

CAPÍTULO 5

La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica

Juana Marinkovich
Marisol Velásquez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

El estudio de los géneros discursivos que circulan en la universidad se presenta como una exigencia ineludible. Esto porque al indagar sobre los géneros que están asociados, en este caso, a la escritura en las distintas disciplinas del currículo universitario, estamos dando cuenta de cómo se visualiza la alfabetización académica en este escenario. En este contexto interesa determinar los géneros discursivos escritos que deben enfrentar los estudiantes del último año de las licenciaturas en las áreas de las Humanidades y de las Ciencias en una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. Específicamente, se trata de tipificar estos géneros discursivos, los objetivos comunicativos que les subyacen y su organización retórico-lingüística. Este estudio se inserta en el marco de una concepción integradora del género; es decir, una visión que incorpora lo cognitivo, lo social y lo lingüístico, en el entendido de que un género disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas mediante textos también específicos (Parodi, 2008). Una proyección de este trabajo es la posibilidad de investigar qué sucede con los géneros en el ámbito de los estudios de posgrado y la necesaria conexión entre ambas etapas de alfabetización académica.

Introducción

Escritura académica y géneros discursivos son elementos fundamentales a la hora de investigar acerca de lo que sucede con la escritura en las disciplinas que se cultivan en la universidad. Esto porque al indagar sobre los géneros que están asociados, en este caso, a la escritura en las distintas disciplinas del currículo universitario, estamos dando cuenta de cómo se visualiza la alfabetización académica, temática de gran relevancia para determinar cómo se insertan los estudiantes en cada comunidad especializada. Esta preocupación no es nueva, aunque recién explorada en Chile. En efecto, en Latinoamérica, en especial en Argentina, los estudios referidos a la escritura en la universidad provienen de la Lingüística, la Psicología Educativa y las Ciencias de la Educación, y enfocan diversos aspectos. Hace casi veinte años, la pregunta de De Stefano, Perera

y Reale (1988) «¿Aprender a [...] escribir en la universidad?» inauguraba un numeroso grupo de trabajos centrado en las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos (Narvaja de Arnoux y Alvarado, 1997; Narvaja de Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Piacente y Tittarelli, 2003, entre otros).

Específicamente, Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) plantean que no es extraño que los estudiantes universitarios, sobre todo los de los primeros ciclos, evidencien dificultades en las prácticas de escritura, porque éstas se circunscriben a un espacio determinado: el académico; por tanto, muchas de las experiencias anteriores que tienen los estudiantes no pueden utilizarse en esta nueva área de aprendizaje. Las autoras comentan que han descubierto que los géneros académicos resultan extraños y ajenos a gran parte de los estudiantes universitarios.

Carlino (2007), por su parte, da cuenta de las dificultades de los universitarios a la hora de leer y escribir en las asignaturas, lo que ha sido considerado factor de fracaso y de deserción. Asimismo, en Colombia, Romero (2000) estima que en las universidades colombianas ocurre una situación similar a la que se registra en Argentina, particularmente en lo que se refiere a la escritura de géneros académicos argumentativos, en los que los estudiantes demuestran escaso dominio, debido a un desarrollo insuficiente de las habilidades asociadas con el pensamiento crítico, aunque sí son competentes en la reproducción de ideas.

En Chile cabe destacar los trabajos de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), quienes plantean que los estudiantes universitarios evidencian en sus informes el uso de la reproducción textual de fragmentos de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento.

Por consiguiente, explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras y las concepciones que profesores tienen sobre ellas, no sólo aporta, según Carlino (2007), a caracterizar las culturas académicas de nuestras universidades, escasamente investigadas en el entorno iberoamericano, sino que también permite comprender mejor los problemas que se han diagnosticado en los alumnos, comprensión necesaria para revisar las políticas y prácticas educativas.

En lo que respecta a los géneros discursivos que se producen en los ámbitos académicos, diversas investigaciones han aportado en este sentido. Parodi (2008) da cuenta, en una compilación de las investigaciones llevadas a cabo por su equipo y por él mismo, de las múltiples facetas de los géneros académicos y profesionales, rastreados a través de las áreas disciplinarias relacionadas con Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial. Algunos de los resultados

más relevantes se relacionan con la identificación de los géneros por área del conocimiento, por disciplina y por ámbito de circulación, destacando entre ellos el género *Manual* y su organización retórica. Por su parte, Oyanedel (2004) y Harvey (2005) coinciden en concluir que, al menos en el campo universitario, el género *Informe* responde a distintas denominaciones y características, a saber: informe de investigación, estudio de caso, informe bibliográfico e informe de diagnóstico. En la misma línea, Muñoz (2004) señala que, en estos subgéneros, la estructura y los patrones léxicos se identifican con las distintas perspectivas disciplinarias.

A luz de estos antecedentes y de un trabajo preliminar acerca de la escritura académica (Velásquez y Córdova, 2009), el propósito de este capítulo es dar cuenta de cómo se representan la escritura y los géneros discursivos que circulan en el ámbito académico los docentes de la licenciatura en Bioquímica de una universidad chilena, perteneciente al Consejo de Rectores. Todo esto desde una óptica cualitativa a partir de la Teoría Empíricamente Fundada (TEF), cuyas herramientas metodológicas permiten analizar en profundidad los datos aportados por las entrevistas llevadas a cabo en el marco de la licenciatura en cuestión, las que se triangulan con los programas de las asignaturas de la misma especialidad.

En la primera parte del capítulo se despliega una descripción de los conceptos que permiten situar la problemática que nos ocupa. A continuación se presenta el estudio mismo, el muestreo cualitativo y los procedimientos metodológicos. Luego se procede a la codificación del material transcrito, producto de lo recolectado de las fuentes de información, identificando patrones y temas emergentes en dicho material, lo que posibilita relevar categorías relacionadas principalmente con las representaciones sociales acerca de la escritura académica y de los géneros discursivos. Finalmente, a partir de las categorías que emergen de los datos, corresponde realizar el proceso de teorización y recontextualización, con el fin de explicar el fenómeno de la escritura en una disciplina y, específicamente, en un grado de formación académica determinado.

1. Marco de referencia

1.1. Escritura académica, géneros y comunidad discursiva

No cabe duda que la escritura es una actividad consustancial a la vida académica tanto de estudiantes, docentes como investigadores. Estos últimos la han convertido en objeto de estudio, describiéndola en sus componentes más importantes y derivando teorías y modelos que intentan explicar dicho objeto de estudio. Entre las teorías más relevantes hemos

centrado la atención en dos de ellas. La primera, desde la tradición retórico-sociológica, denominada «sociología del conocimiento científico» (Potter, 1997), en la que la escritura científica es el «focal point, not the resource, for learning about scientific activities» (Rymer, 1988: 212). En este marco, el objeto de reflexión es la relación existente entre los rasgos lingüísticos y la organización de la prosa científica para escribir, por ejemplo, informes acerca de los distintos fenómenos científicos. La prosa de estos informes se denomina, según Farr (1993), «literacidad ensayística», cuyos rasgos típicos son las construcciones impersonales y la voz pasiva. En el caso de la prosa académica prototípica, como lo es el artículo de investigación, la organización textual es estándar, en especial en su introducción, la que, de acuerdo a Swales (1990), está constituida por movidas.

La segunda corriente se origina a partir de la perspectiva sociocognitiva, dando origen en Estados Unidos a la «nueva retórica», la que se centra en las estrategias retóricas usadas por los científicos en sus respectivas comunidades discursivas (Freedman y Medway, 1994). La corriente de la nueva retórica o enfoque de género, por su parte, concibe el género como una forma de acción social e introduce la noción de «comunidades discursivas». Estas últimas son entendidas como grupos de personas que comparten un conjunto de prácticas discursivas –desde selecciones léxicas hasta la organización textual–, a fin de cumplir con sus metas persuasivas. En este sentido, coinciden con la Escuela de Sydney en el hecho de que las convenciones de las distintas comunidades discursivas se explicitan y se diferencian disciplinariamente entre lo que Bazerman (1988) llama «tribus» y «territorios».

El mismo Bazerman (1988) plantea que la escritura requerida en la universidad es una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la comunidad que ya las comparte como transparentes, naturales y necesarias, aunque Russell y Foster (2002) señalan su carácter contingente, histórico e institucional.

En cuanto al género, varios enfoques se disputan el concepto. El enfoque sistémico-funcional del registro y el género, por ejemplo, aporta una mirada particular a estos términos. En primer lugar, el «registro» se define como una variación de acuerdo al uso, lo que hace que difiera en contenido. El registro es un espacio dentro del cual hablantes y escritores se mueven y puede ser definido según la profundidad del foco (registro de los manuales de física en la enseñanza secundaria versus el registro de las ciencias naturales) y cuyos límites son permeables, en constante cambio. En segundo lugar, el «género» es el registro más el propósito; es decir,

incluye la idea más general de lo que los interlocutores hacen con el lenguaje y cómo lo organizan para lograr dicho propósito (Thompson, 1996). El género, al igual que el registro y el dialecto, varían según el campo (el tema), el tenor (los participantes) y el modo (lengua oral/escrita).

Asumiendo que los géneros no son entidades estáticas, estables ni fácilmente clasificables, definidas y pensadas, la escuela norteamericana (Miller, 1984, 1994; Freedman, 1994, 1995; Freedman y Medway, 1994) propone la enseñanza de los géneros discursivos como «*typified rhetorical actions based in recurrent situations*» (Miller, 1984: 159). Cuando los autores se refieren a «tipificado» quieren significar basado en prácticas retóricas y en convenciones que las sociedades establecen como vías para actuar en conjunto.

Dentro de este marco, el género emerge como resultado de un compromiso personal con la situación comunicativa, rescatando de este modo la idea de Bajtín (1986): que cada ámbito en que se usa el lenguaje desarrolla sus propios enunciados, los que, a su vez, limitan sus intercambios. Los estudiantes universitarios, como todo novato en una comunidad, llegarán a formar parte de ella y adquirirán los enunciados prototípicos, interactuando como principiantes dentro de dicha comunidad.

Anteriormente, Willard (1982) había señalado que los rasgos textuales en los escritos de los estudiantes constituyen una respuesta a motivos sociales para escribir; es decir, razones más epistémicas que prácticas o instrumentales. Posteriormente, Anson (2002) hace una distinción entre escritura profesional y curricular, ya que en la primera podríamos mencionar que habría una complementación entre lo práctico y lo epistémico, mientras que en la segunda estos dos aspectos estarían disociados.

Ahora bien, la denominación de género suele precisarse con énfasis en su naturaleza lingüístico-discursiva o en su inserción en un determinado contexto social. En el primer caso toma el nombre de «género discursivo», mención que ya fuera abordada en la Antigüedad por Aristóteles. El filósofo asume que existen estructuras lingüísticas asociadas a situaciones sociales recurrentes, concepción que se redujo durante el siglo XIX, limitando esta noción a la de «modos del discurso» (exposición, argumentación, descripción y narración). Actualmente, el concepto se ha ido posicionando, estableciéndose una estrecha relación entre géneros discursivos y actividades que se desarrollan en las diversas esferas del quehacer humano (Paltridge, 1997; Charaudeau, 2002).

Bajtín (1986) señala que un género discursivo está constituido por una serie de enunciados del lenguaje, estables y agrupados por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición. En otras palabras, se diversifican según quién o quiénes escriben los textos,

con qué intención y a quiénes van dirigidos, tomando en consideración los propósitos de los miembros de una comunidad. Complementa esta definición lo expresado por Martin y Rose (2003: 7) acerca del aprendizaje de los géneros:

«(...) different types of text that enact various types of social contexts. As children, we learn to recognize and distinguish the typical genre of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it».

Un aporte significativo en este ámbito lo constituyen los trabajos llevados a cabo por Parodi y su equipo de investigación, al distinguir conceptualmente los géneros académicos de los profesionales, aunque ambos «se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales» (Parodi, 2008: 30).

En este contexto, el género discursivo se entiende como

«una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos» (Parodi, 2008:26).

Por otra parte, en un nivel de formación académica, como el de las licenciaturas, campo en que se sitúa el presente trabajo, circulan diversos géneros discursivos, tales como informes, monografías, ensayos, tesis de grado, entre otros, los que se irán acomodando a las distintas especialidades, ya sea en Ciencias o en Humanidades. Estos géneros no son meros formatos textuales, sino sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores (Carlino, 2006).

Sin embargo, conocer un género discursivo no sólo implica saber qué es lo que el lector está esperando que le proponga el texto, sino también los segmentos textuales que lo componen y los propósitos comunicativos que lo orientan. En este sentido son de gran utilidad los conceptos de «movidas» (Swales, 1990, 2004) y de «propósito comunicativo» (Bathia, 1993, 2004; Duddley-Evans, 1994), clave para definir el género.

En cuanto al género como acciones sociales relacionadas con contextos específicos y actividades propias de una comunidad discursiva, surgen otros conceptos asociados. Tal es el caso de «discurso académico», definido como aquel que emerge de las academias, los centros de investigación y las universidades para generar, transmitir o reproducir

conocimiento científico (Padrón, 1996; Gunnarsson, 1997; Tolchinsky, 2000; Adelstein, 2000) a través, principalmente, de textos escritos. Esto último sucede por dos razones:

«The first reason is that disciplinary discourse is considered to be a rich source of information about the social practices of academics [...] The second reason given to academic writing is the fact that what academics principally do is write: they publish articles, books, reviews, conference papers and research notes; they communicate with colleagues by e-mail, reprint requests, and referee evaluations; they communicate with students by handouts, study guides and textbooks; they contribute to electronic lists and to university reports; and they submit applications for grants and equipments» (Hyland, 2000: 2-3).

Venegas (2007: 243) puntualiza que:

«el discurso académico se entiende en un sentido restringido, pues –para nosotros– es el ámbito de circulación, los propósitos pedagógicos, los tópicos y los lectores en formación los que caracterizan esta práctica discursiva. Al mismo tiempo, desde una mirada lingüística propiamente tal, este discurso se identifica a partir de ciertos grupos de rasgos lingüísticos que tienden a co-ocurrir sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales. Esto quiere decir que las funciones más comunicativas y sociales, así como el conocimiento disciplinar que se transmite, se manifiestan a través de ciertas selecciones léxicas y retórico-estructurales».

Otro término asociado es aquel de «comunidad discursiva», la que se transforma habitualmente en una audiencia que suele ser simétrica respecto del enunciador, específicamente cuando éste debe escribir para sus pares, esto es, para la comunidad científica. Sin embargo, esta simetría puede ir variando durante el proceso de escritura, por ejemplo, en el caso de una tesis es relativa, ya que al término de ésta, el futuro graduado comienza a ser, en cierta manera por su experticia en el tema, par del director y del evaluador; en cambio, cuando la está elaborando, aún no lo es. Una buena tesis es, a la vez, parte de un requisito para ser admitido en la comunidad de los que ya son académicos y también es fuente de saber para la comunidad académica.

Al momento de ingresar a la educación superior, los estudiantes inician el proceso de socialización en la universidad o de alfabetización académica, y es precisamente en esta interacción que aprenden nuevas formas de acercarse a los géneros discursivos con el fin de cumplir con las convenciones y formatos de esos géneros que les permitirán familiarizarse con el discurso académico de sus carreras (Camps y Milián, 2000; Currie y Cray, 2004). Es lo que se conoce como el proceso de inserción en la «comunidad

discursiva» o académica, concepto que alude a un grupo que comparte no sólo un conocimiento especializado (por ejemplo, Ciencias o Humanidades), sino también prácticas discursivas regularizadas por ciertos rasgos retóricos y lingüísticos que lo diferencian de los demás grupos disciplinares.

El supuesto central es que los estudiantes pueden llegar a descubrir las formas lingüísticas y el orden textual apropiado, entendiendo la escritura como lenguaje en diversos contextos. En este sentido, la escritura a través del currículum (movimiento conocido como WAC) y las nuevas concepciones de géneros discursivos suponen un punto intermedio entre la cultura académica monolítica y los discursos marginales.

«Escribir a través del currículum» y, más tarde, «escribir en las disciplinas» (Marinkovich y Morán, 1998; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales («escribir para aprender». Nelson, 2001), y el segundo como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento («aprender a escribir»).

Las distinciones entre escribir para aprender y escribir en las disciplinas permiten establecer las funciones específicas de cada género y su rol en la planificación curricular y el aprendizaje. El estudio sistemático de los géneros discursivos sería, de este modo, de gran provecho para los usuarios de dichos géneros, al favorecer la apropiación y transformación del conocimiento (Borja, 2007).

Por último, en la primera distinción el énfasis está en el escritor como aprendiz, más que en la función social (en la que se privilegia al lector); en cambio, la segunda pone el acento en las maneras en que los estudiantes aprenden a escribir en los distintos contextos académicos. De este modo, el género y sus tipos son fundamentales para planear el currículum, las tareas asignadas y el aprendizaje, ya que se asume que es mediante los géneros que se desarrollan formas de aprendizaje y de resolución de problemas. Tal como indicara Swales (1990: 58): «Un género comprende una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos».

1.2. Representaciones sociales

Si nuestro propósito es estudiar las representaciones sociales de los académicos acerca de la escritura en el ámbito universitario y de los géneros que surgen en dicho contexto desde una perspectiva cualitativa, más bien, naturalística, la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) nos ofrece

una herramienta para desentrañar las concepciones que emergen del discurso de los docentes investigados.

Jodelet (1989) señala que una RS sería como una especie de conocimiento práctico que vincularía al sujeto con el objeto, agregando que siempre son representaciones de alguna cosa (el objeto) realizada por alguien (el sujeto). Así, las RS estarían en el lugar del objeto y lo reconstruirían simbólicamente y, a la vez, portarían la marca de la actividad del sujeto social. Es decir, en este sentido, las RS no se pueden considerar como un reflejo de la realidad, sino que como una estructuración significativa de ella, que depende tanto de factores vinculados al contexto social como a la ubicación del individuo en la organización social o historia del grupo (Castorina, Barreiro y Clemente, 2005).

Además, como constructos simbólicos, las RS tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y, en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo familiar. Esta familiarización con lo nuevo y, en consecuencia, la generación de RS se llevaría a cabo por medio de los procesos de anclaje y de objetivación. Por medio de la objetivación se construyen significados sociales que transforman los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material. Al mismo tiempo, el anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización por medio del cual se clasifican y dan nombres a las cosas y a las personas (Moscovici, 1981, 1984).

Ambos procesos ayudan a otorgar significación a un objeto social, permitiendo que los individuos y grupos lo asimilen en su sistema de creencias preexistentes. Por ello, Jodelet (1984: 490) plantea que «la representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra “algo que ya se había pensado”, latente o manifiesto».

Finalmente, Moscovici (1981: 181) define las RS como

«un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común».

2. La investigación

2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico seleccionado corresponde al que propone la Teoría Empíricamente Fundada (TEF) (Glaser y Strauss, 1967; Strauss

y Corbin, 2002), eminentemente cualitativo, y que postula que los planteamientos teóricos deben derivarse de los datos y que éstos deben ser recolectados en los ambientes naturales de los sujetos.

La TEF pone el acento en la construcción y el desarrollo de una *teoría sustantiva*, esto es, un tipo de construcción teórica que surge a partir de los datos obtenidos por el investigador sobre un aspecto en particular del objeto de estudio, lo que permite dar cuenta de realidades humanas singulares de una manera más dinámica y abierta que los procedimientos utilizados en un enfoque cuantitativo. En este trabajo en particular, el objeto de investigación son las representaciones sociales que tienen profesores acerca de la escritura académica, así como también de los diversos géneros que circulan en una comunidad disciplinar específica.

2.2. Preguntas de investigación

Como se ha señalado anteriormente, en un estudio de corte cualitativo, las preguntas de investigación se pueden ir formulando, reformulando y/o reajustando a medida que surgen líneas de acción, tópicos, temas clave o ideas que ayuden a responder a una pregunta nuclear de investigación, la que se formula a continuación y de la que se desprenden las preguntas directrices que orientan la búsqueda de información, reemplazando las hipótesis de los estudios cuantitativos.

Pregunta nuclear: ¿Qué representaciones sociales tienen profesores del programa de licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura académica?

Preguntas directrices: ¿Qué entienden los profesores por escritura en la disciplina o cuál es el concepto de escritura académica que puede desprenderse de su discurso? ¿Qué géneros discursivos académicos reconocen los docentes como pertenecientes a la comunidad discursiva de Bioquímica? ¿Qué rol asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura?

2.3. Muestreo teórico

El tipo de muestreo que presenta la TEF no puede definirse previamente en el diseño de la investigación, sino que, por el contrario, se va conformando durante el proceso. Esta espiralidad permite determinar qué datos se deben incorporar para el progreso o desarrollo de la teoría.

Básicamente, el Muestreo Teórico (MT) «consiste en la recolección, análisis y categorización de los datos empíricos realizados por el investigador y dirigidos por la teoría que emerge» (De la Torre, Di Carlo, Florido,

Opazo, Ramírez, Rodríguez, Sánchez y Tirado, s.f.: 10), lo que facilita que el investigador releve categorías en las cuales profundizar. Este proceso se repite hasta llegar a un punto de *saturación teórica* que marca el punto en que se debe suspender la recolección de la información. En este estudio se llegó a este estado cuando los datos que se obtenían relevaban aspectos ya emergidos anteriormente. Cabe agregar que el muestreo de los datos se lleva a cabo por razones teóricas y no por métodos muestrales de orden estadístico.

En este sentido, los datos surgieron, en primer lugar, de la aplicación de una entrevista en profundidad de más o menos una hora de duración a seis profesores que realizan docencia en el programa de licenciatura en Bioquímica en una universidad chilena –perteneciente al Consejo de Rectores– acerca de una serie de tópicos referidos a la escritura en esa área del conocimiento disciplinar. En segundo lugar se utilizaron como fuente de información los programas de las asignaturas propias de la especialidad de Bioquímica, lo que permitió posteriormente triangular los datos recabados.

2.4. Procedimientos metodológicos

A partir de las transcripciones de las entrevistas se procedió a rastrear todas las alusiones que los sujetos formulan en torno a la escritura académica y a los géneros que los estudiantes escriben durante su formación inicial, así como sus conceptualizaciones y principales características. Siguiendo con la dinámica de la TEF, se analizaron los programas de estudio y se cruzaron con el discurso de los profesores, estableciendo relaciones dinámicas para construir una teoría emergente.

Durante todo el proceso de análisis se empleó el diseño metodológico planteado por la TEF (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) denominado Método Comparativo Constante (MCC). Con este método se busca establecer (permanentemente) varias series de comparaciones entre las porciones de contenidos aisladas por el investigador (consideradas importantes para la consecución del propósito de la investigación, ya sea porque surgen símbolos, palabras clave o temas que puedan ser trascendentes desde los propios datos).

Sigue luego el proceso de categorización de los datos mediante el procedimiento de codificación abierta en que se produce un acercamiento entre el investigador y los datos, lo que permitirá la emergencia de nuevas categorías y/o propiedades. Para ello se realiza una integración de los datos y se etiquetan los incidentes que pueden relacionarse entre sí. Estas etiquetas, que tienen el carácter de transitorias, pueden ser reagrupadas en

categorías mayores e interconectadas con otros sistemas relacionales. Este proceso corresponde a lo que en la TEF se denomina codificación axial.

Una vez realizada la codificación axial, el paso siguiente corresponde a la codificación selectiva, en que se procura el establecimiento de relaciones de carácter más general e integrador. Esta última actividad da paso a la teorización y recontextualización de los datos analizados que han emergido del discurso de los sujetos, configurando modelos descriptivos y relacionales, los que permitirán dar cuenta de las RS que han evidenciado los docentes de la licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura en la disciplina y de los géneros discursivos que circulan en dicho campo.

3. Resultados

Tal como se mencionara anteriormente, el análisis de los datos se inicia a partir de la codificación abierta que permite identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones, estableciendo categorías emergentes en torno a las representaciones sociales de los profesores de la licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura académica y de los géneros discursivos que circulan en dicha comunidad disciplinar. Los resultados de este proceso se despliegan en la Figura 1.

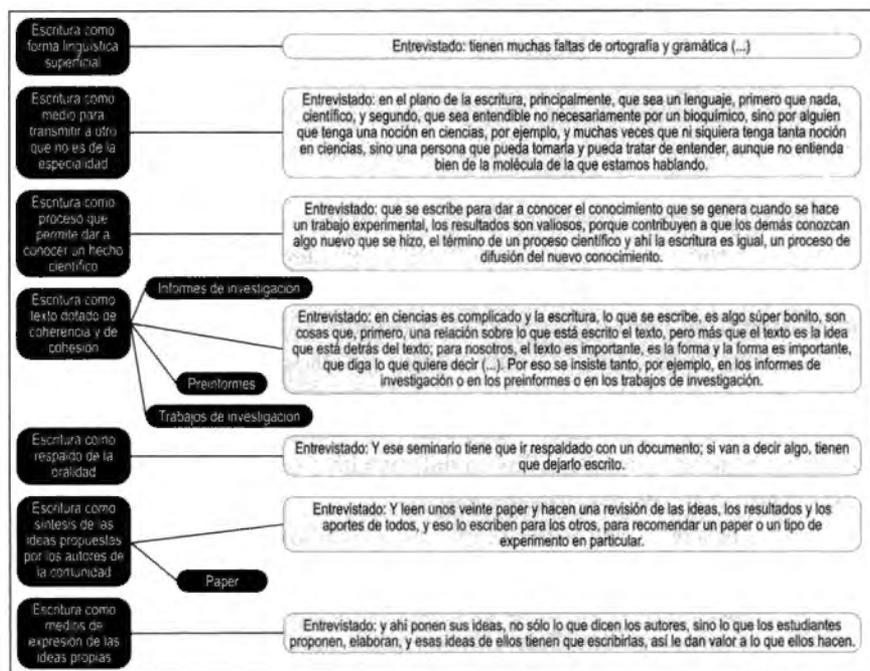


Figura 1. Concepto de escritura académica de los profesores de Bioquímica.

En cuanto al concepto de escritura académica que se desprende del discurso de los profesores de Bioquímica y que contiene sus representaciones sociales acerca de ésta, se puede señalar que se relevaron siete conceptos claramente definidos y diferenciados. Estos apuntan a ideas más bien tradicionales de la escritura, en que se privilegian aspectos tales como la ortografía, la gramática y la pulcritud en el escrito, a conceptualizaciones ligadas a la transmisión de conocimiento generado recientemente, a concepciones que se centran en la construcción de un género determinado con propiedades como la coherencia y la adecuación a la audiencia y al propósito comunicativo y, en menor medida, al proceso de componer un texto, desde una perspectiva recursiva. En la columna de la derecha de la Figura 1 se pueden apreciar las porciones de discursos que se utilizaron para establecer el concepto con que se etiquetó el fenómeno.

En este punto es necesario señalar dos comentarios. El primero tiene relación con la formulación de la pregunta que indagaba acerca de la conceptualización que los docentes tenían de la escritura académica. Obviamente, no se preguntó directamente qué entendían ellos como escritura académica, sino que se formularon una serie de interrogantes que derivaban en este tópico. El segundo se refiere a que en el discurso espontáneo de los docentes, la primera conceptualización que aparece es la relacionada con los aspectos superficiales de la escritura, para dar paso –más adelante y debido a la reiteración de las preguntas por parte del entrevistador– a rasgos como coherencia, pertinencia, adecuación u originalidad. Luego de abordar la pregunta desde diferentes ángulos, algunos docentes sacan a la luz algunas ideas acerca de que la escritura académica es un proceso de construcción de conocimientos para quien escribe y para quien lee lo que el sujeto escribe.

A continuación se insertan las intervenciones del docente en donde aparece la noción de escritura académica en Bioquímica, sin que se haya preguntado directamente por el tópico y en el cual enfatiza las características formales que debe tener el texto en cuestión, dando paso más adelante a la elicitación de rasgos relacionados con la coherencia, la adecuación y la estructura.

Entrevistado: Cada diez estudiantes tienen un tutor, hay varios trabajando por proyecto, de manera que hay una relación relativamente cercana y además hay exposiciones formales acerca de cómo escribir, acerca de cómo leer, o sea, bioquímica en realidad, y cosas así...

Entrevistador: Eso me interesa mucho, de cómo escribir bioquímica y de cómo leer bioquímica.

Entrevistado: Bueno, las cosas de cómo escribir bioquímica no, sino cómo escribir un proyecto, son cosas relativamente formales, la ortografía, la puntuación, que cada día es peor en los alumnos...

Entrevistador: Ya, ¿y algo más?

Entrevistado: Hay una cierta formalidad en la especialidad que dice ya; «un proyecto se escribe con los siguientes elementos»: presentación del problema en el cual yo tengo que decir en pocas páginas por qué lo que yo quiero estudiar es interesante, qué lo hace interesante o por qué yo me interesé y cuál es el sustento que hay detrás para proponer que voy a investigar y eso es sin referencias, nada, yo expongo y te vendo la pomada, y enseguida viene lo que se llama introducción o el cuerpo del conocimiento, lo que tú quieres, en donde tú sustentas eso que dijiste en forma concisa y precisa, lo expandes y lo sustentas con información ya bibliográfica y enseguida vamos armando la... porque esa es la estructura clásica de un proyecto... después haces la introducción a la pregunta, donde tienes que formular, y luego de la pregunta la hipótesis que normalmente es una respuesta específica a la pregunta que tú formulas. Y después objetivo general, objetivos específicos y metodología; esa es la formalidad en términos de estructura del proyecto, y lo que tratamos de enseñarles es la consistencia interna que tiene que tener. Desde que yo presento mi propuesta y lo que la sustenta tiene que haber consistencia interna, la pregunta que hago y la hipótesis también tienen que ser consistentes.

Asimismo, es necesario destacar que a partir del análisis que se presenta en la Figura 1 surgen los géneros discursivos que los docentes de Bioquímica reconocen como pertenecientes a su comunidad. Cabe señalar que en las representaciones sociales de los docentes se observa, con claridad, la distinción entre los géneros que circulan durante el proceso de formación universitaria (proyecto de investigación, informe, informe de investigación, prueba, tesis, informes técnicos, protocolos, planificación de tesis, informe de laboratorio y review) y aquellos que circulan en la comunidad académico-profesional, una vez terminado el proceso de formación inicial (proyectos concursables, paper). La distinción anterior puede apreciarse en la Figura 2.

Como una manera de comparar los conceptos obtenidos en esta etapa de la codificación abierta en cuanto al reconocimiento de los distintos géneros que circulan durante la formación académica de los licenciados en Bioquímica con datos obtenidos de otras fuentes, se procedió a recolectar los programas de las asignaturas del plan de estudio conducente al grado de licenciado en Bioquímica y a aplicar el Método

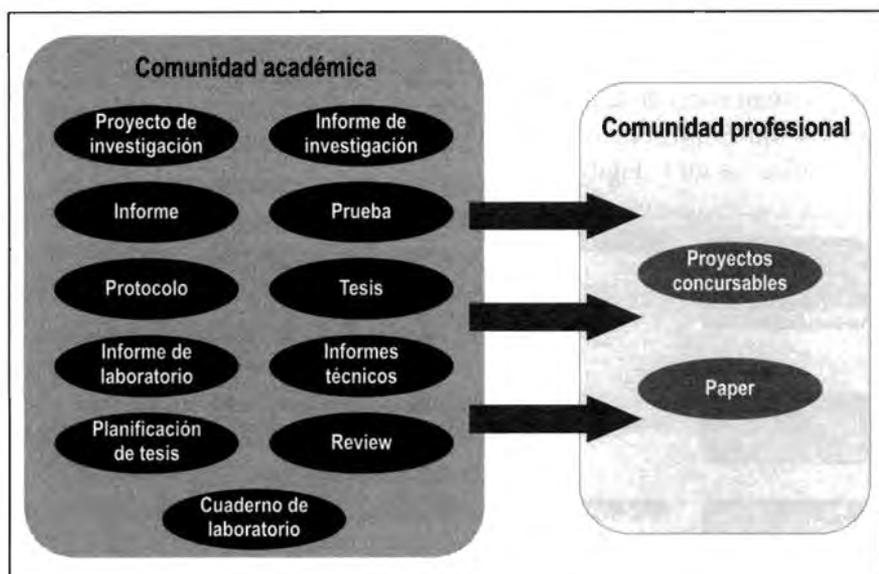


Figura 2. Géneros discursivos según la comunidad implicada.

Comparativo Constante (MCC), a fin de obtener mayor información acerca de los géneros con que se relacionan los estudiantes durante su etapa de formación disciplinar.

Del análisis de los programas de la especialidad se obtuvieron dos ideas interesantes de destacar. La primera se refiere a la aparición de un nuevo género discursivo en los programas de asignaturas: el *cuaderno de laboratorio*, especie de bitácora en que el estudiante debe ir registrando todas sus notas, actividades, reflexiones y procedimientos de análisis, así como también los resultados que va obteniendo en sus trabajos en el laboratorio. La segunda, a que en los mismos programas se hace alusión a los géneros discursivos, denominándolos de dos formas diferentes: a) nombrando el género discursivo de manera específica; por ejemplo, «(...) desarrollar un proyecto experimental en un tema de interés bioquímico (...). Al final del curso se debe entregar el *informe* final escrito (...)» (Programa de Bioquímica Experimental 2, 2º semestre de 2008), o b) detallando algunas características del género discursivo, pero sin otorgar una expresión determinada para dicho género; por ejemplo, «presentar un problema general susceptible de ser abordado mediante la Bioquímica. Formular hipótesis y objetivos, diseñar un plan de trabajo utilizando técnicas bioquímicas seleccionadas para su solución» (Programa de Taller de Bioquímica, 1º semestre de 2009). Más adelante, en la etapa de codificación axial, se profundizará en los géneros discursivos.

En cuanto al rol que asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura, la codificación abierta da cuenta de una serie de conceptos que se derivan de la repetición de ciertos incidentes clave que se pueden relevar del discurso de los docentes. Estos conceptos aparecen esquematizados en la Figura 3.

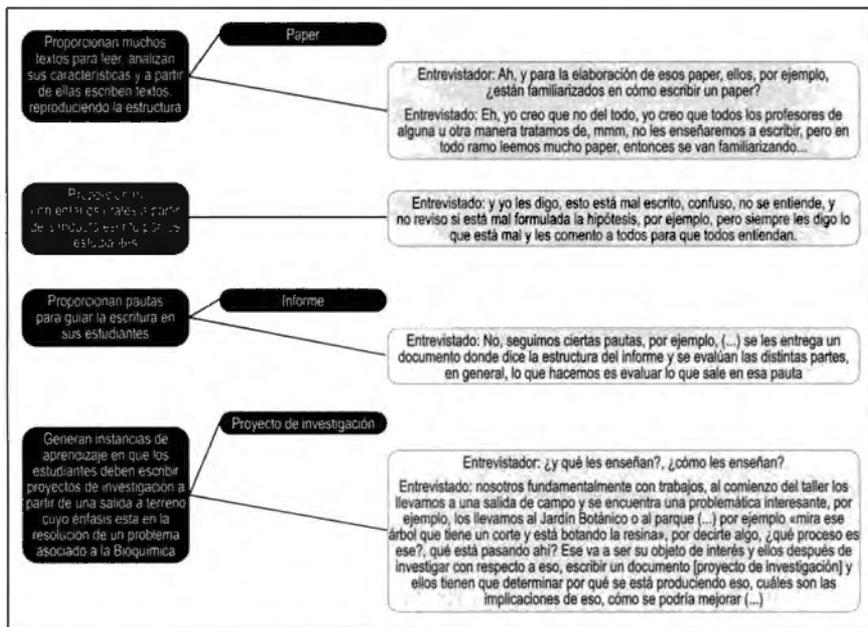


Figura 3. Rol que asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura en su disciplina.

Una idea recurrente y que aflora casi inmediatamente en las porciones de discurso que se analizó de los docentes entrevistados es aquella –con un énfasis bastante categórico y enérgico– que los docentes no enseñan a sus estudiantes a escribir los géneros que circulan habitualmente en la comunidad discursiva. A primera vista, admiten que la escritura académica no es un proceso que se desarrolle en las aulas universitarias. Sin embargo, una de las acciones más recurrentes que se reconocen en el discurso de los docentes tiene que ver con proporcionar a los estudiantes distintas oportunidades de leer diversos géneros discursivos, como una manera de acercarlos a sus características y especificidades. Se parte de la base que al leer diversos textos que correspondan a un mismo género, serán capaces de extraer sus características definitorias y luego –usando el modelo como punto de partida– producirán textos similares, tal como se visualiza en un segmento de la entrevista.

Entrevistador: Ok, y a los chicos, ¿les enseñaron a escribir?

Entrevistado: Eh... nosotros no les enseñamos a escribir.

Entrevistador: ¿Y cómo aprenden entonces?

Entrevistado: A porrazos (...)

Entrevistador: Ok, ¿cómo se le enseña a ese estudiante a hacer un paper? ¿Tiene alguna idea?

Entrevistado: Durante toda la carrera se le ha estado obligando a leer, especialmente en los ramos teóricos. Leen muchos paper y tienen que presentarlos y discutirlos; por ejemplo, en Química Fisiológica Patológica, que es el noveno semestre, Bioquímica Fisiológica y Patológica, es discusión mucho de patologías, ¿ya? Entonces, ellos tienen que entrar a discutir desde el diagnóstico, de los signos y síntomas primero, establecer el diagnóstico, y luego ver cómo solucionar esa problemática y la relación que tiene con todo el resto del organismo, eso una cosa puntual, y eso en base a lecturas de paper y discusión y análisis de paper. Entonces, ellos en la carrera están, yo diría que desde segundo año, leyendo artículos científicos, entonces como que ya tienen un poco incorporado que el paper tiene que llevar un resumen en inglés, en español, y después qué sé yo, una introducción que es breve, muy breve en comparación a lo que hacen ellos en sus tesis, una parte materiales, métodos, su estado de discusión, una conclusión y la bibliografía. O sea, ellos siempre han estado viendo los escritos, entonces no es que uno les tenga que decir mira así se escribe un paper, sino que ellos saben ya el formato, ¿ya? Entonces, después uno a lo que los lleva es a que escriban mucho o escriban poco, ¿ya? O sea, como a centrarlos más en la temática.

Otras maneras de guiar el aprendizaje de la escritura es a través de: a) comentarios orales y/o escritos individuales y/o grupales acerca del texto elaborado por los estudiantes, en que se propicia una actividad tendiente a explicar las inadecuaciones que el texto puede presentar, y b) pautas que especifican los requerimientos que los textos deben cumplir y que buscan que los estudiantes se adecuen al género particular.

La última forma en que la comunidad discursiva integra la escritura académica a la formación inicial de sus estudiantes consiste en utilizar las actividades de salida a terreno como instancias que permitan generar proyectos de investigación tendientes a proponer algunas explicaciones a ciertos fenómenos que ocurren en la naturaleza, desde el punto de vista de la Bioquímica. La escritura académica, en este caso, cumple un rol eminentemente epistémico. En el fragmento siguiente se pueden apreciar claramente las dos situaciones anteriores:

Entrevistador: Y ustedes, entonces, les enseñan a escribir a sus estudiantes estos informes dentro... de la carrera.

Entrevistado: Específicamente cómo escribirlo, acción y reacción: la verdad es que no hay un curso específico ni una instancia dedicada exclusivamente para que ellos se dediquen a hacer esto, primer año... hay una taller de Bioquímica, en que el chico llega desde el colegio prácticamente con todas sus falencias y más o menos en algunas instancias algo mejor, y se les hace ahí elaborar un proyecto, ese proyecto es libre, se les lleva un día a terreno y ellos eligen ahí del medio ambiente alguna problemática que consideren que es Bioquímica, y que cómo ellos la sienten desde el punto de vista de la Bioquímica, por qué vinieron a estudiar Bioquímica y que planteen una inquietud; entonces, a la hora que ellos plantean el problema se divide el curso en tantos grupos como profesores de Bioquímica hay y cada profesor tiene 10-12 alumnos, entonces él tiene que ir a conversar con el profesor cómo va a desarrollar ese proyecto, el desarrollo consiste en buscar material bibliográfico, yo les abro las puertas de otras universidades, tienen que buscar distintas instancias y sentirse que entraron a estudiar lo que les gustaba o no; o sea, descubrir su identidad ya, de primer año, y producto de esto hacen un informe y se les guía gradualmente; o sea, primero de título, «qué título le pondrías», son discusiones que uno tiene, y por qué ese título, ¿refleja lo que tú estás pensando?, ¿refleja lo que tú quieres hacer? O podría yo interpretarlo de otra manera, que yo entiendo otra cosa, hasta que ellos ajustan las palabras apropiadas para encajar el título.

Una vez que se ha completado el proceso de codificación abierta, se procede al segundo paso, la codificación axial. Esta fase tiene como propósito relacionar códigos (categorías y propiedades), combinando un pensamiento de tipo inductivo con uno de tipo deductivo, haciendo especial énfasis en las relaciones causales y en un esquema organizativo relacional, considerando el fenómeno, las condiciones causales, el contexto, las condiciones intervinientes, la estrategias de acción/interacción y las consecuencias.

En cuanto a las representaciones sociales que se desprenden del discurso de los docentes acerca del concepto de escritura académica, se puede señalar que los conceptos son reagrupados en categorías más integradoras: escritura considerada como objeto, como instrumento y como proceso; su enseñanza mediante observación de modelos, por instrucción directa o a partir de la resolución de problemas, y los géneros que circulan en el ámbito universitario como manifestaciones prototípicas y

esquemáticas, con rasgos y características socializados en la comunidad discursiva que cumplen funciones del tipo: divulgación, sistematización de contenidos, aprendizaje de contenido o desarrollo de un pensamiento científico. Este último tema, el de los géneros discursivos, merece un comentario aparte, antes de proponer una red de relaciones que incluya los aspectos tópicos considerados en las preguntas directrices propuestas en esta investigación.

En el listado de los géneros discursivos que se reconocen a partir del discurso de los docentes entrevistados aparecen diversos tipos de informe (de investigación, técnico y de laboratorio). A partir de las entrevistas se pueden relevar las características de cada uno, así como sus particularidades y el nivel de formación en que se escriben con mayor frecuencia. Asimismo, es necesario referirse al proyecto de investigación, que más que un género es una actividad académica que deriva en un informe de investigación. A partir de este panorama se procederá a agrupar todos los tipos de informe en una sola categoría y a ordenar los demás géneros discursivos emergentes en un organizador gráfico, según la aparición de ellos durante la formación académica inicial. Tal ordenamiento se encuentra reflejado en la Figura 4.

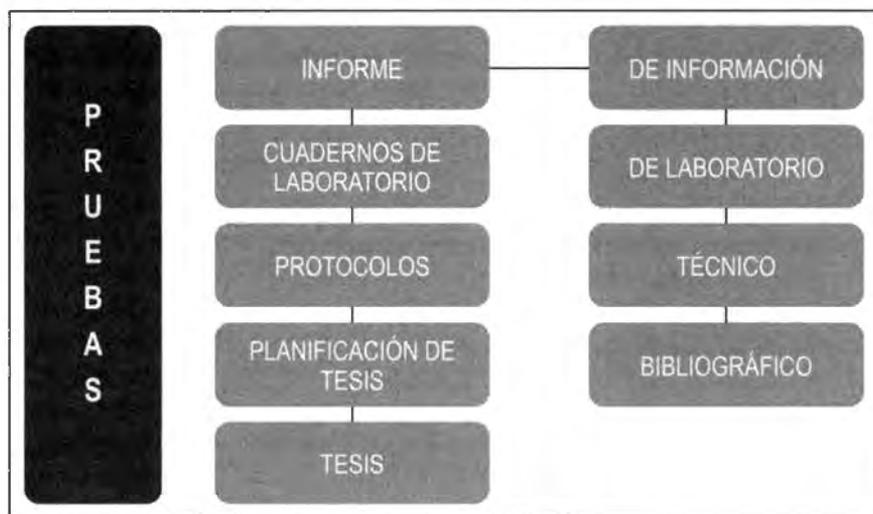


Figura 4. Sistema de organización de los géneros discursivos emergentes.

A continuación se diagrama la red de relaciones que considera las representaciones sociales de los docentes acerca de la escritura académica, el rol de la comunidad en su aprendizaje y los géneros discursivos que circulan en la comunidad. Todo lo anterior se presenta en la Figura 5.

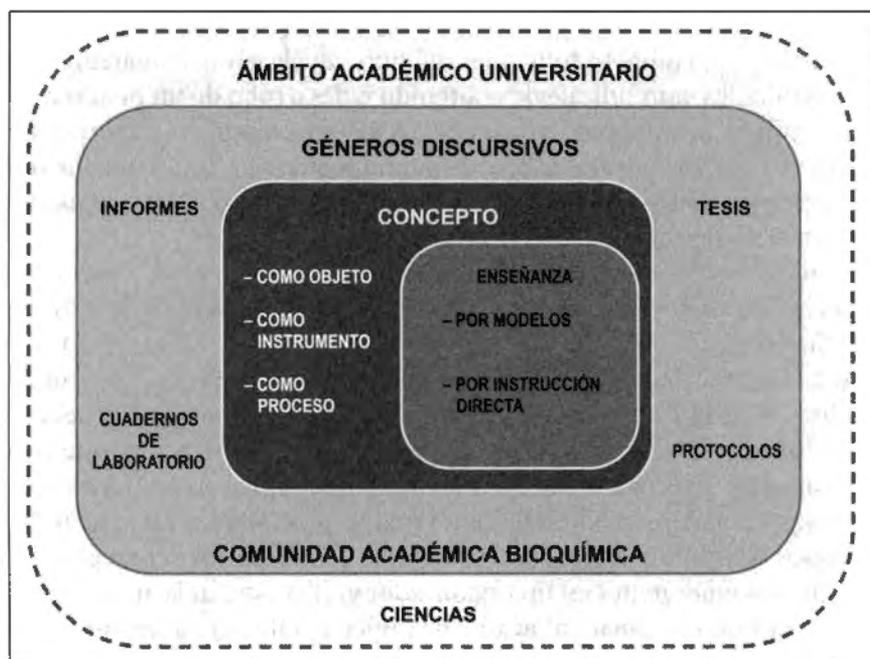


Figura 5. Representaciones sociales de los docentes acerca de la escritura académica y tópicos relacionados.

La figura anterior grafica algunas ideas que articulan las líneas fuerza que han surgido del análisis de los datos. De este modo, las representaciones sociales que tienen docentes de Bioquímica en torno a la escritura académica se concentran en las concepciones de generadora y transmisora de conocimientos, un conjunto de procesos, saberes y competencias propios de su área disciplinar o un proceso en etapas sucesivas. Asimismo, se asume que no se enseña directamente a escribir en la universidad a los miembros que están en proceso de ingresar a la comunidad científica; sin embargo, se reconoce la importancia de usar modelos de géneros discursivos de la especialidad como base para escribir textos que se adecuen a esos géneros. No menos importante es la guía directa de un profesor en el rol de tutor, el que mediante una instrucción casi personalizada corrige, enseña y ayuda al estudiante a conocer las reglas de escritura académica que distinguen a una comunidad especializada.

En cuanto a las representaciones sociales de los géneros discursivos, se releva que los profesores conocen y son capaces de describir las características estructurales de varios de ellos, así como la situación comunicativa en que se producen. Pueden dar cuenta de sus rasgos y afirman que este conocimiento lo aprendieron mediante el enfoque de modelo y con la

ayuda de algún tutor que cumplió la misma labor que ellos están cumpliendo actualmente. No obstante, en una primera aproximación al tema, afirman que no les enseñan directamente a los estudiantes a escribir en la disciplina y evidencian –a través de su discurso– lo provechoso que sería hacerlo.

Por último, recopilando lo expuesto hasta el momento, se procede a integrar mediante una codificación selectiva las principales categorías ya presentadas, transformando los hallazgos de la investigación en un modelo descriptivo y relacional de la escritura académica. Este resultado se vuelca en la Figura 6.

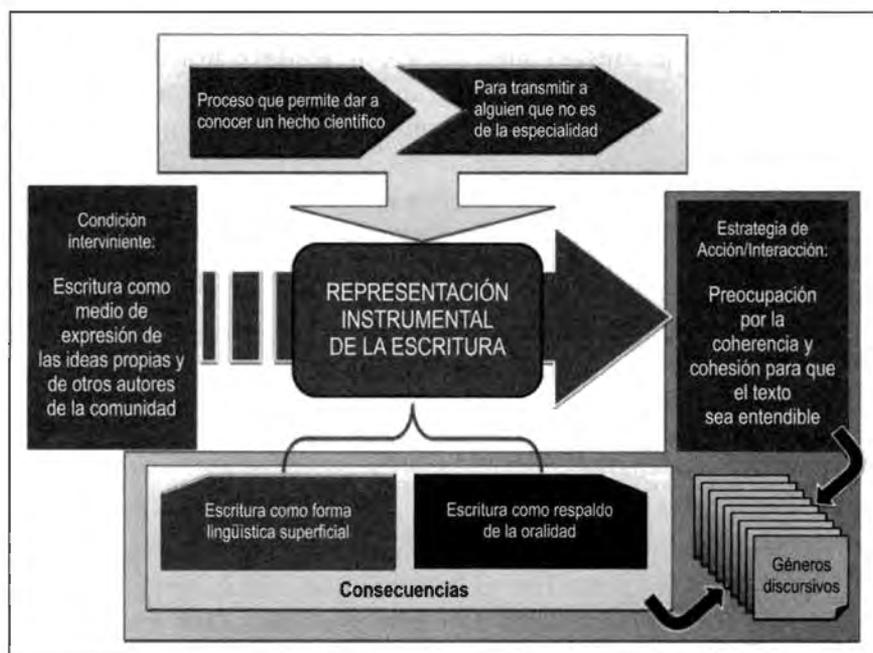


Figura 6. Un modelo de escritura académica según las representaciones sociales de los profesores de la licenciatura en Bioquímica.

Visualizamos en esta figura que los profesores de la licenciatura en Bioquímica se representan socialmente la escritura académica como una herramienta necesaria tanto para conocer el hecho científico como para divulgarlo. En este sentido, interesa la escritura como medio de expresión de ideas, y para ello es fundamental adoptar las exigencias de los géneros que circulan en dicha comunidad académica, en términos lingüístico-discursivos, pero también en lo que a respaldo de la oralidad se refiere.

Comentarios finales

La riqueza de los datos recabados ha permitido generar variadas y múltiples respuestas a la pregunta de investigación y a las preguntas directrices que nos habíamos planteado inicialmente, posibilitando una red de categorías y relaciones entre ellas que derivaron en un modelo descriptivo acerca de la escritura en una comunidad académica específica. A su vez, estos resultados tienen una evidente incidencia tanto en el plano conceptual como en el investigativo.

En lo que se refiere a lo conceptual, surgen las representaciones sociales o las concepciones que los profesores del Programa de Licenciatura en Bioquímica tienen acerca de la escritura académica; esto es, la escritura como un producto comunicativo, un medio o instrumento para socializar las ideas frente a los pares, un proceso para dar a conocer un hecho científico, un vehículo de transmisión de conocimiento, de aprendizaje de los contenidos de la propia disciplina y soporte de la oralidad. Concepciones todas que coinciden con lo que las líneas teóricas y empíricas en torno a la escritura académica y a los géneros discursivos que se producen en una comunidad científica o profesional han expuesto en la literatura especializada.

No menos interesante y como un hallazgo significativo está la postura que los mismos profesores manifiestan acerca de la enseñanza de la escritura en las disciplinas, al plantear que no se enseña a escribir –de manera consciente e intencionada– en la formación de futuros licenciados, sino que se asume que los estudiantes debieran aprender a escribir a partir de la lectura de textos propios de la disciplina o por la reflexión que se genera al contar con una pauta que indica qué aspectos estructurales se deben considerar para producir un texto que cumpla con los cánones establecidos por la comunidad discursiva. No existe un trabajo a nivel de institución para enseñar a los estudiantes a escribir en su área disciplinar, sino sólo iniciativas particulares de algunos docentes que ven la escritura como una herramienta que permite la apropiación de los contenidos disciplinares.

Respecto a los géneros discursivos que circulan en la mencionada comunidad, los profesores tienen clara conciencia de la existencia de su diversidad, del momento particular de la formación académica en que deben utilizarse, de los rasgos estructurales que los constituyen y de los propósitos comunicativos que los orientan. Entre estos géneros destacan el informe de investigación en sus múltiples facetas, protocolos, el cuaderno de laboratorio, la planificación o proyecto de tesis, la tesis y las pruebas escritas, gama que ya enunciáramos durante el desarrollo del capítulo.

Esto mismo es refrendado y enriquecido por los programas de las asignaturas que conforman el currículum de la especialidad.

En lo que concierne a lo investigativo, el aporte de las herramientas metodológicas que nos proporciona la TEF ha sido crucial para profundizar en los datos y de allí hacer emerger las categorías y un modelo descriptivo y relacional que las contenga, sintetizando las concepciones de los profesores de la licenciatura en Bioquímica acerca del proceso de escritura y su materialización en los géneros discursivos que producen los estudiantes de dicha área disciplinar y con proyecciones hacia su posible utilización en el ámbito científico o profesional.

Los resultados hasta aquí desplegados constituyen un primer estadio de una investigación mayor que debe explorar en toda su dimensión el fenómeno de la escritura académica en otras áreas disciplinares que se cultivan en la universidad, no sólo relacionadas con las Ciencias, sino también con las Humanidades, no sólo a partir de lo que nos manifiestan los docentes, sino también de lo que nos dicen los estudiantes y los investigadores en dichas áreas. Todo esto para conformar modelos que permitan dar cuenta del rol y de las múltiples dimensiones de la escritura en nuestras aulas universitarias para que podamos, de este modo, proponer intervenciones metodológicas ajustadas a cada comunidad discursiva.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. (2000). «Representación de unidades terminológicas: El modelo de término wusteriano». *Organon*, 26, pp. 67-89.
- Anson, C. M. (Ed.) (2002). *The WAC Casebook: Scenes for faculty reflection and program development*. Nueva York, Oxford University Press.
- Bajtín, M. (1986). «El problema del contenido, del material y de la forma en la creación artística verbal». En M. Bajtín, V. Cazcarra y H. Kriúkova: *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Arte y Literatura.
- Bathia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Longman.
- Bathia, V. (2004). *Words of written discourse. A genre based view*. Sydney, Continuum.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. EE.UU., Parlor Press.
- Borja, A. (2007). «Los géneros jurídicos». En E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (Eds.): *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 140-153). Barcelona, Ariel.
- Camps, A., y Milián, M. (Eds.) (2000). *Metalinguistics activity in learning to write*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo N° 19. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Universidad de San Andrés, San Andrés, Argentina.
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Conferencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., y Clemente, F. (2005). «La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales». En J. A. Castorina (Coord.): *Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 149-175.
- Charaudeau, P. (2002). «¿Para qué sirve analizar el discurso político?». En *De Signis*, 2, pp. 109-124.
- Currie, P., y Cray, E. (2004). «ESL literacy: Language practice or social practice?». *Journal of Second Language Writing*, 13(2), pp. 111-132.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A., y Tirado, J. (s.f.). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [en línea]. Disponible en: [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)
- Di Stefano, M., Pereira, C., y Reale, A. (1988). «¿Aprender a leer y a escribir en la universidad?». *Perspectiva Universitaria*, 18, pp. 21-25.
- Dudley-Evans, T. (1994). «Genre analysis: An approach for text analysis for ESP». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 219-228.
- Farr, M. (1993). «Essayist literacy and other verbal performances». *Written Communication*, 10, pp. 4-38.
- Freedman, A. (1994). «Anyone for Tennis?» En A. Freedman y P. Medway (Eds.): *Genre and the new rhetoric*. Londres, Taylor and Francis, pp. 43-66.
- Freedman, A. (1995). *The Computer Glossary: The complete illustrated desk reference*. Nueva York, The Computer Language Company.
- Freedman, A., y Medway, P. (Eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres, Taylor & Francis.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.
- Gunnarson, B. (1997). «Applied discourse analysis». En T. van Dijk (Ed.): *Discourse as social interaction*. Londres, Sage, pp. 285-314.
- Harvey, A. M. (2005). «La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos». En M. Pilleux (Ed.): *Contextos del discurso*. Valdivia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, pp. 215-228.
- Hillard, V., y Harris, J. (2003). «Making writing visible at Duke University». *Peer Review*, pp. 15-17.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Londres, Longman.
- Jodelet, D. (1984). «La representación social: Fenómenos, concepto y teoría». En S. Moscovici (Comp.): *Psicología Social, II*. Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, D. (1989). «Représentations sociales: Un domaine en expansion». En D. Jodelet (Ed.): *Les représentations sociales*. París, PUF, pp. 31-62.
- Marinkovich, J., y Morán, P. (1998). «La escritura a través del currículum». *Revista Signos*, 31 (43-44), pp. 165-171.
- Martin, J., y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres, Continuum.
- Miller, C. (1984). «Introduction». En J. King y J. Wayne King (Eds.): *Languages of Sabah: A survey report* (pp. 51-57). Canberra, Australian National University.
- Miller, C. (1994). «Genre as social action». En A. Freedman y P. Medway (Eds.): *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). Londres, Taylor and Francis.
- Monroe, J. (2003). «Writing and the Disciplines». *Peer Review*, pp. 4-7.
- Moscovici, S. (1981). «On social representation». En J. P. Forgas (Comp.): *Social cognition. Perspectives in everyday life* (pp. 181-210). Londres, Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). «The phenomenon of social representations». En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.): *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Cambridge University Press.
- Muñoz, A. (2004). «Marcadores discursivos reformuladores en informes bibliográficos de alumnos de Psicología». Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Narvaja de Arnoux, E., y Alvarado, E. (1997). «La escritura en la lectura: Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos». En M. C. Martínez (Comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E., Silvestri, A., y Nogueira, S. (2002). «La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos». *Revista Signos*, 35(51-52), pp. 129-148.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: «One Theory, Two Rationales». En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.): *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston, y Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 23-36.
- Oyanedel, M. (2004). *Programa de desarrollo de habilidades comunicativas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos, Tlaxcala, México.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para Seminario*. Caracas, Publicaciones del Decanato de Posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Piacente, T., y Tittarelli, L. (2003). «¿Alfabetización universitaria?». En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 290-292.
- Potter, J. (1997). *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Romero, F. (2000). «La escritura en los universitarios». *Ciencias Humanas*, 21 [en línea]. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>
- Russell, D., y Foster, D. (2002). «Introduction: Rearticulating articulation». En D. Foster y D. Russell (Comps.): *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-48.
- Rymer, J. (1988). «Scientific composing processes: How eminent scientists write journal articles». En D. Jolliffe (Ed.): *Advances in Academic Writing*, Vol. 2: *Writing in Academic Disciplines*. Norwood, N.J., Ablex.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Contus.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, University of Cambridge.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tapia, M., Burdiles, G., y Arancibia, B. (2003). «Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios». *Revista Signos*, 36(54), pp. 249-257
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres, Arnold.
- Tolchinsky, L. (2000). «Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica». En M. Milian y A. Camps (Eds.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Velásquez, M., y Córdova, A. (2009). *Representaciones sociales de profesores acerca de la escritura en un Programa de Licenciatura en Ciencias: Un estudio preliminar*. Póster presentado en el IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Venegas, R. (2007). «Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico». *Revista Signos*, 40(63), pp. 239-271.
- Willard, C. (1982). «Argument Fields». En J. Cox y C. Willard (Eds.): *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale, Southern Illinois University Press.