El material desarrollado en el marco de esta investigación puede consultarse en la URL: <http://informedecaso.educacion.uc.cl>

- CAMPS, A. & M. CASTELLÓ. 2013. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1): 17-36.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. 2013. Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 355-381.
- CARRASCO, A., F. ENCINAS, M. C. CASTRO AZUARA & G. LÓPEZ BONILLA. 2013. Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 349-354.
- CONCHA, S., P. MIÑO, P. ANDRADE & R. QUIROGA. 2014. Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de aprendizaje. *Miríada Hispánica* 10: 12-154.
- DEVITT, A. 2004. *Writing Genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DIAS, P., A. FREEDMAN, P. MEDWAY & A. PARÉ. 1999. *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- ENGESTRÖM, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Pp. 19-38. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FREEBODY, P. 2003. *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: Sage Publications.
- FREEDMAN, A. & P. MEDWAY. 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- GLÄSER, J. & G. LAUDEL. 2013. Life With and Without Coding: Two Methods for Early Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research* 14(2): 1-25.
- HYLAND, K. 1996. Writing without conviction: hedging in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454. <https://doi.org/10.1093/applin/17.4.433>
- HYLAND, K. 2005. *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- KINKEAD, J. 2016. *Researching writing*. Logan: Utah State University Press.
- LILLIS, T. 2017. Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales. Conferencia plenaria en IV Writing Research Across Borders Conference, Bogotá, 15-18 de febrero de 2017.
- LILLIS, T. & M. SCOTT. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4: 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- LURIA, A. R. 1976. *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MARINKOVICH, J., M. VELÁSQUEZ RIVERA & A. CÓRDOVA JIMÉNEZ. 2012. *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MERRIAM, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- MOYANO, E. I. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43(74): 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- NATALE, L. 2012. *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. 2013. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58): 709-734.
- NAVARRO, F. 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- NICKOSON, L. 2012. Revisiting Teacher Research. En *Writing studies research in practice*. Pp. 101-112. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- OYANEDEL, M. 2006. Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios. *Onomázein* 13(1): 9-20.
- PALMQUIST, M., J. MULLIN & G. BLALOCK. 2012. The Role of Activity Analysis in Writing Research: Case Studies of Emerging Scholarly Communities. En *Writing studies research in practice*. Pp. 231-244. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- PARODI, G. 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- REIFF, M. J. & A. BAWARSHI. 2011. Tracing Discursive Resources: How Students Use Prior Genre Knowledge to Negotiate New Writing Contexts in First-Year Composition. *Written Communication* 28(3): 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- RUSSELL, D. R. 1995. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Pp. 58-71. Hillsdale N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- RUSSELL, D. R. 1997a. Rethinking Genre in School and Society. An activity theory analysis. *Written Communication* 14(4): 504-554.
- RUSSELL, D. R. 1997b. Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity* 4(4): 224-237. <https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404>
- SCRIBNER, S. & M. COLE. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SOLIDAY, M. 2011. *Everyday Genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THAISS, C. J. & T. MYERS ZAWACKI. 2006. *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YIN, R. K. 2002. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

RETROALIMENTACIÓN CON COMENTARIOS ESCRITOS DE AJUSTE AL GÉNERO (CEAG) EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE TESIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES*

MÓNICA TAPIA-LADINO

ROXANNA CORREA PÉREZ

BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción**

RESUMEN: una de las actividades más comunes de los profesores que guían tesis en pregrado es retroalimentar por escrito los borradores de avance. El presente estudio describe un corpus de 1.061 Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) provistos por 12 académicos a 3 borradores de sus respectivos tesis ofrecidos durante un semestre de formación. La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación FONDECYT 1140360 y se trata de un estudio de caso descriptivo con alcance cuantitativo. Los participantes pertenecen a 4 carreras de pedagogía de dos universidades chilenas de la ciudad de Concepción. El análisis de los CEAG demuestra que los guías de tesis ofrecen retroalimentación orientada a que el texto progresivamente se aproxime a los rasgos genéricos de la tesis propios del discurso académico. Interesa que el texto presente los apartados prototípicos, distinga entre las voces y los autores, considere el sistema de actividad y se adecúe discursivamente.

PALABRAS CLAVE: Retroalimentación escrita, comentarios escritos, respuestas escritas, tesis

* Este estudio ha sido posible gracias al financiamiento del programa FONDECYT al proyecto regular 1140360 (2014-2017) denominado Los comentarios escritos y su relación con la elaboración de las tesis de pregrado en carreras de pedagogía de la ciudad de Concepción: análisis retórico discursivo de la construcción de un género académico a partir de su género primario.

** Para correspondencia, dirigirse a Mónica Tapia-Ladino (mtapia@ucsc.cl), Roxanna Correa (rcorrea@ucsc.cl), Investigadora Asociada CIEDE, o Beatriz Arancibia (barancib@ucsc.cl), Directora CIEDE, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Alonso de Ribera 2800 (altura Paicavi 3000), Concepción (Chile), teléfono 41-2345013, 41-2345021.

FEEDBACK WITH GENRE-ORIENTED WRITTEN COMMENTS (GOWC) IN THE PROCESS OF WRITING DISSERTATION PROJECTS OF TEACHER TRAINING PROGRAMS

ABSTRACT: One of the most common activities of dissertation supervisors working in undergraduate programs is to provide written feedback to students' drafts. The present study describes a corpus of 1061 Genre-Oriented Written Comments (GOWC) provided by 12 faculty to 3 drafts submitted by their respective students during one semester. The research is part of the FONDECYT Project 1140360 and is a descriptive case study with a quantitative approach. Participants belong to 4 different teaching degrees from two Chilean universities in the city of Concepción. The analysis of the GOWCs shows that supervisors offer feedback for the text to progressively approximate the generic features of academic dissertations. The text must present the prototypical sections, distinguish between the voices and the authors, consider the system of activity and be discursively appropriate.

KEYWORDS: Feedback, Written Comments, Written Responses, Thesis.

ANTECEDENTES

Los Comentarios Escritos (CE) de los profesores a los borradores que los estudiantes presentan para su revisión son una de las modalidades de retroalimentación más habitual durante el proceso de escritura. El análisis del contenido de dichas anotaciones permite evidenciar cuáles son los aspectos del escrito que valora el profesor. Si los comentarios aluden a cuestiones como el uso del código de la lengua, podemos inferir que quien guía la elaboración del escrito está más preocupado de los aspectos normativos de la lengua. En cambio, si las anotaciones ofrecen sugerencias acerca del modo como se organizan las ideas o la manera como el texto se va pareciendo más al género que la comunidad valora como típico, podríamos pensar que el comentario escrito aprecia el apego a los rasgos genéricos. El presente artículo es parte de una investigación mayor (FONDECYT 1140360) que busca caracterizar cómo son los comentarios que los profesores guías dejan consignados en los borradores durante el desarrollo de la tesis. El objetivo de esta investigación, en particular, es caracterizar un tipo de retroalimentación escrita que proponemos denominar como “Comentarios Escritos de Ajuste al Género” (CEAG). Se trata de la retroalimentación escrita que el profesor guía de tesis ofrece en borradores sucesivos para promover que el escrito responda a las convenciones discursivas de la tesis en términos de su adecuación a los apartados prototípicos, las formas de atribución del conocimiento y el modo como el discurso se aproxima a lo que la comunidad académica espera de la tesis de pregrado. A partir del análisis de un corpus real de comentarios escritos, nos interesa discutir cómo este tipo de retroalimentación conforma un género discursivo anclado en una situación retórico-comunicativa que gatilla acciones y manifiesta las convenciones discursivas que los integrantes de una comunidad académica extienden hacia sus estudiantes en formación.

A partir de la caracterización de los CEAG que ofrecen los profesores guías esperamos saber más acerca del rol que asumen los docentes en la interacción con

sus estudiantes y averiguar si se producen diferencias en la manera como se va retroalimentando en el avance de la tesis.

MARCO REFERENCIAL

En la formación universitaria es común culminar los procesos formativos de pre y postgrado con una tarea de gran envergadura. Una de ellas es un trabajo escrito frecuentemente llamado tesis o trabajo final de grado, que informa resultados de una investigación en algún área del saber. En términos de las condiciones en que se desarrolla la tarea de escribir una tesis, se sabe que es un proceso en el que interviene un académico experto que guía y orienta a un novato o a un grupo de estudiantes para que desarrollen su trabajo final de grado con el fin de acreditar conocimiento que permita la obtención de algún grado académico (Venegas, 2010). Como se trata de una actividad de escritura situada, orientada al cierre de un proceso formativo, los escritores requieren demostrar que son capaces de pensar y escribir empleando los códigos de la comunidad en la que se han formado y de la cual esperan ser parte (Narvaja de Arnoux, 2006). La tesis, por tanto, es un género discursivo (Bajtin, 2011 [1979]) con un propósito comunicativo acreditativo-evaluativo el cual comunica a una audiencia especializada en un registro académico disciplinar (Venegas, 2016). Se trata de un texto que se elabora en los contextos académicos ajustado a los requerimientos de la comunidad discursiva especializada que lo exige como parte del cierre de algún proceso formativo: licenciatura, magister o doctorado (Meza, 2016).

En los estudios sobre los textos académicos, se ha prestado bastante atención a describir la tesis en sus diferentes dimensiones como un producto escrito concluido. A nivel internacional, un conjunto de investigaciones (Paltridge, 2002; Bunton, 2005; Paltridge & Starfield, 2007, entre otros) ha descrito este tipo de escrito desde el punto de vista de su organización retórico-discursiva. Los análisis de tesis de postgrado y de manuales que orientan su desarrollo revelan que la tesis adopta diferentes modalidades: la tradicional simple, la tradicional compleja, la basada en un tema y la que compila artículos de investigación. En general, las tesis incluyen apartados que abordan aspectos introductorios, descripción de la metodología y conclusiones o discusión final. Los autores advierten que la variabilidad está dada por el área disciplinar y el nivel de experticia para el que se elabora este tipo de escrito. De hecho, Paltridge (2002) señala que, por ejemplo, la tesis de lingüística suele ajustarse al tipo tradicional simple, en cambio, en filosofía se ajusta a la tesis basada en un tópico.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas con propósitos comunicativos, un área muy productiva que ha permitido caracterizar la tesis ha sido la aproximación retórico-discursiva propuesta por Swales (2004) en su modelo de análisis de movidas y pasos retóricos. A la luz de esta aproximación teórica, en Chile el equipo de Venegas et al. (2015) identifica –a partir de un corpus de 527 tesis de pregrado y de magister– el repertorio de movidas retóricas y pasos de las tesis de carreras de licenciatura en Lingüística, Literatura, Filosofía y Psicología. De este modo, distinguen 5 macromovidas que caracterizan al género tesis: introducción al lector de

la investigación, presentación de investigaciones previas y antecedentes conceptuales relevantes, exposición de los procedimientos metodológicos, comunicación e interpretación de resultados y finalización de la investigación. La identificación de las unidades retórico-comunicativas permite a los autores proponer una pedagogía basada en géneros discursivos teniendo como sustento corpus reales, es decir, materiales que las comunidades disciplinares han aceptado como exponentes de sus áreas.

En relación con los contenidos que despliega una tesis, la investigación previa de Narvaja de Aurnoux (2006) sobre la experiencia de elaborar la tesis de postgrado reportada en talleres de escritura revela que, durante la revisión de los borradores, lo que se busca es que el alumno avance en la configuración de una representación cada vez más ajustada de la tesis, en la que se articulen el eje temático –que asigna pertinencia–, la dimensión valorativa –que destaca los aportes en relación con un campo del saber–, los pasos de la investigación y la estructura del escrito tesis. En otras palabras, uno de los rasgos más relevantes y complejos de la elaboración de una tesis es, por una parte, identificar un tema novedoso que represente un aporte para la comunidad especializada y, por otra, cubrir dicha temática de manera organizada y exhaustiva.

Más allá de las formas y los propósitos retóricos de la tesis, otro rasgo que caracteriza al discurso académico es el modo como los autores presentan sus ideas en los escritos estableciendo límites explícitos entre las ideas propias y las ajenas. Como lo advierte Bazerman (2014), uno de los desafíos que los estudiantes universitarios deben enfrentar en los estudios superiores es desarrollar la capacidad de generar “ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico (...) sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios” (p. 11). Desde el punto de vista discursivo, este rasgo ha sido denominado como “atribución del conocimiento” y hace referencia a la responsabilidad del contenido presentado por el autor (Hyland, 2004a; Beke, 2008; Bolívar, Beke & Shiro, 2010; Venegas, Meza & Martínez, 2013). Hacer la distinción entre la voz propia y la de otros en la escritura de textos académicos no es una tarea fácil, pues requiere dominar los significados de otros autores para hacerlos propios y, de ese modo, contribuir con una propuesta diferente (Castelló et al., 2010).

Uno de los mecanismos discursivos con que se expresa la atribución del conocimiento es la citación entendida como el diálogo disciplinar “mediante la selección de referencias a investigaciones previas” (Venegas, Meza & Martínez, 2013: 157). La función de este recurso es deslindar discursivamente el contexto específico del conocimiento o el problema al cual está aportando el trabajo realizado (Hyland, 2004b). Según Beke (2008), esta necesidad de establecer límites entre las voces tiene como fin mostrar al autor como conocedor del área, apoyar los argumentos y justificar la novedad de la investigación (p. 16). De este modo, la capacidad para delimitar entre la voz propia y de los autores citados es un rasgo altamente valorado en la elaboración de una tesis dado que permite visibilizar cuáles son los aportes del investigador y expresar con ello la novedad del área abordada.

Desde el punto de vista lingüístico, otro rasgo que caracteriza a los textos académicos como la tesis es la frecuencia de aparición de rasgos lingüísticos que co-ocurren sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales. Estamos de acuerdo con Parodi (2004, 2005) y Venegas (2005, 2006 y 2007) en la idea de que el conocimiento disciplinar que se transmite se manifiesta inevitablemente a través de ciertas selecciones léxicas y retórico estructurales que son reconocidas como propias por la comunidad académica. Por lo tanto, interesa averiguar si los académicos que guían tesis valoran, mediante la provisión de comentarios escritos, que el texto que van desarrollando sus tesis se aproxime a los rasgos propios del género, así como conocer los aspectos contextuales como se dan las acciones asociadas al escrito.

Elaborar una tesis de grado es una actividad que se realiza en un período de la formación académica, normalmente en un semestre de trabajo. Durante ese período, es común que los profesores guías ofrezcan comentarios orales y escritos a los sucesivos borradores de la tesis. Según Hyland y Hyland (2006), Bitchener y Ferris (2012), Christiansen y Bloch, (2016) y Hyland (2010), desde la aproximación de la enseñanza del inglés con propósitos específicos, la retroalimentación escrita durante el aprendizaje de la escritura en inglés como segunda lengua es uno de los métodos más usados por los profesores para interactuar y comunicarse con los estudiantes. Asimismo, en procesos de enseñanza de escritura en inglés como primera lengua, Sommers (2013) señala que la retroalimentación que ofrece el profesor al escrito permite a los estudiantes dar saltos críticos en el desarrollo de sus habilidades de escritura, especialmente cuando se les ofrece en ambientes comprensivos con conversaciones cara a cara y cuando alude a múltiples dimensiones de sus textos para, de ese modo, estimular una amplia gama de respuestas. En este contexto, el uso de CE es la expresión de una dinámica dialógica de orden lingüístico, textual, discursivo y retórico que pone de manifiesto cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Russell, 1997; Hyland, 2004b, Camps & Castelló, 2013), cómo se van dando los procesos de aculturación (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2006) y cómo se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje de los textos académicos entre profesor, aprendices y el entorno de la tarea (Bazerman, 2012). Para comprender cuál es la naturaleza de los comentarios escritos de una manera situada, la teoría de los géneros discursivos ofrece un marco teórico explicativo que logra integrar las diferentes dimensiones del fenómeno: los aspectos cognitivos y sociales, así como los lingüísticos, discursivos y retóricos. En nuestra investigación, hemos adoptado una visión de los géneros desde la Nueva Retórica entendida como una aproximación que examina el modo cómo las personas usan los recursos de la lengua no solo para persuadir, sino para relacionarse y crear experiencias compartidas de la realidad social (Bawarshi & Reiff, 2010). Para dicha aproximación, los géneros discursivos se entienden como acciones sociales complejas y dinámicas, interdependientes unas de otras (Bazerman et al., 2010). Esta visión situada es la que hemos venido señalando (Tapia-Ladino, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016) para asumir que los CE que los profesores dejan consignados en los borradores de sus estudiantes son un género pedagógico (Bazerman, 2012) escrito, manual o electrónico, que contiene como mínimo una palabra y que es parte del sistema de actividad en que se desarrolla un

escrito. La función del CE en dicho sistema es propiciar la materialización del género meta a alcanzar. En el caso particular de la escritura de una tesis, los CE participan del entramado de interacciones dialógicas entre los distintos componentes del sistema de actividad propio de este género académico: participantes (estudiantes, profesores guías e informantes), propósitos (metas personales, académicas y/o institucionales) y medios (regulaciones institucionales, espacios físicos, recursos).

En un estudio previo sobre provisión de feedback escrito en tesis de postgrado de tres áreas disciplinares, Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) muestran que los académicos guías de tesis comentan de manera similar en las disciplinas. Básicamente se centran en la corrección lingüística y el contenido. En relación con el modo como se provee, destacan las sugerencias y los requerimientos. Por su parte, Hattie y Timperley (2007) señalan que la provisión de feedback en el proceso de aprendizaje de la escritura académica resulta efectiva cuando es provista durante la revisión de los borradores, pues, en esos casos, tiene consecuencias en la actuación. Sin embargo, los autores advierten que el feedback por sí mismo no necesariamente ofrece garantías de éxito. Para ello, es necesario que se den condiciones de diversa índole. Desde esta perspectiva, tiene sentido el modelo de retroalimentación en espiral propuesto por Hounsell (2008) quien señala que la provisión de comentarios se constituye en un tipo de evaluación formativa cuando ocurre en un circuito en el que se ofrece tanto feedback como feedforward. Este último cobra especial relevancia, porque se trata de información acerca del desempeño que se espera que el escritor despliegue en los sucesivos escritos con la ayuda de procesos de feedback anteriores. Dado este contexto, el objetivo de este artículo es demostrar que el guía de tesis ofrece comentarios escritos, más allá de las cuestiones normativas de la lengua o del uso del código. El guía también ofrece orientaciones destinadas a ajustar el escrito del tesista al género tesis para que responda a las convenciones que la comunidad acepta y valora como necesarias. En este sentido, los CE que estudiamos en este artículo van más allá de lo que tradicionalmente se ha estudiado como feedback correctivo (Ellis, 2009, por ejemplo), pues se trata de indicaciones que apuntan a que el escrito responda a los apartados prototípicos, las formas de atribución del conocimiento y las adecuaciones discursivas que la comunidad académica reconoce como propios de una tesis de grado.

METODOLOGÍA

Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo con alcance cuantitativo, cuyos materiales fueron obtenidos de una dinámica académica natural como es el proceso de guiar y elaborar una tesis. Reunimos un conjunto de comentarios escritos (manuales o digitales) ofrecidos por profesores guías de tesis a 3 borradores sucesivos elaborados por estudiantes de programas de formación universitaria en pedagogía, durante el proceso de elaboración de tesis. Hemos optado por este Sistema de Actividad (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2008), porque se trata de un proceso donde los participantes se reúnen a trabajar semanalmente en un escrito académico en el que la provisión de feedback y la toma de decisiones se pueden

registrar y recolectar. Se trata de una actividad altamente institucionalizada en las universidades estudiadas. En este sentido, seguimos las recomendaciones de Litosseliti (2010) sobre estudiar muestras de habla (oral o escrita) no estáticas con materiales obtenidos de dinámicas naturales de interacción.

Uno de los objetivos de estudio fue describir cómo son y qué rol cumplen los comentarios escritos que apuntan a resguardar los rasgos del género tesis. Para cautelar la validez ecológica, los participantes no recibieron instrucciones sobre cómo ni cuánto comentar los borradores de sus tesis. Se dejó abierta la posibilidad de que pudieran entregarlos revisados manualmente. Cabe señalar que se acordaron los plazos de entrega respetando el cronograma de trabajo ya establecido con sus estudiantes.

1. Participantes

Se invitó a un total de 29 académicos de carreras de pedagogía de 2 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) de la ciudad de Concepción. De ellos, 18 aceptaron el desafío de proveer borradores comentados. Sin embargo, sólo 12 entregaron los materiales en forma: tres borradores de la tesis comentados por escrito en 3 momentos distintos del desarrollo del escrito. Del total, dos trabajos se escribieron y recibieron comentarios en inglés, los demás se desarrollaron en español. Los criterios de inclusión fueron: contar con el grado académico de doctor, ejercer docencia en las carreras a las que pertenecían los tesis, tener por lo menos 5 años de experiencia como guías de tesis y proporcionar habitualmente CE. La participación de los académicos fue voluntaria previa firma de un consentimiento informado.

En la Tabla 1, se detallan las características generales de los participantes.

Universidad	Participantes	Programas de Formación	Especialidades por universidad
1	9	5	Educación Básica, Pedagogías Medias: inglés, castellano, historia y biología
2	3	2	Pedagogías Medias: inglés, castellano
3	12	4	4

Tabla 1. Características generales de la distribución de los participantes.

Como se aprecia en la Tabla 1, los participantes pertenecían a 5 áreas del saber de programas de formación de pedagogía.

2. Procedimientos para la obtención del corpus

Para obtener el corpus de CE se les solicitó a los profesores participantes que, apenas enviaran a sus tesis un borrador revisado, hicieran llegar una copia de este al equipo de investigación. Una vez recibido, un grupo de asistentes –previamente entrenado por las investigadoras– procedía a respaldar digitalmente el material, a etiquetarlo con un código identificador y a registrar cada CE junto con el correspondiente fragmento de la tesis al que aludía, respetando en todo su forma original. La información fue vaciada en una planilla Excel en la que todos los registros fueron codificados de manera de poder identificar al participante (profesor, universidad y carrera), a qué entrega correspondían los CE (primer, segundo o tercer borrador), y el orden de aparición de cada uno (número del comentario). Se incorporaron nuevas columnas en las que se fue registrando la clasificación de cada CE de acuerdo con las categorías y subcategorías empleadas en el análisis, las que también fueron codificadas numéricamente. Cabe señalar que sólo se incorporaron como parte del corpus los comentarios ofrecidos verbalmente, es decir, con al menos una palabra, los que totalizaron 2070 comentarios escritos.

3. Proceso de construcción y validación de los criterios de análisis

Para la construcción de la matriz de análisis se siguieron pasos de forma recursiva. En primer lugar, se efectuó una revisión bibliográfica exhaustiva de las tipologías propuestas para la clasificación de CE a la escritura de textos académicos (Straub y Lundsford, 1995; Straub, 1996, 1997; Ferris, 1997; Ellis, 2009; Hyland & Hyland, 2010; Duijnhouwer, 2010). Posteriormente, se construyó una matriz preliminar de análisis que fue sometida a juicio experto en dos instancias. En la primera participaron tres jueces con mayor experiencia en investigación en escritura académica. Sus sugerencias y observaciones fueron utilizadas para ajustar dicha matriz, la que luego fue sometida a un segundo juicio experto, en el que participaron 5 académicos pertenecientes a diferentes universidades chilenas. De ese modo, se precisaron las categorías y subcategorías propuestas para el análisis, así como su definición conceptual o teórica. Para efectos de esta investigación solo presentamos los datos correspondientes a la categoría “ajuste al género tesis” y sus correspondientes subcategorías. Estas categorías, en particular, fueron además validadas tanto en su definición como en su aplicación con el apoyo de 2 expertos extranjeros. La definición de la categoría, subcategorías y ejemplos se presenta en la Tabla 2.

El siguiente paso fue el análisis piloto de los CE de los primeros borradores para poner las categorías a prueba. Esto se realizó siguiendo a Duijnhouwer (2010), quien propone realizar primero un análisis individual de muestras pequeñas por parte de cada investigador para luego auditar los resultados. Este procedimiento permitió detectar y corregir errores en la aplicación de las categorías y subcategorías para estabilizar la matriz de análisis. El mismo procedimiento fue aplicado a lo largo de toda la investigación, para cautelar así la confiabilidad de los resultados. Asimismo, para dar validez y

Subcategorías	Sub-subcategorías: el CEAG alude
Apartados prototípicos	Al <i>Eje temático</i> , es decir, a que el contenido sea relevante, suficiente y pertinente por lo que el profesor guía solicita precisión en las temáticas abordadas en la tesis.
	A la <i>Organización del texto</i> , por lo que se solicita eliminar, mover, cambiar de lugar partes de escrito a otros lugares o apartados.
	Al <i>Propósito comunicativo</i> o al objetivo que cumple cada parte de la tesis a nivel micro o macro.
Atribución del conocimiento	Al <i>Sistema de citación</i> en términos de adecuación a las normas APA.
	A la <i>Voz</i> o a necesaria distinción entre la opinión propia y la de los autores citados.
Sistema de actividad	A las <i>interacciones</i> dinámicas y ecológicas entre los géneros, los usuarios y sus contextos de uso
Adecuación discursiva	A los <i>Patrones léxico-gramaticales</i> o rasgos lingüísticos que tienden a co-ocurrir sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales de la tesis.
	Al <i>Estilo</i> o registro, tono e intencionalidad para que el escrito luzca con el modo propio de la tesis

Tabla 2. Categorías y subcategorías de Comentarios Escritos de Ajuste al Género.

confiabilidad a los análisis de las categorías y subcategorías de CEAG, se recurrió al juicio de 2 expertos con amplia trayectoria y reconocimiento en el área de investigación

4. Análisis de información

Para cumplir con el objetivo de caracterizar los CEAG, el análisis se efectuó mediante técnicas de estadística descriptiva. De esta forma, se da cuenta de las frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de CEAG presentes en el corpus total y en cada uno de los borradores, de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas. De igual forma, se muestran los resultados por borrador, con el fin de observar si se producen cambios en las características de los CEAG a medida que avanza el desarrollo de la tesis.

RESULTADOS

Como se indicó en el apartado anterior, del total de CE recolectados (2070) identificamos un corpus de 1063 comentarios escritos que hacían referencia a ajustar el

escrito a las convenciones del género tesis, los cuales fueron provistos en 3 borradores. Ello equivale al 51% del total de comentarios del corpus completo. Este primer dato revela que quienes dirigen tesis se preocupan de retroalimentar con el fin de que el escrito adopte progresivamente los rasgos característicos de una tesis.

El análisis del sub-corpus permitió identificar que dichos CEAG aludían principalmente a dimensiones como: Apartado Prototípico, Atribución del Conocimiento, Sistema de Actividad y Adecuación Discursiva. En la Tabla 3, se presentan los datos correspondientes a estas subcategorías considerando la totalidad de los casos.

Borrador	Apartado Prototípico	Atribución conocimiento	Sistema Actividad	Adecuación Discursiva	Otros	Total
Primero	197 (70%)	51(18%)	5 (2%)	23 (8%)	5 (2%)	280 (100%)
Segundo	185 (58%)	93 (29%)	9 (3%)	32 (10%)	1(0.3%)	319 (100%)
Tercero	241 (52%)	156 (34%)	19 (4%)	43 (9%)	3 (1%)	463 (100%)
Total	623 (59%)	300 (28%)	33 (3%)	98 (9%)	9 (1%)	1063 (100%)

Tabla 3. Distribución de los CEAG según subcategorías en los tres borradores.

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría de los comentarios escritos aluden a proponer que los sucesivos borradores se ajusten tanto a los propósitos comunicativos de los apartados propios de la tesis como a sus aspectos formales. Tal preocupación va decreciendo entre borrador y borrador: 70%, 58% y 52%, lo que podría expresar que los tesistas van considerando los comentarios para implementar los cambios necesarios. Estos datos demuestran la preocupación del director de tesis porque el escrito progresivamente responda a los apartados prototípicos de la tesis. En segundo término, destacan los comentarios orientados a que el tesista establezca la distinción entre el discurso propio y el ajeno. En la Tabla 4, presentamos la distribución de comentarios al interior de la categoría Apartados Prototípicos. En ella, identificamos tres subcategorías eje temático, organización del texto y propósitos comunicativos lo que corresponde a un total de 623 CEAG.

Borrador	Eje temático	Organización del texto	Propósitos Comunicativos	Totales
Primer	120 (19%)	63 (10%)	14 (2%)	197 (31%)
Segundo	115 (18%)	48 (8%)	22 (4%)	185 (30%)
Tercero	150 (24%)	67 (11%)	24 (4%)	241 (39%)
Total	385 (62%)	178 (29%)	59 (9%)	623 (100%)

Tabla 4. Distribución de los CEAG según las sub categorías de Apartados Prototípicos en los tres borradores.

Los datos de la Tabla 4 revelan que los CEAG de los que aluden a los apartados se centran aspectos relacionados con el eje temático, es decir, se orientan a solicitar precisión, adecuación y pertinencia en el contenido (62% del total). Tal focalización va en aumento entre borrador y borrador (19%, 18%, 24%). Nuestros datos son consistentes con los aportados por Narvaja de Arnoux (2006) a nivel de postgrado quien señala que para los tesisistas uno de los principales problemas es plantear un problema relevante para hacer un aporte al área con cierta originalidad. En este sentido, los resultados relacionados con eje temático demuestran que al profesor guía le interesa que la tesis despliegue los contenidos con precisión y pertinencia.

Asimismo, el segundo grupo importante (29% total) de comentarios que ofrece el profesor guía a sus tesisistas se relaciona con que los contenidos estén ubicados en los apartados que corresponden. Estos CEAG se relacionan con solicitudes como cambios de lugar o reorganización de las ideas. Sin embargo, son menos las alusiones a los propósitos comunicativos (9% total), que se orientan a que se cumpla con el objetivo comunicativo del apartado correspondiente. Resulta interesante que, en general, para cada uno de los casos, los CEAG tienden a aumentar entre borrador y borrador, cuestión que se puede explicar porque en cada entrega va aumentando el volumen del material. Para complementar los datos, ofrecemos algunos ejemplos de los CEAG sobre Apartados Prototípicos. Con P se identifica al participante y con número al borrador:

Eje temático

- *Antes de desarrollar los apartados del marco teórico, sería bueno un párrafo introductorio que nos explicara brevemente cuál es, para este trabajo, la necesidad de desarrollar estos temas. (P3-02)*
- *Pero no veo la relación con la idea de la introducción. (P6-03)*

Organización del texto

- *I do not see a hierarchical structure in your literature review. This is very important in order to organize the content. (P8-01)*
- *Eliminar este párrafo o ubicarlo antes cuando se hable de SIMCE. (P1-03)*

Propósitos comunicativos

- *Me parece un apartado débil en relación con los otros. No alcanza, realmente, a justificar nada. (P3-01)*
- *No es un supuesto de la investigación (en el sentido que le damos en este proceso). Corresponde a antecedentes. (P5-02)*

La revisión de los casos permite señalar que los CEAG relacionados con apartados prototípicos buscan que los contenidos de la tesis se ajusten a las temáticas comprometidas, que las ideas se ubiquen en los lugares que corresponde y que se ajusten a la finalidad comunicativa. Como señala Narvaja de Arnoux (2006), el profesor guía es un lector experto de tesis, por lo tanto, está habilitado para discernir cuándo un aspecto del escrito queda fuera lugar. En cambio, el tesista no suele leer tesis de otros estudiantes con el fin de elaborar su propio texto. De hecho, muchos llegan a esta etapa de formación con escasa experiencia en la elaboración de estos tipos de textos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016).

Otro de los rasgos genéricos a los que aluden los comentarios de ajuste al género se relaciona con que los tesistas realicen las debidas distinciones entre el discurso propio y el ajeno, sea mediante observaciones al uso de las convenciones APA o solicitando los recursos discursivos que permitan identificar cuáles son las ideas de los autores citados. En la tabla 5 se presentan los datos de distribución según las subcategorías Atribución del Conocimiento, los que corresponden a 300 del total de CEAG.

Borrador	Sistema de citación	Voz	Totales
Primero	37 (19%)	14 (5%)	51 (17%)
Segundo	66 (22%)	27 (9%)	93 (31%)
Tercero	88 (29%)	68 (23%)	156 (52%)
Total	191 (64%)	109 (36%)	300 (100%)

Tabla 5. Distribución de los CEAG según la subcategoría Atribución del Conocimiento en los tres borradores.

Los resultados presentados en la Tabla 5 indican que el profesor guía ofrece progresivamente más comentarios entre borrador y borrador con el fin de que el tesista establezca la diferenciación entre cuáles son sus ideas y cuáles las de los autores. Del total de CEAG, los profesores se focalizan más en el uso adecuado de las convenciones APA (64% del total) que en la distinción de la voz (36% del total). Existe especial preocupación porque el tesista demuestre manejo en el uso de las convenciones de citación. Los datos de la Tabla 3 revelan que esta preocupación por comentar la atribución de las ideas aumenta de borrador a borrador para las subcategorías. Algunos de estos tipos de CEAG son los siguientes:

Uso de convenciones APA

- *Revisar normas APA en el caso de autores ingleses la “y” se reemplaza por &. (P1-01)*
- *Make sure that you follow APA guidelines all the way. (UCRF-03)*

Voz

- *No es exactamente así. Los comentarios de las citas son un punto sensible de la tesis y hay que ser precisos. (P3-02)*
- *Incorporar investigaciones que denoten la falta de reflexión en los profesores de ciencias en general y cómo estos afectan los aprendizajes. (P1-03)*

Otro de los rasgos que caracterizan a los géneros es el sistema de actividad en que se desarrolla el género tesis. Como señalan Berkenkotter y Huckin (1993), Straub y Lunsford (1995), Bazerman (2012) y Camps y Castelló (2013), este aspecto considera el escrito, el proceso de escritura, los contextos de los participantes y los contextos sociales. Los resultados se presentan en la Tabla 6, donde se expresa la distribución de los comentarios según la categoría Sistema de Actividad.

Borrador	Sistema de actividad
Primero	5 (15%)
Segundo	9 (27%)
Tercero	19 (58%)
Total	33 (100%)

Tabla 6. Distribución de los CEAG según categoría Sistema de Actividad.

Como se aprecia en los resultados de la Tabla 6, son pocos los comentarios relacionados con esta dimensión de la elaboración de la tesis. Es probable que la retroalimentación relacionada con estos aspectos del escrito ocurra en la interacción cara a cara donde los estudiantes plantean sus dudas y establecen consensos para la toma de decisiones. Nuestros datos previos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016) revelan que en las reuniones con el profesor suelen darse las conversaciones acerca de la organización del grupo, la distribución de roles y tareas, entre otros. Llama la atención, en este caso, que los comentarios que aluden a la interacción y contexto aumentan, especialmente en la revisión del tercer borrador. Algunos ejemplos de estos casos son los siguientes:

Audiencia

- *PARA TODO ESTE CAPÍTULO: se trata de informar al lector (evaluadores y otros investigadores) qué decisiones se tomaron, entendiendo que la investigación ya se realizó. (P5-03)*

Acciones

- *This is common practice among writers. (P8-01)*

Finalmente, la cuarta categoría identificada como de ajuste al género denominada Adecuación Discursiva es aquella que incluye los Patrones léxicos gramaticales y el Estilo. Ellas hacen alusión a recursos lingüísticos prototípicos de ciertos usos de la lengua en una tesis. Con esta categoría se caracterizan los esfuerzos del profesor guía porque la escritura de la tesis vaya poco a poco “luciendo” como tal. En la tabla 7 presentamos la distribución de las subcategorías Patrones Léxico Gramaticales y Estilo, contenidas en la categoría Adecuación Discursiva. En total, se trata de 99 CEAG.

Borrador	Patrones léxico gramaticales	Estilo	Totales
Primero	6 (6%)	17 (17%)	23 (23%)
Segundo	14 (14%)	19 (19%)	33 (33%)
Tercero	15 (15%)	28 (29%)	43 (44)
Total	35 (35%)	64 (65%)	99 (100%)

Tabla 7. Distribución de los CEAG según la subcategoría Adecuación Discursiva.

Los resultados de la Tabla 7 revelan que son pocos los comentarios de ajuste al género en esta dimensión. La provisión de este tipo de CEAG aumenta progresivamente entre borrador y borrador en las dos subcategorías. De ellas, la porción más grande (65%) se destina a comentar aspectos que permitan al escrito hacer lucir su texto como una tesis. Los casos relacionados con estas subcategorías se ejemplifican con los siguientes CEAG:

Patrones léxico gramaticales

- *Redactar en pasado. (P1-01)*
- *Use non personal or passive voice instead. (P12-01)*

Estilo

- *Uno de los desafíos del discurso científico es encontrar la expresión adecuada para evitar estas exageraciones. (P3-01)*
- *¿No se podrá decir de una manera menos arriesgada semánticamente? (P3-02)*

Como se aprecia por los ejemplos, existe un esfuerzo explícito para que el escrito vaya poco a poco pareciéndose a una tesis de formación licenciada. Sin embargo, a la luz de los resultados, esta sub área es a la que menos atención presta el profesor guía. Claramente, la revisión general de los resultados revela que los aspectos semánticos relacionados con el desarrollo de la temática – cobertura y precisión temática -, su organización, la distinción entre la voz propia y la ajena, y el apego a las normas de referenciación bibliográficas son los aspectos genéricos de la tesis que más son retroalimentadas en los comentarios escritos del profesor.

DISCUSIÓN

Los resultados generales revelan que la retroalimentación escrita provista por el profesor guía es un recurso orientado a la transmisión del género. La identificación de Comentarios de Ajuste al Género permite evidenciar la consciencia de los profesores guías por cautelar que el escrito adopte progresivamente los rasgos del género meta a alcanzar. La provisión de retroalimentación, a la luz de lo señalado por Sommers (2013), deja de manifiesto el sentido del deber de los académicos con la tarea de escritura, cuestión que favorece dar saltos críticos a los aprendices. Como revelan nuestros hallazgos previos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016), los estudiantes valoran el detalle y la minuciosidad del trabajo del profesor guía y lo interpretan como un signo de compromiso con la tarea. De todos modos, por ahora no podemos garantizar que los CE sean los únicos elementos que favorecen la evolución del escrito. Una siguiente fase de la investigación mayor en la que se enmarca este estudio se orienta a averiguar desde la tesis terminada cuáles fueron las acciones emprendidas por los tesisistas a partir de los comentarios ofrecidos por los profesores guía.

Desde el punto de vista más lingüístico, es destacable constatar que el profesor guía presenta un balance entre la retroalimentación sobre aspectos de la lengua, así como sobre las dimensiones genéricas de la tesis. Como mostraron nuestros resultados, algo más del 50% de los CE se destinan a orientar el escrito en su dimensión genérica. Por lo tanto, es evidente que el profesor guía presenta un especial interés en que el texto en construcción se vaya pareciendo o ajustando a lo que la comunidad especializada considera que es una tesis. Tales orientaciones se relacionan con que el escrito presente los apartados típicos de la tesis (Venegas et al., 2015), en términos de una adecuada organización y cobertura temática; con distinción entre las opiniones propias y las de los autores mediante el uso correcto del sistema de referenciación y de recursos discursivo (Hyland, 2004a; Beke, 2008; Bolívar, Beke & Shiro, 2010; Venegas, Meza & Martínez, 2013). La atención a esta dimensión del escrito deja en evidencia la preocupación por la responsabilidad intelectual que los aprendices requieren desplegar al comunicar el conocimiento que van desarrollando en su tesis. De este modo, los CEAG que el profesor guía proporciona durante el proceso de guía de tesis favorece la introducción del estudiante a la comunidad que lo recibirá como un profesional del área.

En relación con la dimensión genérica de los CE, como hemos señalado en un estudio previo (Tapia-Ladino, 2014), ellos constituyen géneros discursivos pedagógicos (Bazerman, 2012) dado que participan del entramado de las interacciones dialógicas del sistema de actividad en el que se desarrolla la tesis. En este circuito, cada uno de los participantes persigue metas y se desenvuelve en las condiciones del medio en el que ocurre la tarea de escritura, en este caso, un género discursivo académico de orden acreditativo, cuyo fin es la obtención de un grado académico. Los CE constituyen un género discursivo que se encuentra en un extremo en la clasificación del continuum de los géneros discursivos: son, muchas veces, dependientes del texto comentado, por lo que su sentido se completa intertextualmente. El hallazgo de los CEAG, en particular, revela que el académico que guía una tesis no está solo interesado en que el escrito

que produce el estudiante presente apego a las normas de la lengua, sino también que se ajuste a las convenciones discursivas de la comunidad donde circula el escrito. El CEAG revela la consciencia del director de tesis sobre la responsabilidad que le cabe en la transmisión del género –en tanto manifestación de la lengua– durante un proceso de aprendizaje situado. El carácter sistemático y dialógico con que se proporciona la retroalimentación escrita favorece el aprendizaje de un género discursivo particular, con lo cual se asegura su supervivencia en el tiempo. En este sentido, nuestra investigación se alinea con lo señalado por Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) en términos de que los comentarios del director de tesis en los sucesivos borradores permiten adentrar a sus estudiantes en las prácticas y los valores de la comunidad académica especializada a la cual aspira pertenecer el estudiante tesista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. 2011. [1979]. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BASTURKMEN, H., M. MEAST & J. BITCHENER. 2014. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education* 19(4): 432-445.
- BAWARSHI, A. S. & M. J. REIFF. 2010. *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press.
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Pp. 122-161. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BAZERMAN, C. 2014. El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Pp. 11-16. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- BEKE, R. 2008. El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo* 25: 13-35.
- BERKENKOTTER, C. & T. HUCKIN. 1993. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication* 10(4): 475-509.
- BITCHENER, J. & D. R. FERRIS. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- BOLÍVAR, A., R. BEKE & M. SHIRO, M. 2010. Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización Académica y Profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Pp. 95-125. Santiago: Planeta.
- BUNTON, D. 2005. The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes* 4: 207-224.
- CAMPS, A. & M. CASTELLÓ. 2013. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1): 17- 36.
- CASTELLÓ, M., M. CORCELLES, A. IÑESTA, N. VEGA & G. BAÑALES. 2011. La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44(76): 105-117.

- CHRISTIANSEN, M. S. & J. BLOCH. 2016. 'Papers are never finished, just abandoned': The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing* 2(1): 6-42.
- DUIJNHOUWER, H. 2010. *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*. Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- ELLIS, R. 2009. A typology of written corrective feedback types. *elt Journal* 63(2): 97-107.
- FERRIS, D. 1997. The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly* 31(2): 315-339
- HASWELL, R. H. 2006. Teaching of Writing in Higher Education. En C. Bazerman (Ed.) *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Pp. 331-346. New York: Erlbaum.
- HATTIE, J. & H. TIMPERLEY. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- HOUNSELL, D. 2008. The trouble with feedback: New challenges, emerging strategies. *Interchange* 2: 1-10.
- HYLAND, K. 2004a. *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.
- HYLAND, K. 2004b. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HYLAND, K. 2010. *Teaching and Researching Writing (Applied Linguistics in Action)*. New York, Routledge.
- HYLAND, K. & F. HYLAND. 2006. *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press
- LITOSSELITI, L. (Ed.). 2010. *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum
- MEZA, P. 2016. El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función* 29(2): 111-134.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2006. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada* 44 (1): 95-118.
- PALTRIDGE, B. 2002. Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practices. *English for Specific Purposes* 21: 125-143.
- PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD. 2007. *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge
- PARODI, G. 2004. Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos* 39: 7-36.
- PARODI, G. 2005. Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles. En Parodi, G. (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Pp. 83-125. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- RUSSELL, D. 1997. Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14(4): 504-54
- SOMMERS, N. 2013. *Responding to Student Writers*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- STRAUB, R. 1996. The concept of Control in teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and "Facilitative" commentary. *College Composition and Communication* 27(2): 223-248.

- STRAUB, R. 1997. Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *National Council of teachers of English* 31(1): 91-119.
- STRAUB, R. & R. LUNSFORD, R. 1995. *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- SWALES, J. 2004. *Genre analysis: research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAPIA-LADINO, M. 2014. Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica. *Revista Onomázein* 30: 254-268.
- TAPIA- LADINO, M.; ARANCIBIA, B.; CORREA, R. 2016. Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guías. *Universitas Psychologica* V. 15, n. 4: 1-14.
- VENEGAS, R. 2005. Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: Una aproximación desde el análisis semántico latente. Tesis para optar grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- VENEGAS, R. 2006. La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. *Revista Signos* 39(60): 75-106.
- VENEGAS, R. 2007. Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico. *Revista Signos* 40(63): 239-271.
- VENEGAS, R. 2016. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos* 49(S1): 247-279.
- VENEGAS, R., P. MEZA & J. MARTÍNEZ, J. 2013. Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51(1): 153-179.
- VENEGAS, R., S. ZAMORA, M. NÚÑEZ, & A. SANTANA. 2015. *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso: Euvs.

ESCRITURA EN LA HISTORIA: POTENCIAL DE LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS INTERPERSONALES E IDEACIONALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EVIDENCIA

TERESA OTEÍZA*
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: Este artículo aborda el proceso de incorporación de la evidencia histórica en producciones escritas de estudiantes de Licenciatura en Historia. El análisis se realiza desde las perspectivas teórico-metodológicas complementarias de la lingüística sistémico funcional, en particular desde el modelo de VALORACIÓN y de algunos recursos ideacionales, en conjunto con las nociones de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’ de la teoría de códigos de legitimación. El análisis revela que los estudiantes construyen un lenguaje especializado en la disciplina que es sensible a las fuentes primarias y de bibliografía secundaria consultadas, así como a la consigna elaborada por los profesores. En sus explicaciones históricas, los estudiantes utilizan recursos del lenguaje para construir abstracción y generalización en los que tienden a acoplar significados ideacionales e interpersonales, generando una ‘densidad semántica axiológica’. Los recursos de ‘densidad semántica’ y de ‘gravedad semántica’ se combinan en el discurso creando ‘ondulaciones semánticas’ de carácter más monoglósico o heteroglósico.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, discurso de la historia, VALORACIÓN, densidad semántica, gravedad semántica.

WRITING IN HISTORY: POTENTIAL OF THE INTERPERSONAL AND IDEATIONAL LINGUISTIC RESOURCES TO CONSTRUCT EVIDENCE

ABSTRACT: This article examines the process of incorporation of historical evidence in History majors' written texts. This analysis is done from the complementary theoretical and methodological perspectives of systemic functional linguistics, in particular the APPRAISAL framework and some ideational resources, in conjunction with the notions of 'semantic density' and 'semantic gravity' of the legitimation code theory. The analysis reveals that students construct a specialized language in the discipline that is sensitive to the primary and secondary bibliography consulted,

* Para correspondencia, dirigirse a Teresa Oteiza (moteizas@uc.cl), Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias del Lenguaje. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile). Teléfono +56223547846.

as well as to the questions proposed by professors. In their historical explanations, students utilize language resources for building abstraction and generalization that tend to couple ideational and interpersonal meanings, generating an 'axiological semantic density'. The resources for building 'semantic density' and 'semantic gravity' are combined in the discourse creating 'semantic waves' with a more monoglossic or heteroglossic orientation.

KEYWORDS: Academic writing, discourse of history, APPRAISAL, semantic density, semantic gravity.

INTRODUCCIÓN

La formación de una conciencia crítica del lenguaje ha sido desde varias décadas una prioridad para muchos lingüistas que trabajan en las áreas de la lingüística educacional y de los estudios críticos del discurso (Fairclough, 1989; Hodge & Kress, 1993; Schleppegrell, 2004; Moss, 2010; Achugar, 2015, entre muchos otros). Desde esta postura, uno de los aspectos fundamentales que es necesario considerar en la enseñanza de las diferentes disciplinas es la explicitación de cómo se construye el significado y de cómo esos significados y elecciones son parte del contexto social más amplio (Achugar, 2015). Así, la centralidad del lenguaje y la enseñanza explícita del mismo ha motivado que el metalenguaje tenga un espacio clave en los procesos de alfabetización escolar primaria, secundaria y de educación terciaria (Christie, 2002; Schleppegrell, 2004; Schleppegrell et al., 2004; Martin & Rose, 2007, 2008; Rose & Martin, 2012; Moss et al., 2013; Moyano & Giudice, 2016). De manera concordante, la noción de alfabetización corresponde necesariamente a una postura situada, esto es, a un trabajo de alfabetización que varía de contexto en contexto y que es parte constitutiva de una práctica social, lo que ha exigido a su vez la explicitación de una determinada visión de mundo por parte de los investigadores (Manghi et al., 2016). Para todos quienes trabajamos desde esta perspectiva, que considera al lenguaje como un sistema abierto y dinámico que construye y es construido por la realidad social (Fairclough, 1989, 2013; Halliday, 1994, 2014; Lemke, 1995), la alfabetización no es vista como un espacio de reproducción de conocimiento, sino de manera crítica como un espacio que posibilita la construcción de nuevas formas de participación en el mundo a través y con el lenguaje. Una posición de alfabetización crítica implica entonces el reconocimiento de los mecanismos por los que se reproducen las ideologías y las desigualdades sociales a través del lenguaje.

El presente artículo se posiciona en la vertiente de una alfabetización crítica del lenguaje en el ámbito de la historia en el nivel terciario de formación. De manera específica, este trabajo se concentra en describir los recursos de construcción de significados interpersonales e ideacionales que los estudiantes de una carrera de Licenciatura en Historia despliegan para incluir la evidencia de fuentes primarias y de bibliografía secundaria asignadas por sus profesores, en la actividad evaluativa 'control de lectura'. Este análisis se inserta en la tradición teórica- metodológica de los estudios del discurso (Navarro et al., 2016), y reconoce una fuerte influencia de la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Los estudiantes de

licenciatura en historia tienen la tarea de probar en cuanto ‘productores textuales’ y aprendientes ‘conocedores’ de la disciplina que han leído y comprendido las lecturas asignadas, lo que implica a su vez que han comprendido cómo se construye la evidencia consignada en las fuentes por parte de los historiadores para la elaboración de sus explicaciones históricas. Además, los estudiantes precisan probar en su escritura que comprendieron los principales eventos y argumentos y, por último, que son capaces de construir una respuesta con significación histórica que integre la evidencia de las fuentes y bibliografía estudiada.

Este trabajo se inserta en un proyecto más amplio de investigación, cuyo objetivo general fue identificar las principales características y condiciones bajo las que se estructura el modo de razonamiento histórico de los estudiantes que cursan la carrera de Licenciatura en Historia en una universidad chilena.¹ En este estudio se buscó responder preliminarmente a la siguiente interrogante: ¿De qué manera los estudiantes de licenciatura en historia manejan la construcción de patrones de evidencia a partir de las fuentes primarias y de la bibliografía secundaria para elaborar, a partir de ellas, argumentaciones históricas en sus escritos académicos? Para responder a esta pregunta se analizaron los mecanismos discursivos de la incorporación de la evidencia histórica y su instanciación en recursos lingüísticos de significación interpersonal e ideacional en las producciones escritas de ‘controles de lectura’, las cuales constituyen instancias de evaluación típicas de los profesores de historia de la universidad en la que se realizó el estudio.

La incorporación de la evidencia es clave para la elaboración de las cadenas causales, las que a su vez configuran las explicaciones históricas de los estudiantes. Esta inclusión de la evidencia implica analizar la capacidad de los estudiantes para integrar hechos, condiciones y motivaciones de manera aislada o integrada a los planteamientos o ideas nucleares de los autores consultados.

De forma complementaria, se analizó el proceso de incorporación de la evidencia histórica desde las posibilidades de construcción de recursos lingüísticos que instancian mayor o menor dependencia del contexto (‘gravedad semántica’) y de los niveles de condensación del significado (‘densidad semántica’), teniendo en cuenta los géneros de las fuentes primarias y de la bibliografía secundaria consultada. Estas dos últimas nociones provienen de la teoría sociológica denominada Teoría de Códigos de Legitimación (TCL) elaborada por Karl Maton (2014, 2016); por lo que uno de los desafíos de este artículo consistió en abordar las manifestaciones lingüísticas de la ‘densidad semántica’ y de la ‘gravedad semántica’, para lo que se consideró de manera particular el sistema de VALORACIÓN, desarrollado por Martin y White (2005), Oteiza y Pinuer (2012), Oteiza (2017, en prensa a), y algunos recursos de construcción de significados ideacionales, en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994; 2014; Martin & Rose 2007, 2008).

¹ Este artículo presenta corpus proveniente del Proyecto “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile” (PUC 2011.2013). IR: Rodrigo Henríquez.

El corpus está compuesto por 64 respuestas a preguntas de ‘control de lectura’, por parte de estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Historia. Para el análisis que se ofrece en este artículo se han seleccionado solo dos casos de respuestas a preguntas que corresponden a un estudiante de primer año y de tercer año de la carrera, con el objeto de mostrar un análisis detallado del discurso. Este análisis de naturaleza cualitativa da prominencia a la identificación y descripción de funcionamiento de los recursos lingüísticos que los estudiantes son capaces de utilizar con mayor o menor experticia para incorporar la evidencia, y así construir sus explicaciones históricas. Se ha trabajado con asignaturas de Historia de Chile y América desde el siglo XV al siglo XIX, de manera de tener un corpus relativamente homogéneo de tres niveles de formación universitaria. Es relevante mencionar que las fuentes primarias y de bibliografía secundaria, así como las consignas de los controles de lectura, corresponden a géneros históricos de diferente naturaleza, que van desde géneros de relatos autobiográficos y de recuentos históricos hasta géneros expositivos y de desafío en los que se presentan puntos de vista históricos que luego son refutados por sus autores (Coffin, 2006; Oteiza, 2006; Martin & Rose, 2008).

El artículo está organizado de la manera que sigue: en la segunda sección se presentan los fundamentos teórico-metodológicos que informan la investigación: posicionamiento sobre la alfabetización académica de la historia, la construcción de significados interpersonales e ideacionales desde la LSF, en particular desde el sistema de VALORACIÓN, y las categorías de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’ de la TCL y su diálogo con las categorías de ‘masa’ y ‘presencia’ de la LSF. En la tercera sección se presenta el análisis y discusión del corpus de dos casos de escritura académica de estudiantes de Licenciatura en Historia y, para concluir, una cuarta sección del artículo ofrece algunas reflexiones finales del análisis presentado.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRANSDISCIPLINARES

1. Alfabetización académica de la historia

La historia es una ciencia social que tiene como propósito comprender la complejidad de las sociedades humanas desde una perspectiva diacrónica e interpretativa. Para un historiador con oficio en su disciplina, así como para un estudiante universitario de historia que está en proceso de formación disciplinar, adentrarse en esta construcción histórica implica tomar en consideración ciertos dominios de conocimiento que son claves para el desarrollo de este ámbito del conocimiento, esto es, la construcción de la causalidad o de las cadenas causales, las cuales pueden configurarse de manera lineal o multifactorialmente; la construcción de la dimensión espacio-tiempo, en tanto secuenciación cronológica o de construcción de carácter simbólico, y la elaboración de la evidencia a partir de la selección de fuentes primarias y de bibliografía secundaria (Oteiza & Pinuer, 2012; Oteiza, 2014; Oteiza, en prensa a y b). Asimismo, y desde la perspectiva de la alfabetización histórica, es fundamental identificar y utilizar en la producción verbal –y eventualmente multimodal– los recursos característicos del lenguaje especializado de la disciplina, el cual ha sido descrito por un conjunto

robusto de estudios en los que se han analizado discursos especializados de historia, recontextualizaciones pedagógicas en manuales e interacción en aula en diferentes niveles de formación e idiomas (Veel & Coffin, 1996; Schleppegrell et al., 2004; Martin, 2002, 2017; Martin & Wodak, 2002; Martin & Rose, 2008; Coffin, 2006; Oteiza, 2006; 2013; Oteiza & Pinuer 2012; Oteiza et al., 2015a y b; Moss, 2010; Moss et al., 2013; Achugar, 2011; 2016; Giudice & Moyano, 2011, 2013; Matruggio et al., 2012; Manghi, 2013 a y b).

La historia como ciencia social e interpretativa descansa fundamentalmente en la construcción de la abstracción, si bien el uso de términos técnicos provenientes de otras disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología, entre otras, también desempeña un papel importante en la construcción de explicaciones históricas en una determinada sub-área (Oteiza, en prensa a). Entre los recursos lingüísticos fundamentales que se despliegan en un registro académico y en una amplia variedad de géneros históricos y que permiten la construcción de la abstracción, se encuentra la prominencia de las nominalizaciones y de construcción de las relaciones lógico-semánticas de causalidad al interior de las cláusulas (formas no congruentes o metáforas gramaticales de acuerdo con Halliday, 2014), lo que se traduce en un empaquetamiento o “cosificación” de los procesos y de las relaciones espaciales y temporales; la existencialización de los eventos y la tendencia a desplazar la agencia de los actores sociales a un segundo plano.

De manera particular, los estudios de alfabetización histórica buscan comprender las formas de razonar, de leer y de escribir en la historiografía, con el propósito de transferirla a los procesos de enseñanza aprendizaje (Stahl & Shanahan, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014). Asimismo, un aspecto clave en la alfabetización histórica es la enseñanza de la construcción de perspectiva del autor en los diferentes géneros históricos, lo que supone centrarnos en el proceso de la comprensión e incorporación de la evidencia histórica por parte de los estudiantes.

La construcción de la evidencia histórica en el discurso puede considerarse como una forma de intertextualidad, en tanto implica la incorporación de otras voces o puntos de vista en el discurso (Oteiza, 2014; en prensa b). La construcción de la evidencia histórica es una dimensión fundamental del trabajo historiográfico que consiste en el proceso de interpretación y de selección por parte del historiador o de la historiadora a partir de la información contenida en fuentes primarias o de bibliografía secundaria de diferente naturaleza. Este trabajo conlleva, a su vez, un inevitable proceso de silenciamiento de información con el objeto de construir una cadena causal lineal o multifactorial como base de una explicación histórica bien fundamentada (Fontana, 1992; Trouillot, 1995; Ricoeur, 2010).

2. Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y el modelo de VALORACIÓN

Se ha mencionado en la introducción de este trabajo que una aproximación al lenguaje como práctica social implica considerar la relación dialéctica de mutua influencia entre lenguaje y sociedad. Así, como sostiene Halliday (1994; 2014), todo sistema

semiótico conlleva de manera intrínseca una perspectiva temporal, por lo que los significados intertextuales que se actualizan en la construcción de la evidencialidad en el discurso “implican una negociación de significados ideacionales (de representación de la experiencia) e interpersonales (de interacción de intersubjetividades) en un tiempo determinado y de acuerdo con una jerarquía discursiva que actúa en una matriz semiótica social mayor” (Oteiza et al., 2014: 61).

Con el objetivo de dar cuenta de la construcción de los significados interpersonales en el discurso, recurrimos al sistema o modelo de VALORACIÓN (Martin & White, 2005; Oteiza & Pinuer, 2012, 2013; Oteiza, en prensa a), el cual forma parte de la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2014). Este sistema permite abordar el análisis de las estrategias discursivas de la inclusión de las diferentes voces históricas en el discurso de la historia escrita por sus productores textuales –los estudiantes de licenciatura en historia– desde sus diferenciados niveles de experticia.

El sistema de VALORACIÓN opera en el estrato discursivo-semántico del lenguaje y considera la construcción prosódica o acumulativa de significados interpersonales, los cuales se instancian en el discurso a través de una amplia gama de recursos léxicos y gramaticales de manera inscrita (explícita) o evocada (implícita). Este sistema contempla las regiones semánticas de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, las cuales organizan las valoraciones positivas o negativas que los autores o escritores asignan a personas, cosas, procesos, eventos y fenómenos semióticos y naturales. El subsistema de ACTITUD considera las valoraciones de AFECTO, en cuanto expresión de emociones y sentimientos; las valoraciones de JUICIO, en tanto valoraciones de estima y sanción social de la conducta humana; y las de APRECIACIÓN, las cuales incluyen valoraciones de entidades semióticas y fenómenos naturales (Martin & White, 2005). Estas valoraciones pueden codificarse en el discurso de manera graduada por Fuerza o por Foco, esto es, los significados de ACTITUD pueden intensificarse o disminuirse, o pueden ser contruidos con mayor o menor precisión y completud por parte de los productores textuales.

El subsistema de COMPROMISO es de especial importancia para nuestro análisis, dado que permite explorar la fuente u origen de las valoraciones incorporadas por la voz autoral en el discurso y, por lo mismo, nos permite dar cuenta de los recursos de intertextualidad. Así, el autor/hablante puede posicionarse desde una orientación monoglósica por Aserción o Presunción (Martin & White 2005; White 2010); o desde el reconocimiento de otras voces y de posiciones alternativas en el discurso y adoptar una orientación heteroglósica con diferentes niveles y grados de contracción o expansión dialógica (Martin & White 2005; White, 2010). Si bien todo enunciado es inherentemente dialógico y valorativo, la opción monoglósica implica el no reconocimiento o la supresión de este dialogismo al ignorarse las otras voces o posiciones y presentar las proposiciones como un dado, cerrando el espacio dialógico en el discurso. Esta opción monoglósica se instancia prototípicamente a través de enunciados declarativos o afirmativos, de construcciones nominalizadas y a través del uso de estructuras impersonales, cuyos efectos de sentido estarán sujetos a su contexto específico de enunciación. La opción heteroglósica se instancia mediante un espectro amplio de recursos léxico-gramaticales que permiten construir las opciones de

contracción dialógica de Refutación (como Negación u Oposición) y de Proclamación (como Acuerdo, Pronunciamento o Respaldo); así como de expansión dialógica de Consideración o de Atribución (como Reconocimiento o Distanciamiento). En la Figura 1 se presenta la red sistémica de los significados de COMPROMISO propuestas por Martin y White (2005). Este sistema es particularmente productivo para dar cuenta de los recursos de evidencialidad que los estudiantes construyen en sus respuestas a los controles de lectura.

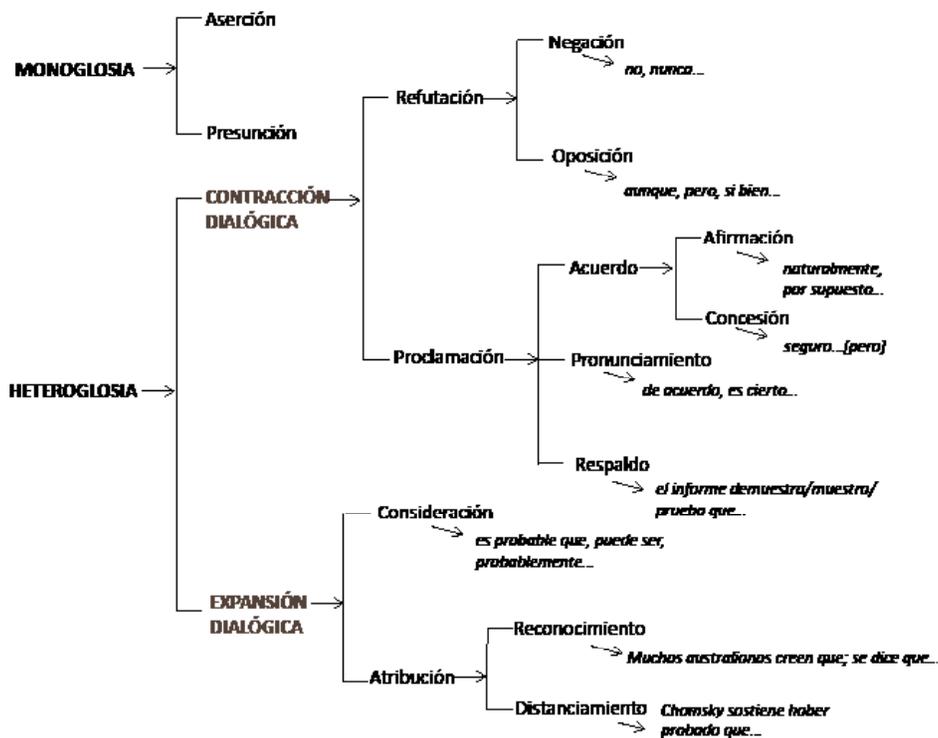


Figura 1. Red sistémica del sistema de compromiso (basado en Martin & White, 2005: 92-134).

Para el análisis de los procesos y eventos sociales, históricos y culturales consideramos la propuesta de sistema de APRECIACIÓN realizada por Oteiza y Pinuer (2012) y Oteiza (en prensa a). Las valoraciones de Impacto, Integridad, Poder y Conflictividad en combinación construyen legitimaciones o deslegitimaciones en el discurso desde posicionamientos ideológicos más o menos hegemónicos. La red sistémica de esta elaboración se presenta en la Figura 2:

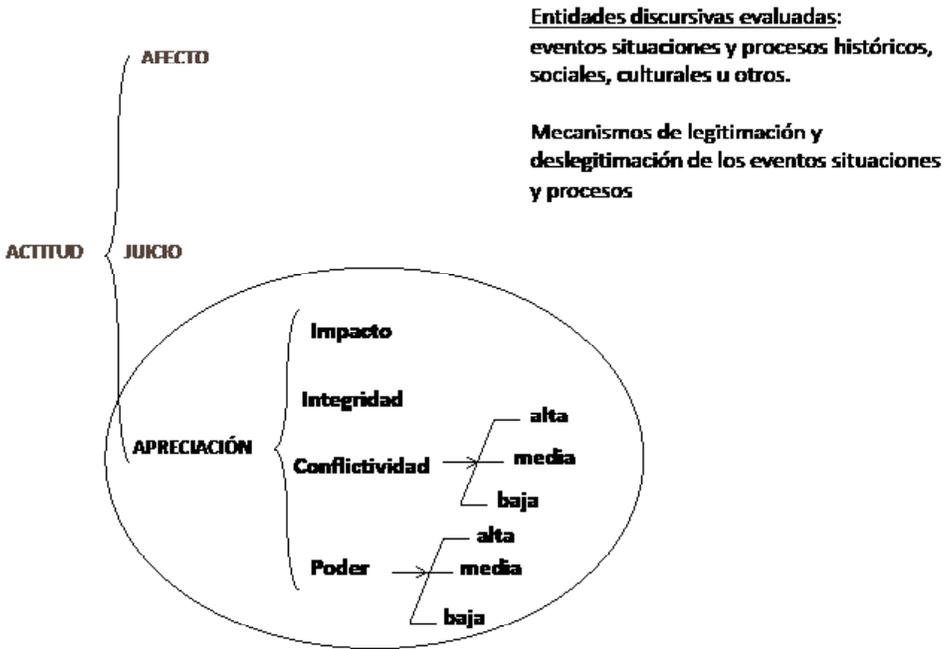


Figura 2. Red sistémica del sistema de apreciación (Oteiza & Pinuer, 2012; Oteiza, en prensa a).

3. *Categorías semánticas de la Teoría de Códigos de Legitimación en diálogo con la LSF*

La Teoría de Códigos de Legitimación (TCL), del sociólogo de la educación Karl Maton (2014, 2016), corresponde en parte a una elaboración de los postulados del sociólogo Basil Bernstein (2000) en relación a las estructuras verticales y horizontales de construcción de conocimiento. Esta teorización, que se ha desarrollado en el ámbito disciplinar de la sociología, ha mantenido un fructífero diálogo con la Lingüística Sistémico Funcional, en particular en el trabajo de Martin (2014; 2017), Martin y Matruglio (2013), Martin et al. (2010) y Matruglio et al. (2012).

En este trabajo nos centramos únicamente en una de las dimensiones del aparato teórico de la TCL, esto es, en la Dimensión Semántica y sus categorías de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’. Procuraremos en los párrafos siguientes explicar sucintamente por razones de espacio el significado de cada una de estas nociones y la relación que Martin (2014; 2017) establece con ellas desde la lingüística mediante su propuesta de distinguir las nociones de ‘masa’ y ‘presencia’ desde un enfoque metafuncional de la construcción del significado.

La noción de ‘densidad semántica’ refiere a la condensación de significado en una práctica socio-cultural determinada. Esta condensación de conocimiento o de

significado puede ser de carácter epistémico, esto es, puede referirse a conceptos o a descripciones empíricas; o puede ser de carácter axiológico y aludir a posturas afectivas, estéticas, éticas y políticas (Maton, 2014, 2016). Esta condensación de significados puede considerarse en un continuo de instancias más o menos fuertes en el discurso (DS+, DS-), dependiendo de las magnitudes de condensación de los significados.

Por su parte, la noción de ‘gravedad semántica’ guarda relación con los diferentes niveles de dependencia contextual de un significado. Según Maton (2014, 2016), los significados pueden construirse de modo más o menos dependiente de su contexto, estableciendo diferentes niveles de vínculo con su contexto simbólico o social de adquisición o uso. Si los significados son más dependientes de su contexto, estamos frente a una instancia de ‘gravedad semántica’ más fuerte (GS+); y si los significados son menos dependientes de su contexto, frente a una instancia de ‘gravedad semántica’ más débil (GS-). Así, en el primer caso, de acuerdo con Maton estaríamos por ejemplo frente a un desplazamiento de ideas más abstractas y generales (GS-) a ideas más concretas y de casos delimitados o específicos (GS+).

En el ámbito disciplinar de la lingüística y, con el propósito de colaborar con el productivo diálogo que se ha venido realizando entre la TCL y la LSF, Martin (2014, 2017) teoriza sobre estas nociones sociológicas desde la variable del registro ‘campo’, y propone los conceptos de ‘masa’ para referirse a la ‘densidad semántica’, y ‘presencia’ para la ‘gravedad semántica’. La noción de ‘masa’ estaría abordada trinocularmente desde las tres metafunciones propuestas por Halliday (1994) en el marco de la LSF: ideacional (en tanto construye realidad), interpersonal (en tanto posibilita la realización de relaciones sociales), y textual (organización de tales construcciones y realizaciones en olas de flujo de la información). De esta manera, los conceptos sociológicos podrían ser conceptualizados en el lenguaje desde los tres tipos de significados que operan simultáneamente en la construcción del significado. Desde la perspectiva de Maton y Doran (2017), las nociones de Martin serían ‘conceptos de entrada’ (*portal concepts*) o conceptos análogos que permitirían un diálogo inter-teorías, sin que se produzcan simplificaciones o elisiones teóricas en el análisis.

En consecuencia, desde la variable ‘campo’ del registro, según Martin (2017), en los discursos especializados o discursos verticales (Bernstein, 2000), los significados que se apartan del sentido común o de lo cotidiano se construyen desde la perspectiva de las tres metafunciones: textual, ideacional e interpersonal. El término ‘masa’ sería un concepto que abarca multifuncionalmente todos los recursos: ‘tecnicidad’ para los significados ideacionales; ‘iconización’ para los interpersonales y ‘agregación’ para los textuales (Martin 2014, 2017; Matruglio et al., 2012). Por otro lado, el término ‘presencia’, análogo al de ‘gravedad semántica’, cubriría en términos lingüísticos y también de modo multifuncional las nociones de ‘iconicidad’ para los significados ideacionales, de ‘negociabilidad’ para los interpersonales y de ‘implicitud’ para los textuales. El punto clave de la propuesta desde una teoría lingüística de Martin es la integración multifuncional de las elecciones de significado que se despliegan en un texto.

Martin (2017) se refiere, al igual que Maton (2014), a las posibilidades de construir condensaciones de significado epistémicas y axiológicas y cómo hasta los términos técnicos como “comunismo” pueden estar cargados con ambos tipos de valores en el discurso. Así, toda expresión de *‘technicality’* o ‘tecnicidad’ (discurso especializado en español), ya sea que se codifique con un término técnico o con una nominalización, puede evocar una valoración de *ACTITUD* en un campo determinado de la experiencia. De acuerdo con Martin, para estudiar los valores condensados en los términos “tenemos que considerar la actitud, y esto significa incorporar los recursos interpersonales de valoración en el análisis y preguntarnos por cómo están acoplados con ideación en una disciplina y por quién” (2017: 143, traducción propia).

En este trabajo, nos centramos en la exploración de los recursos de *VALORACIÓN* –*ACTITUD* y *COMPROMISO*– para dar cuenta de la incorporación de la evidencia histórica por parte de los estudiantes en sus respuestas de controles de lectura; asimismo, incorporamos algunos elementos de las elecciones de la construcción de la experiencia (significados ideacionales) que les permiten construir mediante nominalizaciones y términos técnicos un lenguaje especializado en la disciplina (lo que Martin denomina ‘tecnicidad’). Por último, como parte de la construcción de un discurso especializado en su dimensión ideacional lógica, exploramos la incorporación de relaciones lógico semánticas de causalidad en cuanto a si se expresan de manera congruente o incongruente (metáfora gramatical lógica en términos de Halliday, 1994, 2014).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presenta el análisis de dos casos de escritura de estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Historia, un caso de primer año y uno de tercer año que cursan asignaturas de la historia de Chile y de América. En el análisis se toma en consideración la construcción de significados interpersonales de incorporación de otras voces en el discurso y los posicionamientos evaluativos de las mismas, así como los significados ideacionales instanciados a través de recursos lingüísticos que permiten a los estudiantes construir la experiencia en sus respuestas; en conjunto con las nociones sociológicas de ‘gravedad semántica’ y ‘densidad semántica’.

Este análisis permite enriquecer los patrones de incorporación de la evidencia histórica identificados en trabajos previos (Oteiza et al., 2014), en los que, a partir de las respuestas de los estudiantes a controles de lectura, se identificaron las siguientes definiciones de indicadores de calidad respecto de la incorporación de la evidencia: a. *incorporación de datos no presentes en la evidencia*: el estudiante incorpora otras ideas, planteamientos y conceptos que no son parte de las fuentes primarias o de la bibliografía secundaria asignada por el profesor para el control de lectura; b. *incorporación estratégica y/o errónea*: el estudiante retoma elementos de la pregunta y/o conceptos abordados por el autor sin explicarlos o reformula sus ideas de forma incompleta. El estudiante no elabora los elementos tratados en la evidencia y, por lo tanto, la exposición es simple y carece de abstracción; c. *reformulación sin juicio*: se mantienen las ideas centrales de la evidencia, sin la incorporación del punto de

vista del estudiante y d. *reformulación con inferencia, sentido histórico y/o juicio*: el estudiante incorpora planteamientos de la evidencia y los integra en su escritura a través de un proceso deductivo que le permite construir sentido histórico.

1. Caso 1: Escritura de estudiante de primer año de licenciatura en historia

Este caso corresponde a la respuesta elaborada por un estudiante en el primer control de lectura del curso Historia de América y Chile Siglos XV-XVI, durante el primer semestre de la carrera de Licenciatura en Historia de una universidad chilena.² La pregunta planteada al estudiante se mantiene en un nivel descriptivo que corresponde a un género de recuento histórico, dado que se pregunta por hechos y motivaciones de los indígenas y de los españoles, en particular del conquistador europeo Gonzalo Guerrero. La consigna explicita que la respuesta se centre en la figura de Guerrero. De este control de lectura hemos seleccionado una de las preguntas o consignas, la cual se detalla a continuación:³

Consigna primer año de licenciatura en historia:

“La relación de Gonzalo Guerrero encarna *una fuente clave para el entendimiento del conflicto entre españoles e indígenas en la zona maya del Yucatán*. Caracterice dichas particularidades desde la activa dinámica desarrollada entre las expediciones realizadas por los españoles hacia la zona y, a su vez, *la concepción y actitud del indígena* respecto de este conquistador europeo. Utilice la figura de Guerrero como un actor principal y a la vez único dentro de tal situación” (subrayado y énfasis agregado).

Los estudiantes tenían asignada la fuente primaria titulada “El encuentro con el mundo maya. La relación de Gonzalo Guerrero”, la cual corresponde a una crónica del siglo XVI. Esta crónica se organiza de manera cronológica y corresponde a un género histórico que se encuentra entre el relato autobiográfico y el recuento histórico de eventos (Martin & Rose, 2008). La voz autoral de la crónica toma la figura de Gonzalo Guerrero, quien fue un soldado español que participó del denominado proceso de conquista de las américas, y cuya embarcación naufragó en la península del Yucatán. En esta crónica se describen hechos y motivaciones históricas en relación a las experiencias de Guerrero desde que es un esclavo del pueblo maya que lo captura, hasta convertirse en el esposo de la hija del jefe local indígena. El núcleo de la crónica lo constituyen las reacciones de Guerrero en el marco de los acontecimientos que se desencadenan a partir de la llegada de la expedición de Hernán Cortés a la zona, así como de la tensión que se genera por el origen español del protagonista y los lazos

² La Pontificia Universidad Católica de Chile corresponde a una institución de carácter privado, pero de larga tradición y prestigio en el sistema universitario chileno. Se la considera una universidad tradicional.

³ Para un análisis de las respuestas de los estudiantes de los casos considerados en este artículo desde el punto de vista exclusivo de la calidad de la inclusión de la evidencia tomando en cuenta los recursos de intertextualidad o de incorporación de otras voces, véase Oteiza et al. 2014.

afectivos y familiares desarrollados posteriormente con los indígenas locales (Oteiza et al., 2014). De este modo, los estudiantes han tenido que interactuar con una fuente primaria que se estructura cronológicamente a partir de hechos, motivaciones y algunas condiciones de los actores involucrados. La naturaleza de la fuente primaria determina a su vez las posibilidades de los estudiantes de elaborar una respuesta con significación histórica, más aún frente a una pregunta que tiene un fuerte carácter descriptivo (“caracterice”), en el que deben ejemplificar con hechos la crónica leída (“utilice”). A continuación se ejemplifica con un caso de respuesta de un estudiante:⁴

Respuesta estudiante primer año de licenciatura en historia:

1. Después del naufragio, Guerrero vio perdida toda opción de sobrevivencia, sobre todo al ver que ninguno de sus compañeros había sobrevivido. Sin embargo, Guerrero es adoptado por esta nueva cultura e integrado como un miembro más. Al ofrecerle comida junto a ellos, al vestirlo con sus propias túnicas, el pueblo maya muestra su disposición a aceptarlo.
2. Quizás, puede entenderse como una estrategia en un principio para poder entender al adversario. Pero, con el tiempo, esta nueva cultura puede ver en él atributos que ellos también valoraban. Él es capaz de elaborar un barquillo, que representa la capacidad para utilizar sus manos como un artesano. Este aspecto es sin duda un nexo entre ambas culturas, que le permite acceder a ella, a su idioma y establecer vínculos familiares entre ellos.
3. En relación a los primeros contactos la aculturación española era evidente, la religión era necesariamente la única opción de creencias. Para el nativo, sin duda este era el aspecto más importante y es por esta razón, el pueblo maya se ofende cuando llegan misioneros a intentar agradecerlos con la imposición de su cultura y religión (...).
4. El sincretismo, base del logro de España, se manifiesta en la no pérdida de la identidad y el reflejo de la unión de concepciones y creencias imposibles de desarraigar. Tanto para Guerrero como para los nativos la importancia de la religión es intransable. (ID 17)

Tal como es posible apreciar en la Tabla 1 a continuación, el estudiante responde principalmente con un lenguaje no especializado desde lo que los actores sociales piensan y hacen. Sí utiliza una nominalización (“disposición a aceptarlo”), en la que manifiesta una ‘densidad semántica axiológica’, esto es, una instancia de condensación de significado en el que se instancia una valoración. En consonancia con lo preguntado en la consigna, en

⁴ Los casos de respuestas de estudiantes son diferenciados con un número de identificación (ID), el cual no contempla una distinción de género masculino o femenino. Se usará de manera aleatoria el masculino para el primer caso analizado y el femenino para el segundo. Se han eliminado algunas líneas en este y el próximo caso que no agregaban un elemento nuevo a lo ya elaborado por el o la estudiante; esto se ha señalado con “(...)”. La redacción se ha mantenido intacta y sólo se han corregido las faltas de ortografía.

este primer párrafo, el foco está puesto en lo que los indígenas consideran, así como en la evaluación afectiva evocada de Guerrero en relación a sus dudas de sobrevivir luego del naufragio. Luego de la marca de contraexpectativa “Sin embargo”, el estudiante estructura su relato con procesos materiales (Guerrero “es adoptado”; “integrado”) y continúa con un recuento de los hechos que más adelante en su respuesta le servirán para construir una relación lineal de causalidad. Así, junto con el uso de un lenguaje familiar o no especializado, el estudiante refuerza su elaboración desde una fuerte ‘gravedad semántica’ (GS+), con el uso de una causalidad congruente que construye con la estructura ‘al + infinitivo’ (“al ver”, “al ofrecerlo”, “al vestirlo”), como una manera de situar desde las circunstancias cómo se van concatenando los eventos en el relato histórico.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
1. Después del naufragio, Guerrero <u>vio perdida</u> toda opción de sobrevivencia, sobre todo <u>al ver</u> que ninguno de sus compañeros había sobrevivido. <u>Sin embargo</u> , Guerrero es adoptado por esta nueva cultura e integrado como un miembro más. Al ofrecerle comida junto a ellos, al vestirlo con sus propias túnicas, el pueblo maya <u>muestra su disposición a aceptarlo</u>	-va AFECTO: Inseguridad (evocada) <i>vio perdida</i> - por Guerrero (EDV: opción de sobrevivencia) +va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Normalidad (evocado) <i>es adoptado; integrado</i> - por esta nueva cultura (EDV: Guerrero)	HETEROGLOSIA Expansión dialógica: Atribución (Guerrero) <i>vio perdida</i> <i>al ver; disposición a aceptarlo</i> (el pueblo maya) Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa <i>Sin embargo</i>	TÉRMINOS TÉCNICOS <i>el pueblo maya</i> NOMINALIZACIONES <i>disposición a aceptarlo</i> (el pueblo maya) CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>al ver; al ofrecerle; al vestirlo</i>	GS+, DS-

Tabla 1. Análisis de párrafo 1 de respuesta del estudiante de primer año.⁵

⁵ En la segunda columna se señalan las valoraciones de actitud presentadas por el estudiante; la tercera los recursos que construyen una orientación monoglósica o heteroglósica; la cuarta, los recursos para construir un

En el siguiente párrafo, como puede observarse en la Tabla 2, el estudiante se refiere a la visión que el pueblo maya tiene de Guerrero desde una fuerte gravedad semántica (GS+). Su respuesta está marcada por recursos heteroglósicos de expansión dialógica de Consideración que se instancian con una fuerte modalización de los procesos mentales para manifestar la posición de los indígenas (“quizás”; “puede entenderse”; “poder entender”; “puede ver”; “valoraban”). Guerrero es valorado positivamente con un JUICIO de Capacidad inscrito (“es capaz”; “la capacidad”) que el estudiante incorpora con un recurso de contracción dialógica de Pronunciamento (“es sin duda”), de manera de mostrar un conocimiento de los hechos contenidos en la fuente primaria y su capacidad como productor textual de elaborarlos en una cadena de relación causal. El estudiante utiliza un lenguaje familiar y congruente (“para poder”), en combinación con el uso de la forma verbal y no congruente “le permite” para expresar causalidad en su discurso. Es de hacer notar, por último, que los hechos y motivaciones históricos son recuperados en el grupo nominal anafórico “este aspecto”, el cual hace ‘descansar’ toda la causalidad de manera lineal en la habilidad manual de Guerrero para ser aceptado por esta “nueva cultura”.

En el tercer párrafo de su respuesta, como se muestra en la Tabla 3 de análisis, el estudiante continúa con un recuento de hechos y de motivaciones de los actores históricos (“el nativo”, “el pueblo maya”), marcadas por una temporalidad cronológica y externa (“cuando llegan”). Sin embargo, el nivel de ‘densidad semántica’ (DS+) se eleva en relación a los párrafos previos, al incorporar algunas instancias de abstracción mediante el uso de términos técnicos (“aculturación”) y de nominalizaciones (“la aculturación española”, “(la única) opción de creencias”, “la imposición de su cultura”). Estos recursos de la escritura especializada le sirven al estudiante para elaborar con otro nivel de abstracción las motivaciones que justifican la reacción del pueblo maya frente a las acciones de los españoles. Estos últimos son valorados negativamente con un AFECTO de Infelicidad inscrito, dado que los nativos consideran una ofensa que se les imponga una creencia (el pueblo maya “se ofende”). Asimismo, la valoración de APRECIACIÓN de Impacto, inscrita y graduada por Fuerza “más importante”, permite situar el espacio social y cultural de los españoles respecto de la religión católica, la cual es mencionada de manera imprecisa sencillamente como “la religión”. Así, en este párrafo de su respuesta, el estudiante logra una mediana ‘gravedad semántica’ y ‘densidad semántica’, estableciendo una ‘incorporación estratégica’ de la fuente primaria consultada, simplificando las motivaciones de los actores sociales y de los hechos presentados en la crónica. Al igual que en el párrafo anterior, los recursos de heteroglosia de contracción dialógica de Pronunciamento colaboran con el posicionamiento de conocedor en la disciplina (“era evidente”; “era necesariamente”; “sin duda era”).

lenguaje especializado en la disciplina; por último la quinta para señalar los niveles de ‘densidad’ y ‘gravedad’ semántica. En relación a los recursos del sistema de ACTITUD: (+va): valoración positiva; (-va): valoración negativa; Entidad Discursiva Valorada: EDV. Los recursos del sistema de COMPROMISO de heteroglosia y monoglosia están subrayados en la respuesta del estudiante (primera columna).

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>2. <u>Quizás puede entenderse</u> como una estrategia en un principio para <u>poder entender</u> al adversario. <u>Pero</u>, con el tiempo, esta nueva cultura <u>puede ver</u> en él atributos que ellos también <u>valoraban</u>. Él es capaz de elaborar un barquillo, que representa la capacidad para utilizar sus manos como un artesano. Este aspecto <u>es sin duda</u> un nexo entre ambas culturas, que le permite acceder a ella, a su idioma y establecer vínculos familiares entre ellos.</p>	<p>+va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (inscrito) es capaz; la capacidad- por el pueblo maya (EDV: Guerrero)</p>	<p>HETEROGLOSIA Expansión dialógica: Consideración <i>Quizás; puede entenderse; poder entender; puede ver; valoraban</i> Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa <i>Pero</i> Contracción dialógica, Pronunciamento: <i>es sin duda</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS -- NOMINALIZACIONES <i>un nexo</i> CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>para poder</i> CAUSALIDAD INCONGRUENTE: Causa <i>permite</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 2. Análisis de párrafo 2 de respuesta del estudiante de primer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
3. En relación a los primeros contactos la aculturación española <u>era evidente</u> , la religión <u>era necesariamente</u> la única opción de creencias. Para el nativo, <u>sin duda</u> este <u>era</u> el aspecto más importante y <u>es</u> por esta razón, el pueblo maya <u>se ofende</u> cuando llegan misioneros a intentar <u>agraciarlos</u> con la imposición de su cultura y religión (...).	<p>–va AFECTO: Infelicidad (inscrita) <i>se ofende</i> -el pueblo maya</p> <p>+va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) importante / religión- para el nativo</p> <p>(EDV: la religiosidad)</p>	<p>HETEROGLOSIA</p> <p>Contracción dialógica, Proclamación: Pronunciamiento</p> <p><i>era evidente</i></p> <p><i>era necesariamente</i></p> <p>(Graduado por Fuerza: Intensificación alta</p> <p><i>la única, más)</i></p> <p><i>sin duda era</i></p> <p>Expansión dialógica, Consideración</p> <p><i>intentar agraciarlos</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>la aculturación</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>(la única) opción de creencias</i></p> <p><i>la imposición de su cultura</i></p> <p>CAUSALIDAD INCONGRUENTE: Causa</p> <p><i>por esta razón</i></p>	<p>Mediana</p> <p>GS, DS</p>

Tabla 3. Análisis de párrafo 3 de respuesta del estudiante de primer año.

En el cuarto y último párrafo de su respuesta, el estudiante parte la elaboración de su explicación histórica con una fuerte ‘gravidad semántica’ (GS+) que se ancla en circunstancias temporales congruentes, esto es, aluden a un tiempo cronológico, externo y concreto (“en un principio”, “con el tiempo”). Se aprecia una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+) que va unida a una orientación más monoglósica del discurso. Esto lo logra con el uso del término técnico “sincretismo” y de las construcciones nominalizadas “la no pérdida de la identidad” y “el reflejo de la unión de concepciones” y “creencias imposibles de desarraigar”. De esta manera, el

juicios propios, lo que en parte puede obedecer a la demarcación de género histórico propiciada por la consigna.

En la siguiente Figura 3 se presenta una gráfica de las ‘ondulaciones semánticas’ que realiza el estudiante en su respuesta, es decir, la elaboración de su explicación histórica desde la combinación de recursos de ‘gravedad semántica’ y de ‘densidad semántica’. Esta ‘ondulación semántica’ muestra el esfuerzo del estudiante por construir una respuesta que “caracterice” el conflicto entre españoles e indígenas desde los hechos, condiciones y motivaciones contenidos en la fuente primaria consultada, la cual logra en parte mostrar una significación histórica de carácter más general y compleja:

Ondulaciones semánticas: Ejemplo 1 Primer año licenciatura en historia.

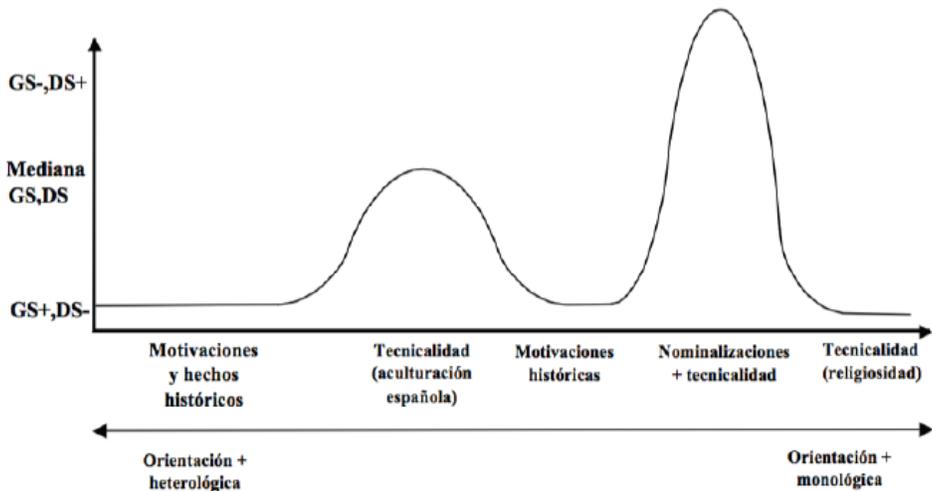


Figura 3. Ondulaciones semánticas. Caso 1, primer año de licenciatura en historia.

2. Caso 2. Tercer año de licenciatura en historia

El segundo ejemplo que se presenta corresponde a la respuesta de un estudiante de tercer año de Licenciatura en Historia, quien responde un control de lectura de la asignatura de primer semestre: Temas de Chile y América, Siglos XVI-XVIII. El tema que están trabajando se inserta en el siglo XVIII y refiere a las nociones de la ilustración y la modernización que han influido en un cambio de mentalidad en Latinoamérica. De manera específica, el profesor ha tomado como ejemplo el caso de México y la situación de la vida social en relación a las diversiones populares. Los estudiantes debían leer una fuente bibliográfica secundaria titulada “¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces” de Juan Pedro Viqueira Albán, escrito en 1987. En este libro, Viqueira discute la tesis del supuesto “relajamiento” que experimentó la sociedad popular de ese entonces y ofrece hechos que lo llevan a postular que es más plausible considerar que la elite y las autoridades mexicanas experimentaron un cambio de mentalidad,

el cual habría estado influenciado por las ideas ilustradas y de la modernización, así como por la intolerancia de estos grupos sociales dominantes hacia la vida de las clases populares y, en especial, hacia sus expresiones teatrales. A continuación se presenta la consigna elaborada por el profesor y la respuesta que dio la estudiante:

Consigna primer año de licenciatura en historia:

“Según lo planteado por Viqueira, *¿Cómo se manifiesta la transformación de valores y principios experimentada en el siglo de las luces por la elite novohispana en la reforma llevada a cabo en el teatro? ¿De qué manera el factor económico pugna con la implementación de estos nuevos ideales en el espacio referido?*” (énfasis agregado)

Respuesta estudiante tercer año:

1. Viqueira realiza en su obra un cuestionamiento a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares. Él plantea que si bien se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados y es parte de un proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma según el cual analiza la realidad social. Así, comienza a juzgar a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc. De esta manera, las tradiciones que habían estado instaladas en la sociedad, comienzan a ser juzgadas e intoleradas por la elite, la cual comienza a ejercer gran represión contra el pueblo.
2. La elite desea entonces difundir sus valores nuevos, llevar la ilustración a todo el pueblo y ejercer el control de la sociedad según estos nuevos paradigmas de conducta. Para esto, hace una reformatión de las diversiones y tradiciones populares, eliminando aquellos que no le sirven para su propósito y adoptando lo que si puede serle útil.
3. El teatro es un gran ejemplo de esto. Éste era una tradición muy arraigada en el pueblo y que siempre había sido protegida y promovida por la elite. Sin embargo, se verá en esta diversión un peligro por los desórdenes sociales, por la promiscuidad de los temas que se presentaban, por los bailes indecentes, por el comportamiento de los actores tras bambalinas, etc. La elite decide así tomar el teatro como un mecanismo de difusión de sus valores ya que una forma de representar lo que se debía ser. La gran mayoría de la población era analfabeta, por lo que era muy difícil de educar. Al no poder transmitir valores a través de la escritura, decide hacerse con la actuación.
4. El teatro había representado siempre un microcosmos de la sociedad. En este espacio se juntaban ricos y pobres y era una diversión que no distinguía por calidad o nivel social. Era así una forma fácil de llegar a todos y transmitir ideas. La elite tomó así el teatro pero lo reforma para lograr su objetivo. Se censuran los temas promiscuos y banales y se introducen temas cultos, inspirados en las luces. Se controlan las formas y comportamientos sociales

que se daban en el teatro. Se impone el realismo como el único criterio válido para la representación de las obras (...).

5. Todas estas reformas fueron así un intento por ilustrar al pueblo, por transmitir los valores nuevos de la elite y por disciplinar a la gente. Sin embargo, había un problema que limitaba este propósito. El teatro daba ingresos importantes que la elite quería seguir recibiendo, pero el pueblo no se sentía llamado a ir a estas funciones que no comprendía porque funcionaban con otros paradigmas mentales. Los temas “cultos” no eran entendidos por la población. Si la gente dejaba de ir bajaban los ingresos. Se dio una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico. Había que intentar compatibilizar estos dos aspectos (...)
6. Podemos ver entonces cómo la elite, fruto de un cambio en sus valores, comienzan a tener una actitud de intolerancia ante prácticas que antes había aceptado. La vulgaridad, el desorden social, la promiscuidad y todas estas actitudes que se podían dar en las diversiones populares, son controladas y castigadas por la elite que intenta difundir sus nuevos valores. Así, el pueblo es reprimido por la elite, la cual sufre una relajación de su forma de ser tradicional, un cambio. No es entonces que el pueblo se relaje, sino que el paradigma desde el cual la elite juzga los comportamientos se vuelve más intolerante. (ID 41)

En este caso, la fuente bibliográfica secundaria corresponde a un género histórico de ‘desafío’ (Martin & Rose 2008) en el que se presenta una postura argumentativa y luego la refutación de la misma por parte del autor. La consigna que deben responder los estudiantes de tercer año requiere de un trabajo más complejo de argumentación histórica que la analizada en el caso 1 para el primer año de la carrera, dado que en este segundo caso los estudiantes deben incorporar una explicación histórica multifactorial en su respuesta.

La estudiante produce un relato histórico que se inicia con una fuerte estructuración desde los actores sociales colectivos incorporados en su tecnicidad (“elite”, “plebe”, “pueblo”) y lo que cada grupo social considera legítimo en relación a la actividad teatral. El lenguaje utilizado es más bien complejo, lo que se aprecia por el alto número de términos técnicos (“novohispano”, “afrancesamiento”, “paradigma”) que son, a su vez, contruidos de manera incongruente en el lenguaje mediante nominalizaciones (“un cuestionamiento”, “un relajamiento de las costumbres populares”, “un relajamiento de la elite”, “proceso de afrancesamiento”, “la realidad social”, “(gran) represión”. De este modo, si bien la estudiante recurre a relaciones lógico-semánticas de causalidad congruentes (“así”, “de esta manera”), la construcción de las cadenas causales la realiza desde un mayor nivel de abstracción que el estudiante del primer año analizado, logrando una condensación del significado más fuerte o una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+), la cual se construye en el discurso desde determinadas valoraciones de ACTITUD. Esta elaboración de la evidencia sitúa la respuesta de la estudiante desde una ‘densidad semántica axiológica’ al incorporar las valoraciones de los hechos y motivaciones desde un nivel más alto de abstracción y generalización. Esta condensación del significado

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>I. Viqueira realiza en su obra <u>un cuestionamiento</u> a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares. Él <u>plantea</u> que si bien se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados y es parte de un proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma según el cual analiza la realidad social. Así, <u>comienza a juzgar</u> a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc. De esta manera, las tradiciones que habían estado instaladas en la sociedad, <u>comienzan a ser juzgadas e intoleradas</u> por la elite, la cual comienza a ejercer gran represión contra el pueblo.</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) un cuestionamiento- por Viqueira</p> <p>(EDV: tesis clásica del relajamiento de las costumbres populares en el novohispano del S.XVIII)</p> <p>-va JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) comienza a juzgar- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la plebe)</p> <p>-va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) juzgadas; intoleradas- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: tradiciones populares mexicanas)</p>	<p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i>un cuestionamiento</i></p> <p><i>sin duda era</i></p> <p>(él) <i>plantea</i></p> <p>(Viqueira)</p> <p>MONOGLOSIA:</p> <p>Aserción</p> <p><i>se manifiesta</i></p> <p><i>se había producido</i></p> <p><i>habían estado instaladas</i></p> <p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Proclamación: Pronunciamento</p> <p><i>comienzan a ser juzgadas e intoleradas</i></p> <p>(elite)</p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>S. XVIII novohispano;</i></p> <p><i>el paradigma;</i></p> <p><i>afrancesamiento;</i></p> <p><i>la elite; la plebe</i></p> <p><i>pueblo</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>un cuestionamiento;</i></p> <p><i>un relajamiento de las costumbres populares;</i></p> <p><i>un relajamiento de la elite; valores ilustrados;</i></p> <p><i>proceso de afrancesamiento;</i></p> <p><i>la realidad social</i></p> <p><i>(gran) represión</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>Así; De esta manera</i></p>	<p>GS-,DS+</p>

Tabla 5. Análisis de párrafo 1 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
2. La elite <u>desea</u> entonces difundir sus valores nuevos, llevar la ilustración a todo el pueblo y ejercer el control de la sociedad según estos nuevos paradigmas de conducta. Para esto, hace una reformatión de las diversiones y tradiciones populares, eliminando aquellos que no le sirve para su propósito y adoptando lo que si puede serle útil.	+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) <i>difundir-</i> por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: valores nuevos de la ilustración)	HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Atribución: <i>desea</i> (la elite) MONOGLOSIA: Aserción como parte de los planteamientos de Viqueira <i>hace; eliminando</i> <i>no le sirve; adoptando</i> <i>puede serle</i>	TÉRMINOS TÉCNICOS <i>la elite; la ilustración;</i> <i>paradigmas</i> NOMINALIZACIONES <i>el control de la sociedad;</i> <i>una reformatión (sic)de las diversiones y tradiciones populares</i> CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>entonces;</i> <i>Para esto</i>	Mediana GS y DS

Tabla 6. Análisis de párrafo 2 de respuesta del estudiante de tercer año.

cargada por la actitud y los puntos de vista negativos de la elite hacia la plebe también se expresa en otras instancias de lenguaje no nominalizado (“comienza a juzgar a la plebe”, “juzgadas”, “intoleradas (sic)”). La estudiante ‘hace suyos’ los planteamientos de Viqueira en una primera instancia, construyendo un discurso cargado axiológicamente por heteroglosia de Atribución, pero luego los plantea en tanto monoglosia como Aserción de lo que ‘efectivamente’ eran los hechos y los planteamientos de los actores sociales involucrados. La monoglosia es utilizada por la estudiante, por tanto, como un recurso de apropiación de los planteamientos de Viqueira, como se muestra en la Tabla 5:

En el segundo párrafo de la respuesta, la estudiante construye una condensación del significado menos fuerte que en el párrafo previo, ‘densidad semántica’ media. Esto se produce dado que si bien recurre a algunos términos técnicos (“la elite”, “la ilustración”, “paradigma”), solo el segundo puede considerarse como una palabra especializada en el dominio de la historia, en cuanto movimiento social (si bien también es utilizada en la filosofía, en la ciencia y en el arte); los otros dos términos podrían ser utilizados en muchos otros discursos especializados de diferentes disciplinas. En este párrafo la estudiante se concentra en los hechos realizados por la elite mexicana, motivados por el cambio de mentalidad, los que continúa construyendo en el discurso a través de una causalidad congruente (“entonces”, “para esto”), que puede considerarse como un lenguaje cotidiano y no especializado, como se aprecia en la Tabla 6.

En el tercer párrafo, y como puede apreciarse en la Tabla 7 de análisis, la estudiante se detiene a establecer algunos hechos históricos y profundizar en las motivaciones que tiene la elite mexicana para considerar el teatro como “un mecanismo de difusión de sus valores”. Para llegar a esta conclusión, la estudiante recurre a construcciones de causalidad congruentes (“asi”, “por”, “por”, “por lo que”, “ya que”, “al no poder”) y se posiciona valorativamente de manera negativa respecto de la plebe, la cual es valorada indirectamente por la forma en que realiza sus manifestaciones populares teatrales con una valoración negativa de APRECIACIÓN de Integridad inscrita (“desórdenes sociales”, “promiscuidad”, “indecentes”), junto con una valoración negativa de AFECTO en cuanto a la amenaza que implicaban (“peligro”) de las actividades teatrales y a la plebe misma con una valoración negativa de JUICIO de SANCIÓN y ESTIMA SOCIAL de Capacidad, dado que “la mayoría de la población” es considerada como “analfabeta” y “difícil de educar”. La monoglosia por Aserción cumple un rol fundamental en la apropiación de los planteamientos de Viqueira por parte de la estudiante (“es”, “era”, “había sido protegida”; “se verá”, “era”, “era”).

Tal como se muestra en la Tabla 8 de análisis, en el cuarto párrafo la estudiante retoma una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+) al condensar el significado de manera más monoglósica en su discurso. Su discurso sigue centrando la explicación histórica desde las motivaciones del actor social “la elite” y luego, mediante una fuerte monoglosia como Aserción que logra mediante el uso de cláusulas relacionales atributivas y materiales afirmativas con *se* impersonal, se refiere a las acciones realizadas por la elite para imponer su visión de mundo por sobre el resto de la población (“se censuran”, “se introducen”, “se controlan”, “se daban”, “se impone”). Este recurso continúa ‘ocultando’ la voz de Viqueira y presentando sus argumentos como un dato en la explicación histórica.

En el quinto párrafo, la estudiante retoma las acciones y hechos históricos realizados por la elite como “todas estas reformas” y vuelve a mencionar las motivaciones de este grupo social. La expresión de contra-expectativa con “sin embargo” presenta la dificultad que ya se plantea en la consigna, esto es, el argumento de la pugna entre dos sistemas de pensamiento y de los hechos concretos (factores económicos) que inciden en la transformación del teatro (“se dio una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico” y “había que intentar compatibilizar estos dos aspectos”). Así, en este penúltimo párrafo de la respuesta de la estudiante, ella llega al centro crítico del

argumento histórico planteado por Viqueira, el cual plantea de manera naturalizada en el discurso sin retomar los recursos heteroglósicos de Atribución, sino construyendo su discurso desde una monoglosia por Aserción.

Finalmente, en el último párrafo (ver Tabla 9), el estudiante termina su respuesta con un mayor uso de recursos heteroglósicos de inclusión de la voz de otros en términos de evidencialidad: “podemos ver”, como una manera de sintetizar las condiciones, motivaciones y hechos históricos previamente presentados. De esta manera, la estudiante vuelve a construir la conjunción causativa con “así” (cinco oportunidades en toda su respuesta), combinando significados de evidencialidad y causalidad (coupling/ o acoplamiento de significados de sistemas diferentes, en este caso de significados ideacionales experienciales y lógicos). La estudiante utiliza esta conjunción para reafirmar el argumento de Viqueira y, por ende, como un recurso adicional para la construcción de la evidencialidad de su respuesta. Esta ‘densidad semántica’ (DS+) se fortalece mediante la condensación de significados que implica el uso de nominalizaciones (“prácticas”, “el desorden social”, “la promiscuidad”, “relajación de su forma de ser tradicional”, “actitud de intolerancia”), las cuales sirven como un recurso de abstracción y de generalización de los procesos altamente cargados valorativamente que permiten cerrar su respuesta de manera más sólida desde una posición histórica que se caracteriza por una fuerte ‘densidad semántica axiológica’.

En la Figura 4, a continuación, se incluye una representación de las ondulaciones semánticas de la escritura de la estudiante de licenciatura en historia de tercer año de la carrera:

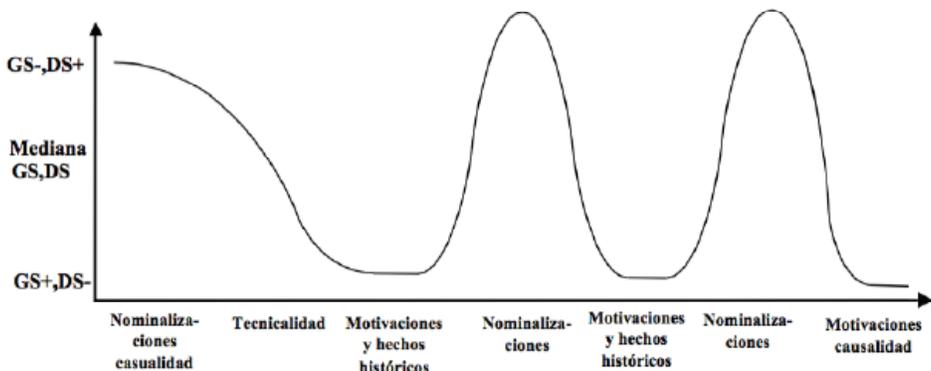


Figura 4. Ondulaciones semánticas. Ejemplo 2, tercer año de licenciatura en historia.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>3. El teatro es un gran ejemplo de esto. Éste era una tradición muy arraigada en el pueblo y que siempre <u>había sido protegida y promovida</u> por la elite. <u>Sin embargo, se verá</u> en esta diversión un peligro por los desórdenes sociales, por la promiscuidad de los temas que se presentaban, por los bailes indecentes, por el comportamiento de los actores tras bambalinas, etc. La elite <u>decide</u> así tomar el teatro como un mecanismo de difusión de sus valores ya que una forma de representar lo que <u>se debía ser</u>. La gran mayoría de la población era analfabeta, por lo que era muy difícil de educar. Al <u>no poder transmitir</u> valores a través de la escritura, <u>decide</u> hacerse con la actuación.</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita) desórdenes sociales, promiscuidad, indecentes- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro, en cuanto tradición arraigada en el pueblo)</p> <p>+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) mecanismo de difusión de sus valores- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro)</p> <p>-va JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) analfabeta, difícil de educar- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la mayoría de la población)</p>	<p>MONOGLOSIA: Aserción</p> <p>como parte de los planteamientos de Viqueira</p> <p><i>es; era;</i> <i>había sido protegida;</i> <i>se verá; era; era</i></p> <p>HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i>decide</i></p> <p>(la elite)</p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i>Sin embargo</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>La ilustración</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>los desórdenes sociales;</i> <i>un mecanismo de difusión de sus valores;</i> <i>la gran mayoría de la población</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>así; por; por</i> <i>por lo que;</i> <i>ya que;</i> <i>al no poder</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 7. Análisis de párrafo 3 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>4. El teatro <u>había representado</u> siempre un microcosmos de la sociedad. En este espacio se juntaban ricos y pobres y era una diversión que no distinguía por calidad o nivel social. Era así una forma fácil de llegar a todos y transmitir ideas. La elite tomó así el teatro <u>pero</u> lo reforma para lograr su objetivo. Se censuran los temas promiscuos y banales y se introducen temas cultos, inspirados en las luces. Se controlan las formas y comportamientos sociales que se daban en el teatro. Se impone el realismo como el único criterio válido para la representación de las obras (...).</p>	<p>+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) microcosmos de la sociedad; diversión que no distinguía por calidad o nivel social; forma fácil- por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el teatro)</p> <p>+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) se censuran; promiscuos; banales- por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el teatro de 'los pobres')</p> <p>+va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) (único) criterio válido- por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el realismo)</p>	<p>HETEROGLÓSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i>había representado</i> (la sociedad)</p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i>pero</i></p> <p>MONOGLÓSIA:</p> <p>Aserción como parte de los planteamientos de Viqueira</p> <p><i>se juntaban; era era; tomó; se censuran; se introducen; se controlan; se daban; se impone</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>el realismo</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>un microcosmos de la sociedad</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>así</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Propósito</p> <p><i>para</i></p>	<p>GS-, DS+</p>

Tabla 8. Análisis de párrafo 4 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>5. Todas estas reformas fueron así un intento por ilustrar al pueblo, por transmitir los valores nuevos de la elite y por disciplinar a la gente. <u>Sin embargo</u>, había un problema que limitaba este propósito. El teatro daba ingresos importantes que la elite <u>quería seguir recibiendo</u>, pero el pueblo <u>no se sentía</u> llamado a ir a estas funciones que <u>no comprendía</u> porque funcionaban con otros paradigmas mentales. Los temas “cultos” <u>no eran entendidos</u> por la población. Si la gente dejaba de ir bajaban los ingresos. <u>Se dio</u> una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico. <u>Había que intentar</u> compatibilizar estos dos aspectos (...)</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Conflictividad (inscrito) un problema- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: intento por ilustrar al pueblo)</p> <p>+va APRECIACIÓN: Poder alto económico (inscrito) importante- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro)</p> <p>-va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (inscrito) no eran entendidos- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la población, la gente)</p>	<p>MONOGLOSIA:</p> <p>Aserción</p> <p>como parte de los planteamientos de Viqueira</p> <p><i> fueron; ilustrar; transmitir; había daba; se dio</i></p> <p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i> había representado (la sociedad)</i></p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i> Sin embargo; quería seguir recibiendo (la elite); no se sentía llamado a ir; no comprendía (los temas cultos); no eran entendidos (el pueblo)</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i> paradigmas mentales</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i> factor económico</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i> así</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Propósito</p> <p><i> por; por</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 9. Análisis de párrafo 5 de respuesta del estudiante de tercer año.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se ha planteado que la construcción de la evidencia de los historiadores y su incorporación de la misma en las explicaciones históricas constituyen una manera de construir la intertextualidad histórica en sus discursos. Los estudiantes universitarios precisan comprender este proceso y, a su vez, incorporarlo junto con sus propios posicionamientos y elecciones en las respuestas a controles de comprensión lectora en sus clases. Así, desde una perspectiva de alfabetización crítica de la historia, nos parece fundamental que los estudiantes puedan reconocer los recursos lingüísticos que permiten la incorporación de la evidencia con diferentes niveles de compromiso y de valoración en sus producciones escritas. El análisis aquí ofrecido desde los estudios del discurso, en los que se integran nociones provenientes de la lingüística y de la sociología, puede servir de punto de partida para un proceso de alfabetización en la disciplina que privilegie un trabajo explícito de reconocimiento de los recursos del lenguaje para construir significados interpersonales e ideacionales, con su correspondiente metalenguaje. Este análisis del discurso que pone de relieve los recursos de construcción de significado y, en particular, la inclusión de otras voces en el texto podría asimismo ser relevante para cualquier ámbito de conocimiento y no solo para la historia. Como sostiene Martin (2017), la noción de ‘densidad semántica’ se construye multifuncionalmente en el lenguaje como ‘masa’ y la de ‘gravedad semántica’ como ‘presencia’, por lo que la exploración que se ha presentado de la instanciación de recursos interpersonales e ideacionales debiera también extenderse al análisis de los recursos de la metafunción textual.

En este proceso de comprensión e incorporación de la evidencia histórica en sus respuestas, es clave tener presente que los estudiantes no han participado en la selección de las fuentes, sino que han sido asignadas por sus profesores. Los estudiantes deben demostrar que son capaces de incorporarlas con calidad, lo que implica su inclusión en una elaboración de explicaciones históricas convincentes. El corpus analizado en este trabajo solo nos muestra una instancia de evaluación, pero esta constituye un instrumento prototípico en la formación de los licenciados en historia que participaron en el estudio. En este análisis se ha mostrado que tanto el género histórico de la consigna, así como el género de la fuente primaria y bibliografía secundaria, orientan la construcción discursiva de los estudiantes y las posibilidades de elaboración de sus explicaciones históricas. No obstante lo anterior, como se ha mostrado asimismo en el análisis de las respuestas de los estudiantes, la construcción de significación histórica mediante la incorporación de las garantías evidenciales contenidas en la fuentes asignadas se instancia en un despliegue de recursos lingüísticos que difieren tanto en su ‘masa’ como en su ‘presencia’.

El análisis de los dos casos presentados, ya sea que refieran al trabajo con una crónica que expone hechos en una secuencia temporal o un libro de carácter argumentativo que desafía una tesis histórica a través de procesos de refutación, ha permitido identificar que los estudiantes tienden a recurrir a relaciones lógico-semánticas de causalidad de carácter congruente y que son escasas las instancias de usos incongruentes de estas relaciones para la construcción de las cadenas causales.

Se pudo apreciar que la orientación más monoglósica o de no reconocimiento de otras voces en el discurso tiende a construirse en conjunto con una condensación mayor de significados o con una ‘densidad semántica’ fuerte. Asimismo, parece interesante que la ‘densidad semántica’ fuerte (DS+) que logra elaborar la estudiante de nivel más avanzado en la carrera, sea alcanzada a través de construcciones nominalizadas con valor actitudinal, esto es, a través de una ‘densidad semántica axiológica’ que permite situar su respuesta en un nivel de mayor complejidad y de generalización de los procesos históricos en los que se acoplan significados experienciales con significados interpersonales. Finalmente, parece característico que la incorporación de los planteamientos de las fuentes primarias y de bibliografía secundaria se incluyan en el discurso de manera menos frecuente como heteroglosia de expansión dialógica de Atribución; sin embargo, de manera prominente en ambos discursos, como una monoglosia o contracción dialógica que permite, en diferentes niveles, la incorporación de los hechos, motivaciones, conceptos teóricos y cadenas causales como recursos de evidencialidad y de apropiación de las fuentes por parte de los estudiantes en sus explicaciones históricas.

A modo de cierre, quisiéramos plantear la importancia de considerar el potencial de transformación social de quienes seguramente formarán a otros estudiantes en el futuro como profesores de historia; o estarán involucrados en posiciones simbólicas y culturales en espacios de influencia ideológica micro, meso o macro, desde donde podrán colaborar desde su conocimiento disciplinar y reflexión histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUGAR, M. 2011. Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Pp. 43-87. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- ACHUGAR, M. 2015. Theme: Critical language awareness approaches in the Americas: Theoretical principles, pedagogical practices and distribution of intellectual labor. *Linguistics and Education* 32: 1-4.
- ACHUGAR, M. 2016. *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re) making our past*. New York: Palgrave Macmillan.
- BERNSTEIN, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum International Publishing Group-Academic and Professional.
- COFFIN, C. 2006. *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London, New York: Continuum.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. Londres, Nueva York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 2013: *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London, New York: Routledge.
- FONTANA, J. 1992. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.

- GIUDICE, J. & E. MOYANO. 2011. Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria”. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Pp. 205-268. Santiago: Cuarto Propio.
- GIUDICE, J. & E. MOYANO. 2013. El período 76-83 en la Argentina: género, ideología y formación de ciudadanos en manuales de Ciencias Sociales. En E. Moyano (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Pp. 399-426. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen*. London/ New York: Routledge.
- HENRÍQUEZ, R. & M. RUIZ. 2014. Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education* 25: 145-157.
- HODGE, B. & G. KRESS. 1993. *Language as Ideology*. London: Routledge.
- LEMKE, J. 1995. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- MANGHI, D. 2013a. Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos* 82(46): 236-247.
- MANGHI, D. 2013b. Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomázein* 27: 25-52.
- MANGHI, D., N. CRESPO, A. BUSTOS & V. HASS. 2016. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(2), recuperado de <http://redie.vabc.mx/redie/article/view/1038>.
- MARTIN, J. R. 2002. Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. En M. Schleppegrell & C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Pp. 87-118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTIN, J. R. 2014. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1(3): 1-24.
- MARTIN, J. R. 2017. Revisiting field: Specialized Knowledge in secondary school science and humanities discourse, *Onomázein*, Número Especial LSF: 111-148.
- MARTIN, J. R. & K. MATON. 2017. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: Rethinking field and knowledge structure, *Onomázein*, Número Especial LSF: 12-45.
- MARTIN, J. R., K. MATON & E. MATRUGLIO. 2010. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse, *Revista Signos* 43(74): 433-463.
- MARTIN, J. R. & E. MATRUGLIO. 2013. Revisiting mode: context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En H. Guowen, Z. Delu & Y. Xinzhang (Eds.), *Studies in Functional Linguistics and Discourse Analysis*. Pp. 72-95). Beijing: Higher Education Press.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum. Second edition.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.

- MARTIN, J. R. & P. WHITE. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MARTIN, J. R. & R. WODAK (Eds.). 2003. *Re/reading the Past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MATON, K. 2014. *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of education*. London/New York: Routledge.
- MATON, K. 2016. Legitimation Code Theory: Building knowledge about knowledge-building. En K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. Pp. 1-24. London: Routledge.
- MATON, K. & J. DORAN. 2017. SFL and code theory. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Systemic Functional Linguistic Handbook*. Pp. 605-618. London: Routledge.
- MATRUGLIO, E., K. MATON & J. R. MARTIN. 2012. Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching, *Linguistics and Education* 24: 38-49.
- MOSS, G. 2010. Textbook language, ideology, and citizenship. *Functions of Language* 17(1), pp. 71-93.
- MOSS, G., N. BARLETTA, D. CHAMORRO & J. MIZUNO. 2013. La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein* 28: 88-104.
- MOYANO, E. & J. GIUDICE. 2016. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía* 13(1): 33-59.
- MOYANO, E. 2010. Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia, *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.
- NAVARRO, F., N. ÁVILA REYES, M. TAPIA LADINO, V. L. L. CRISTOVÃO, M. E. W. MORITZ, E. NARVÁEZ CARDONA & C. BAZERMAN. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 49(S1), 100-126.
- OTEÍZA, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis Editores.
- OTEÍZA, T. 2014. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 8(1):109-136.
- OTEÍZA, T. 2017. The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Pp. 457-472. Londres: Taylor & Francis Ltd.
- OTEÍZA, T. En prensa a. Events and processes in the discourse of history: Disciplinary History and History classroom interaction. En J. R. Martin, K. Maton, W. Pin & W. Zhenhua (Eds.), *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*.
- OTEÍZA, T. En prensa b. Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 12(1).
- OTEÍZA, T., R. HENRÍQUEZ & C. PINUER. 2015. History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations. *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEEMS)* 2(7): 44-67.

- OTEÍZA, T. & C. PINUER. 2012. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6(2): 418-446.
- OTEÍZA, T. & C. PINUER. 2013. Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses, *Discourse Studies* 15(1): 43-64.
- RICOEUR, P. 2010. *La Memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROSE, D. & J. R. MARTIN. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- SCHLEPPEGRELL, M. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London: Routledge.
- SCHLEPPEGRELL, M., M. ACHUGAR & T. OTEÍZA. 2004. The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language, *Tesol Quarterly* 38: 67-93.
- STAHL, S. & C. SHANAHAN. 2004. Learning to think like a historian. Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents. En T. Jetton & J. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. Pp. 94-115. New York: Guilford Press.
- TROUILLOT, M. 1995. *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- VEEL, R. & C. COFFIN. 1996. Learning to Think Like a Historian: The Language of Secondary School History. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. Pp. 191-231. London: Longman.
- WHITE, P. R. R. 2010. Taking Bakhtin seriously: Dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics* 12: 37-53.

Instrucciones y normas para la presentación de trabajos a la revista Lenguas Modernas de la Universidad de Chile

Generalidades

Los trabajos deben ser enviados al Comité Editorial de *Lenguas Modernas*, Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago de Chile. Correo electrónico: <lenguasmodernasuchile@gmail.com>

El proceso de arbitraje es del tipo doble ciego e implica la evaluación de, a lo menos, dos especialistas, quienes tendrán un plazo de dos meses para informar acerca de la calidad del trabajo en consideración. Los evaluadores de los trabajos serán especialistas externos al Comité Editorial y a la institución editora de la revista. La evaluación de las contribuciones considerará aspectos tales como la relevancia del tema, la importancia y la actualidad de los contenidos y la originalidad del estudio. El Comité Editorial comunicará la factibilidad de publicación de los trabajos dentro de un período de tres meses.

La periodicidad de *Lenguas Modernas* es de dos números al año. Las fechas máximas de presentación de colaboraciones serán el 1 de marzo para el primer volumen del año y 1 de agosto para el segundo.

Los autores recibirán diez separatas de su artículo y un ejemplar de la revista.

Normas editoriales

1. *Lenguas Modernas* publica solo trabajos originales (inéditos) escritos preferentemente en español o inglés.
2. Toda colaboración debe remitirse por correo electrónico, legible mediante procesador de textos *Word* (97 o superior). Colaboraciones que incluyan caracteres especiales deben ser enviadas en archivos PDF.
3. Los textos deben ser digitalizados en Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio de interlineado, margen justificado, tamaño carta.
4. El trabajo debe especificar con claridad su título y el nombre del (de los) autor(es), su dirección institucional, número telefónico y correo electrónico.
5. El texto de los artículos debe venir precedido por un resumen de aproximadamente ciento cincuenta palabras, en versión española e inglesa. Deberán indicarse entre tres y seis palabras clave del trabajo, en español e inglés.
6. La extensión de los trabajos no debe, en general, exceder los treinta folios, incluidos notas, referencias bibliográficas y apéndices.

7. El trabajo debe estar claramente dividido en secciones y subsecciones (si fuese necesario) tituladas adecuadamente.
8. Las palabras o frases que se desee destacar serán digitalizadas en cursiva y los términos técnicos indicados con comillas simples.
9. Las citas textuales deben estar entrecomilladas en el cuerpo del trabajo, en el caso de no exceder las tres líneas. Si las exceden, deberán aparecer en párrafo sangrado. Seguido a la cita textual, deberá señalarse, entre paréntesis, el apellido del autor, año de publicación y, después de dos puntos, número(s) de la(s) página(s) correspondiente(s). Podrá hacerse uso del mismo recurso para citas indirectas y remisiones.
10. Las notas al texto deberán figurar a pie de página y numeradas correlativamente. Los llamados a ellas deberán hacerse mediante cifras voladas, sin paréntesis. Las comillas de cierre de citas y las llamadas a pie de página deben anotarse antes de la puntuación.
11. Las referencias bibliográficas se ordenarán de la siguiente forma:
 - a) Nombre del autor, comenzando por el apellido, seguido de la(s) inicial(es) del(de los) nombre(s). En el caso de varios autores, se invertirá este orden a partir del segundo autor.
 - b) Año de publicación. En caso de citarse diferentes trabajos de un mismo autor publicados el mismo año, deben distinguirse con letras minúsculas tras el número del año (sin mediar espacio ni coma).
 - c) Título de la publicación. Los títulos de publicaciones autónomas (libros, revistas) se escribirán en cursiva; los títulos de las publicaciones dependientes (artículos y capítulos de libros), en caracteres normales.
 - d) Lugar de la publicación
 - e) Editorial o entidad editora
12. En el caso de una referencia a un capítulo en un volumen colectivo, a continuación del título deben indicarse los nombres de los editores, el título del libro y, como última información, la numeración de la primera y última páginas del capítulo, precedidas por la abreviatura Pp.
13. En el caso de una referencia a un artículo, a continuación del título debe remitirse al nombre del volumen y número en que este figure y, como última información, a la numeración de la primera y última páginas, separadas por guión.
14. Todos los trabajos citados en el texto deben incluirse en la sección Referencias de acuerdo con las convenciones ejemplificadas a continuación

Libro:

Carter, R. y M. McCarthy. 2006. *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colaboración en volumen colectivo:

Kellerman, E. y E. Bialystok. 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Pp. 31-48. Londres: Longman.

Artículo:

Dörnyei, Z. y J. Kormos. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 349-385.

Tesis:

Tabilo, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa. Universidad de Chile.

Ponencia:

Giammatteo, M., A. Ghio y H. Albano. 2002. Incidencia de las estrategias morfosemánticas en la comprensión textual. Ponencia presentada en el Simposio Internacional *Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos*. Mendoza.

Documento electrónico:

Nwogu, K. Structuring scientific discourse using the given-new perspective. *Forum*33/4: 22 [en línea]. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no4/p22.htm> [Consulta 15/04/2004].

15. La sección Referencias debe incluir solamente trabajos citados en el texto

16. Sobre cualquier duda respecto a estas normas, dirigirse a la Dirección de *Lenguas Modernas*. Correo electrónico: lenguasmodernasuchile@gmail.com

Lenguas Modernas

Periodicidad: *bianual*

Suscripción en el país: \$5.000

Suscripción en el extranjero: US\$28

(franqueo aéreo incluido)

Composición y corrección de textos: Reditext. Fono: 56 (2) 22 239 9194

Impresión: Gráfica Lom. Fono-fax: 56 (2) 22 672 2236

Author guidelines

Lenguas Modernas publishes articles in Spanish, Portuguese, English, and French.

Manuscripts should be sent to:

Journal Editor, Hiram Vivanco

Lenguas Modernas

Departamento de Lingüística

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile.

lenguasmodernasuchile@gmail.com

The double-blind refereeing process implies the evaluation of submitted manuscript by at least two experts in the field, who should send their assessment to the Editorial Committee in a maximum period of two months. The referees should not belong to the Editorial Board or to the publishing institution. Manuscripts will be evaluated for relevance of contents, internal consistency and potential for advancement of knowledge in the field. The authors will be informed of the publication decision within three months.

Lenguas Modernas is published twice a year, in July and December. Manuscripts of articles should be submitted no later than March and August for the first and second volumes, respectively.

Authors will receive 10 offprints of their articles and one copy of the journal.

Instructions for contributors

1. Submission of an article to Lenguas Modernas is taken to imply that it has not been published or is being considered for publication elsewhere.
2. Contributions must be submitted electronically as e-mail attachments in Word format (.doc). PDF files should also be sent if the manuscript contains unusual fonts or characters.
3. Contributors should use 12-point Times New Roman font, justified margins, 1.5 spacing between lines, and letter size paper.
4. Manuscripts must specify the title of the article, the name(s) of the author(s), affiliation, full postal address of the institution, telephone numbers and e-mail address(es).

5. The text of an article must be preceded by an abstract of about 150 words, both in the original language of the manuscript and English. If the article is written in English, the abstract should be translated into Spanish. Three to six keywords must be provided in both languages.
6. Articles should not exceed 30 pages including footnotes, references, and appendices.
7. Articles must be clearly divided into adequately subtitled sections and subsections (if necessary).
8. Words or phrases which need emphasis should be written in italics. Technical terms should be enclosed between single quotation marks.
9. Quotations must be written between double quotation marks within the text, provided they do not exceed three lines. Longer quotations should be written as separate indented blocks, with no quotation marks. Citations or sources should include the surname(s) of the author(s), year of publication and, after a colon, the number(s) of the corresponding page(s). The source can be given either before the quotation or immediately after it. The same conventions can be used for indirect quotations and cross-references. If the author is quoted by his name in the text, the reference will simply indicate the year of publication and the corresponding page.
10. Notes should appear as footnotes and numbered consecutively. They are referred to by superscript numbers, without parentheses. Quotation marks closing the quote and superscript numbers referring to footnotes should go before the punctuation marks, not after them.
11. Bibliographical references should be ordered as follows:
 - a) Author, beginning with the surname and followed by the initial(s) of the first name. If the reference includes more than one author, in the second and following authors, the initial(s) should be written before the surname(s).
 - b) Year of publication. Use small letters after the year (without space or comma) to distinguish different items published in the same year by a given author.
 - c) Title of the publication. Titles of books and journals should be italicized; titles of articles and book chapters should be written in Roman typeface.
 - d) Place (city) of the publication.
 - e) Publisher.
12. In the case of reference to a chapter in a collective volume, the editor(s) name(s) should be followed by the title of the book and by the numbers of the first and last pages of the chapter.
13. In the case of an article, the title should be followed by the name of the journal, volume, and number. Then the numbers of the first and the last pages of the article should be included, separated by a hyphen.
14. Bibliographical references should include only in-text citations.

Example references:

Book:

Carter, R. and M. McCarthy. 2006. *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Article or chapter in a collective volume:

Kellerman, E. and E. Bialystok. 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper and E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Pp. 31-48. London: Longman.

Article:

Dörnyei, Z. and J. Kormos. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 349-385.

Unpublished dissertation or thesis:

Tabilo, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. M.A. in English Linguistics Thesis. Universidad de Chile.

Paper published in conference proceedings or presented at conferences:

Giammatteo, M., A. Ghio, and H. Albano. 2002. Incidencia de las estrategias morfosemánticas en la comprensión textual. Paper presented at the International Conference on Reading and Writing: New Challenges, Mendoza.

Documents obtained on the Internet:

Nwogu, K. Structuring scientific discourse using the given-new perspective. *Forum* 33/4: 22 [on line]. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no4/p22.htm> [15/04/2004].

15. For further information, contact the editor of *Lenguas Modernas*. E-mail: lenguasmodernasuchile@gmail.com

Lenguas Modernas

Biannual publication

Single volume (Chile) \$ 5.000

Single volume (abroad) US \$28

(airmail postage included)

Layout and text production: Reditext (Phone: 56 (2) 22 239 9194)

Printed by: Gráfica Lom (Fax / Phone: 56 (2) 22 672 2236)

Instruções e normas para a apresentação de trabalhos à revista *Lenguas Modernas* da Universidad de Chile

Generalidades

Os trabalhos devem ser enviados ao Comitê Editorial de *Lenguas Modernas*, Departamento de Lingüística, Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidad de Chile, Avda. Ignacio Carrera Pinto 1025- Nuñoa, Santiago-Chile. Correio eletrônico: lenguasmodernasuchile@gmail.com

O processo de decisão é do tipo *doble ciego* e implica a avaliação de, pelo menos, dois especialistas, os quais terão um prazo de dois meses para informar sobre a qualidade de ditos trabalhos. Uma vez cumprido o prazo, o Comitê Editorial comunicará a possibilidade de publicação de seus trabalhos a seus autores. Os avaliadores dos trabalhos serão especialistas externos ao Comitê Editorial e a instituição editora da revista. A avaliação das contribuições considerará aspectos tais como a relevância do tema, a importância e a atualidade dos conteúdos e a originalidade do estudo.

A periodicidade de *Lenguas Modernas* são dois números por ano. As datas máximas de apresentação das colaborações serão de 01 de março para o primeiro volume do ano e 01 de agosto para o segundo.

Os autores receberão 10 separatas do seu artigo e um exemplar da revista.

Normas editoriais

1. *Lenguas Modernas* publica apenas trabalhos originais (inéditos) escritos preferencialmente em espanhol ou inglês.
2. Toda colaboração deve ser enviada por correio eletrônico, legível por meio do processador de textos Word (97 ou superior).
3. Os textos devem estar digitados em Times New Roman, tamanho 12, com espaços 1,5 entre as linhas, margem justificada, tamanho carta.
4. Os trabalhos devem especificar com clareza seu título e o nome do(s) autor(es), instituição de filiação e endereço, telefone e correio eletrônico.
5. Os textos dos artigos devem vir precedidos por um resumo, de aproximadamente 150 palavras, com versão em espanhol e em inglês. Deverão indicar entre três e seis palavras-chave do trabalho, em espanhol e inglês.
6. A extensão dos trabalhos não deve, geralmente, ultrapassar 30 páginas, incluindo notas, referências bibliográficas e apêndices.
7. Os trabalhos devem estar claramente divididos em seções e subseções (se for necessário) intituladas adequadamente.
8. As palavras ou frases que queiram destacar serão digitadas em cursiva e os termos técnicos, indicados entre aspas.

9. As citações textuais devem estar entre aspas no corpo do trabalho, no caso de ultrapassar as três linhas. Se ultrapassarem, deverão aparecer em parágrafo à parte. Depois da citação textual, deverão apresentar, entre parêntesis, o sobrenome do autor, ano de publicação e, depois de dois pontos, número(s) de página(s) correspondente(s). Poderá fazer o mesmo com citações indiretas e indicações. Se o autor é citado por seu sobrenome em alguma oração do artigo, a indicação se limitará a anexar o ano de publicação e a página correspondente.
10. Notas de pé de página deberían aparecer com numeração correlativa. As citações incluídas no texto devem ser indicadas entre parêntesis. As aspas a finais e as de pé de página devem vir antes da pontuação.
11. As referências bibliográficas de todo o texto devem estar organizadas da seguinte forma:
 - a) Nome do autor, começando pelo sobrenome, seguido da(s) inicial(is) do(s) nome(s). No caso de vários autores, esta ordem será invertida a partir do segundo nome do autor.
 - b) Ano de publicação. No caso de citar vários trabalhos de um mesmo autor publicados no mesmo ano, devem distinguir-los com letras minúsculas depois do número do ano(sem mediar espaços e vírgulas).
 - c) Título da publicação. Os títulos de publicação autónomas (livros, revistas) devem estar escritos em cursiva; os títulos das publicações dependentes (artigos e capítulos de livros), em caracteres normais.
 - d) Lugar da publicação.
 - e) Editora.
12. No caso de uma referência a um capítulo que se encontre num volume coletivo, depois do título devem estar indicados os editores, o título do livro e como última informação, a numeração da primeira e última página do capítulo, precedida pela abreviação Pp.
13. No caso de uma referência a um artigo, depois do título devem remeter ao nome do volume e número a que este corresponde e, como última informação, a numeração da primeira e última páginas, separadas por travessão.
14. Todos os trabalhos citados no texto devem ser incluídos na seção Referências de acordo com as normas exemplificadas em seguida:

Livro:

Carter, R. e M. McCarthy. 2006. *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colaboração em volume coletivo:

Kellerman, E. e E. Bialystok. 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. En G. Kasper e E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Pp.31-48. Londres: Longman.

Artigo:

Dörnyei, Z. e J. Kormos. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 349-385.

Tesis:

Tabilo, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa. Universidad de Chile.

Palestras:

Giammatteo, M., A. Ghio e H. Albano. 2002. Incidencia de las estrategias morfosemánticas en la comprensión textual. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos*. Mendoza.

Documento eletrônico:

Nwogu, K. Structuring scientific discouse using the given-new person. Forum 33/4:22 (on line). Disponível em: <http://exchanges.state.gov/forum/vol33/No4/p22.htm> [Consulta 15/04/2004].

15. A seção Referências deve incluir apenas os trabalhos citados no texto.
16. Qualquer dúvida a respeito das normas devem ser enviadas a direção de Línguas Modernas. Correio eletrônico: lenguasmodernasuchile@gmail.com

Lenguas Modernas

Periodicidade: *semestral*

Valor de cada número (no Chile): \$ 5.000

Valor de cada número (no estrangeiro): US\$ 28

(franquia aérea incluída)

Composição e correção de textos: Reditext (Tel.: 56 (2) 22 239 9194)

Impressão: Gráfica Lom (Tel./Fax: 56 (2) 22 672 2236)

