

Lucía Natale

Universidad Nacional de General Sarmiento

La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior

Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias

87 { texturas | |

Desde hace algunas décadas, numerosas investigaciones se han concentrado en el estudio de los textos científico–académicos. Entre los aspectos más frecuentemente abordados, se encuentran sus rasgos lingüísticos y genericos, los dispositivos adoptados por las universidades para su enseñanza, las dificultades que los estudiantes encuentran para su comprensión y producción y el desarrollo de propuestas pedagógicas para la obtención de mejores resultados. En cambio, son escasos los trabajos que se han detenido a examinar las representaciones de los docentes sobre la escritura académica en el nivel superior. En este trabajo, se presenta el análisis de tres entrevistas en profundidad realizadas a profesores universitarios que dictan materias de los últimos años de distintas carreras. Se contempla, principalmente, el modo en que ellos representan en su discurso la producción de textos académicos y profesionales en la formación de grado, la manera en que son construidos en el lenguaje los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, los roles que asignan a docentes y estudiantes y la manera en que estos últimos son valorados. Se emplean para ello herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional; más específicamente, se examina el sistema de transitividad y el uso de recursos valorativos. Posteriormente, este análisis es puesto en relación con los criterios seguidos por los docentes a la hora de seleccionar los géneros cuyo manejo exigen a los estudiantes.

I. Introducción

Desde hace algunas décadas, numerosas investigaciones se han concentrado en el estudio de los textos científico–académicos. Entre los aspectos más frecuentemente abordados, se encuentran sus rasgos lingüísticos y genéricos, los dispositivos adoptados por las universidades para su enseñanza, las dificultades que los estudiantes encuentran para su comprensión y producción y el desarrollo de propuestas pedagógicas para la obtención de mejores resultados. Otros trabajos se han abocado al examen de las representaciones sobre la escritura de estos textos, para lo que se han analizado documentos institucionales (Carlino, 2005) y, primordialmente, encuestas realizadas a estudiantes de distintos niveles educativos (Alazraki y otros, 2008; Cónhari, 2005; Klein y otros, 2009; Di Stéfano y Pereira, 2004; Pereira y Di Stéfano, 2007). En cambio, son realmente escasos los estudios que se han detenido a examinar qué tipo de representaciones construyen los docentes y, más específicamente, los que se desempeñan en el ámbito universitario. Los trabajos hallados coinciden en general en que las representaciones sobre la escritura académica de dicho grupo podrían encolumnarse entre las “más extendidas” (Carlino, 2005). Se destaca básicamente su función como soporte de la oralidad y prima la visión de que es un medio para fijar y comunicar ideas (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010). A la hora de evaluar la producción propiamente dicha, se rescatan aspectos de la superficie del texto, la cohesión, la coherencia entre las ideas y, sobre todo, los contenidos. Entre los principales problemas que se aprecian en los escritos de los alumnos aparecen mencionados en primer término los problemas de normativa gráfica y gramatical y, en lo referente al contenido, la falta de ideas propias y, correlativamente, la repetición de lo que dicen los textos de la bibliografía (Alvarado y Cortés, 2000; Alvarado y Setton, 2003). Por otro lado, la escritura es concebida como un estado, es decir, como una habilidad que se aprende una sola vez y cuya responsabilidad de enseñanza recae en la Educación Secundaria. La escritura aparece de este modo asociada a las prácticas escolares más tradicionales, sin que se valore su potencial epistémico, es decir, la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir del establecimiento de nuevas relaciones entre ideas provenientes de distintas fuentes bibliográficas (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010).

En cuanto a las representaciones sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, los estudios relevados señalan que no se desarrolla de manera explícita, consciente e intencionada, sino que se asume que los estudiantes pueden aprender de manera intuitiva, a partir de la lectura de los textos o de los comentarios orales y/o escritos que realizan los docentes sobre las producciones de sus alumnos (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010). Algunos docentes entregan pautas para la escritura de géneros, aunque reconocen que los estudiantes no las utilizan y que ellos mismos no las tienen en cuenta a la hora de la corrección de los trabajos (Córdova, 2009).

Considerando que en la mayoría de las universidades latinoamericanas la práctica de la escritura académica se desarrolla en el marco de las materias disciplinares, resulta relevante estudiar de qué manera los docentes de esas asignaturas representan en

su discurso la producción de textos y los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a ella. Teniendo en cuenta que en general los profesores no han recibido una formación específica sobre las características de los géneros científico-académicos, una indagación de este tipo puede ser útil para comprender de qué manera operan lo que Jerome Bruner (1997) ha dado en llamar “pedagogías populares”, que reflejan una serie de presupuestos sobre los aprendices y sobre cómo se les debe enseñar.

El trabajo busca responder a las siguientes preguntas: ¿cómo aparece representada en el discurso de los profesores universitarios la escritura académica?, ¿cómo se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué papel se les asigna a los docentes y a los estudiantes? y ¿qué tipo de valoraciones aparecen en relación con los estudiantes y sus producciones? Se propone analizar tres entrevistas a docentes universitarios para explorar sus construcciones verbales sobre la escritura académica universitaria, su enseñanza y aprendizaje y el posicionamiento valorativo de los profesores ante los actores que intervienen en el proceso. Se utilizan instrumentos informados desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la Teoría de la Valoración. Asimismo, se procura establecer relaciones entre las distintas representaciones discursivas relevadas y la selección de los géneros requeridos a los estudiantes.

2. Marco teórico

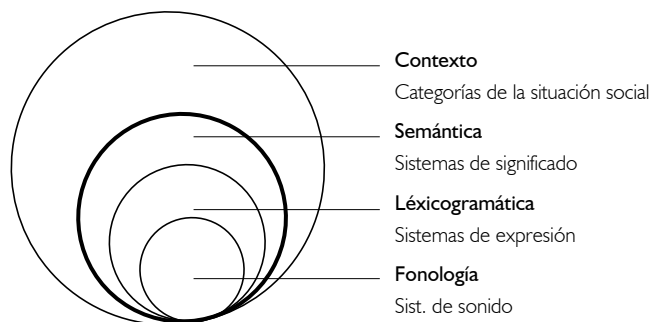
2.1. El sistema de transitividad

La LSF propone una organización estratificada del lenguaje. Por un lado, éste aparece inserto en una unidad mayor, el contexto¹. Por otro, en el sistema lingüístico mismo, pueden reconocerse tres estratos: el semántico, el léxico gramatical y el fonográfico, que guardan con el contexto y entre sí una relación jerárquica, constitutiva y de mutua determinación. A su vez, cada uno de estos estratos se realiza (Halliday y Matthiessen, 1999) en el subsiguiente, en la dimensión vertical de la Figura 1:

Figura 1

Los cuatro estratos del modelo sistémico funcional del lenguaje.

Fuente: Ghio y Fernández (2008:19)



En el diagrama anterior, la línea más gruesa marca los límites entre el estrato externo del lenguaje, el contexto, y los internos, los específicamente lingüísticos. El estrato semántico es el que se corresponde con el sistema de significados que se construyen en la unidad lingüística denominada “texto”. Esos significados se realizan en el sistema de *wording* (en estructuras gramaticales e ítems léxicos) en la unidad básica de la léxico–gramática: la cláusula. A su vez, ésta es realizada en el plano fonológico por sonidos.

La relación que se establece entre los estratos semántico y léxico–gramatical es especialmente subrayada en el marco de la LSF, ya que se entiende que la construcción de los significados no puede ser dissociada de la gramática. Los significados se construyen a partir de las opciones que los hablantes toman entre las que ofrece el sistema lingüístico, y esto se proyecta en la cláusula.

Por otro lado, hay que señalar que cada uno de los estratos del lenguaje puede ser abordado desde tres metafunciones²: la ideativa, la interpersonal y la textual. La primera se refiere a la utilización del lenguaje para la representación e interpretación de la experiencia del mundo (interno y externo) para otros y para nosotros mismos. La metafunción interpersonal designa al uso del lenguaje como una herramienta para interactuar, construir y mantener relaciones con otros individuos. Por último, la metafunción textual hace referencia a la organización de los significados ideativos e interpersonales en una unidad textual coherente (Halliday y Matthiessen, 1999).

Para este trabajo, importa especialmente el análisis del plano léxico gramatical y, más específicamente, la perspectiva de los significados experienciales incluidos en la metafunción ideativa que se plasman a través del sistema de transitividad de la cláusula. El sistema de transitividad construye el mundo de la experiencia a través de un conjunto manejable de tipos de procesos en los que aparecen involucrados distintos participantes, en el marco de determinadas circunstancias. Los conceptos de proceso, participante y circunstancia son categorías semánticas que explican de modo general la manera en que los fenómenos del mundo real son representados como estructuras lingüísticas (Halliday, 1985:109).

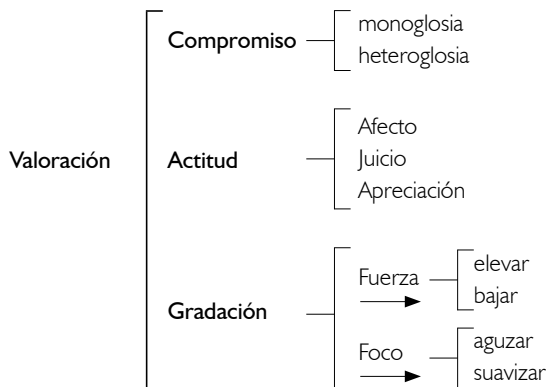
Los procesos pueden ser clasificados en tres tipos básicos: los materiales (o “del hacer”, vinculados con los eventos del mundo que nos rodea), los mentales (o “del sentir”, asociados con nuestro mundo interior) y los relacionales (o “del ser”, mediante los cuales relacionamos nuestras experiencias). Existen también otros tipos de procesos, que resultan de intersecciones entre los tipos básicos. Éstos son los de comportamiento (que se ubican entre los materiales y los mentales), los verbales (situados entre los mentales y los relacionales) y los existenciales (que aparecen en los límites de los relacionales y los materiales). Como se verá más adelante, para el análisis que se propone en trabajo surgen como categorías más útiles las de procesos materiales, mentales, verbales y relacionales³.

Los participantes que llevan adelante los procesos materiales se denominan Actores; el producto de la acción y el afectado por ella son llamados Meta. Los que se refieren a una persona implicada en un proceso de percepción, cognición o afectividad (mentales) son denominados Perceptores, mientras que la entidad percibida recibe el nombre de Fenómeno. Los participantes asociados a procesos verbales son el Emisor (el que dice, pregunta, explica, etc.), la Locución o el Informe (el producto del acto de decir) y el Destinatario (el receptor de la locución). Finalmente, los procesos relacionales vinculan distintos tipos de participantes: el Portador de un Atributo, el Identificado por un Identificador, y el Poseedor de un objeto Poseído.

2.2. La Teoría de la Valoración

En los últimos años, a partir del modelo del lenguaje propuesto por Halliday (1994) algunos de sus discípulos se focalizaron en la metafunción interpersonal desde la perspectiva semántica del discurso (Martin y White, 2005; Hood y Martin, 2005). En función de este interés se postuló la Teoría de la Valoración (*Appraisal*) para indagar el modo en que el hablante/escritor se posiciona intersubjetivamente en el discurso y negocia significados interpersonales. Esta teoría plantea una división de los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subtipos de valoración: Actitud, Compromiso y Gradación (ver Figura 2).

Figura 2
Los sistemas de valoración en inglés.
Fuente: Hood y Martin (2005)



La Actitud refiere a los significados a través de los cuales los escritores/hablantes evalúan intersubjetivamente a los participantes y los procesos en términos de emociones (Afecto), normas sociales (Juicios) y principios estéticos o sistemas de valor social (Apreciación).

Por su parte, el Compromiso se vincula con la Actitud en tanto permite interpretar el origen de las valoraciones que se negocian. El subsistema de compromiso implica una perspectiva bajtiniana, en términos de dialogismo, lo que presupone la existencia no solo del sistema lingüístico, sino también una relación con los enunciados precedentes tanto propios como ajenos. Esta categoría habilita la observación del rol del lenguaje en función del posicionamiento que los escritores/hablantes asumen en sus textos dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales, que son también ideológicas.

Finalmente, la Gradación es el subsistema que permite analizar el modo en que los escritores/hablantes gradúan los significados interpersonales e ideacionales a través de dos escalas de intensidad: Fuerza (referida a la manera en que el hablante aumenta o disminuye la intensidad de la valoración con un amplio rango de categorías semánticas) y Foco (relacionado con el modo en que se agudiza o suaviza una valoración).

3. Metodología

Las entrevistas que aquí se analizan son las realizadas a tres profesores a los que llamaremos Pedro, Carmen y Ángel. Pedro es economista y tiene una larga trayectoria en la actividad universitaria, en la que ha alcanzado los más altos rangos; también se ha desempeñado como consultor de organismos internacionales y de gobiernos de distintos países. Carmen también es economista; es Jefa de Trabajos Prácticos de la misma materia que dicta Pedro. Ángel es asistente principal del área de Educación. Como puede observarse, para esta selección no se ha seguido como criterio que los profesores se desempeñen en un mismo campo, o que hubieran alcanzado un determinado rango en la escala docente, que son algunos de los aspectos considerados en la investigación en la que este trabajo se inscribe, sino que se tuvo en cuenta que las manifestaciones de los entrevistados sirvieran para ilustrar diferentes representaciones sobre la escritura.

Las entrevistas, de aproximadamente una hora de duración, fueron preacordadas con los docentes, a los que se les informó que habían sido seleccionados para formar parte de la muestra de una investigación sobre la escritura en la universidad, sin dar más detalles. En ningún caso hubo demanda de mayores precisiones acerca de los objetivos de la indagación.

Los encuentros se desarrollaron en las oficinas de los entrevistados, a solas con la entrevistadora. Las conversaciones fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, se seleccionaron los fragmentos en los que se hace referencia a los ejes anteriormente mencionados y se los analizó con herramientas propias de la LSF vinculadas con el sistema de transitividad, por un lado, y con la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005), por otro.

4. Las representaciones relevadas

4.1. Las representaciones sobre la escritura académica

El análisis de las entrevistas revela diferentes representaciones sobre la escritura. Esta aparece: 1) como un medio para transmitir ideas, 2) como un medio para actuar en el mundo, 3) como una habilidad natural.

4.1.1. La escritura como comunicación de ideas

Al hacer referencia al rol de la escritura, Pedro la incluye “más ampliamente” en la comunicación de ideas.

(1) *(El de la escritura) Es un rol fundamental; yo diría más ampliamente, el rol de la comunicación. La capacidad de comunicar las ideas, creo que es inseparable de la capacidad de dialogar, de escuchar a otro, de comprender, de escuchar a otros, de entender, de reformular las ideas.*

Por otro lado, él vincula la producción escrita con una capacidad relacionada con la posibilidad de desarrollar procesos mentales, verbales o sensoriales⁴. Esta capacidad aparece formulada en términos abstractos, lo que podría llevar a pensar que, en su perspectiva, aquel que posea la capacidad de comunicar puede manejar hábilmente cualquier tipo de comunicación, ya que no hace referencia a propósitos o contextos concretos. En la misma línea, el tipo de escrito que les solicita a los estudiantes aparece definido metafóricamente como “ideas con ideas. Un choque de ideas”. Lo que se exige es “**elaboración, capacidad de elaboración de ideas y de planteamientos que se salen de los textos**”.

Por otro lado, si bien Pedro hace mención a algunos procesos materiales, estos aparecen negados, es decir, se utilizan para expresar lo que *no* se espera que los estudiantes realicen:

(2) *no tienen que hacer un trabajo de campo*

(3) *no se les está pidiendo que vayan a ver información primaria ni siquiera censar o cosas por el estilo.*

En otros fragmentos de la entrevista, se registra un proceso material en el que los estudiantes aparecen como Actores, pero la Meta es “los conceptos”. En otros casos, los Actores de dichos procesos —a veces nominalizados— son las ideas o los planteamientos:

(4) *usando los conceptos*

(5) *choque de ideas*

(6) *planteamientos que se salen de los textos*

4.1.2. La escritura como un medio para actuar en el mundo

Para Carmen, en cambio, la escritura adquiere una connotación diferente a la construida por Pedro. Si bien la relaciona también con la comunicación, la producción escrita aparece con la potencialidad de operar sobre el mundo:

(7) *(Proponer a los estudiantes actividades de escritura) Para nosotros, más que muy importante o clave, es básico, es como el abc de las capacidades profesionales (¿Por qué?) Porque comunicarse con otros es poder incidir, es poder transformar, es poder crear códigos comunes.*

Como se verá más adelante, la presencia de expresiones referidas al hacer es una constante en su discurso. La escritura aparece vehiculizada a través de procesos materiales, como se registra en su descripción del trabajo que tienen que realizar los estudiantes, al que denomina “Análisis de caso”.

(8) *(La idea) no es explicar la literatura, ni tampoco compararla, directamente aplicarlos en este caso. (La idea) es trabajar en la construcción del campo de cada uno de esos mercados, la identificación de los actores que hay en esos mercados, las estrategias que utilizan y en ese sentido, buscar, reconstruir, investigar, indagar, hacer entrevistas, a veces, a algunos de esos actores para ver cuáles son y en cierta medida qué cantidad de capitales tienen para utilizar esas estrategias (...)*

94 { texturas | |

En este ejemplo encontramos que, a diferencia de lo expresado por Pedro, Carmen privilegia los procesos materiales para describir lo que la producción del trabajo escrito propuesto requiere. Si bien se registran algunos procesos verbales y mentales, como los que aparecen al inicio del fragmento, estos son utilizados para señalar qué es lo que *no* se espera del trabajo: no hay que “explicar” ni “comparar”. Otros procesos mentales de tipo epistémico (identificar, investigar, indagar) aparecen aquí, en cierto sentido, ligados a los materiales por dos razones. Por un lado, hacen referencia a acciones concretas y claramente contextualizadas (en un campo, en la universidad) que hay que realizar en el proceso de investigación. Por otro, se insertan en una serie en la que ambos tipos aparecen intercalados. Esta relación se consolida en otro fragmento de la entrevista, en la que explica el proceso que realizan los estudiantes para hacer el trabajo:

(9) *van a Internet, van a la biblioteca, buscan materiales, los traen a la clase, los procesamos en conjunto.*

4.1.3. La escritura como una habilidad natural

Otra son las representaciones de la escritura que pueden rastrearse en el discurso de Ángel. Para él, la producción escrita aparece de dos maneras diferentes, que se relacionan con distintos momentos o circunstancias en las que debió enfrentar la escritura. Por esto, hace referencia a un “redescubrimiento”, que aparece ligado a su ingreso a la docencia universitaria.

(10) *Por eso te decía que (escribir) lo veía más como una cosa...
< natural >... de uno. A ver, como un paralelo que yo siempre... Digamos, desde los 14 años yo soy siempre de los más altos y cada tanto la gente te dice: “ah, pero vos con tu altura”... Y yo, salvo cuando me lo dicen, nunca pienso en mi altura como un fenómeno, ni pienso que tengo más favorecidas las cosas, pero de repente, cuando alguien más bajo, me dice: “pero vos con tu altura”... Bueno, con la escritura me pasaba más o menos lo mismo.*

En este ejemplo se expresa con claridad esta visión de la escritura, a la que se le atribuye el calificativo de “natural”. Esto se refuerza inmediatamente a través de la comparación con la estatura, cuestión que incluso remite a lo genético antes que a lo aprendido o construido. Sin embargo, en su vida actual, la escritura es directamente asociada con un imperativo:

(11) *al ingresar a la carrera más académica, escribir es, como dirían los norteamericanos, publish or perish, la idea de que está indisociablemente unido a publicar. Parece que si uno no escribe y no publica, parece que no tiene mucha importancia lo que uno haga en la vida, ¿no?*

En este ejemplo la escritura aparece ligada a una actividad indispensable para los académicos, un requisito ineludible para continuar participando de un campo de actividad que si no se cumple puede llegar a constituir un factor de exclusión.

4.2. Las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura

Para analizar de qué manera son representados o construidos discursivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta útil considerar cómo se construyen en el nivel de la cláusula los participantes que en ellos intervienen (los docentes, los estudiantes, los textos escritos) y en qué tipo de procesos son incluidos. En cuanto a este aspecto, nuevamente encontramos diferencias.

4.2.1. La enseñanza y el aprendizaje como un intercambio verbal

En el discurso de Pedro, el profesor y los estudiantes aparecen principalmente como Emisores o Perceptores en procesos vinculados al decir, al pensar o al sentir, lo que está en consonancia con su caracterización del trabajo que les solicita, “una elaboración de ideas”, “la reformulación de un problema”.

- (12) *No preguntamos cosas con crucecitas*
(13) *les pedíamos que usaran recursos teóricos que habían adquirido para reformular, o replantear o repreguntar acerca de esos temas.*
(14) *Me interesa también que puedan sentirse libres de cómo lo arman*
(15) *Tienen que hacer referencia a los autores, pero refiriéndose ya a un problema empírico.*

En los pocos casos en que se encuentran procesos materiales referidos a las acciones de enseñanza o aprendizaje, los estudiantes no aparecen como Actores, sino como Metas, es decir, en un rol pasivo, como se ve en el siguiente ejemplo:

- (16) *el año pasado los expusimos a análisis de los servicios de agua*

Sin embargo, cabe señalar que resulta difuso el sentido que se le asigna aquí a “exponer”, no queda claro si se trata de un proceso material o verbal, ya que en el mismo segmento, Pedro señala:

- (17) *es decir un investigador que trabaja el tema les exponía los resultados de las investigaciones.*

Por otro lado, pareciera que los que pueden llevar adelante procesos materiales como “trabajar” son los investigadores, como también surge de otro fragmento, en el que el docente hace referencia al futuro desempeño de los estudiantes. Ante la pregunta sobre la utilidad del trabajo para el desarrollo de los alumnos como futuros profesionales, acota:

- (18) *la experiencia, sí, les va a servir, la van a transferir.*

Otro aspecto que merece atención es quiénes son los que llevan adelante estos procesos. En esta entrevista, los docentes y los estudiantes no aparecen realizando acciones conjuntas. El “nosotros” es usado aquí para hacer referencia a los profesores de la materia. Esta, entre otras, es una de las diferencias con el discurso de Carmen.

4.2.2. *La enseñanza y el aprendizaje como quehaceres*

Las representaciones de Carmen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje entrañan la realización de tareas concretas y contextualizadas. En los dichos vertidos a lo largo de su entrevista, tanto los estudiantes como la docente son construidos como Actores de procesos materiales.

(19) *Originalmente, se les da, en un primer momento, la consigna y de ahí, hasta que empiezan a producir avances, es como el momento más difícil y quedan como sorprendidos y no saben por dónde arrancar. Entonces, dependiendo de las distintas trayectorias y la proactividad de cada uno de los estudiantes es lo que después vamos haciendo, trabajando en clase sobre esos avances.*

Cabe aclarar que no es que en su discurso no aparezcan referencias a lo verbal o lo mental. Esto resulta obviamente esperable en una conversación sobre lo que ocurre en las aulas. Sin embargo, estas ocurrencias de procesos materiales desarrollados por estudiantes y profesores como Actores no se registran en las otras entrevistas analizadas aquí, salvo en muy pocos casos.

Por otro lado, cabe consignar de qué manera representa el agrupamiento de los Actores para llevar a cabo las acciones. Estas pueden ser realizadas por los estudiantes, por su lado, o por el docente, por el otro. Se encuentra además una valoración clara del mutuo involucramiento en actividades conjuntas, tanto entre docentes y estudiantes como entre los alumnos entre sí, como se ve en los siguientes ejemplos:

(20) *Hay que trabajar mucho los distintos conceptos, y de hecho lo venimos haciendo en clase.*

(21) *Ellos van haciendo borradores que yo se los corrijo y después lo volvemos a trabajar.*

(22) *el trabajo no se hace de a uno solito, sino que siempre hay que estar en diálogo y produciendo documentos en conjunto o ponencias, o si es una planificación. O sea no es que se hace un corte y pegue de lo que hace cada uno individualmente. Esto se va construyendo en forma colectiva y además esto de la planificación es poder poner los pies sobre la tierra de donde vienen cada uno de esos estudiantes.*

97 { natale

Esta labor compartida aparece luego metaforizada a través de una expresión coloquial:

(23) *Hay como un ida y vuelta.*

4.2.3. El aprendizaje como un fenómeno

En el discurso de Ángel, el docente que construye la escritura como un proceso “natural”, el rol que se le asigna al profesor es el de un Perceptor, un sujeto que se limita a percibir un fenómeno que simplemente ocurre, para el que él no parece tener herramientas que le permitan comprenderlo del todo.

(24) *Yo veo finalmente el producto final.*

(25) *(Las producciones de los estudiantes) se ven bien.*

A su vez, los estudiantes no son ubicados en un único rol. En algunos casos, aparecen como Actores o Metas de procesos materiales; en otros, como Perceptores o Emisores:

(26) *pienso que lo que hay que hacer es como prepararlos y ponerlos a tono para las situaciones con las que uno se enfrenta, no?*

(27) *Y llegan a unas producciones que la verdad es que se ven bien*

(28) *Y, (los estudiantes) eligen un tema.*

(29) *yo veo que las que hablan mejor, o participan más, no casualmente tienen esos mejores productos*

Es posible pensar que estas alternancias en cuanto al rol de los estudiantes hallada en el análisis léxico-gramatical del discurso de Ángel se deben a que él dedica gran parte de la entrevista a reflexionar sobre sus propios procesos como escritor y como docente, y sobre las instancias que marcaron algún tipo de inflexión en sus modos de escribir o de enseñar y los desafíos que tuvo que enfrentar. Los procesos de los estudiantes no parecen ser un objeto de análisis para él, lo que se confirma cuando hace referencia explícita a esta cuestión.

En efecto, el modo en que construye lingüísticamente el proceso de producción del texto solicitado en su materia y, a la vez, el del aprendizaje de la escritura son descriptos por él como un “producto”, como se puede ver en el último ejemplo mencionado. El proceso por el que se llega a él, aparece como una incógnita. Estas representaciones pueden ser ilustradas a partir de los siguientes extractos de su entrevista:

(30) **Entrevistadora:** —*Focalicemos en el caso del ensayo, el trabajo este de Políticas Educativas. ¿Cómo lo hacen los estudiantes?*

Ángel: —*Y... yo creo que es <un misterio> para mí. (Risas)*

No, estoy pensando, no un misterio típicamente (...) Y es como <una caja negra> qué pasa en el durante, ¿no?

El Identificador y el Atributo seleccionados por Ángel para referirse al trabajo que implica para los estudiantes la producción del ensayo son dos metáforas léxicas que remiten, precisamente, a fenómenos que no pueden ser explicados o que son difíciles de conocer o de transmitir. Esta idea se refuerza cuando habla de sus propios procesos de desarrollo como docente, de sus tomas de conciencia acerca de las herramientas que podía usar para enseñar a escribir.

(31) *Después, te decía, recién al momento, de ver como docente qué tenía que hacer para que mis alumnos escribieran, me vi un poco como en la necesidad de todo esto, que yo lo tenía <intuitivo>, poder volverlo <explícito> para poder comunicarlo, porque si no para mis alumnos era como <inefable> que*

yo les dijera cómo escribir algo (...). Así que tuve que hacer un propio análisis de qué era lo que hacía yo cuando escribía —o esta gente que a mí me gustaba como escribía—, qué era lo que hacía, para que esto se transformara en <algo de lo que yo pudiera hablar con los alumnos> y ayudarlos.

Como se ve en el ejemplo, el proceso de producción escrita era para Ángel algo “intuitivo”, que no podía ser objetivado a través del lenguaje, por su carácter de “inefable”. El comienzo de su ejercicio de la docencia implicó para él un punto de inflexión, un desafío que lo llevó a tener que hacerlo “explícito” para ayudarlos, aunque no especifica si esa explicitación constituye un acto de enseñanza suficiente en sí misma. Esta oposición entre estos dos momentos aparece claramente marcada a través de las selecciones de estos Atributos que le asigna a sus conocimientos acerca de la escritura.

Para sintetizar lo desarrollado hasta aquí en torno a las representaciones de los profesores entrevistados, resulta útil un cuadro comparativo:

Figura 3
Síntesis de las representaciones relevadas

	Pedro	Carmen	Ángel
Representaciones sobre la escritura	La escritura como una actividad mental o verbal.	La escritura como una acción material, con potencialidades transformadoras.	- La escritura como un fenómeno natural. - La escritura académica es un imperativo para los docentes.
Rol del docente	Perceptor Emisor	Actor	Perceptor (espectador)
Rol de los estudiantes	Destinatario	Actor	Variable: Actor Meta Emisor
Proceso de enseñanza / aprendizaje	- Intercambio verbal unidireccional. - Falta de acciones conjuntas entre docentes y estudiantes.	- Proceso que requiere de la ejecución de acciones materiales. - Actividad que requiere de la participación conjunta entre estudiantes y docentes.	- Fenómeno que el docente percibe pero no puede explicar. - “Misterio” - “Caja negra”

5. Las valoraciones sobre los estudiantes y sus textos

Más allá de las representaciones sobre los estudiantes reconocidas a través del análisis del sistema de transitividad, resulta pertinente hacer algunas observaciones sobre el modo en que son valorados los alumnos y sus producciones.

Las valoraciones reconocibles en el discurso de Pedro son claramente negativas. Tal vez por ello, evita emitir juicios sobre los estudiantes, ya que esto atendería contra su propia imagen. Opta entonces por utilizar recursos del orden de la Apreciación, amplificados por el uso de Gradaciones. Las entidades evaluadas por este docente son los textos y la calidad de la expresión, tal como se ve en los siguientes ejemplos.

- (32) *Es <tan elemental> el problema (de expresión) que yo prefiero que expresen claramente las ideas antes que cumplan con una estructura en común.*
(33) *es <tal> la falta de calidad (de los textos) que todo no podemos corregir.*

Por otro lado, se encuentran algunas valoraciones implícitas, evocadas (Hood y Martin, 2005), que se reconocen en los sustantivos seleccionados para introducir las valoraciones negativas: “problema” y “falta”.

En su entrevista, solo se encuentra una ocurrencia que puede leerse como un juicio negativo, teniendo en cuenta que está haciendo referencia a las producciones académicas de estudiantes universitarios avanzados:

- (34) *En general, la gente no escribe en jerga, que sería un tema...*

El hecho de que los alumnos no utilicen un lenguaje técnico o especializado en sus trabajos puede ser considerado como una valoración negativa implícita, que Pedro elige expresar de una manera “objetiva”, utilizando una aserción para tomar distancia. La toma de distancia se encontraría en la utilización de “gente”, un sustantivo colectivo, en vez de “los estudiantes”. Como se verá más adelante, este recurso es también usado por Ángel a la hora de introducir juicios negativos.

Carmen, por su parte, es la entrevistada que construye una menor cantidad de valoraciones sobre los estudiantes. Su discurso aparece en este sentido como el más objetivo en relación con este aspecto. En los pocos casos en que las incluye, utiliza el mismo tipo de recursos valorativos que Pedro, la Apreciación, aunque en un sentido opuesto. Si bien se refiere al mismo grupo de alumnos, ya que ellos dictan la misma materia en una única comisión, sus apreciaciones son positivas, y están realzadas por la utilización de gradaciones que las amplifican:

- (35) *Pedimos reflexiones propias que son <muy interesantes>.*
(36) *Hay cuestiones que en clase se dieron muy por arriba y ahí (en los trabajos) se plantearon <muy claramente>.*

En el discurso de Ángel, aparecen valoraciones negativas acerca de los estudiantes, aunque se utilizan otro tipo de recursos para introducirlas. Como se ve en el ejemplo (35), cuando Ángel atribuye Juicios negativos sobre los alumnos, realiza una opción que le resulta funcional para no descalificarlos directamente. Al igual que de Pedro, no se refiere a ellos como “estudiantes” o “alumnos”, sino que elige el colectivo “gente”. Por otro lado, utiliza recursos del Compromiso⁵, como lo es la introducción de otras voces y la modalización de sus aserciones.

(37) *Acá, y en los profesorados, también, que es gente... que uno dice que son < pobres >, < que no ven nada >, < que son como chicos >.*

Los especialistas dirían que los jóvenes tienen como una relación con la cultura muy distinta a la de nosotros, y son otras las relaciones culturales. Hay pibes que vos dirías < no saben escribir >, pero tiene su Facebook, y lo siguen los otros y escribe y se pasó un montón de textos por día, y prioriza otras cosas, tiene otros intereses, otras posibilidades, y no se lo puede juzgar a todos por el patrón mío.

(38) *Claro, esto entra como en choque con una visión que yo no comparto, pero el sentido común como que en un momento se te filtra, que ven a los alumnos de ahora como que < pobre >, < qué poco que saben >, < qué poco que leyeron >, < qué poco que estudian >, < qué mal que escriben > . Digamos que hay cosas superficiales de la escritura, como la ortografía, y hay otras más profundas, < qué habrá querido decir con esta idea > . Entonces yo no creo que la gente de ahora sea < menos inteligente >, que sea < más ignorante >, < que tenga menos cultura > .*

Entonces, me parece que si yo estoy esperando que tenga acceso a algo que yo lo tuve, en mi casa había una biblioteca grande, cuando yo era chico, no? Y hacer algo divertido era ponerme a leer. Y a la gente que no tiene eso, a ver, cómo se les transmite... por lo menos algunas cosas que a mí me interesan.

101 { natale

Los ejemplos (37) y (38) muestran además que el profesor se ubica a sí mismo como un parámetro para medir, de algún modo, las capacidades y las prácticas socioculturales de los estudiantes. Esta comparación posiciona a estos últimos en un rango inferior al del docente, en tanto tener el hábito de la lectura, haber nacido en un medio estimulante en lo que se refiere a la cultura escrita y poseer habilidad “para escribir pueden ser vistos como rasgos favorecedores del éxito académico.

Sin embargo, sus Apreciaciones sobre los ensayos que los estudiantes producen en el marco de la materia que él dicta junto con otra docente, son positivas.

(39) *Y llegan a unas producciones que la verdad es que se ven < bien >.*

En síntesis, en general, los docentes evitan emitir Juicios personales. Uno de los recursos utilizados para despersonalizar las valoraciones negativas es atribuírselas a

una entidad material (los trabajos, la expresión, las conclusiones), o introducirlas a través de otra fuente. La *Apreciación* acerca de los trabajos escritos de los estudiantes es la opción más frecuentemente elegida.

6. Los géneros seleccionados; los criterios seguidos

Una vez analizadas las representaciones sobre la escritura y sobre los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, cabe considerar cuáles son los géneros solicitados por estos docentes y las interrelaciones que pueden establecerse entre la elección del género y los aspectos anteriormente mencionados.

6.1. El género como una actividad mental posible

Como ya se dijo, Pedro concibe el acto de enseñar y aprender como una actividad de tipo verbal, que consiste en un intercambio de ideas. Consistentemente, a la hora de definir el género que los estudiantes deben poder manejar para aprobar su materia, lo define de la siguiente manera:

(40) Yo diría: "ideas con ideas", el choque de unas ideas con otras. (...) Tiene que tener un planteamiento del problema, y una elaboración, como ¿ le digo, usando los conceptos que han aprendido.

102 { texturas | |

Nuevamente, se reconoce aquí la preeminencia de lo verbal y lo mental. Por otro lado, en relación con esta definición, cabe hacer una acotación sobre la etiqueta seleccionada por el docente para designar el género elegido. La elección es una metáfora, en vez de un nombre convencional dentro del campo académico o disciplinar, lo que constituye un obstáculo para la enseñanza genérica. Puede pensarse que el docente no opta por una etiqueta fácilmente reconocible por la comunidad académica porque no es plenamente consciente de los rasgos propios del género que pretende que los estudiantes produzcan. Esto puede llevar a su vez a que los estudiantes no logren construir una representación definida sobre la tarea que deben realizar para aprobar la materia, con las consiguientes consecuencias negativas.

En relación con las partes o pasos que deberían componer su estructura esquemática, señala:

(41) Yo pienso que estamos en una etapa en la que no se puede, no es conveniente encuadrar tanto y decirles miren, parte A, parte B, parte C, parte D. (...) No es necesario que cumpla con el protocolo de una monografía bien escrita. No le estamos dedicando tanta atención a eso, pero se le podría dedicar, ¿no? Se podría... Pienso que todo docente tendría que contribuir a avanzar en esto. Ahora, es tan elemental el problema que yo prefiero que expresen claramente las ideas antes que cumplan con una estructura en común.

Como puede observarse en el ejemplo (41), las exigencias del profesor en cuanto a las características del texto solicitado guardan relación con el modo en que él evalúa a los estudiantes. En tanto sus problemas son “elementales”, no puede exigir una organización rigurosa como la de una “monografía bien escrita”.

Cabe señalar que Pedro admite la posibilidad de otras visiones, marcadas esencialmente a través de recursos del orden del Compromiso, como el uso de verbos modales y del modo potencial (“se podría dedicar atención”, “pienso que todo docente...”) pero esas posibilidades aparecen luego clausuradas por una aseveración en la que se usa como argumento la dificultad de los estudiantes para expresarse adecuadamente. Esta apertura a otras posiciones en cuanto a lo que se puede exigir en un curso de grado puede ser vista como un recurso de Pedro para no amenazar su propia imagen, ya que él sabe que la entrevistadora se desempeña como docente en talleres de escritura académica.

Otro aspecto que merece atención es el tipo de relación que se establece entre la elección del género requerido y el lugar que se le asigna en la formación de los estudiantes. En este sentido, puede decirse que tal relación resulta completamente abstracta. A la hora de proyectar qué tipo de escrito solicitará, Pedro tiene más en cuenta las discusiones teóricas dentro del campo de la economía que la posibilidad de actuar en una determinada realidad a través del desempeño profesional. Es posible que el lugar que Pedro ocupa en la escala docente, el de un profesor titular que debe elegir el marco teórico desde el que se enseñará, sea el factor que lo lleve a privilegiar la discusión de las ideas. Sin embargo, en su discurso, la elección del género aparece más en relación con las que se representan como dificultades de los alumnos que con el aspecto señalado. Así, pareciera que Pedro elige no presentarles mayores desafíos (“cumplir con el protocolo de una monografía bien escrita”, “hacer un trabajo de campo”), lo que discursivamente representa a los estudiantes en un rol fijo, ya que no se encuentran proyecciones a futuro o no se les proponen tareas que vayan más allá de las que son evaluadas como sus posibilidades actuales, su nivel de desarrollo real (Vigotsky, 1978).

6.2. El género como una actividad contextualizada

Carmen, la asistente de Pedro, en cambio, describe el género de una manera radicalmente diferente.

(42) Es un trabajo monográfico de estudio de caso sobre distintos mercados urbanos. (...) Tiene como la estructura de un trabajo monográfico, que tiene una introducción, un desarrollo y conclusiones, una carátula y la bibliografía y referencias. (En el desarrollo) Ahí tiene que estar descrito muy brevemente el campo, si esto no se hizo ya en la introducción, pero a modo de presentación del campo. Y después poder como desnudar la estructura del campo, que es algo que no se ve fácilmente.

Esta docente no solo designa el género con nombres reconocibles en la comunidad académica (trabajo monográfico, estudio de caso), sino que verbaliza con total precisión los pasos que lo componen y las funciones que cumple cada una. Además, le otorga al trabajo solicitado un carácter epistémico, vinculado con el aprendizaje de la investigación científica y del análisis de las estructuras sociales y económicas.

En cuanto a los criterios tenidos en cuenta para plantear un determinado género, Carmen contempla, en primer lugar, una dimensión netamente ideológica: el análisis de las realidades económicas desde una perspectiva diferente a la propia de las teorías dominantes. De este modo, ayuda a los estudiantes a ubicarse en una nueva perspectiva dentro de un campo disciplinar, la economía social.

Asimismo, tiene en cuenta lo pedagógico, más específicamente el aprendizaje crítico de los contenidos a través del análisis del caso. Estas dimensiones se visualizan en el siguiente ejemplo.

(43) *Para nosotros es clave poder trabajar sobre las economías realmente existentes, poder demostrar lo potentes que son —sobre todo políticamente— las teorías neoclásicas, pero a la hora de explicar la realidad y de intervenir sobre ellas son totalmente inútiles. Y nos parece que para Economía Urbana meternos con mercados tan claves como éstos y poder analizarlos desde estos elementos teóricos que no vienen de la economía, nos parece que es muy pedagógico, en el sentido que ayuda a la aprehensión de los contenidos y a su vez a una apropiación crítica de la estructura económica realmente existente en la región metropolitana de Buenos Aires.*

Por otro lado, Carmen muestra haber considerado otras variables en el momento de establecer el modo en que se debe llevarse adelante el trabajo: se hace en forma grupal porque ese es el modo en que se trabaja en el campo profesional.

(44) *La idea es anticipar capacidades profesionales que después ellos van a tener que desarrollar; por eso es en grupos, en parte es que puedan aprender a trabajar en grupos interdisciplinariamente. Porque el trabajo no se hace de a uno solito, sino que siempre hay que estar en diálogo. (...) Esto se va construyendo en forma colectiva y además esto de la planificación es poder poner los pies sobre la tierra de donde vienen cada uno de esos estudiantes.*

Así, se observa que esta docente tiene en cuenta aspectos muy distintos a los del responsable de la materia que ella dicta. Pedro se guía básicamente por sus bajas expectativas en relación con las posibilidades de los estudiantes; Carmen, en cambio, considera otras cuestiones: las capacidades que los estudiantes deben desarrollar en el momento actual de su formación para poder actuar adecuadamente en su futuro desempeño profesional. En este sentido, los ve en potencia, en su zona de desarrollo próximo, y no únicamente en su nivel de desempeño actual (Vigotsky, 1978).

Paralelamente, Carmen procura que los alumnos puedan desarrollar perspectivas diferentes a la ideología dominante en el campo económico, lo que también se trasluce en la forma de agrupación que indica para la realización del trabajo. De este modo, sus exigencias en torno al texto que solicita y a las condiciones en que se debe realizar retoman la visión materialista que se había hecho visible a través del análisis de sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.3. El género como una elección ajena

En cuanto a Ángel, el profesor del área de Educación que ve a la escritura como un proceso natural y que no puede explicar cómo aprenden los estudiantes, puede decirse que se encuentra en el polo opuesto al de Carmen. En su materia, el género solicitado es un ensayo, que aparece caracterizado de la siguiente manera:

(45) Puede tener un recorte histórico, puede tener un problema. Pero uno tiene que desarrollar una argumentación que es básicamente política, entonces, esto aparece primero. Nosotros trabajamos mucho ahí más la parte más conceptual que tenemos para entender las políticas, no tanto la escritura específica, sí cosas como sostener la argumentación, digamos, poner alguna evidencia, o ese tipo de cosas.

El ejemplo hace visible que para este docente la escritura no es objeto de enseñanza explícita. Esto es totalmente coherente con su representación sobre la escritura. Si esta es el resultado de un proceso natural, no es necesario destinar tiempo a su enseñanza. Por otro lado, en la descripción del trabajo que se realiza en el aula, solo se contempla el tipo de argumentación requerida; lo conceptual aparece como separado de la escritura, a la que este docente parece encuadrar en la pura forma.

Otra cuestión que surge del ejemplo anterior es la falta de un propósito que se podría alcanzar mediante la escritura del ensayo. Si bien el docente se está refiriendo a un escrito solicitado en la materia Políticas Educativas, no consigna ningún tipo de meta social o política a la que apuntaría el escrito. El único requisito que se menciona es el de sostener una argumentación. Por otro lado, las escasas exigencias o especificaciones en cuanto al tipo de argumentación (poner alguna evidencia, o ese tipo de cosas), se relacionan con las bajas expectativas sobre las producciones de los estudiantes, tal como se puede leer en el siguiente extracto de la entrevista:

(46) Pero tampoco es que tenemos expectativas de que ellos hagan algo realmente novedoso, sobre lo que está pasando, sobre el fenómeno. Entonces hay cosas que yo me imaginaría en otro tipo de ensayo que acá...no vamos a entrar.

La idea de que la posición de Ángel se encuentra en un polo opuesto al de Carmen se refuerza cuando se rastrean en su entrevista las razones seguidas para solicitar la escritura de un ensayo en el marco de la materia que dicta. Este profesor no puede

dar cuenta de las cuestiones consideradas para seleccionar un determinado producto escrito, del mismo modo en que no había podido explicar cómo se producía el aprendizaje de los estudiantes.

*(47) No sé por qué... Cuando yo vine a trabajar aquí, Mónica ya lo hacía. Y si yo fuera a tener una hipótesis de por qué... Mónica tiene una producción muy numerosa, ella, como es su producción científica, y escribe todo el tiempo, me parece que por ahí hay como una intención de ella de transferir esto hacia los alumnos. (...)
Y otra hipótesis sería que... me parece que Mónica transmite esas cosas que ella está construyendo. Y otra tiene que ver con esto de sacarlos de esta cosa más escolar, como es el parcial, que te pone en una dimensión más escolar.*

Este segmento de la entrevista permite entender con claridad que este profesor no puede explicitar los criterios para seleccionar un determinado producto escrito, del mismo modo en que no había podido explicar cómo se producía el aprendizaje de los estudiantes. Sus dichos no se corresponden entonces con los de un docente que se representa a sí mismo como un profesional que ha reflexionado sobre su quehacer. En este sentido, su perspectiva no aparece como fundada en razones de índole metodológica o política, más allá de que se desempeñe como especialista en el área de educación. Así, tal como lo señala Bruner (1997), las creencias populares, a-científicas sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden también ser encontradas entre los expertos.

7. Algunas consideraciones finales

El análisis realizado revela distintas representaciones en torno a la escritura académica: esta es construida en el discurso de estos docentes como: 1) como un medio para transmitir ideas, 2) como un medio para actuar en el mundo, 3) como una habilidad natural.

Sin embargo, yendo más allá de la mera enumeración de las construcciones discursivas encontradas, puede decirse que cada representación guarda coherencia con las de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las relativas al rol de los docentes y de los estudiantes. La condición mental o verbal, material o fenoménica que se le asigna a la escritura académica construida en los discursos de Pedro, Carmen y Ángel se traslada a los demás ejes, lo que puede visualizarse observando la dimensión vertical de cada columna de la Figura 3.

Esta marcada coherencia entre los modos de construcción discursiva de los distintos aspectos considerados en el análisis indica que estas representaciones no son meras expresiones verbales de los profesores, sino que muestran concepciones ideológicas sobre el acto de abordar la escritura en la universidad. Así, surge que para docentes como Pedro, la enseñanza universitaria se asienta en la transmisión de conceptos y teorías, ideas, que deben ser puestas en relación y confrontadas a través de la comu-

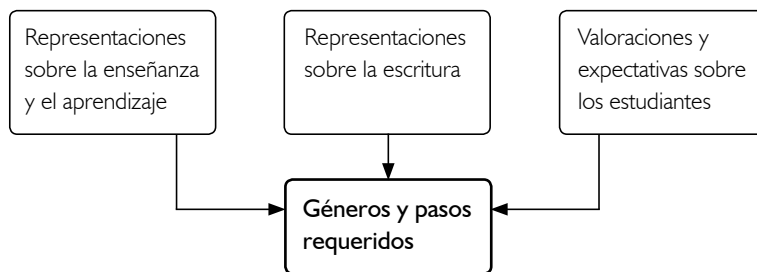
nicación. El profesor aparece como aquel que pone a los estudiantes en contacto con distintos enfoques teóricos, pero no espera que ellos ejerzan algún tipo de práctica que opere sobre el mundo externo. Por otro lado, puede decirse que Pedro asume una perspectiva sobre la enseñanza de tipo progresista (Bernstein, 1990:82). En esta línea, se descrea de una intervención directa en los aprendizajes, ya que se entiende que podría coartar las libertades de los estudiantes.

Para otros, como Carmen, la educación (universitaria, en este caso) adquiere un sentido materialista; con ella, se pretende transformar realidades existentes. La formación de los estudiantes tiene como finalidad que ellos adquieran herramientas que les permitan llevar adelante esas transformaciones. En ese proceso, el docente tiene también un rol activo; no solo debe proveer de guías explícitas que hagan posible los cambios; además, se involucra en un trabajo conjunto con los alumnos y promueve la participación grupal.

En cuanto a las representaciones de Ángel sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, estos aparecen “un misterio”. Es una perspectiva “naturalista”, tal como él mismo la califica. La escritura y su aprendizaje son fenómenos que emergen en determinadas situaciones.

En segundo lugar, el análisis de estas entrevistas indica que la elección de los géneros que los docentes universitarios solicitan a los estudiantes está estrechamente vinculada con otras variables, como sus representaciones sobre la escritura académica, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus valoraciones sobre los estudiantes. Lo mismo ocurre con las exigencias en torno a aspectos genéricos y discursivos. Estas interrelaciones se esquematizan en la Figura 4:

Figura 4
Interrelaciones entre la selección de los géneros
y las otras variables consideradas en el análisis



Para finalizar, cabe destacar el potencial que ofrece la Lingüística Sistémico Funcional para el análisis de los discursos y para develar las relaciones que los individuos establecen entre diversos factores ligados a un quehacer social.

Referencias bibliográficas

- Alzarakí, R.; Dib, J.; Etkin, S.; Klein, I. y Natale, L.** "Representaciones sobre escritura y lectura en estudiantes universitarios." Ponencia presentada en las Jornadas Departamentales del CBC. Buenos Aires. Noviembre de 2008.
- Alvarado, M.** "Proyecto UBACYT Trienal TS-01. La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo." 2001. Disponible en http://www.fsoc.uba.ar/invest/res_ubacyt.pdf. Fecha de consulta: abril de 2003.
- Alvarado, M. y Setton, J.** "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito." En *Versiones* n° 9. 1998. Disponible en <http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1a3c9cf1-1e6a-4395-a099-dd1928a749b2.recurso/f4a2e08f-8faa-4e14-b86c-585ff4827d5d/VER001.pdf>. Fecha de consulta: febrero de 2009.
- Bruner, J.** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. 1997.
- Carlino, P.** "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte." En *Revista de Educación*, 336. 2005. Págs. 143-168.
- Concari, R.** "Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas." En *Revista Hermes*, n° 1. Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. (s/f.)
- Córdova Jiménez, A.** "La escritura en la formación académica en ciencias. Un estudio exploratorio acerca de las representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Bioquímica." Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad Católica de Valparaíso, mimeo. 2009.
- Di Stefano, M. y Pereira, C.** "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales." En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida. 2004.
- Eggins, S.** (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter. 1999.
- Ghio, E. y Fernández, M.D.** *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL. 2008.
- Halliday, M.A.K.** (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold. 1994.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.** *Construing Experience through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. Londres, Nueva York: Continuum. 1999.
- Hood, S. y Martin, J.** "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso." En *Revista Signos*, 38(58). 2005. Págs. 195-220.
- Klein, I.; Natale, L.; Etkin, S.; Muschietti, M. y Seoane, C.** "La lectura de textos de ficción: una innovación para la producción del conocimiento." Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Setiembre de 2009.
- Marincovich, J. y Velásquez, M.** "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica." En Parodi, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel. 2010.
- Martin, J. y P. White** *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Londres, Nueva York: Palgrave Macmillan. 2005.

Pereira, C. y Di Stéfano, M. "El Taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares." En *Signos*. Vol. 40, n° 64. 2007. Págs. 405–430.

Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1978.

Notas

¹ Moris y Navarro abordan en este volumen las distintas propuestas desarrolladas en el marco de la LSF sobre la estratificación del contexto extralingüístico.

² Las metafunciones son funciones altamente generalizadas del sistema lingüístico (Halliday y Matthiessen, 1999:7), comunes a todas las culturas.

³ Se adopta aquí la traducción de los términos de Halliday propuesta por Ghio y Fernández (2008). Los términos teóricos referidos a estas categorías se marcan con mayúscula inicial.

⁴ Se marcan con negritas los procesos mentales y verbales; con subrayados, los materiales y con cursiva los relacionales. Los Atributos e Identificadores aparecen en negritas entre los signos < y >.

⁵ Los recursos relativos al Compromiso aparecen subrayados.