

LA EXPRESIÓN DE OPINIÓN EN TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA / MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO

Resumen:

A partir del análisis lingüístico de un *corpus* conformado por textos escolares en su modalidad de ensayo, en este artículo exploramos los recursos discursivos que utilizan estudiantes universitarios en la construcción y expresión de opinión durante los últimos cursos de su formación académica. Nuestro objetivo es identificar, mediante una aproximación cualitativa enmarcada en el análisis del discurso, las marcas lingüísticas que los estudiantes dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento. Los resultados muestran que la construcción y expresión de opinión requiere del dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y manejo de voces, la estructura del texto y, sobre todo, la construcción de perspectiva discursiva. Los hallazgos enfatizan la necesidad de plantear una didáctica de la argumentación con orientación discursiva que permita a los estudiantes reconocer y utilizar los mecanismos apropiados para construir opiniones pertinentes a su área de formación disciplinar.

Abstract:

Based on the linguistic analysis of a corpus of scholastic essays, in this article we explore the discursive resources that university students use in the construction and expression of opinion during the final courses of their academic studies. Our objective is to identify, through a qualitative approximation within the analysis of discourse, the linguistic marks that students make when taking their position with regard to an area of knowledge. The results show that the construction and expression of opinion require the mastery of discursive resources associated with the insertion and handling of voice, the text structure, and above all, the construction of discursive perspective. The findings emphasize the need to present didactics of argumentation with a discursive orientation that allows students to recognize and use the appropriate mechanisms for constructing opinions that are pertinent for their area of disciplinary formation.

Palabras clave: escritura académica, estudiantes, educación superior, análisis del discurso, disciplinas, argumentación, México.

Keywords: academic writing, students, higher education, analysis of discourse, disciplines, argumentation, Mexico.

María Cristina Castro Azuara es profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Carretera Ocotlán esq. Morelos s/n, San Gabriel Cuauhtla, 90000, Tlaxcala, Tlaxcala, México. CE: mcastro_a@yahoo.com.mx

Martín Sánchez Camargo es profesor-investigador del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte de la Universidad de las Américas, Cholula, Puebla, México. CE: martin.sanchez@udlap.mx

Introducción

Indudablemente existen muy pocas actividades escolares que no estén directamente vinculadas con la lengua escrita. En el contexto universitario, leer y escribir son prácticas generalmente asociadas con la construcción y divulgación de saberes y, en particular, con la reflexión intelectual crítica respecto de esos saberes. Es claro que no se trata de actividades mecánicas que puedan aprenderse de la noche a la mañana; para analizar y reflexionar sobre las cuestiones de la naturaleza, los problemas del hombre o de la sociedad hacen falta herramientas intelectuales y habilidades de expresión y comunicación que sólo se adquieren en la interacción y el diálogo cotidianos con los miembros de las comunidades científicas y disciplinares que se ocupan de trabajar las distintas parcelas del conocimiento.

Llevó mucho tiempo reconocer que las prácticas letradas académicas están directamente relacionadas con los estilos cognitivos que caracterizan a cada área del saber, y que se necesitan más que cursos de ortografía para acercar a los estudiantes universitarios a los requerimientos y exigencias de la interacción comunicativa especializada. Las actuales investigaciones sobre la escritura en la universidad ven esta actividad como una práctica académica diferenciada. Destacan los contrastes entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación superior respecto de los niveles básicos, y también señalan las distancias que se establecen entre las propias disciplinas o áreas de conocimiento (Bazerman, 1988; Rusell, 1997; Rusell y Foster, 2002; Carlino, 2005; Parodi, 2010). Dentro de este marco, los estudios surgen a partir de diagnósticos que constatan las dificultades que suponen para los estudiantes incorporarse a estas prácticas discursivas especializadas.

Si bien existe un enorme trabajo académico que da cuenta de muchas de las dificultades asociadas con el aprendizaje de los géneros académicos, especializados y profesionales (Martin y Veel, 1998; Martin y Rose, 2003; Pereira y Di Stefano, 2003; Venegas 2006; Parodi, 2008, 2010), el papel central de la argumentación en las diversas clases de textos académicos y su conexión con los distintos modos de organización cognitiva no ha sido estudiado con suficiencia. Pese a esto, algunos estudios permiten anticipar relaciones entre formas de argumentación y de comunicación académica (Bazerman, 1988; Andriessen, 2009; Castro, Hernández y Sánchez, 2010). Nuestro trabajo se enmarca en este centro de interés; especialmente nos ocupamos de las dificultades de escritura que están directamente relacio-

nadas con la manera en que los estudiantes deben aprender a construir y expresar opiniones en sus trabajos escolares.

Partimos del reconocimiento de que la escritura académica tiene sentido en la medida en que el productor de un texto es capaz de tomar postura frente a los problemas o fenómenos propios del área de conocimiento en el que se encuentra involucrado y expresarla siguiendo las convenciones propias de la comunidad disciplinar que lo cobija. Así, aprender a dejar constancia de su propia voz y, sobre todo, identificar y dominar los distintos recursos para hacerlo es requisito básico para que los estudiantes sean capaces de argumentar con el fin de defender o confrontar posturas en los distintos contextos de interacción escrita, propios del medio universitario. En este nivel de formación, el discurso (oral y escrito) se construye básicamente a través de la evaluación de los marcos teóricos y metodológicos revisados en las asignaturas, y relacionados directamente con las distintas áreas de conocimiento que constituyen el entorno universitario. En este contexto, la argumentación desempeña un papel central en la comunicación académica pues, precisamente, es la que permite la construcción de opiniones sustentadas que evidenciarán las capacidades de investigación, lectura crítica y análisis del estudiante. Los recursos evaluativos y de posicionamiento discursivo, y la consecuente inserción de la voz, son esenciales en el desarrollo argumentativo, al permitir la construcción de perspectiva, aspecto fundamental para la defensa de posturas y la expresión de opinión. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es identificar, mediante una aproximación cualitativa enmarcada en el análisis del discurso, las marcas lingüísticas que los estudiantes dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento particular.

La descripción de los recursos discursivos asociados con la construcción de opinión (inserción y manejo de voces, la estructura del texto, el posicionamiento y construcción de perspectiva discursiva) es central para caracterizar y comprender los problemas recurrentes en el discurso escrito por estudiantes, miembros en formación que están aprendiendo las normativas de la escritura disciplinar, pero sobre todo para lograr proyectar una didáctica de la argumentación que responda a las necesidades de enseñanza de la comunicación académica en las universidades mexicanas y que garantice el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico en nuestros estudiantes.

En la primera parte del trabajo desplegamos una descripción de los conceptos y marcos teóricos que permiten situar la problemática que nos ocupa.

A continuación, presentamos el estudio y los procedimientos metodológicos seguidos para su realización. Finalmente, presentamos los resultados y la discusión derivada de los mismos para finalizar con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que se desprenden del mismo estudio.

Marco de referencia

Nuestro marco de referencia es el resultado de la confluencia de diversas perspectivas teóricas que nos permiten abordar, desde un punto de vista integrador, el fenómeno de la construcción y expresión de opinión en el texto escolar. Por una parte, revisamos críticamente las perspectivas teórico-metodológicas que han dado origen a lo que en América Latina se ha llamado *alfabetización académica*, línea pedagógica que está cambiando nuestra mirada de lo que significa enseñar a leer y escribir en la universidad. Por otra parte, nos centramos en la consideración de la escritura como proceso dialógico para, a continuación, retomar los trabajos que desde el análisis lingüístico del discurso se están realizando sobre el fenómeno discursivo del posicionamiento, mismo que nos permitirá abordar el problema de la construcción y expresión de opinión. Por último, nos centramos en la noción de argumentación como habilidad discursiva y su importancia en el desarrollo de habilidad de escritura crítica.

Escribir en la universidad

Si bien en los últimos años, en nuestro país y en toda Latinoamérica, los estudios sobre escritura académica han llamado fuertemente la atención de los analistas del lenguaje y los pedagogos de la lengua, lo cierto es que las investigaciones sobre escritura en la universidad en el mundo anglosajón han encontrado un campo fértil desde hace ya más de tres décadas (Davison y Tomic, 1999; Russell, 1990). En un principio, el énfasis estuvo puesto en los procesos individuales que los escritores expertos llevaban a cabo para cumplir una determinada tarea de escritura. Por ejemplo, son muchos los estudios que, inspirados en los trabajos de Hayes y Flower (1986) y Scardamalia y Bereiter (1985), tratan de explicar cómo la resolución de un problema de escritura posibilita la transformación del conocimiento. Más adelante, el reconocimiento de la importancia y determinación del contexto en las actividades de escritura favorece los trabajos encaminados a describir los tipos de tareas en contextos específicos (Flower *et al.*, 1990). Es en los últimos quince años que, desde la tradición retórico-sociológica,

se reflexiona sobre la relación que existe entre los registros o usos del lenguaje específicos y la organización de la prosa científica. En este campo, los trabajos de Swales (1990) y Bhatia (1993) son fundamentales para conocer la organización de la información en la comunicación académica y especializada como lo es el artículo de investigación.

Por otra parte, la perspectiva socio-cognitiva, conocida como la “nueva retórica”, se centra en la indagación del género discursivo. Para esta corriente estadounidense, el estudio de los géneros como acción social y su relación con las comunidades que los generan es el primer paso para comprender los modos en que se relacionan las prácticas sociales y los discursos asociados con dichas prácticas (Freedman y Medway, 1994). En este sentido, como hemos mencionado, autores como Bazerman (1988) y Rusell y Foster (2002) han insistido en que la vía más acertada para el estudio de la escritura en el contexto universitario es partir del reconocimiento de que se trata de un conjunto de prácticas situadas y bien diferenciadas que varían de acuerdo con los propósitos disciplinares y sociales de las comunidades de práctica que las generan. Es importante señalar que estas dos últimas corrientes teóricas son las que han influido directamente en el surgimiento de las propuestas pedagógicas que dan forma a lo que se ha denominado en el medio universitario latinoamericano *alfabetización académica* (Moyano, 2004; Carlino, 2005) y que en contextos anglosajones se conoce con el nombre de *literacy*. Así, tanto “la escritura a través del currículum” (WAC) (McLeod y Soven, 1992; Fullwiler y Young, 1982; Bazerman *et al.*, 2005), como “la escritura en las disciplinas” (Farris y Smith, 1992; Peterson, 2005) son modelos pedagógicos que coinciden en reconocer que se debe propiciar el aprendizaje del uso del lenguaje en contextos específicos; por lo mismo, se valora el papel epistémico de la escritura, pero también su carácter de medio de interacción entre miembros de una comunidad disciplinar.

En este trabajo asumimos, siguiendo las perspectivas teórico-pedagógicas ya descritas, que alfabetizar académicamente es facilitar a los estudiantes que recién ingresan a la universidad el acceso a la cultura escrita de las disciplinas en las que se están formando. Es enseñarles a concebir las disciplinas, científicas o humanísticas, como espacios discursivos, retóricos y conceptuales donde las habilidades básicas de lectura y escritura no son suficientes para realizar las tareas académicas y profesionales, ya que éstas requieren del dominio de registros especializados y el conocimiento de estructuras y recursos genérico-discursivos específicos.

El texto como interacción dialógica

Convertirse en un lector y un escritor hábil de textos académicos requiere, como sabemos, de un control de normas de diversa índole (gramaticales, ortográficas, etcétera) pero, además, un conocimiento de las pautas genéricas, de la estructura retórica de los textos a leer o escribir; también se necesita el reconocimiento de estas prácticas interactivas en las que nuestro sentido del mundo (interno o externo), de la realidad (cotidiana o científica) y de nosotros mismos (como individuos o como miembros de una comunidad) se origina en nuestra relación con otros usuarios de lenguaje, a través de diálogos sucesivos, variados e interminables.

Así, los textos constituyen un medio importante para la negociación de significados e identidades (Gee, 2005). Son las relaciones de poder, intereses, valores, creencias, saberes y acciones que se dan en un determinado ámbito, lo que permite a un escritor configurarse una identidad dentro de una comunidad, en este caso la académica. La configuración de la identidad social y disciplinar es la que nos permite interactuar con los discursos que se proponen como marcos de referencia para interpretar las diversas situaciones a las que nos enfrentamos en esos textos. Esta interacción implica la reorganización de experiencias, y ésta se da, en parte, por medio de las diversas voces puestas en juego en dichos discursos. Dialogar significa identificar, escuchar, interpretar y valorar esas voces y su posición frente a lo verbalizado; saber cuándo y cómo adherirse a ellas o cuándo y cómo confrontarlas.

Así, el diálogo opera como herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones que permiten al hablante/escritor/lector desarrollar estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de estudio de áreas determinadas (Pozo, 2003). Al dialogar, el estudiante desarrolla capacidades para descifrar contenidos presupuestos, descubrir el procedimiento en el que se basan ciertas afirmaciones y confrontarlas con sus propios planteamientos. El diálogo permite formular opiniones y adoptar posturas frente a los diversos hechos construidos en los discursos, es decir, posibilita el posicionamiento discursivo necesario para el despliegue de la argumentación.

Posicionamiento discursivo

El tema del posicionamiento discursivo ha sido estudiado por diversos autores bajo distintas perspectivas. En términos generales, podemos decir que se trata del conjunto de recursos lingüístico-discursivos que utiliza

el hablante/escritor para establecer la posición desde la que formula su discurso. En consecuencia, se trata de expresiones léxicas y gramaticales de las actitudes, sentimientos, juicios o compromisos personales con el contenido proposicional de los mensajes; es decir, con aquello de lo que se habla o escribe, o bien, con aquello que se lee. Para Charaudeau (1998), corresponde a la posición que ocupa un locutor en un campo de discusión, a los valores que defiende y que caracterizan a la vez su identidad social e ideológica. Estos valores pueden estar organizados en sistemas de pensamiento (doctrinas) o, simplemente, en normas de comportamiento social que son entonces más o menos conscientemente adoptados por los sujetos sociales y que los caracterizan identitariamente. Se puede hablar, pues, de posicionamiento en relación con el discurso político, mediático o el escolar, como el que aquí nos ocupa.

En este trabajo entendemos el concepto de posicionamiento tal como lo define Du Bois (2007), es decir, como un tipo de acción social que se articula lingüísticamente y cuyo significado se construye en la interacción y los valores socioculturales. Así, el que se posiciona se sitúa como sujeto discursivo (observador/actor), evalúa algo (objetos o ideas) y se adhiere o confronta las posiciones de otros sujetos discursivos. En este sentido, nos apoyamos en el planteamiento de que la construcción del texto académico, y por supuesto el escolar, es un proceso intersubjetivo que puede examinarse como un diálogo entre el escritor y su lector, quienes pueden compartir o no un mundo de conocimientos y evaluaciones sobre saberes (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Abordaremos aquí, entonces, el posicionamiento en relación con otras voces en el diálogo académico, puesto que consideramos que la incorporación y el manejo de voces es el punto de partida para la construcción de perspectiva en el discurso propio.

Por tanto, abordar el posicionamiento en el discurso académico nos permite examinar uno de los procesos más complejos y fundamentales tanto en la producción como en la recepción de textos, pues si consideramos que el objetivo de muchas interacciones en el contexto universitario es el evaluar perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia para asumir una postura frente a esas ideas, resulta evidente la importancia del estudio de estos recursos para la enseñanza de la argumentación y el fomento de la expresión de opiniones académicas sustentadas.

En este sentido, consideramos que los textos académicos son persuasivos en tanto representan textos creados por los escritores para promover en

los lectores acciones y actitudes favorables hacia los planteamientos que presentan. Aquí los recursos evaluativos son fundamentales, puesto que permiten construir la perspectiva que se pretende compartir. Aclaramos que en este trabajo consideramos la evaluación en los mismos términos generales que lo hacen Thompson y Hunston (2001), es decir, reconociéndola como la expresión verbal de actitudes, posturas, puntos de vista, creencias sentimientos o emociones que hablantes y escritores realizan al hablar o escribir acerca de entidades o proposiciones. Como se ve, se trata de identificar las opciones que el lenguaje ofrece en un contexto particular de escritura para evaluar fenómenos o ideas, adoptar posiciones, construir identidades discursivas, negociar relaciones y posturas, entre muchas otras posibilidades.

La argumentación como habilidad discursiva en la universidad

Al enmarcar el trabajo en una perspectiva lingüístico discursiva, conferimos a la argumentación no sólo el estatus de estructura textual, sino que la consideramos como una compleja tecnología del lenguaje que exige para su estudio y aprendizaje la participación de diversas teorías y métodos actuales que le den un carácter interdisciplinario, lo mismo que justifiquen un análisis multinivel de los textos persuasivos como acciones cognitivas y socioculturales.

Desde nuestro punto de vista, no basta con el solo dominio de los modelos teóricos clásicos de la argumentación con fuerte raigambre filosófica, los estudiantes deben desarrollar habilidades persuasivas que vayan más allá de la observación de procedimientos retóricos; deben reconocer y generar estrategias que permitan la construcción de discursos que convengan porque están lógicamente y discursivamente diseñados para ello (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 2007). Nuestra concepción de la argumentación como fenómeno discursivo parte de la identificación del lenguaje como sistema integrado con el conocimiento de los hablantes acerca del mundo y de la sociedad. Por lo tanto, este sistema puede ser descrito, además, en términos sociales, cognitivos y lingüísticos, junto con las condiciones en las cuales lo usan los hablantes (Fuentes y Alcaide, 2007; Martínez, 2005; Parodi, 2005; Castelló, 2007). Aquí, la dimensión interaccional es de suma importancia, pues un estudio de la argumentación como el aquí descrito supone la descripción de estrategias de los usuarios del lenguaje en acción.

En educación no se puede hablar de desarrollo de competencias argumentativas de modo independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nuestros estudiantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan relacionar su capacidad de seleccionar y discriminar aquellos datos que les serán útiles para integrar los repertorios de conocimientos que exige el dominio de los contenidos de los cursos disciplinares. El dominio de las aptitudes persuasivas es central para que se incorporen de manera propositiva en las disquisiciones que se generan en la dinámica del desarrollo epistemológico de las diferentes áreas el conocimiento científico y humanístico. Estamos convencidos de que el sujeto que desarrolla sus habilidades retóricas y discursivas en el medio académico está mejor pertrechado para alcanzar notoriedad y éxito profesional, pero también se forja como ciudadano más consciente y participativo.

Método

La investigación que describimos se abordó desde un enfoque cualitativo a través de un diseño descriptivo enmarcado en el análisis lingüístico del discurso. Esta orientación nos fue de utilidad ya que no permitió realizar una descripción detallada de los textos producidos por escritores inexpertos en un contexto particular de escritura. Debido a que nuestro objetivo fue la descripción de las marcas lingüísticas que los estudiantes dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento al momento de expresar opinión en sus textos escolares, la investigación tuvo como base el análisis lingüístico-discursivo de ensayos de opinión producidos en un mismo contexto de escritura, lo que le da a la muestra validez y representatividad (Martínez, 2006).

Preguntas de investigación

Debido a que nuestro trabajo es un estudio de corte cualitativo, las preguntas a las que buscamos dar respuesta son las siguientes: ¿Cuáles son los recursos utilizados por los estudiantes al posicionarse discursivamente en sus textos escolares al momento de expresar opiniones? ¿Al expresar opinión, cómo se insertan y manejan las voces en los textos escolares? ¿Cuál es la calidad de las opiniones expresadas en los textos analizados?

Para responder a estas preguntas adoptamos una perspectiva socio-interactiva del lenguaje, en la que el texto es visto como un medio de construcción social del significado (Halliday, 1982, 1994; Lemke, 1997;

Martin y Rose, 2003); además, nos apoyamos en la línea sociocultural de la escritura que nos permite incorporar la metodología de análisis del género (Swales, 1990; Bhatia, 1993). Finalmente, basamos el análisis de los textos que conforman la muestra en la metodología emanada del análisis lingüístico del discurso (Van Dijk, 1997; White, 2002, 2003; Kaplan, 2004; Hood y Martin, 2005; Du Bois, 2007).

La muestra

La investigación se realizó con una muestra formada por 40 ensayos académicos escritos por estudiantes universitarios inscritos en licenciaturas en Lenguas modernas aplicadas en una universidad pública mexicana. Los textos de opinión fueron presentados como trabajo final para evaluar la asignatura y su objetivo fue la revisión crítica de las teorías analizadas por los estudiantes en el curso Análisis del discurso. Se le pidió que revisaran las propuestas teóricas, que contrastaran sus fundamentos y que, a partir de dicho contraste, asumieran una postura frente a las mismas indicando aportaciones, aplicaciones, aciertos o debilidades. Cabe señalar, que las consignas aportadas por el profesor únicamente refieren a los requerimientos del contenido del texto, y no a convenciones formales de presentación o manejo de modelos de cita y referencia.

Procedimiento

Para el análisis de la muestra y la descripción de los mecanismos empleados por los estudiantes al posicionarse y expresar opinión, establecimos tres aspectos a considerar y rastrear en los textos escolares:

- 1) Estructura del texto. Para su análisis, partimos de un acercamiento sociocognitivo de la noción de género, mismo que nos permite verlo como un acontecimiento de convenciones adquiridas en la interacción entre sujetos. Lo anterior significa que el género es considerado no sólo como un esquema social o modo de interacción. Se trata, además, de un constructo cognitivo que permite representaciones que serán activadas y materializadas en textos específicos, dentro de contextos socioculturales también específicos. En consecuencia, reconocemos en el género la existencia de una estructura retórica definida que permite al productor del texto organizar la información a partir de una serie de movimientos estratégicos orientados al cumplimiento de propósi-

tos comunicativos y sociales reconocidos por su interlocutor. Por lo mismo, retomamos la idea de movimiento o tipo de estructuración de los modelos de Swales (1990), Bhatia (1993) y Parodi (2008) para explicar los modos de organización de la información y las acciones sociales que el autor de un texto pretende realizar con ellos.

- 2) Inserción y manejo de voces. Para analizar estos aspectos, nos centramos en el proceso de inclusión de procedimientos de cita. Aclaramos aquí que al hablar de voz o voces en los textos nos referimos a las diversas formas del discurso referido o representado en el texto. Partimos del hecho de que la cita, como referencia al conocimiento ajeno o preexistente, es la base para elaborar trabajos académicos, pues cumple la función de legitimar tal conocimiento, además de reforzar la argumentación. La apelación a la autoridad otorga solidez al texto y permite corroborar que su productor ha realizado las tareas de investigación necesarias para documentar su trabajo y defender sus posturas. Así, los textos académicos, incluidos los escritos por los estudiantes, tienen como propósito principal la consideración meticulosa de los referentes teóricos (bibliográficos) de que se dispone y su comparación y evaluación con vistas a la toma de postura del escritor.
- 3) Construcción de perspectiva. En el texto académico la expresión de opinión está directamente relacionada con la posición que ocupa el escritor en un campo de discusión. Por lo mismo, establecer la posición desde la cual se formula el discurso es fundamental para identificar el compromiso que el escritor establece con lo expresado en el texto, y el punto de mira desde el cual realiza sus afirmaciones, ya sea adhiriéndose o distanciándose de lo dicho por otro.

Resultados

Estructura del texto

En los 40 ensayos es posible reconocer una estructura prototípica que nos permite afirmar que los estudiantes conocen las convenciones básicas o elementales de organización y distribución de la información atribuibles al ensayo escolar. Los textos que conforman la muestra presentan básicamente la misma estructura: una breve introducción, el desarrollo propiamente dicho y una conclusión (IDC), aunque existen variaciones en la presencia de algunos otros elementos constitutivos, por ejemplo, la existencia o no de un título, la inclusión de epígrafes, la utilización de citas y/o referencias

a lo largo de la exposición-argumentación, notas y, finalmente, la bibliografía consultada.

Como es sabido, las formas de manifestación que tomará un texto están ligadas al tipo de género y modo discursivo en él privilegiado, así como la situación de enunciación específica que se crea en el mismo. Por lo tanto, para describir las estrategias de organización y presentación de la información utilizada por los estudiantes en la construcción del ensayo es necesario detenernos en la estructura retórica que presentan los textos que conforman la muestra.

Introducción. De manera general, se puede decir que el papel de este apartado en el ensayo académico es anunciar el tema, definir los elementos esenciales, evocar sus problemas, anunciar el plan que se seguirá y los objetivos que se persiguen. La introducción puede elaborarse de diversas maneras; sin embargo, existen formas y recursos de construcción privilegiadas por unas u otras áreas de conocimiento que nos permiten suponer la existencia de esquemas altamente socializados al interior de las comunidades. Por ejemplo, en el caso de nuestra muestra hemos podido identificar algunos patrones que parecen sintetizar las prácticas aprendidas por los estudiantes. Podemos observar que la mayoría tiene claro que la introducción reproduce los procesos previos al quehacer propio de la investigación. La mayor parte de las introducciones, el 87%, se construyeron con tres movimientos: generalizaciones sobre el tema, exposición de una problemática particular y enunciación del objetivo del trabajo.

Desarrollo. Las funciones básicas de los textos académicos son las de informar y persuadir. Por ello, la exposición y la argumentación constituyen propiamente los mecanismos de construcción textual de la mayoría de los textos escolares universitarios. En los 40 ensayos analizados predomina un modo discursivo expositivo, aunque en la medida en que se avanza en la presentación de la información, en algunos textos se aprecia la inserción de secuencias argumentativas que, a modo de movimientos, introducen valoraciones y comentarios que guían al lector hacia los juicios ofrecidos en la conclusión. El 65% de los trabajos escolares construyen el cuerpo del ensayo a través de dos movimientos: la exposición de las teorías, paradigmas, autores, etcétera, y su consecuente explicación. La atención está puesta básicamente en la construcción del aparato crítico y en hacer éste lo más claro y comprensible al lector. Del total de la muestra, sólo 23% presenta un intento de construcción del aparato valorativo (evaluación del

fenómeno referido), lo que da indicios sobre la escasa presencia de la voz de los estudiantes en los textos que construyen.

Conclusión. Las conclusiones en los 40 ensayos analizados presentan patrones muy similares que nos permiten dibujar una tendencia en la construcción de esta sección del texto escolar. Básicamente, los estudiantes ordenan y sintetizan la información para que el lector pueda discernir claramente qué se investigó o trató en el ensayo. Se identificaron cuatro movimientos, todos opcionales y sin un orden específico (exposición de las ideas principales, resumen del trabajo, evaluación de las ideas principales y planteamiento de preguntas). Las reflexiones en torno al tema, así como las opiniones personales con respecto a la temática desarrollada se concentran en esta parte del texto. El 78% de las conclusiones se ocupan de la evaluación y el juicio de las ideas principales del trabajo. Algunos estudiantes exponen sugerencias de acción a partir de lo expuesto; la gran mayoría, 91%, resumen los datos más significativos del trabajo. Como es de esperar no hay información nueva, sino reelaboración integradora para cerrar el trabajo.

El análisis de la estructura retórica nos permitió constatar que estos trabajos, a pesar de ser presentados por los estudiantes como textos de opinión, son básicamente expositivos. Por lo tanto, es importante insistir en que si la intención didáctica del profesor que solicita estos ensayos es que en ellos el estudiante evidencie su capacidad para construir una opinión fundamentada en aparatos teóricos o datos fidedignos, como se señaló al inicio de este trabajo, deben comenzar por hacer explícito el contrato de comunicación que desean que el estudiante cumpla en la interacción, así como los mecanismos de construcción textual que manifiesten dicho contrato. En otras palabras, si la meta es que el ensayo escolar en esta área sea un texto de reflexión, como lo desean los profesores, debemos comenzar por identificar las estrategias persuasivas y los mecanismos de construcción de la argumentación utilizados con mayor frecuencia en la disciplina para, posteriormente, hacerlos explícitos a los estudiantes de modo que sus textos vayan incorporando de manera paulatina estos recursos y se alejen así de la mera presentación de información.

Inserción de la voz y construcción de perspectiva

Con el objetivo de mostrar los recursos que los estudiantes utilizan en la construcción y expresión de opinión, presentamos a continuación la

tendencia en los textos mencionados. Como ya lo señalamos, nos interesa mostrar las maneras en que los escritores inexpertos construyen un discurso de orientación más o menos dialógica y cómo incorporan las voces para posicionarse frente a los hechos verbalizados y expresar opinión. Por tal motivo, nos centramos en los recursos de inserción de la voz ajena y de evaluación explícita de lo propuesto por la voz del experto.

Iniciamos recordando que en los textos académicos, los escritores continuamente se ven obligados a pasar revista al estado de conocimiento en el área en cuestión, lo anterior implica que se consideran las aportaciones, opiniones, teorías e ideas puestas a consideración por los autores revisados y estudiados en los cursos. En consecuencia es notoria en estos textos la tendencia a citar a “expertos”.

Siguiendo a Reyes (1993), la cita es la reproducción de otro discurso (voz ajena), un aspecto o parte del mismo, en el discurso propio. La cita, como lo mencionamos, es un recurso esencial del discurso académico pues permite la reproducción del pensamiento y conocimiento ajeno, generalmente de un experto. La inclusión de citas no es un mecanismo de fácil manejo; requiere la creación de un contexto adecuado a los efectos de lograr su integración con el nuevo texto. Para tal fin, el escritor debe seleccionar los aspectos que considera relevantes para respaldar una finalidad argumentativa que ha elaborado de antemano. Al extraer un segmento de discurso que ya posee significado, debe realizar los ajustes necesarios y las transformaciones pertinentes para hacerlo funcionar y significar en un nuevo discurso, de modo que las palabras o ideas ajenas se fundan o se integren a las propias en una suerte de diálogo creativo. El resultado es, como lo plantea Massi (2005), una simbiosis de argumentos propios y ajenos que sintetizan la posición asumida. Sin embargo, en los textos analizados esto no es así; en ellos es posible identificar un desconocimiento de las funciones retóricas que la cita cumple en el contexto disciplinar. En la mayoría de los casos las citas se incorporan de manera indirecta, es decir, el estudiante resume o sintetiza lo dicho por otro a través del recurso de la paráfrasis con el único objetivo de incorporar información. Lo anterior nos lleva a inferir que la constante incorporación de citas indirectas a lo largo de los trabajos, más que un efecto retórico busca simplemente evitar el plagio.

Por otra parte, la incorporación de citas directas o literales es un recurso poco utilizado en los trabajos que conforman nuestra muestra. De los 40

ensayos, 14 no presentan una sola cita textual. Este es un dato significativo pues sugiere, nuevamente, el desconocimiento de la función y valor de este recurso en el texto académico disciplinar. El discurso académico construye su línea argumentativa sobre la base de ideas y razonamientos previos. La introducción de citas directas responde a la normativa de hacer referencia a la voz del experto, a cuya posición se le asume un valor por su importancia, precisión, novedad, profundidad o seriedad. Por ello, un rasgo distintivo del discurso académico, y también del especializado, es la alta densidad de citas expresadas y la considerable extensión que éstas ocupan (Massi, 2005).

Ahora bien, en cuanto a las citas directas, encontramos que éstas son utilizadas por los estudiantes con diferentes propósitos. Por ejemplo, es muy común encontrar la inserción de la voz ajena a través de citas textuales que definen conceptos. En el discurso académico, estas voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el escritor/estudiante puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse. Sin embargo, en los textos escolares analizados encontramos que, generalmente, los estudiantes asumen la definición seleccionada como válida, es decir, cierran la posibilidad de considerar otras opciones:

- 1) **El discurso es:** “una forma de comportarse, interactuar, valorar, pensar hablar...”(Gee, 2005, 10). Los hombres se comunican con discursos de diversa índole.
- 2) **El término dialecto se define como:** “las variedades de una lengua” (Romaine, 1996: 18). El estudio del dialecto nos ayuda a entender la diversidad de formas que adquiere una lengua.

La inserción de la voz de autoridad también permite a los escritores adherirse a posturas reconocidas en el ámbito de conocimiento, utilizando la voz ajena como recurso para validar la opinión propia. En nuestra muestra, generalmente, estamos frente a textos donde la opinión del estudiante aparece como una extensión de la del experto. Prácticamente no hay recursos que favorezcan la confrontación de la voz ajena, por lo mismo, más que una construcción de una perspectiva propia, el alumno se adhiere y asimila la opinión ajena, asumiendo que se trata de informaciones y conocimientos validados por la comunidad disciplinar y, por lo tanto, son prácticamente irrefutables:

- 1) **La propuesta de Gee es la adecuada** porque es un autor con mucha experiencia en este tema y sus ideas han sido retomadas por muchos estudiosos del lenguaje.
- 2) **Halliday habla de registro, por lo que debemos utilizar este concepto** como referencia cuando hablemos de usos del lenguaje.
- 3) **De Saussure lo dijo**, la lengua es forma y no sustancia.
- 4) **Expertos en el tema, como van Dijk afirman** que los textos son la concretización de los discursos. Por eso para analizar el discurso nosotros debemos trabajar con textos de diferentes características para describir sus intenciones comunicativas y su estructura. **Creo que, como dice el autor**, la manera para conocer a la sociedad es estudiando sus discursos.
- 5) Al igual que sucede en otras disciplinas, quizá nunca se llegue a acuerdos sobre cuál es la tarea del análisis del discurso pero **como dicen algunos autores como Gee analizar discursos nos permite conocer nuestras prácticas sociales**.

Como se observa en estos ejemplos, el estudiante realiza afirmaciones que en el mismo caso el experto matizaría para no comprometerse con lo planteado e indicar que existen otras opciones, otras posturas: “la propuesta de Gee es una de las más reconocidas...”; “una noción es la de registro, por ejemplo, Halliday lo define como...”; “en el marco del estructuralismo, De Saussure afirmó que...”. En este punto es importante señalar que la incorporación de la voz de autoridad aparece en la muestra esencialmente a través de verbos del decir o verbos de comunicación (Maldonado, 1991). En los trabajos analizados predominan los verbos neutros: *decir*, explicar, *señalar*, *plantear*. Son escasos los verbos de opinión (*opinar*, *argumentar*, *sugerir*) y más escasos aún aquellos que remiten a una valoración de la falsedad o veracidad de la cita (*probar*, *precisar*, *subrayar*, *demostrar*).

Una constante en los textos escolares es la tendencia a contraer el espacio dialógico, al asumir que el lector, generalmente el profesor, opera con los mismos conocimientos, creencias y valores que el productor del texto. Esto da como resultado textos en los que el conocimiento y la información presentada a partir de afirmaciones se manejan, como ya lo señalamos, como una verdad consensuada e irrefutable. El hecho de que algunos estudiantes incorporen marcadores de posibilidad para reconocer la existencia de otros puntos de vista es un claro intento de abrirse al diálogo, y en él a la confrontación.

Creemos que este aspecto debe estudiarse con atención en el discurso escolar, particularmente en los textos de corte argumentativo, pues el análisis de estos recursos nos permitirá observar la manera en que el novato construye una perspectiva y se posiciona frente a las opiniones ajenas. Recordemos que en este trabajo hemos señalado que el pensamiento experto, el requerido en el contexto escolar, permite evaluar la situación de manera más rigurosa y tomar decisiones sobre las maneras de posicionarse frente a los hechos o ideas analizados. Dicha evaluación se da a partir del reconocimiento de la existencia de diversas miradas frente a un mismo fenómeno y la capacidad de tomar postura frente a la pertinencia, importancia y utilidad de esas miradas. Por ello, el uso de recursos de posibilidad puede verse como el primer paso al reconocimiento de opiniones diferentes a las propias, requisito básico para la argumentación.

Por otra parte, en cuanto a los recursos evaluativos presentes en los textos escolares, observamos que si bien hay intentos de posicionamiento al mostrar una actitud explícita en los textos (uso de la primera persona), es bastante notoria la preferencia de estos estudiantes por el uso de apreciaciones (bueno/malo; importante/no importante; eficaz/ineficaz; útil/inútil, etcétera) y expresión de afectos y emociones (*me parece, siento, causa malestar, es intolerable*, etcétera), sobre todo en la introducción, y en la sección dedicada a las conclusiones. Este es un hecho importante pues muestra los intentos de los estudiantes por construir una perspectiva al posicionarse frente al fenómeno verbalizado; sin embargo, el intento no llega a ser completamente satisfactorio pues reducen sus evaluaciones a recursos que imprimen un tono subjetivo a los textos, alejándolos, así, de la objetividad propia del discurso académico. En consecuencia, se puede observar la construcción de opiniones personales que no están lo suficientemente fundamentadas o no tienen relación con los autores o teorías desarrolladas a lo largo de los ensayos.

Los estudiantes tratan de construir una perspectiva personal en relación con las entidades evaluadas. Sin embargo, la preferencia por las apreciaciones lo pone en el dilema de ser objetivos y críticos a la vez, una aparente contradicción en lo que a la evaluación en el discurso especializado se refiere. Sin embargo, mientras el escritor experto suele resolver dicho dilema por medio de recursos de gradación que le permiten una interpretación de relativa “objetividad”, los alumnos focalizan su atención en el impacto que las entidades evaluadas le provocan, hecho que los acerca a valoraciones en las

que no hay matices (posiblemente, en principio, medianamente, puede ser, me parece, quizá, etcétera) y sí posturas radicales (bueno o malo; agradable o desagradable, útil o inútil), mismas que los llevan a un escaso análisis y a una pobre reflexión sobre el hecho verbalizado. Relacionado con este aspecto, se encuentra el uso constante del verbo modal *deber*. Se observa una tendencia a contraer la perspectiva construida por los estudiantes cerrando con ello la posibilidad de otras opciones y, en consecuencia, el disentimiento y la confrontación de posturas:

- 1) **Debemos rechazar la idea que se nos ofrece el estructuralismo** acerca de que sólo importa el sistema.
- 2) **No debemos aceptar las opiniones de quienes afirman** que el análisis del discurso no es en realidad una ciencia.
- 3) **No hay otra opción.** La única manera de entender la tarea del análisis del discurso es, como lo plantean los autores revisados, a partir del entendimiento del uso del lenguaje.

Otro dato interesante aparece al poner atención en los textos de los inexpertos. Se observa en ellos una significativa presencia de marcadores afectivos que revelan la posición y el compromiso del enunciador en el intercambio comunicativo. Los valores de afecto proporcionan uno de los modos más obvios para adoptar una postura frente a un fenómeno. Sin embargo, su uso indiscriminado deja en claro la dificultad que tiene el estudiante para construir juicios que perfilen su postura (posicionamiento) frente al hecho evaluado y que le permita tomar distancia al realizar las evaluaciones. En discursos como el periodístico o el literario, la expresión de afecto es un recurso bastante utilizado que invita al lector a compartir esa respuesta emocional. En cambio, en discursos que tienden a la objetividad como el científico, e incluso el académico, la invitación a compartir la respuesta emotiva no siempre es aceptada, lo que la lleva a ser considerada como inadecuada o disfuncional:

- 1) A lo largo del trabajo hemos observado que todas las teorías cuentan con **efectos buenos y malos**, por lo mismo **siento** que debemos tomar de ellas lo que **nos parezca lo mejor**.
- 2) El análisis del discurso es la mejor opción para entender muchos de los problemas de la comunicación humana; en lo personal **me impactó darme cuenta** que el lenguaje se puede estudiar de otra forma y no sólo gramaticalmente.

- 3) Me parece que las teorías funcionales son mejores, **me gusta** el tipo de análisis que podemos hacer con ellas.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian las dificultades que muestran los estudiantes universitarios al construir textos académicos de orientación argumentativa. El análisis nos coloca frente a intentos, en su mayoría fallidos, por elaborar discursos heteroglósicos que terminan siendo claros monólogos al no reconocer posiciones alternativas a las cuales adherirse o confrontar. Observaremos que, sin bien existe la incorporación de la voz ajena a través de la cita textual o la referencia directa, ésta no es utilizada de manera estratégica por los estudiantes, pues en su gran mayoría sólo funciona como un recurso de incorporación de saberes validados, es decir, la inclusión de verdades absolutas que no se cuestionan. En otras palabras, estamos frente a textos que contraen el espacio para el diálogo al asumir que las voces citadas son todas autorizadas que poseen la “verdad” y tienen siempre la razón.

Creemos que conocer las voces y perspectivas que prevalecen en los textos escolares es fundamental para explicar los problemas más comunes en la construcción de opinión en los escritos por los estudiantes. Por lo observado en nuestro análisis, parece dominar en los discursos escolares la búsqueda de adhesión a la perspectiva del experto como garantía de validación del discurso propio. Este es un aspecto que debemos estudiar con detenimiento pues revela, a nuestro parecer, la tradición académica de sobrevalorar la voz del experto sobre cualquier otra. Es decir, nuestros estudiantes se forman bajo la idea de que en el discurso académico no hay desacuerdo, por lo mismo, se expande y contrae en una organización retórica en la que dominan las posiciones de las voces expertas. Nuestros estudiantes simulan opinar, pues su juicio básicamente es la proyección del criterio ajeno, la opinión experta.

La enseñanza de la argumentación requiere hacer a un lado la idea de que los estudiantes, al carecer de conocimientos disciplinarios, no están en condiciones de dar su punto de vista acerca de lo aprendido, por lo cual, deben reproducir lo más fielmente posible lo leído en los textos especializados. Mientras se continúe privilegiando la exposición, repetición, de información sobre la evaluación y confrontación de ideas, nuestros alumnos continuarán enmascarándose, es decir, tomando prestadas las voces de

otros. Por lo mismo, es urgente un plan de intervención pedagógica que coloque a la argumentación en el centro de la discusión sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Es necesaria una metodología que, por medio del análisis de los textos escritos por expertos, haga explícitos a los estudiantes los patrones de construcción discursiva más comunes en las distintas áreas disciplinares, y muestre los recursos explotados en los textos especializados para la incorporación de la voz propia y la ajena. Sólo así podremos hacer consciente a los escritores inexpertos de la naturaleza dialógica de todo discurso, incluido el discurso escolar.

Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren del hablante o del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas. Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y, por supuesto, construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación a través de la adhesión o la confrontación de las distintas opiniones o puntos de vista vertidos por otros.

Por lo mismo, el desarrollo de competencias argumentativas es requisito fundamental para generar en el estudiante un pensamiento complejo y reflexivo que le permita interactuar de manera eficaz en un contexto en el que se le exigirá multiplicar sus capacidades de análisis y síntesis, reorganizarlas de manera más eficiente en situaciones complejas, tal como lo hacen los expertos en un área de conocimiento. Cuando nuestros estudiantes llegan a la universidad lo hacen con un bagaje cultural construido, en su mayoría, a partir de las experiencias cotidianas. Y es éste el que ponen en marcha cuando deben enfrentar situaciones que requieren de la reflexión para la solución de problemas en el contexto académico y disciplinar. Evidentemente, este pensamiento intuitivo es útil en determinados contextos, pero no lo es en el académico, que requiere de modos de pensar específicos y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas.

En otras palabras, el contexto universitario demanda un pensamiento complejo que es resultado de la formación y experiencia en un campo determinado del conocimiento. A ese pensamiento se le ha denominado *pensamiento experto* (Chi, 2006), y permite una solución más adecuada

de los problemas debido a que quien lo ejercita, generalmente un especialista en una determinada rama del conocimiento, percibe rasgos en las situaciones y fenómenos que pasan desapercibidos al novato. La identificación de esos rasgos permite evaluar la situación de manera más rigurosa y tomar decisiones sobre las maneras de proceder frente a tal situación, identificando consecuencias e implicaciones. Los rasgos propios del pensamiento experto generan, consecuentemente, argumentaciones mejor fundamentadas, lógicas y pertinentes. Por ello, fomentar un pensamiento complejo implica, también, desarrollar en el novato habilidades argumentativas que le permitan, por ejemplo, tener en cuenta las distintas maneras de enfrentar una teoría, esto es, los marcos propios de la disciplina estudiada para poder utilizarlos en la construcción de una opinión que deberá ser defendida en busca de una adhesión. Aprender a argumentar implica aprender a pensar, y este aprendizaje requiere estar en contacto con situaciones abiertas de diálogo y discusión. Para ello, es necesario que nuestros estudiantes investiguen y se informen, pero sobre todo que evalúen esos contenidos e informaciones.

La búsqueda de información y la lectura de textos especializados es la base para desarrollar las habilidades argumentativas requeridas en la universidad. Para opinar, nuestros estudiantes necesitan contrastar puntos de vista, identificar posturas o posiciones similares o diferentes de las propias, y la única vía para hacerlo es a través de los infinitos y variados discursos que circulan en los contextos especializados. Para opinar, el emisor evalúa otras opciones, otros juicios similares o diferentes a los suyos. La opinión implica valorar y emitir juicios sobre el fenómeno verbalizado y las acciones realizadas por otros, para así asumir posturas y aceptar o confrontar las propuestas presentadas por otras voces. Sin embargo, ésta no es una habilidad fácil de adquirir, para desarrollarla se requiere de un aprendizaje sistemático que lleve a los estudiantes a reconocerse como sujetos con voz, capaces de opinar y defender posturas.

Referencias

- Andriessen, Jerry (2009). "Argumentation in higher education: examples of actual practices with argumentation tools", en N. Muller Miza y A-N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*, Nueva York: Springer, pp.195-214.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.

- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bhatia, Vijay K. (1993). *Analysing genere: Language use in professional settings*, Londres: Longoman.
- Bolívar, Adriana; Beke, Rebecca y Shiro Martha (2010). “Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas”, en G. Parodi (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplina*, Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 95-125.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Ciudad de México: FCE.
- Castelló, Montserrat (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, col. Conocimientos y estrategias, Barcelona: Graó.
- Castro, María Cristina; Hernández, Laura Aurora y Sánchez, Martín (2010). “El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana”, en G. Parodi (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplina*, Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 49-70.
- Charaudeau, Patrick (1998). “La télévision peut-elle expliquer?”, en P. Bourdon y F. Jost, (eds.), *Penser la télévision*, París: Nathan, pp. 249-268.
- Chi, Michelene. T. H. (2006). “Two approaches to the study of experts characteristics”, en K. A. Ericsson (ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-30.
- Davison, Catherine y Tomic, Alice (1999). “Inventing academic literacy. An American perspective”, en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Ámsterdam: Jonh Benjamins Publishing Co., pp. 161-169.
- Du Bois, John. W. (2007). “The stance triagle”, en R. Englebretson (ed.), *Stancetaking in discourse. Subjetivity, evaluation, interation*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 139-182.
- Farris, Christine y Smith, Raymond (1992). “Writing-intensive courses. Tools for curricular Change”, en McLeod, Susan y Soven, Margot (eds.) *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*, Newbury Parck: Sage Publications, pp. 52-62.
- Flower, Linda; Stein, Victoria; Ackerman, John; Kantz, Margaret J; McCormick, Kathleen y Peck, Wayne (1990). *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press.
- Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.) (1994). *Genre and the new rethoric*, Londres: Taylor & Francis.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Alcaide Lara, Esperanza R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*, Madrid: Arco Libros.
- Fullwiler, Tobi y Young, Art (1982). *Language connections: Writing and reading across the Curriculum*, Urbana, Il: NCTE.
- Gee, James Paul (2005). *La ideología en los discursos*, Madrid: Morata.

- Halliday, Michael, A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, Ciudad de México: FCE.
- Halliday, Michael. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*, 2ª ed., Londres: Edward Arnold.
- Hayes, John y Flower, Linda (1986). "Writing research and writer", en *American Psychologist*, vol.41, núm. 10, pp. 1106-1113.
- Hood, Susan y Martin, James R. (2005). "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de valores en el discurso", *Revista Signos*, vol. 38, núm. 58, pp. 195-220.
- Kaplan, Nora (2004). "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración", *Boletín de Lingüística*, vol. 22, jul.-dic., pp. 52-78.
- Lemke, Jay L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona: Paidós.
- Maldonado, Concepción (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid: Taurus Universitaria.
- Martin, James R. (1993). "A contextual theory of language", en B. Cope y M. Kalantzis. *The power of literacy. Genre approach to teaching writing*, Londres: The Falmer Press, pp. 116-136.
- Martin, James R. y Rose, David (2003). *Working with discourse*, Londres: Continuum.
- Martin, James R. y Veel, Robert (1998). *Reading Science. Critical and functional perspective on discourse of science*, Londres: Routledge.
- Martínez, María Cristina (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el Discurso*, Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, Piedad Cristina (2006). "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, núm. 20, pp. 165-193.
- Massi, María Palmira (2005). "Las citas en la comunicación académica escrita", en *Revista Iberoamericana de educación* (en línea). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1011Palmira.PDF>.
- McLeod, Susan y Soven, Margot (1992). *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Moyano, Estela (2004). "La escritura académica: una tarea multidisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria", *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre discurso* (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral), núm. 4, pp.109-120.
- Norman, Donald A. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*, Madrid: Nerea.
- Parodi, Giovanni (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (2008) (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (2010) (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- Pereira, Cecilia y Di Stefano, Mariana (2003). "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado",

- en M. García Negroni (ed.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Buenos Aires: UBA (CD-Rom).
- Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- Peterson, Shelley (2005). *Writing across the curriculum. All teachers teach writing*, Canadá: Portage & Main Press.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *Adquisición de conocimiento*, Madrid. Morata.
- Reyes, Graciela (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid: Alarco Libros.
- Russell, David (1990). "Writing across the curriculum in historical perspective. Toward a social interpretation", *College English*, núm. 52, pp. 52-73.
- Russell, David. (1997). "Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory", *Mind, Culture and Activity*, vol. 4, núm. 4, pp. 224-237.
- Russell, David y Foster, David (2002). "Introduction: Rearticulating articulation", en D. Foster y D. Russell (eds.), *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*, Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-48.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1985). "Developmental dialectical processes in composition", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge: CUP, pp. 307-329.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, Geoff y Hunston, Susan (eds.) (2001). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Toulmin, Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*, Barcelona: Península.
- Van Dijk, Teun (1997). *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*, 2 vols, Barcelona: Gedisa.
- Venegas, René (2006). "La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el análisis semántico latente", *Revista Signos*, vol. 39, núm. 60, pp. 75-106.
- White, Peter Robert (2002). *The appraisal website* (en línea). Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/>
- White, Peter Robert (2003). "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance", en *Text*, vol. 23, núm.2, pp. 259-284.

Artículo recibido: 15 de octubre de 2012

Dictaminado: 5 de diciembre de 2012

Segunda versión: 10 de enero de 2013

Aceptado: 28 de enero de 2013