UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA: EVALUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY EN EL GRADO DE PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Juana María Blanco Fernández

DIRECTORA

Isabel García Parejo

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña. Juana María Blanco Fernández, estudiante en el Programa de Doctorado en Educación, de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, como autora de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada: FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA: EVALUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY EN EL GRADO DE PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO y dirigida por: Isabel García Parejo

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 5 de Enero de 2022

Fdo.: Juana María Blanco Fernández

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas que me han brindado generosamente su tiempo y su atención, tanto dentro como fuera del contexto académico. A estas personas me une un interés común por la naturaleza y la enseñanza de la lengua, así como el deseo de seguir aprendiendo para poder desempeñar este oficio con la honestidad y la eficacia que merece.

Entre estas personas, nombro en primer lugar a la Dra. Isabel García Parejo, mi tutora, quien, sin conocerme de nada, tuvo la deferencia de abrirme las puertas de su despacho allá por 2016 para hablar de un tema de investigación muy raro que me rondaba la cabeza. Desde entonces, ha orientado mi trabajo con una inteligencia y un sentido del humor supremos. Ya era un referente para mí; hoy, además, es una compañera y una amiga.

En segundo lugar, expreso todo mi agradecimiento a la Dra. Estela Inés Moyano, mi otra tutora, mi maestra y la maestra de todos los que intentamos comprender el español en los términos que idearon Halliday y sus discípulos. Al responsabilizarse de mi estancia en la Universidad de Flores le dio una segunda vida a mi investigación acercándome a la labor del grupo PROLEA y orientándome en los entresijos de la teoría. Su labor intachable es un ejemplo de por vida.

Quiero darle las gracias a mis compañeros de los dos grupos de investigación que me han acogido durante el desarrollo de este proyecto. Por un lado, gracias al Foro de Multilingüismo, (multi)Literacidad y Educación de la Universidad Complutense. Ese hilo de chat que nos tiene conectados ha sido una vía de información y de desahogo todos estos años. Gracias Aiofe, Rachel, Claire, Alicia, Beatriz, Isabel, Borja, Estefanía, Paloma y Hugo. Por otro lado, mil gracias a mis compañeros del Programa de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Flores, en Buenos Aires. No tengo palabras para transmitir vuestra enorme profesionalidad. Gracias Martín, Ceci y Yanina por mostrarme cómo se deconstruye un texto en disciplinas a las que ni en sueños pensé que iba a acercarme; gracias a Jacqui, a Fira y a Fede por sus preguntas y sus comentarios en las

reuniones con Estela y gracias a todos los que me dejo en el tintero y que han compartido espacio o tiempo conmigo estos años.

Gracias también a mis compañeros de la UCLM, especialmente a Alicia Mellado, sin cuyo magisterio no sería lo que soy, y a Juan Carlos Pantoja, mi secuaz durante todo el proceso de investigación-acción.

Agradezco igualmente de todo corazón el buen hacer de personas que con su labor administrativa y de gestión han contribuido al desarrollo de mi tesis, especialmente a Bea Baroni, la Directora de Internacionalización de la Universidad de Flores. Si no hubiera sido por su entusiasmo infinito, no hubiera podido realizarse la segunda parte de mi estancia.

Finalmente, dirijo mi gratitud a mi familia, especialmente a mi hermana, interlocutora imprescindible en este y otros asuntos, a mis padres, que han sabido entender el alcance de este proyecto y venir al rescate cuando más lo necesitaba, a mis suegros, que me acogieron en su casa bonaerense durante toda la estancia y me han dado siempre todo su cariño, y, por supuesto, gracias también a mi pack de afecto cotidiano, a pesar de todo: David, Quique y Chiche.

A Fortuna, gran lector

ÍNDICE

RESUMEN ... 1

INTRODUCCIÓN ... 5

CAPÍTULO 1. EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA ... 15

1. Movimientos fundacionales ... 15

1.1 Writing Across the Curriculum ... 15

1.2 Academic Literacies ... 19

2. Las relaciones entre lectura y escritura académica ... 22

3. Estudio de la escritura académica en Europa ... 26

4. Estudio de la escritura académica en contexto hispanohablante ... 28

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SISTÉMICO-FUNCIONAL DE ESTUDIO DE LA LENGUA ... 32

1. Fundamentos generales de la teoría lingüística sistémico-funcional ... 32

2. Conceptos clave I: género y registro ... 39

2.1 El género ... 39

2.2 El registro ... 44

3. Conceptos clave II: semántica discursiva ... 47

3.1 PERIODICIDAD ... 48

3.2 CONJUNCIÓN ... 53

3.3 IDENTIFICACIÓN ... 59

3.4 IDEACIÓN ... 61

3.4.1 Relaciones taxonómicas ... 62

3.4.2 Relaciones nucleares ... 65

3.4.3 Secuencias de actividad ... 68

3.4.4 Metáforas gramaticales ideacionales ... 70

3.5 VALORACIÓN ... 72

3.5.1 ACTITUD ... 73

3.5.2 GRADACIÓN ... 78

3.5.3 COMPROMISO ... 80

3.6 NEGOCIACIÓN ... 84

4. Conceptos clave III: lexicogramática ... 84

4.1 La gramática del significado experiencial: la TRANSITIVIDAD ... 87

4.2 La gramática del significado interpersonal: el MODO ... 91

4.3 La gramática del significado textual: el TEMA ... 97

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE GÉNEROS Y DISCURSO ACADÉMICO EN LA LSF 103

1. El género en la Escuela de Sídney 103

2. Géneros del conocimiento 105

3. Análisis y descripción 111

3.1 Stories y Text Responses 112

3.2 Chronicles 115

3.3 Reports, Explanations y Procedures 120

3.3.1 Reports 121

3.3.2 Explanations 125

3.3.3 Procedures 129

3.4 Arguments 132

3.5 Protocols 138

4. Repercusión en contexto hispanohablante 140

4.1 Traducción y adaptación de los géneros del conocimiento 140

4.2 Estudios centrados en géneros concretos 142

4.2.1 Crónicas, Explicaciones y Argumentaciones: géneros de la Historia 142

4.2.2 Explicaciones y Exposiciones: géneros de las ciencias 148

4.2.3 El artículo de investigación 155

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE LA LSF 161

1. El desarrollo de la Pedagogía de géneros 161

1.1 Primera etapa: Language and Social Power 163

1.2 Segunda etapa: Write it Right 165

1.3 Tercera etapa: Reading to Learn 168

2. Modelos de aplicación universitaria derivados de la Pedagogía de géneros 176

2.1 Scaffolding Academic Literacy 176

2.1.1 Preparación antes de la lectura (nivel de andamiaje bajo) 180

2.1.2 Lectura párrafo a párrafo (nivel de andamiaje medio) 181

2.1.3 Marcado del texto párrafo a párrafo (nivel de andamiaje alto) 182

2.1.4 Marcado del texto oración a oración (nivel de andamiaje muy alto) 183

2.1.5 Toma de notas conjunta (nivel de andamiaje alto) 185

2.1.6 Escritura de un nuevo texto a partir de las notas (nivel de andamiaje alto) 185

2.1.7 Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto (nivel de andamiaje medio-bajo) 186

2.1.8 Evaluación 187

2.1.9 Resultados derivados de su aplicación 188

2.2 Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments 194

2.2.1 Construcción del campo..... 198

2.2.2 Deconstrucción 199

2.2.3 Construcción conjunta en línea..... 200

2.2.4 Construcción independiente negociada 203

2.2.5 Evaluación 207

2.2.6 Resultados derivados de su aplicación 208

2.3 Language as Social Semiotic Approach to Teaching and Learning 209

2.3.1 Principios de implementación del enfoque LAAS 212

2.3.2 Evaluación 212

2.3.3 Resultados derivados de su aplicación 214

2.4 Otras propuestas de aplicación en contexto universitario anglohablante 216

3. Iniciativas de formación académica basadas en la Pedagogía de géneros en contexto hispanohablante..... 218

3.1 Programas institucionales..... 219

3.2 Otras iniciativas..... 231

CAPÍTULO 5. COORDENADAS GENERALES DE ESTA INVESTIGACIÓN 237

1. Contextualización y justificación 237

1.1 Lectura y escritura académica en el Grado de Maestro de E. Primaria en España..... 237

1.2 Lectura y escritura académica en la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza (UCLM) 241

1.3 La elección del modelo Scaffolding Academic Literacy 247

2. Objetivos generales y específicos 250

3. Competencias en lectura y escritura académica..... 252

3.1 Competencias generales de alfabetización académica 253

3.2 Competencias específicas en lectura académica..... 254

3.3 Competencias específicas en escritura académica..... 256

3.3.1 Redacción de resúmenes 256

3.3.2 Redacción de textos a partir de varias fuentes..... 258

4. Metodología 259

4.1 La investigación-acción educativa aplicada al proyecto: estudio de la implementación de SAL..... 260

4.2 La investigación cuasiexperimental aplicada al proyecto: estudio del impacto de la implementación de SAL 265

CAPÍTULO 6. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY*: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO DE MAESTRO EN E. PRIMARIA..... 272

1. **Primer y segundo ciclo de investigación-acción**..... 272

1.1 Curso de prueba (2017-2018) 272
1.1.1 Planificación inicial 272
1.1.2 Acción 285
1.1.3 Observación 288
1.1.4 Reflexión 290
1.2 Curso piloto (2018-2019) 301
2. Tercer ciclo: curso de referencia para la investigación (2019-2020) 303
2.1 Planificación inicial 303
2.1.1 Participantes 303
2.1.2 Prueba de desempeño inicial (pre-test) 304
2.1.3 Pasos de acción 304
2.1.4 Selección y análisis de textos de trabajo 310
2.1.5 Diseño de planificaciones didácticas 311
2.2 Acción 314
2.3 Observación 320
2.4 Reflexión 322
2.4.1 Ajustes en la implementación de las estrategias del modelo SAL 322
2.4.2 Revisión del instrumento y rendimiento de los estudiantes en los trabajos obligatorios 326
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY* EN LA CALIDAD DE LOS RESÚMENES DE LOS ESTUDIANTES 337
1. Constructo, hipótesis y variables de la investigación cuasiexperimental 337
2. El resumen como indicador del desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica 340
2.1 El estudio del resumen en el ámbito universitario hispanohablante 342
2.2 El estudio del resumen desde una perspectiva lingüística sistémico-funcional 347
2.2.1 El estudio de Drury (1991) 348
2.2.2 El estudio de Hood (2008) 351
3. Diseño de investigación 362
4. Instrumentos 363
4.1 Texto fuente 363
4.1.1 Selección del texto 364
5.1.2 Análisis sistémico-funcional 365
4.2 Esquema de puntuación analítico 389
4.2.1 Primera versión del instrumento 389
4.2.2 Segunda versión del instrumento 394

4.2.3 Validación y versión definitiva del instrumento 402
4.2.4 Relación de los descriptores ajustados a cada intervalo de la escala 414
5. Procedimiento 420
5.1 Sujetos 420
5.2 Administración de pre-test y post-test 421
5.3 Corrección de muestras 422
6. Resultados y discusión 423
6.1 Resultados globales 424
6.2 Resultados por categorías 426
6.2.1 Ideación 426
6.2.2 Conjunción 435
6.2.3 Valoración 441
6.2.4 Identificación 447
6.2.5 Periodicidad 453
6.2.6 Aspectos léxico-gramaticales 459
6.2.7 Aspectos gráficos 465
6.2.8 Estructura esquemática 471
CONCLUSIONES 477
1. Conclusiones relativas a los objetivos de esta tesis 477
1.1 Conclusiones relativas a la implementación de la metodología SAL 477
1.2 Conclusiones relativas al impacto de la implementación de la metodología SAL 480
2. Conclusiones generales 485
2.1 El estudio de la escritura académica en la actualidad 485
2.2 La descripción del español desde la teoría lingüística sistémico-funcional 487
2.3 El desarrollo de la conciencia genérica de los docentes 488
2.4 La complementariedad de los modelos asociados a la Pedagogía de géneros en ámbito universitario anglófono 491
2.5 La conjunción de metodologías y la particularidad del diseño de investigación 494
3. Prospectiva de investigación 495
BIBLIOGRAFÍA 498
ANEXOS 547

ÍNDICE DE ANEXOS[1]

ANEXO 1. Guía docente de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*

ANEXO 2. Temario extendido de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*

ANEXO 3. Investigación-acción incluida en el trabajo conducente al Diploma de Estudios Avanzados: *La enseñanza de estrategias de análisis y síntesis textuales en la formación de maestros de Primaria dentro del EEES*.

ANEXO 4. Prueba de desempeño inicial - Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 5. Folleto impreso con la descripción del Proyecto de Investigación para los estudiantes - Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 6. Muestras de solicitudes de consentimiento de participación en el proyecto – Curso de prueba (2017-2018)

ANEXO 7. Calendario de acciones del Proyecto de Investigación para los estudiantes – Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 8. Materiales didácticos del Taller de Lingüística Sistémico-Funcional – Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 9. Documento informativo y textos del trabajo obligatorio 1 – Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 10. Planificaciones didácticas de los textos del trabajo obligatorio 1 – Curso de prueba (2017-2018)

ANEXO 11. Documento informativo y textos del trabajo obligatorio 2 – Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 12. Materiales didácticos del seminario de géneros discursivos del trabajo obligatorio 2 - Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 13. Planificaciones didácticas de los textos del trabajo obligatorio 2 – Curso de prueba (2017-2018)

ANEXO 14. Materiales didácticos del seminario de orientación de la escritura a partir de varias fuentes del trabajo obligatorio 2 - Curso de prueba (2017-2018)

ANEXO 15. Análisis sistémico-funcional de los textos de los trabajos obligatorios 1 y 2 – Curso de prueba (2017-2018)

ANEXO 16. Plantilla base de las planificaciones didácticas del grupo ForMULe.

ANEXO 17. Entradas de los diarios de aprendizaje de los estudiantes - Curso de prueba (2017 – 2018).

[1] Por la cantidad de Anexos que implica la naturaleza de esta tesis, hemos preferido ubicarlos en Google Drive. A ellos se puede acceder a través de este enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/15-m1_NiOrs2aeoY1ZC2LePx7aS9l2Gg0?usp=sharing

ANEXO 18. Grabaciones de las sesiones de trabajo en pequeño grupo – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 19. Grabaciones de entrevistas semidirigidas – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 20. Modelos de exámenes parcial y final – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 21. Primer diseño del instrumento de evaluación – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 22. Evaluación de las muestras y ejemplos – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 23. Validación de los resultados de evaluación – Curso de prueba (2017-2018).

ANEXO 24. Estadística aplicada a los resultados de evaluación – Curso de prueba (2017 – 2018).

ANEXO 25. Prueba de desempeño inicial (pretest) – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 26. Folleto impreso con la descripción del Proyecto de Investigación para los estudiantes - Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 27. Muestras de solicitudes de consentimiento de participación en el proyecto – Curso de referencia para la investigación (2019-2020)

ANEXO 28. Calendario de acciones del Proyecto de Investigación para los estudiantes – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 29. Documento informativo y textos del trabajo obligatorio 1 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 30. Análisis sistémico-funcional de los textos de los trabajos obligatorios 1 y 2 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 31. Planificaciones didácticas de los textos del trabajo obligatorio 1 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 32. Documentos de corrección colectiva de los textos del trabajo obligatorio 1 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 33. Documento informativo y textos del trabajo obligatorio 2 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 34. Planificaciones didácticas de los textos del trabajo obligatorio 2 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 35. Materiales didácticos adaptados a la modalidad en línea del trabajo obligatorio 2 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 36. Grabaciones del trabajo obligatorio 2 – Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 37. Entradas de los diarios de aprendizaje de los estudiantes - Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 38. Grabaciones de entrevistas semidirigidas – Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 39. Modelos de exámenes parcial y final – Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 40. Descriptores asociados al segundo diseño del instrumento de evaluación para los trabajos obligatorios 1 y 2 – Curso de referencia para la investigación (2019-2020).

ANEXO 41. Evaluación de las muestras y ejemplos – Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 42. Estadística aplicada a los resultados de evaluación – Curso de referencia para la investigación (2019 – 2020).

ANEXO 43. Materiales empleados en el proceso de validación del instrumento de evaluación

ANEXO 44. Muestras corregidas y tablas de puntuación

ANEXO 45. Estadística aplicada a los resultados de la investigación cuantitativa final- Curso de referencia para la investigación (2019-2020)

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Especializadas y Comunes 45
Tabla 2. Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Habladas y Escritas 46
Tabla 3. Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Formales y Coloquiales 47
Tabla 4. Clasificación de Conjunciones y Continuativos en Español 56
Tabla 5. Tipos de Entidades 63
Tabla 6. Adaptación al Español de las Categorías del AFECTO 74
Tabla 7. Adaptación al Español de las Categorías de JUICIO 76
Tabla 8. Adaptación al Español de las Categorías de APRECIACIÓN 77
Tabla 9. Escala de Polaridad en el Sistema de la MODALIDAD 82
Tabla 10. Escala de Polaridad en los Distintos Tipos de MODALIDAD 82
Tabla 11. Relaciones en el Complejo Clausal 85
Tabla 12. Variables Implicadas en el Intercambio Verbal y Funciones del Habla Asociadas..... 91
Tabla 13. MODOS de la Cláusula según las Funciones del Habla 92
Tabla 14. Tipos de Tema en Español según el MODO de la Cláusula..... 100
Tabla 15. Cuadro Sinóptico de Relación entre Patrones Lingüísticos y Variables Contextuales .. 101
Tabla 16. Mapa de los Géneros Escolares 107
Tabla 17. Géneros Escolares, Propósito y Etapas 109
Tabla 18. Metalenguaje Asociado a las Etapas y las Fases de los Géneros 111
Tabla 19. Funciones de los Tipos de Fases de la Familia *Stories*..... 113
Tabla 20. Correlación de Voces y Géneros en el área de la Historia 119
Tabla 21. Etapas y Fases del Género *Explanation* 127
Tabla 22. Traducción y Adaptación al Español del Mapa de los Géneros del Conocimiento..... 140
Tabla 23. Traducción y Adaptación de los Géneros del Área de la Historia 145
Tabla 24. Traducción y Adaptación de los Géneros del Área de las Ciencias y la Tecnología 152
Tabla 25. Análisis de una Hibridación Genérica: La médula espinal..... 153
Tabla 26. Rúbrica de evaluación del modelo *Scaffolding Academic Literacy*..... 187
Tabla 27. Muestras de Análisis de la Investigación-Acción del Modelo *SAL* (Rose et al., 2008) .. 192
Tabla 28. Calificaciones de la Investigación-Acción del Modelo *SAL* (Rose et al., 2008)..... 192
Tabla 29. Herramienta 3x3 de Análisis del Discurso Académico del Modelo *SLATE* 195
Tabla 30. Progresión de Géneros y Recursos Lingüísticos en el Grado de Biología de la CityU ... 199
Tabla 31. Rúbrica de Evaluación del Proyecto *SLATE* 207
Tabla 32. Adaptación de *MASUS* a la Asignatura Film Studies 213
Tabla 33. Organización de los Seminarios de Escritura en la Carnegie Mellon University..... 217

Tabla 34. Adaptación del Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje en el PRODEAC..... 220

Tabla 35. Rúbrica transgenérica común empleada en la actualidad por el equipo de Moyano .. 223

Tabla 36. Recursos Léxico-Gramaticales Indicadores de Adecuación de los Textos Escritos en Mattioli y Marino (2012)..... 232

Tabla 37. Categorías Analizadas en los Textos Producidos por los Estudiantes del Grado De Maestro de la UCM 236

Tabla 38. Variables Asociadas a la Investigación 269

Tabla 39. Apartados de las Planificaciones Didácticas Diseñadas durante la Investigación-Acción 283

Tabla 40. Primer diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación 293

Tabla 41. Descriptores para el Criterio Propósito Comunicativo en el Primer Diseño Del Esquema 294

Tabla 42. Segundo diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación..... 326

Tabla 43. Esquema Comparativo de los Ciclos de Investigación-Acción Desarrollados en el Proyecto 335

Tabla 44. Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en la Literatura Especializada 344

Tabla 45. Estructura Esquemática del Texto Empleado en la Investigación Cuantitativa 367

Tabla 46. Progresión Temática en la Primera Etapa del Texto 374

Tabla 47. Progresión Temática en la Segunda Etapa del Texto 376

Tabla 48. Progresión Temática en la Tercera Etapa del Texto 387

Tabla 49. Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en Argüelles (2004, 2012) 391

Tabla 50. Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en Carvajal et al. (2018) 392

Tabla 51. Segundo Diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación 395

Tabla 52. Características de los Jueces Participantes en el Juicio de Expertos 403

Tabla 53. Versión Definitiva del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación..... 406

Tabla 54. Descriptores Generales 417

Tabla 55. Tabla de Registro de la Corrección..... 423

Tabla 56. Muestras de Resúmenes Representativas de los Distintos Intervalos de la Escala..... 425

Tabla 57. Cómputo de Reinstanciaciones Efectuadas Con y Sin Éxito en el Grupo Experimental 431

Tabla 58. Cómputo de Reinstanciaciones Efectuadas Con y Sin Éxito en el Grupo Control..... 432

Tabla 59. Ejemplos de Reinstanciación de las Secuencias de Actividad Clave 434

Tabla 60. Ejemplos Correctos de Reinstanciación de la Relación Lógico-Semántica Implícita entre Tesis y Argumento..... 439

Tabla 61. Ejemplos Incorrectos de Reinstanciación de la Relación Lógico-Semántica Implícita entre Tesis y Argumento 440

Tabla 62. Desempaquetamiento de la Metáfora Gramatical Lógica en Ambos Grupos 441

Tabla 63. Ejemplos de Reinstanciación de la Voz del Autor en el Resumen 444

Tabla 64. Ejemplos de Reinstanciación no literal de los Elementos del Sistema de VALORACIÓN en el Resumen 446

Tabla 65. Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Identificación 450

Tabla 66. Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de Periodicidad 456

Tabla 67. Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de Aspectos Léxico-Gramaticales 461

Tabla 68. Ejemplos Ilustrativos de Grupos Nominales de Calidad 462

Tabla 69. Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Construcción del Grupo Nominal 463

Tabla 70. Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Construcción de la Cláusula 463

Tabla 71. Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores Gráficos 469

Tabla 72. Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de la Estructura Esquemática 473

Tabla 73. Recapitulación de Resultados del Grupo Experimental asociados a cada Categoría del Esquema de Puntuación 484

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño Metodológico de la Investigación 9
Figura 2. Relación Texto-Contexto en LSF 35
Figura 3. Estratos del Sistema de la Lengua en LSF 36
Figura 4. Ejemplo de Configuración del Eje Sintagmático 37
Figura 5. Ejemplo de Fragmento de la Red del Sistema del MODO 38
Figura 6. Ejemplo de Fragmento de la Escala de Rango de la Cláusula 38
Figura 7. Sistema de Relaciones Taxonómicas 62
Figura 8. Grados de Nuclearidad en la Cláusula 66
Figura 9. Grados de Nuclearidad en el Grupo Nominal 67
Figura 10. Grados de Nuclearidad en el Grupo Verbal 68
Figura 11. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Material 88
Figura 12. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Mental 88
Figura 13. Ejemplos de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Verbal 89
Figura 14. Ejemplos de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso de Comportamiento 89
Figura 15. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Intensivo 89
Figura 16. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Circunstancial 90
Figura 17. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Posesivo 90
Figura 18. Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Existencial 90
Figura 19. Ejemplo de Análisis Estructural de Proposición Declarativa 96
Figura 20. Ejemplo de Análisis Estructural de Propuesta Imperativa 96
Figura 21. Ejemplo de Análisis Estructural de Propuesta Interrogativa Polar 96
Figura 22. Ejemplo de Análisis Estructural de la Proposición Interrogativa Elemental 97
Figura 23. Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Tópico) 98
Figura 24. Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Interpersonal) 98
Figura 25. Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Textual) 98
Figura 26. Relaciones Lógico-Semánticas entre las Fases de la Familia Stories 113
Figura 27. Currículo Espiral para los Géneros del área de la Historia 119
Figura 28. Estructura Explicativa Serial y Orbital 126
Figura 29. *Teaching-Learning Cycle* 166
Figura 30. Secuencia de Andamiaje del *Scaffolding Literacy Approach* 169
Figura 31. Ciclo pedagógico de *Reading to Learn* 171
Figura 32. *Scaffolding Interaction Cycle* 173
Figura 33. Niveles de Aplicación del *Scaffolding Interaction Cycle* en Contexto Universitario 179

Figura 34. Niveles de Andamiaje en el Modelo *SAL* 180

Figura 35. Ciclos Consultivos de Retroalimentación en el Proyecto *SLATE* 204

Figura 36. Competencias Generales Universitarias según el Real Decreto 1393/2007 238

Figura 37. Competencias Específicas del área de Lengua según la Orden EIC/3857..... 238

Figura 38. Bloques del Temario de la Asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza 243

Figura 39. Elementos Clave en la Construcción del Discurso según Flower et al. (1990)..... 246

Figura 40. Espiral de Ciclos de Investigación-Acción según Kemmis (1989)..... 264

Figura 41. Espiral de Ciclos de Investigación-Acción Realizados 265

Figura 42. Esquema General de la Investigación 270

Figura 43. Fragmento de Planificación Didáctica Diseñada para la Investigación-Acción (Primer Ciclo)..... 284

Figura 44. Corpus de Muestras de Escritura Recabadas (Primer Ciclo)..... 289

Figura 45. Puntuaciones Medias Globales del Grupo A (Primer Ciclo)..... 295

Figura 46. Categorías con Resultados Positivos del Grupo A (Primer Ciclo)..... 296

Figura 47. Categorías con Resultados Negativos del Grupo A (Primer Ciclo)..... 297

Figura 48. Comparación de Puntuaciones Medias Grupo A y Grupo B (Primer Ciclo) 298

Figura 49. Ajustes en el Plan de Acción (Segundo Ciclo) 302

Figura 50. Fragmento de Planificación Didáctica Diseñada para la Investigación-Acción (Tercer Ciclo)..... 314

Figura 51. Adaptación del Cronograma del Trabajo del Segundo Semestre a la modalidad en línea (Tercer Ciclo) 318

Figura 52. Corpus de Muestras de Escritura Recabadas (Tercer Ciclo) 321

Figura 53. Modificaciones Aplicadas en la Implementación del Modelo *SAL* (Tercer Ciclo)..... 325

Figura 54. Puntuaciones Medias Globales del Grupo A (Tercer Ciclo) 328

Figura 55. Puntuaciones Medias por Categoría del Grupo A (Tercer Ciclo) 330

Figura 56. Escala de Instanciación entre Lenguaje y Texto 353

Figura 57. Texto y Notas Empleados en el Análisis de Hood (2008)..... 354

Figura 58. Relaciones Textuales entre el Texto Fuente y las Notas según el Análisis de Hood (2008) 355

Figura 59. Relaciones Textuales entre el Texto Fuente, las Notas y el Resumen según el Análisis de Hood (2008) 355

Figura 60. Texto Fuente Empleado en la Investigación Cuantitativa 365

Figura 61. Oscilaciones en la Polaridad de la HETEROGLOSIA en la Primera Etapa del Texto 369

Figura 62. Relaciones Lógico-Semánticas entre las Cláusulas de la Primera Etapa del Texto..... 372

Figura 63. Relaciones Lógico-Semánticas entre las Cláusulas de la Segunda Etapa del Texto..... 382

Figura 64. Oscilaciones en la Polaridad de la HETEROGLOSIA en la Segunda Etapa del Texto 386

Figura 65. Relación Numerada de Secuencias de Actividad en el Texto Fuente 415

Figura 66. Resultados Globales 424

Figura 67. Resultados en la Categoría Ideación 427

Figura 68. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Ideación (Grupo Experimental) 427

Figura 69. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Ideación (Grupo Control) 429

Figura 70. Técnicas de Reinstanciación Informativa Aplicadas por los Estudiantes 430

Figura 71. Resultados en la Categoría Conjunción 435

Figura 72. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Conjunción (Grupo Experimental) 436

Figura 73. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Conjunción (Grupo Control) 437

Figura 74. Tipos de Relaciones Lógico-semánticas Reinstanciadas con Éxito por los Estudiantes438

Figura 75. Resultados en la Categoría Valoración 442

Figura 76. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Valoración (Grupo Experimental) 442

Figura 77. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Valoración (Grupo Control) 443

Figura 78. Elementos del Sistema de VALORACIÓN Reinstanciados con Éxito por los Estudiantes. 445

Figura 79. Resultados en la Categoría Identificación 448

Figura 80. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Identificación (Grupo Experimental) 448

Figura 81. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Identificación (Grupo Control) 449

Figura 82. Frecuencia Correspondiente a los Errores de Identificación en Ambos Grupos 451

Figura 83. Resultados en la Categoría Periodicidad 454

Figura 84. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Periodicidad (Grupo Experimental) 454

Figura 85. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Periodicidad (Grupo Control) 455

Figura 86. Resultados en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales 459

Figura 87. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales (Grupo Experimental) 460

Figura 88. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales (Grupo Control) 461

Figura 89. Resultados en la Categoría Aspectos Gráficos 465

Figura 90. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Gráficos (Grupo Experimental)..... 466

Figura 91. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Gráficos (Grupo Control) 467

Figura 92. Frecuencia Correspondiente a los Errores Gráficos en Ambos Grupos..... 468

Figura 93. Resultados en la Categoría Estructura Esquemática 471

Figura 94. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Estructura Esquemática (Grupo Experimental)..... 472

Figura 95. Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Estructura Esquemática (Grupo Control) 473

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACLITS: Academic Literacies

ALES: Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales

Área CD: Área en Competencias en Discurso Profesional y Académico

EARLI: European Association for Research in Learning and Instruction

EATAW: European Association for the Teaching of Academic Writing

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EHEA: European Higher Education Area

EWCA: European Writing Centre Association

ForMULE: Foro de Multilingüismo, (multi)Literacidad y Educación

ILEES: Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica

ISAWR: International Society for the Advance of Writing Research

IWCA: International Writing Centers Association

LAAS: Language as Social Semiotic

LSF: Lingüística Sistémico-Funcional

MASUS: Measuring the Academic Skills of University Students

PED: Programa de Escritura Disciplinar

PRODEAC: Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera

PROLEA: Programa de Lectura y Escritura Académica

RIEA-EA: Red para la Investigación de la Escritura Académica en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje

RLCPCE: Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura

SAL: Scaffolding Academic Literacy

SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais

SLATE: Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments

TFG: Trabajo de Fin de Grado

TFM: Trabajo de Fin de Máster

WAC: Writing Across the Curriculum

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene el título FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA: EVALUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY* EN EL GRADO DE PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO y expone el proceso de implementación de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante *SAL*) en el Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo, así como un estudio de su impacto en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso en la asignatura troncal *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* durante el año académico 2019/2020. La investigación pretende contribuir así al avance del ámbito de estudio de la Escritura académica desde la perspectiva disciplinar de la Didáctica de la lengua española y la orientación teórica de la Lingüística sistémico-funcional y la Pedagogía de géneros.

En su dimensión teórica la tesis aporta una introducción a la trayectoria del campo disciplinar y una síntesis de los conceptos básicos del marco teórico desde el que se plantea la investigación. En su dimensión aplicada, incluye una descripción del proceso de planificación, acción, observación y reflexión vinculado a los tres ciclos sucesivos de investigación-acción en que ha sido implementada la metodología *SAL* (curso 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020). Como parte de la fase de reflexión asociada al último de los tres ciclos, se presentan además los resultados de una investigación cuasiexperimental construida sobre la hipótesis de que la implementación de esta metodología influiría positivamente en la calidad de los textos escritos de manera autónoma por los estudiantes una vez terminado el periodo de formación.

Específicamente, los textos escritos sometidos a evaluación fueron los resúmenes que elaboraron los estudiantes en referencia a un texto fuente argumentativo. La elección del constructo *calidad de los resúmenes escritos* responde principalmente a la presencia de esta práctica discursiva en las últimas etapas del ciclo de estrategias de la metodología *SAL*, aunque también influyeron en su elección la confluencia de habilidades de comprensión y expresión que

entraña el resumen, al andamiaje que proporciona para la adquisición de los patrones lingüísticos y discursivos propios de los textos disciplinares y la idoneidad de su extensión para la corrección de muestras.

De este modo, la investigación cuasiexperimental responde al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente, en virtud del cual *(i)* los resúmenes de los estudiantes previos y posteriores a la implementación de la metodología fueron evaluados mediante un instrumento diseñado y validado al efecto según los fundamentos de la Lingüística sistémico-funcional y la Pedagogía de géneros y *(ii)* los resultados fueron contrastados en el Grupo Experimental y con referencia a los del Grupo Control mediante un procedimiento estadístico específico. Estos resultados apuntan a una efectividad moderada de la metodología *SAL* a la hora de mejorar la calidad de los resúmenes de los estudiantes del Grupo Experimental y, por tanto, sus competencias en lectura y escritura académica.

Entre las conclusiones recabadas, se ofrecen orientaciones sobre la vía de implementación óptima de la metodología en ciclos posteriores de investigación-acción y en otras asignaturas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretamente se propone una reformulación de sus estrategias y se indican los aspectos más y menos problemáticos de la escritura de los estudiantes para poder abordarlos mediante actuaciones específicas.

ABSTRACT

This doctoral thesis has the title of TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC READING AND WRITING: ASSESSMENT OF THE IMPLEMENTATION OF THE *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY* MODEL IN THE MASTER DEGREE IN PRIMARY EDUCATION OF THE FACULTY OF TOLEDO and it exposes the process of implementation of the *Scaffolding Academic Literacy* methodology (hereinafter *SAL*) in the Degree in Primary School Education of The Faculty of Education in Toledo and presents a study of its impact on the development of the academic reading and writing skills of first-year students in the core subject *Applied Linguistics in Language Teaching* during the

2019/2020 academic year. This research aims to contribute to the advance of the field of study of Academic writing from the disciplinary perspective of Spanish language didactics and the theoretical orientation of Systemic-functional linguistics and Genre pedagogy.

In its theoretical dimension, this thesis provides an introduction to the trajectory of the disciplinary field and a synthesis of the basic concepts of the theoretical framework from which the research is proposed. In its applied dimension, it describes the planning, action, observation and reflection process linked to the three consecutive cycles of action research in which this methodology has been applied (academic year 2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020). As part of the reflection associated with the last of the three cycles, the thesis presents the results of a quasi-experimental research built on the hypothesis that the implementation of this methodology would positively influence the quality of the texts written autonomously by the students once the training period is over.

Specifically, the written texts used in the research were the summaries that the students prepared in reference to an argumentative source text. The selection of the construct *quality of written summaries* responds mainly to the presence of this discursive practice in the last stages of *SAL* methodology cycle of strategies, in additon to the confluence of comprehension and expression skills that summary implies, the scaffolding that it provides for the acquisition of the linguistic and discursive patterns of disciplinary texts and the suitability of its extension for the sample correction process.

Therefore, the quasi-experimental research adopts a pretest-postest model with a non-equivalent control group, by virtue of which (i) summaries of the students before and after the implementation of the methodology are assessed using an instrument designed and validated for this purpose according to the foundations of Systemic-functional linguistics and Genre pedagogy and (ii) results in the Experimental Group and with reference to the Control Group are contrasted using a specific statistical procedure. Results show a moderate effectiveness of the *SAL*

methodology in improving the quality of the written summaries of the Experimental Group students and, therefore, their academic reading and writing skills.

Among the conclusions obtained, guidance is offered on the optimal implementation path of the methodology in subsequent cycles of action research and in other subjects of the European Higher Education Area (EHEA), specifically a reformulation of its strategies is proposed and the most and least problematic aspects of students' writing are indicated to address them through specific actions.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la representación lingüística de una experiencia intelectual, socio-cultural, educativa y emocional. Esta experiencia, pese a haber sido vivenciada durante muchos años, ha cobrado sentido precisamente al construirse a través de la escritura, como ya expresa el propio Halliday en referencia al estudio del lenguaje: "it is when language comes to be written down that it becomes an object of study, not before" (1994, p. 61).

Según Scardamalia y Bereiter (1992), la escritura no sólo es vehículo de la expresión de un conocimiento, sino también de su transformación. No obstante, esta transformación del conocimiento no está al alcance de todos los sujetos que escriben, no al menos en el contexto de la Universidad. Una ojeada al número de estudios dedicados globalmente a examinar los múltiples aspectos vinculados a las carencias de los estudiantes en este sentido basta para comprender que se trata de un fenómeno problemático ampliamente reconocido en la actualidad. Es más, se trata de un fenómeno en torno al que se articula todo un campo de estudio, el de la *Escritura académica*, en el que confluye una amplia variedad de orientaciones disciplinares, como la psicología educativa, la etnografía, la sociolingüística, la retórica, el análisis del discurso, la lingüística aplicada a la enseñanza, la didáctica de la lengua, y un largo etcétera.

Lógicamente, esta interdisciplinariedad responde a la cantidad de factores implicados en el dominio de las actividades de comunicación escrita en el nivel superior. Sin embargo, pese a la enorme proporción de estudios dedicados al tema, aún estamos lejos de poder comprender el fenómeno en profundidad y más lejos aún de poder ofrecer una solución que permita ajustar eficazmente las competencias discursivas de los estudiantes a las exigencias de este estadio educativo. De ahí la necesidad de seguir avanzando.

Como exponemos en el primer capítulo de esta tesis, la escritura académica no es un campo disciplinar novedoso. Desde la segunda mitad del siglo pasado lleva concitando la atención de especialistas y motivando el surgimiento de corrientes que pretenden orientar la tarea de enseñar a escribir en la Universidad. Los movimientos *Writing Across the Curriculum* (Bazerman et al., 2005)

y *Academic Literacies* (Lillis & Scott, 2008), ambos surgidos en contexto anglófono en los años 70 y 90 respectivamente, iniciaron un recorrido que acabó traspasando fronteras y radicando el campo de estudio en Europa (Kruse et al., 2016) y en Latinoamérica (Tapia-Ladino et al., 2016; Navarro, 2017; Cisneros et al., 2014; Cisneros & Muñoz, 2014; Hernández & Marín, 2018), así como en otros ámbitos geográficos en los que el estudio de la escritura académica está también presente, aunque cobra una nueva dimensión al abordarse desde la perspectiva del inglés como lengua de instrucción (Dreyfus et al., 2016; Mitchell & Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2017, 2018).

En contexto hispanohablante, el estudio de la escritura académica ha sido abordado más intensamente en Latinoamérica mediante la creación de cursos específicos, grupos de investigación, asociaciones, congresos y simposios. No obstante, en España ha venido calando con fuerza en los últimos años y actualmente se articula en torno una comunidad de investigación interdisciplinar que canaliza el avance y la difusión de sus logros a través de diversas vías (Alcaraz et al., 2007; Simón et al., 2012; Tolchinsky, 2013; Perea, 2015; Camps & Castelló, 2013; Montolío, 2008, 2009, 2014; Castelló, 2007, 2015b; Ballano & Muñoz, 2015; Núñez, 2015; Castelló et al., 2016).

En realidad, podría decirse que cualquier docente universitario abocado a la necesidad de encontrar soluciones a los problemas de rendimiento en lectura y escritura de sus estudiantes está incurriendo en este ámbito de estudio. Y, sin embargo, como cualquier cuestión vinculada al conocimiento lingüístico, lo cotidiano de sus efectos no implica una naturaleza sencilla, de ahí que en algunos casos, sobre todo en el inicio de su andadura, los trabajos que se publicaban, aunque valiosos por la difusión que comenzaban a otorgarle al fenómeno, presentaban un carácter poco técnico y una temática más instalada en la periferia que en el núcleo del problema, que es el abordaje del tratamiento didáctico del discurso académico y científico en el nivel superior.

Los fundamentos desde los que habría de construirse este tratamiento didáctico recaen, sin duda, en la multitud de disciplinas que de una u otra forma están implicadas. Estimamos que todas ellas son, sin duda, relevantes, aunque por nuestra consideración de la centralidad del lenguaje en

el proceso, hemos articulado el presente proyecto de investigación sobre una base eminentemente lingüística, concretamente, sobre la teoría de los géneros discursivos desarrollada por la Escuela de Sídney (Rothery, 1985; Martin, 1999; Rose, 2008a; Rose & Martin, 2012; Dreyfus et al., 2016) y basada en el análisis lingüístico propio de la gramática sistémico-funcional (Halliday, 1985a, 1994; Halliday & Mathiessen, 2004, 2014; Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007a). Una síntesis de ambas teorías puede encontrarse en los capítulos 2 y 3.

El recurso a esta tradición teórico-metodológica se justifica por nuestra búsqueda de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica que hiciera explícita la importancia del lenguaje en el proceso y con ello la influencia que la consideración de unas u otras opciones en los distintos niveles lingüísticos tiene a la hora de alcanzar los objetivos de cualquier tarea de comprensión o expresión escrita.

Previamente habíamos trabajado con nuestros estudiantes desde una perspectiva más eminentemente psicológica, planteando distintos tipos de estrategias de lectura y escritura (Hayes & Flower, 1980; Aulls, 1990; Solé, 1992) y aportando un intenso apoyo conceptual en la realización de las prácticas escritas planteadas en la asignatura (Carlino, 2005). No obstante, a pesar de que nuestros alumnos asumían de buen grado la dinámica de trabajo que aplicábamos en el aula, no eran capaces de materializar ese trabajo en una mejora plausible de los recursos lingüísticos empleados para construir sus textos, y el problema de su bajo rendimiento en las tareas escritas de la asignatura se perpetuaba curso tras curso.

Esto nos condujo a intuir que tal vez la clave en el abordaje de este problema se encontraba en la localización de un modelo pedagógico que no relegara la dimensión lingüística del proceso de comprensión y producción de textos en aras de priorizar aspectos cognitivos y/o sociales. Es más, que ajustara esta dimensión lingüística a las características del propio discurso académico y científico que los estudiantes habían de manipular en la universidad. Así, en el curso 2016-2017 descubrimos la Pedagogía de géneros gracias al contacto con el Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (ForMuLE,

2013) y, más adelante, llegamos al modelo *Scaffolding Academic Literacy* (Rose et al., 2003; Rose et al., 2008; Rose, 2008), una de las pocas propuestas inscritas en este marco teórico que se había aplicado al contexto de la educación superior.

Como exponemos con detalle en el capítulo 4, al entroncar con la Lingüística sistémico-funcional y la Pedagogía de géneros, el modelo *Scaffolding Academic Literacy* asumía los fundamentos teóricos y los avances producidos en este marco teórico en la descripción del discurso académico y científico y el contexto social y cultural en que se inscribe (Halliday & Martin, 1993; Martin & Veel, 1998) y los empleaba para reforzar el diseño de cualquier secuencia metodológica orientada tanto al trabajo de la interpretación como de la producción de textos en las disciplinas. Por otro lado, en lo tocante a su fundamentación didáctica, su anclaje en la sociología de la educación de Bernstein (1975, 1990, 1996/2000) y en las teorías del aprendizaje de Vygotsky (1978) y Bruner (1986) permitía hacer explícitos una serie de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que no habíamos tenido en cuenta en las intervenciones previas y que cobraban una especial relevancia para nuestros alumnos, como la noción de *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Painter, 1986, 1996; Rothery, 1985, 1989), una forma sistemática de materializar la acción docente en el abordaje de las tareas en el aula priorizando la preparación a la reparación.

La ausencia de estudios que reportaran los resultados de la aplicación de este modelo en ámbito hispanohablante nos motivó a diseñar un proyecto de investigación-acción y a implementarlo en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*, del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. La implementación tuvo lugar durante tres ciclos o cursos académicos (2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020) y acabó constituyendo la base de esta tesis doctoral, que básicamente recoge la descripción del proceso y sus resultados.

Los objetivos generales que orientaron este proyecto de investigación desde su inicio son los siguientes:

1) Efectuar la implementación de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* en un ámbito universitario hispanohablante mediante el diseño de secuencias didácticas y materiales que faciliten la aplicación sistemática de sus estrategias.

2) Estudiar el impacto de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica mediante el contraste del rendimiento de los estudiantes en tareas escritas antes y después de su aplicación.

3) Extrapolar conclusiones fundamentadas sobre la pertinencia y, en su caso, la vía de aplicación óptima de la metodología *Scaffolding Academic Literacy*.

Estos objetivos generales están concretados en una serie de objetivos específicos disponibles en el Capítulo 5, en el que también se describe con detalle el diseño metodológico de esta tesis. A este respecto, este trabajo se caracteriza por inscribir una investigación cuasiexperimental en el contexto de una investigación-acción (Stenhouse, 1991; Kemmis, 1988, 1989; Elliott, 1990, 1993), como se muestra a continuación:

Figura 1

Diseño Metodológico de la Investigación

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN		
PRIMER CICLO	**SEGUNDO CICLO**	**TERCER CICLO**
Planificación + Curso de Prueba (17-18)	Ajuste + Curso Piloto (18-19)	Ajuste + Curso de Referencia para la **INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL** (19-20)

La investigación-acción, articulada en referencia al primer objetivo mencionado, fue desarrollada durante tres ciclos correspondientes a los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 y puede consultarse en detalle en el Capítulo 6. La investigación cuasiexperimental, relacionada a su vez con el segundo objetivo, se inscribe en la fase de reflexión del tercer y último ciclo, y puede consultarse en el capítulo 7. Ambas investigaciones revisten la misma importancia en nuestro proyecto, hecho que viene a subrayar la estructura particular que presenta este texto. Además, la información expuesta en esta parte aplicada de la investigación se complementa con los

documentos incluidos en los numerosos Anexos que constituyen una parte fundamental del texto, al contener las evidencias de todo el proceso de investigación.

Como investigación-acción, nuestro trabajo puede considerarse un estudio de la implementación de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante *SAL*) en la asignatura troncal *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* con el fin de mejorar la calidad de la formación en las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. En el marco de la metodología de la investigación-acción, su modalidad concreta es la de *investigación-acción práctica* (Latorre, 2003, pp. 30-31), en la que el investigador, como docente directamente implicado, asume la función de dinamizar el proceso de participación y reflexión al cooperar desde una situación de inmersión total en la práctica educativa objeto del proyecto. Además, se ajusta al que modelo que propone Kemmis (1989), basado en ciclos integrados por las fases fundamentales *planificación-acción-observación-reflexión*.

El primer ciclo, correspondiente al curso 2017-2018, estuvo dedicado a la elaboración del Plan de Acción y a la realización de un primer curso de prueba. En este primer ciclo se sientan las bases del diseño de las tareas de lectura y escritura desarrolladas en el resto de la investigación-acción, así como del diseño de las planificaciones didácticas y los materiales empleados para facilitar la implementación de la metodología *SAL*. Igualmente, en este primer ciclo comienza a formalizarse la conceptualización del constructo de la investigación cuasiexperimental y se acomete el primer diseño del instrumento de evaluación empleado.

El segundo ciclo, correspondiente al curso 2018-2019, supuso fundamentalmente el ajuste del Plan de Acción inicial y el incremento progresivo de nuestro dominio de la Lingüística Sistémico-Funcional y de la aplicación de las estrategias de la metodología, lo que revirtió en la identificación de varios aspectos de mejora relativos al tratamiento de algunos aspectos discursivos, a la temporalización y a la evaluación.

Finalmente, el tercer ciclo, correspondiente al curso 2019-2020, ha supuesto el último ajuste del Plan de Acción y la adaptación y aplicación de la metodología *SAL* bajo los términos que estimamos encajan mejor en el contexto de la asignatura. El ciclo conlleva una nueva y definitiva reestructuración de las tareas de lectura y escritura diseñadas en el primer ciclo, así como de las planificaciones didácticas y la secuencia en que implementamos las estrategias del modelo. Asimismo, en este tercer ciclo se conceptualiza definitivamente el constructo asociado a la investigación cuasiexperimental y se reelabora el instrumento diseñado para evaluar los textos de los estudiantes.

Por su parte, esta investigación cuasiexperimental, integrada en la fase de reflexión del tercer ciclo de investigación-acción, pretende evaluar el impacto de la implementación del modelo *SAL* en la calidad de los textos escritos de manera autónoma por los estudiantes del tercer ciclo de la investigación-acción (2019-2020) una vez recibida la formación en la metodología, de ahí que su diseño responda al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente. Precisamente, su naturaleza cuasiexperimental se debe a la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los Grupos Experimental (n = 48) y Control (n = 43) que forman parte de la investigación, pues corresponden a grupos de estudiantes preestablecidos en los turnos de mañana (Grupo Experimental) y tarde (Grupo Control) del Grado de Maestro en E. Primaria en la Facultad de Educación de Toledo durante el curso 2019-2020.

Los textos escritos evaluados en la investigación son los resúmenes elaborados por los estudiantes en referencia a un texto fuente argumentativo. Aunque detallaremos nuestra concepción del resumen en el capítulo 7, nos vemos obligados a avanzar aquí que en nuestra investigación cuasiexperimental entendemos el resumen como una práctica discursiva enfocada a registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en el proceso de realización de una tarea de aprendizaje que bien demande simplemente la lectura y la síntesis de dicho texto o bien exija además la escritura de otro texto más complejo a partir de la información de la fuente. Este tipo de resumen no presenta una estructura esquemática propia, sino que

adopta la estructura esquemática del género discursivo del texto fuente, de ahí que no podemos considerarlo como un género *per se*, como sí lo es el resumen o *abstract* ubicado al inicio de un artículo o trabajo de investigación y que cuenta con un propósito comunicativo definido y una estructura esquemática particular.

La elección de la *calidad de los resúmenes* como indicador del rendimiento alcanzado por los estudiantes en términos de comprensión y expresión escrita tras la implementación del modelo *SAL* responde a varias razones. La principal es que la redacción de este tipo de resumen forma parte de la secuencia de estrategias del modelo, concretamente de su última etapa, la escritura conjunta del resumen del texto trabajado a partir de las notas tomadas por el profesor y los estudiantes. En segundo lugar, la confluencia particular de las habilidades de lectura y escritura que entraña esta práctica discursiva satisface una exigencia fundamental en la formalización del constructo: que atienda tanto al desempeño de los estudiantes en comprensión como en producción escrita. Esto se explica por la estrecha relación que el resumen mantiene con la habilidad específica de *leer-para-escribir* (Flower et al., 1990), necesaria para abordar la elaboración de la mayoría de las tareas escritas que se prescriben y realizan en la educación superior. En tercer lugar, consideramos que el ejercicio del resumen también facilita a los estudiantes novatos una base sólida para el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes de sus producciones, de modo que el dominio de los estudiantes en la escritura de resúmenes en referencia a un género discursivo particular puede predecir en cierto sentido su desempeño en la elaboración de tareas escritas más complejas asociadas al mismo género. Por último, teniendo en cuenta las considerables dimensiones del corpus, el resumen facilitaba cualquier labor de análisis al adoptar unas dimensiones más reducidas que otros géneros académicos.

Así pues, en consonancia con el marco teórico de referencia, en este trabajo de investigación definimos la calidad de un resumen escrito como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el

estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Drury, 1991; Hood, 2008). Esta definición del constructo nos permitió formular la hipótesis que orienta la investigación cuasiexperimental en estos términos: "La formación recibida en la metodología *Scaffolding Academic Literacy* contribuye a mejorar la calidad de los resúmenes escritos de manera autónoma en referencia a un texto fuente argumentativo por los estudiantes del Grupo Experimental de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* en el curso 2019-2020".

Para evaluar las muestras de resúmenes recabadas, diseñamos y validamos un esquema de puntuación analítico basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística sistémico-funcional y a la Pedagogía de géneros (Drury, 1991; Hood, 2008; Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). En su versión final, este esquema consta de ocho categorías que redactamos como indicadores empleando un registro sencillo y a las que añadimos una escala de cuatro puntos (0=Inapropiado; 1=Débil; 2=Bueno; 3=Excelente). Con objeto de facilitar su uso, también especificamos los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala en referencia al texto fuente argumentativo.

El contraste de las puntuaciones obtenidas globalmente y en cada categoría del instrumento de evaluación por ambos grupos en el pretest y el postest fue efectuado mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, al ser los grupos inferiores a 60 sujetos y no contar estas puntuaciones con una distribución normal. En relación con los resultados de la investigación cuasiexperimental, avanzamos que la formación en la metodología *Scaffolding Academic Literacy* presentaría una efectividad moderada a la hora de aumentar la calidad de los resúmenes de los estudiantes del Grupo Experimental y, por tanto, desarrollar sus competencias en lectura y escritura académica. No obstante, es preciso considerar todos los factores que condicionaron el tercer ciclo de investigación-acción para comprender el alcance de estos resultados.

Para finalizar, estimamos que en su conjunto nuestra investigación resulta original por la aportación al campo disciplinar de la Escritura académica en contexto hispanohablante de un

estudio exhaustivo sobre el efecto de la implementación de una metodología fundamentada en la Lingüística sistémico-funcional y la Pedagogía de géneros. En segundo lugar, su originalidad reside además en la conceptualización del constructo *calidad de los resúmenes escritos de los estudiantes* desde una perspectiva lingüística sistémico-funcional, así como en el diseño de una herramienta de evaluación construida y validada en referencia a las nociones características de este marco teórico y que puede ser útil para evaluar tanto la comprensión como la producción escrita en otras asignaturas. En tercer lugar, el diseño pretest-postest de la investigación se aleja de otras propuestas similares en las que la evaluación de la calidad de los textos escritos de los estudiantes se realiza en ejemplares cuya construcción ha sido supervisada por el profesor en el curso del tratamiento didáctico implementado y, por tanto, no permiten conocer el rendimiento del alumno en contextos carentes de andamiaje. Finalmente, por su contexto de aplicación, la investigación resulta original al constituir el primer paso en la formación de formadores en lectura y escritura escolar mediante la Pedagogía de géneros.

Desde luego, este texto no hubiera sido posible sin el aporte que todos los colegas inmersos en proyectos similares en universidades de todo el mundo han realizado hasta la fecha. A ellos les debemos un reconocimiento constante y el impulso necesario para seguir mejorando en el futuro. Esperamos, por tanto, estar a su altura y de antemano pedimos disculpas al lector por los errores que hayamos podido cometer.

CAPÍTULO 1. EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

En este primer apartado se describen las corrientes de investigación y enseñanza que han contribuido a establecer y desarrollar el ámbito disciplinar de la escritura académica, se revisa la relación de éste con la lectura y se caracteriza su estado actual de desarrollo en contexto universitario hispanohablante.

1. Movimientos fundacionales

La escritura académica constituye un campo de estudio que viene configurándose desde el último cuarto del s.XX y tiene su origen en el contexto universitario anglosajón, principalmente estadounidense y británico (Bazerman et al., 2005, 2012; Lillis & Scott, 2007). En estos países surgen sus movimientos más representativos, precisamente los que han orientado mayoritariamente las propuestas formativas y de investigación hasta la actualidad: las corrientes *Writing Across the Curriculum* y *Academic Literacies*.

Su surgimiento responde fundamentalmente a la necesidad de adaptación de los estudios superiores a nuevas exigencias educativas que fueron planteándose durante todo el siglo pasado, especialmente las que derivaban del acceso masivo a la universidad que tuvo lugar en E.E.U.U en los años 60 y en el Reino Unido unas décadas más tarde. Abordar el problema de la insuficiente competencia escrita de muchos de estos nuevos estudiantes que accedían a los estudios superiores supuso la puesta en marcha de diferentes iniciativas, por lo general de tipo compensatorio, que acabaron cristalizando en la idea de que la formación en escritura académica debía llevarse a cabo en cada una de las materias curriculares como medio de aprendizaje de éstas.

1.1 Writing Across the Curriculum

El movimiento *Writing Across the Curriculum* (en adelante *WAC*) originalmente denomina el conjunto de iniciativas transversales puestas en marcha desde los años 70 en E.E.U.U para mejorar el aprendizaje a través de la escritura en la universidad. Su surgimiento se debe fundamentalmente a la reflexión suscitada en torno a la ineficacia que los cursos de composición de primer año tenían a la hora de orientar el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes, ya que se

articulaban desde un modelo básicamente remedial que se ocupaba de habilidades superficiales. Esta reflexión impulsó un conjunto de estudios y líneas de actuación que acabaron por influir en los profesores de distintas disciplinas para fomentar la mejora de la escritura desde la práctica. De hecho, el movimiento apuesta por ofrecer atención pedagógica y curricular en las clases de las distintas asignaturas universitarias independientemente de los programas y cursos de composición generales, la mayoría organizados por el Departamento de Inglés:

> Writing Across the Curriculum has been primarily a programmatic and pedagogical movement, aimed at changing practices in the classroom, increasing the amount of attention to writing in all classes, improving the assignments, and changing the awareness of teachers in all fields to the role of writing in learning. (Bazerman et al., 2005, pp. 37-38)

En la articulación del movimiento resultó decisiva la influencia de las reformas educativas británicas, sobre todo la investigación y desarrollo curricular planteado por James Britton, cuyo trabajo se introdujo a mediados de la década de los 60 en E.E.U.U. Su obra *Language and learning* (1970) pone de manifiesto la relación fundamental entre lenguaje y aprendizaje. Posteriormente, este binomio constituyó el fundamento de uno de los capítulos del conocido como *Informe Bullock* (Bullock, 1975), el trabajo de un técnico designado para revisar el estado de la enseñanza del inglés en la educación británica. En el capítulo, denominado "Language Across the Curriculum", se exhorta en la línea de Britton a escribir en todas las clases, no sólo en las de inglés. Su título, de hecho, está en la base de la denominación que recibió finalmente el movimiento *WAC* en los E.E.U.U.

Estas nuevas ideas resultaron fundamentales para la configuración de un nuevo campo de estudio denominado *Composition Studies* o *Rethoric and Composition*, que comenzó centrándose en el estudio de las teorías pedagógicas de escritura, las metodologías de investigación y la historia de la retórica para acabar abordando con el tiempo la influencia de las convenciones y los géneros en los procesos de composición. En esta tradición el rol del lenguaje y, por tanto, de la escritura,

es el de instrumento para el desarrollo prioritario de las competencias disciplinares. En palabras de Bazerman:

> El movimiento Escribir a través del Currículum no espera que los profesores de las diferentes disciplinas se conviertan en docentes de escritura, den clases de lengua o corrijan cada desprolijidad gramatical. Más bien, este movimiento promueve que los profesores disciplinares involucren a sus estudiantes de un modo más profundo en la labor disciplinar que necesariamente se hace mediante la escritura. [...] Se trata de asuntos acerca de los que podemos hablarle a los estudiantes al prepararlos para escribir sus trabajos sin necesidad de salirnos de nuestra expertise disciplinaria y, más aún, podemos usar este mismo criterio a la hora de retroalimentarlos. No se requiere comentar en elementos como la corrección del lenguaje, la elección de palabras e incluso la organización textual si estos no afectan directamente la prcisión disciplinaria y la claridad del razonamiento. (Bazerman, 2016, pp. 34-35)

Como se intuye en el texto, la mayoría de los docentes y especialistas que integraron las filas del nuevo movimiento *WAC* no tenían necesariamente una formación lingüística, lo que suponía entender la escritura como un proceso situado y afectado por dimensiones de distinta índole (sociales, históricas, psicológicas, educativas y lingüísticas), antes que como un producto fundamentalmente textual (Navarro, 2016, pp. 43-44).

Los temas de estudio en los que se ha centrado el movimiento WAC son son:

a) *Las prácticas del aula y el aprendizaje de la escritura en las disciplinas:* aunque algunos estudios han examinado el impacto de intervenciones específicas en los entornos *WAC*, la mayoría se han centrado en la descripción de las experiencias y el desarrollo de los estudiantes y los profesores. Estos estudios son en su mayoría etnográficos y longitudinales, y suelen integrar análisis cuantitativos de cambios en el rendimiento tras una intervención.

b) *La escritura para aprender:* esta orientación de estudio se basa en la observación del efecto del proceso de escritura en el desarrollo del pensamiento y la comprensión de los estudiantes. Los estudios que engloba están relacionados con el área de la psicología cognitiva y el constructivismo. Entre sus antecedentes destaca la obra colectiva *The Development of Writing Abilities* (Britton et al., 1975), en la que Britton ya identifica tres tipos funcionales de escritura: *transaccional*, para

comunicar información, *poética*, para crear objetos bellos, y *expresiva*, para explorar ideas y reflexionar sobre ellas. Según este autor, la más importante para el desarrollo de la escritura para aprender es la tercera, que habría que estimular en los entornos de aprendizaje enfatizando las poderosas vías en las que el lenguaje organiza la experiencia. Algunos de los autores que han investigado esta orientación son Emig (1977), Langer y Applebee (1987), Klein (1999) y más recientemente Tynjälä, Mason y Lonka (2001), Bazerman (2009) o Portanova, Rifenburg y Roen (2017).

c) *La escritura en las disciplinas*: de esta orientación se encargan varios grupos de investigadores, teóricos y críticos que han examinado los lenguajes especializados en las disciplinas, profesiones y ciencias para entender cómo cada disciplina construye el conocimiento a través de diversas formas textuales y qué retos han de afrontar los estudiantes cuando aprenden a escribir dentro de los distintos campos disciplinares. Este examen ha venido motivado por diferentes posiciones profesionales, objetivos y asunciones y, de hecho, recibe varias denominaciones: *Retórica de la Ciencia*, *Retórica de la Indagación* o *Writing in the Disciplines*.

Las dos primeras denominaciones obedecen a la prioridad que esta orientación comenzó otorgando al estudio de la actividad letrada de la ciencia en general con objeto de mejorar la instrucción en escritura científica. Algunos de sus trabajos emblemáticos son los de Bazerman (1981, 1988), que estudia el artículo científico experimental, explorando su desarrollo histórico y su uso contemporáneo. Otros trabajos en esta línea son los que se incluyen en el volumen colectivo de Bazerman y Russell (2003). Por su parte, *Writing in the Disciplines* (Carter et al., 2007), se ha desarrollado como un movimiento propio dedicado a promover tanto la investigación y la enseñanza de la escritura en las diferentes áreas disciplinares como una reforma curricular para que este proceso sea canalizado mediante un programa departamental o institucional diseñado al efecto.

Todos estos temas de estudio proporcionan un foco más preciso para articular metodologías de escritura en el nivel superior, así como para identificar las formas específicas de escritura, los

tipos de conocimiento y las tareas escritas que las disciplinas requieren de los estudiantes. En este desarrollo de la escritura académica en contexto estadounidense fueron además fundamentales los *Writing Centers* asociados a las distintas universidades, pues constituyeron una fuente de retroalimentación necesaria para el progreso de la comprensión de este fenómeno y un campo de pruebas de las propuestas con que se intentó abordar su enseñanza.

1.2 Academic Literacies

Por su parte, la corriente *Academic Literacies* (en adelante *ACLITS*) surge en la década de los 90 motivada principalmente por la investigación sobre el tema que venía desarrollándose en contexto británico y estadounidense durante las décadas anteriores (Britton, 1970; Britton et al., 1975; Hounsell, 1984, 1988), así como por la situación en que se encontraban las universidades en Reino Unido después de la reforma educativa que eliminó la distinción entre éstas y las escuelas politécnicas, posibilitando el acceso a los estudios superiores de estudiantes con distintos niveles de preparación e incrementando la ratio en las clases sin ofrecer un despliegue adecuado de recursos.

La corriente recibió así retroalimentación de la actividad de los tempranos *Learning Support Centers* y la asignatura de apoyo *Study Skills*, habilitados para afrontar las dificultades derivadas de la situación anterior. El fracaso de estos instrumentos impulsó el trabajo de diversas corrientes y especialistas: Clark e Ivanič (1991) incorporaron los principios del *Critical Language Awareness* al examinar la naturaleza del poder y la autoridad en la escritura de los estudiantes. Por su parte, Street (1984, 1996) aportó al movimiento la distinción entre los modelos autónomo e ideológico de alfabetización, así como los avances en la investigación producidos en el seno de los *New Literacy Studies*, fundamentados en la sociolingüística y la antropología lingüística y dedicados a conceptualizar la lectura y la escritura como prácticas sociales contextualizadas. Finalmente, otros autores como Lea (1994) acabaron de situar el cuerpo teórico anteriormente descrito en el contexto universitario británico y anticiparon la caracterización de los múltiples discursos académicos, lo que supuso un estímulo para la adopción del posterior término *literacies* en plural,

que se acabaría distinguiendo también del término *discourses* por la naturaleza escrita del fenómeno que concitaba el interés de los especialistas.

Pero entre los trabajos que más contribuyeron a cimentar *ACLITS* destaca el que llevaron a cabo Lea y Street (1998) por la revisión objetiva a que someten por primera vez las concepciones sobre la escritura académica de estudiantes y profesores en un intento de vincularlas a las prácticas que desarrollan en el aula. Su trabajo acabó por confirmar la denominación *Academic Literacies*, ya que permitió distinguir claramente tres tipos de concepciones que contribuyen a determinar tres modelos explicativos posibles para el fenómeno de la escritura académica: la identificación de ésta con una técnica o habilidad de estudio, la idea de que además es parte del proceso de socialización en una disciplina y un último modelo, que constituye la base de *ACLITS*, que asume los dos anteriores y añade la influencia de las relaciones de poder institucionales. Este último modelo ha sido difundido y revisado en contexto hispanohablante principalmente por Carlino (2005, 2013).

La primera concepción –la identificación de la escritura académica con una técnica o habilidad de estudio- se relaciona con el modelo de los *Study Skills*, que contempla la escritura y la literacidad como habilidades individuales y cognitivas y se centra en enseñar a los estudiantes rasgos lingüísticos formales por su propia base behaviorista; la segunda concepción –la escritura académica como parte del proceso de socialización en una disciplina- se relaciona con el modelo denominado *Academic Socialization*, interesado en la aculturación de los estudiantes en los discursos y géneros de las distintas disciplinas por su propia base constructivista y cercana al aprendizaje situado, la sociolingüística, el análisis del discurso y la teoría de género.

No obstante, con respecto a este segundo modelo, *ACLITS* critica que los especialistas vinculados a *Academic Socialization* consideren que los discursos y los géneros disciplinares son relativamente estables y que cuando se domina uno, se puede reproducir cualquiera de ellos (Lea & Street, 2006). Por el contrario, el movimiento *ACLITS* hace, de hecho, hincapié en el concepto de *prácticas* sobre el concepto de *texto*, al considerar que una de las consecuencias que conlleva identificar el problema de la escritura académica como textual es que conduce a una pedagogía y

a un cuerpo de investigación que se centra exclusivamente en el texto como objeto de estudio, lo que implica soluciones institucionales y pedagógicas que exageran la naturaleza textual del asunto (Lillis & Scott, 2007, p. 10). Esta postura conduce a la fundamentación de *ACLITS* en la etnografía (Lillis, 2008), al permitir tanto la observación de las prácticas que se articulan en torno a la producción de los textos como las perspectivas de los participantes implicados:

> In attempting to clarify what constitutes an "academic literacies" field of inquiry internationally, we argue that it is a transformative interest in meaning making set alongside a critical ethnographic gaze focusing on situated text production and practice. This involves a commitment to staying rooted in people´s lived experiences and an attempt to explore what may be at stake for them in specific contexts. (Lillis & Scott, 2007, p. 13)

Los principales temas de estudio en que se ha centrado el movimiento *ACLITS* son:

a) *Expectativas y experiencias relacionadas con la lectura académica*, tanto en soportes tradicionales como multimodales y tecnológicos (Mann, 2000; Thesen, 2006; McKenna, 2015).

b) *Interpretaciones de estudiantes y personal universitario* sobre la escritura académica a partir del análisis de interacciones asociadas a tareas de escritura (Lea & Street, 1999, 2000; Ivanič, Clark & Rimmershaw, 2000; Ivanič, 2004; Robinson-Pant & Street, 2012).

c) *Prácticas de escritura en el aula*, tanto vinculadas a dominios vocacionales y profesionales -derecho, medicina, trabajo social, etc.- (Lillis, 2003; Rai, 2006) como situadas en contextos multilingües (Oliva & Milian, 2015).

En relación a este último tema de estudio, Lillis (2003) fue pionera en sugerir el empleo de *ACLITS* como un marco de diseño para intervenciones pedagógicas de desarrollo curricular e instrucción en contextos académicos, y, de hecho, en la actualidad, al vincularse al carácter de cada contexto disciplinar, social e institucional en particular, el movimiento se distribuye tanto en la investigación teórica acerca de la consideración múltiple y plural de la escritura académica como en la aplicación de sus postulados generales a experiencias formativas situadas (Lillis et al., 2015). Lea (2004), por su parte, expone una serie de principios para articular un enfoque de diseño de cursos basado en el modelo *ACLITS* e ilustra su propuesta con un estudio de caso.

Una vez descritos los movimientos fundamentales de este campo disciplinar[2], puede observarse cómo, aunque ambos coinciden en su intento de superar la consideración de la escritura académica como una habilidad elemental exenta de complejidad y evolución en los estudios superiores, hay diferencias entre ellos (Russell et al., 2009, p. 395-396). La corriente *WAC* tiene una trayectoria más larga, por lo que engloba un conjunto más amplio de orientaciones, y, al fundamentarse en el campo de estudio denominado *Retórica y Composición*, prioriza la dimensión pedagógica. *ACLITS*, por su trayectoria más reducida, no acoge tal disparidad de orientaciones, y se asienta en la lingüística aplicada y la etnografía para abordar sus temas de estudio desde una dimensión más teórica. Además, cada movimiento asume las diferencias de los sistemas de educación superior en que se instalan, con una especialización más intensa en los últimos años en el caso de E.E.U.U, que explica el emplazamiento en el primer año de un curso de escritura académica general, y más temprana en el caso del Reino Unido, que exige rápidamente la especialización de los estudiantes en la escritura de géneros propios de una disciplina en concreto.

2. Las relaciones entre lectura y escritura académica

Un aspecto de interés que no debe descuidarse es el papel de la lectura en el ámbito de la investigación y enseñanza de la escritura académica. Ya Bazerman (1980) advertía de este descuido generalizado cuando en el último cuarto del s.XX subrayaba el hecho de que "current research and theory about writing have been content to leave this relationship as a truism, making no serious attempt to define either mechanisms or consequences of the interplay between reading and writing" (1980, p. 656), achacando esta situación a la acusada fragmentación que presentaban los estudios lingüísticos en esa época.

[2] A pesar de ponerse el foco en estos movimientos, no deja de reconocerse la presencia de otras corrientes circunscritas a contextos de enseñanza más específicos, como es el caso del Inglés con Fines Específicos (*English for Specific Purposes*), que se centra en el estudio y la enseñanza de variedades especializadas del inglés a aprendientes avanzados de esta segunda lengua y cuya aplicación a la escritura académica se orienta a la identificación de estructuras en los textos profesionales que puedan ser de utilidad para orientar su producción (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993; Hyland, 2004, 2005a).

Una revisión de la investigación y la práctica de la lectura y la escritura en ámbito académico puede hallarse en el trabajo de Harl (2013). En él se exponen tres perspectivas diferentes que los académicos anglófonos han manifestado a la hora de considerar las relaciones entre ambas actividades a lo largo del tiempo (Jackson, 2009, citado en Horning & Kraemer, 2013, p. 26):

a) la lectura como actividad de consumo *versus* la escritura como actividad de producción

b) la lectura como construcción del significado de un texto *versus* la escritura como construcción de un texto en el que expresar un significado

c) la lectura y la escritura como parte de un marco conversacional.

La primera perspectiva asume que las relaciones entre lectura y escritura son dicotómicas, al concebir la lectura como una habilidad pasiva y la escritura como un proceso creativo. Por su parte, la segunda perspectiva atribuye tanto a la lectura como a la escritura un potencial productivo. Finalmente, la tercera perspectiva hace hincapié en la relación recíproca que existe entre ambas. Esta tercera perspectiva se ve refrendada desde el movimiento *WAC*, hasta el punto que Bazerman (1980) propone un modelo conversacional en el que la enseñanza de la escritura se plantea como una réplica a la lectura y en el que se establecen distintas actividades con objeto de apoyar la comprensión de las fuentes y afinar así el planteamiento y la realización de las tareas escritas.

La interrelación entre lectura y escritura en ámbito académico es innegable y podría decirse que va más allá de la mera conexión de ambas actividades para llegar a constituir una nueva actividad en sí misma. A este respecto, Flower et al. (1990) definen específicamente esta habilidad de leer-para-escribir (*reading-to-write*) en un estudio que aúna las dimensiones cognitiva y social:

> In this study we have defined reading-to-write as the goal-directed activity of ***reading in order to write***. We have used the hyphenated phrase ***reading-to-write*** at those points where we want to emphasize this close relationship and its goal-directedness. In taking an operational look at reading-to-write as an intellectual process, we can see why it is a prime area in which to study as well as teach critical literacy. In reading-to-write each process is altered by the other. As the reader slips into the role of writer, the need to test and transform a source text is brought to the fore (Flower, 1990, p. 5-6).

Esto, no obstante, no significa que leer-para-escribir implique siempre una transformación crítica del conocimiento presente en las fuentes, pues dependiendo del objetivo de la tarea, la actividad puede implicar simplemente un transvase de información literal. A este respecto, Jolliffe (2007, citado en Horning & Kraemer, 2013, p. 75) especifica las funciones que puede asumir la lectura-para-escribir:

a) Promover el pensamiento crítico.

b) Modelar patrones de organización textual.

c) Identificar la idea general del texto fuente para incorporarla al propio texto.

La primera hace referencia a la lectura crítica de un texto y el empleo de la interpretación obtenida en la escritura de un nuevo texto original. La segunda implica la enseñanza de la escritura sobre la base de la lectura como medio para identificar tipos de estructuras organizativas en los textos (contraste, comparación, causa y efecto, definición, etc.). Por último, la tercera función se caracteriza porque el uso de la representación obtenida a partir de la lectura de las fuentes no necesariamente ha de tener un fin crítico.

En su estudio, Flower et al. (1990) también ponen de manifiesto que en el acto de leer-para-escribir los lectores han de activar un proceso estratégico para acceder a la representación del texto fuente e integrarla en el nuevo texto según los objetivos estipulados en el contexto de escritura. Sin embargo, para muchos estudiantes universitarios los textos fuente no son repositorios transparentes de información que puede ser fácilmente extraída y luego recreada en sus propios textos originales. De hecho, incluso si los estudiantes no tienen problemas en acceder a la representación del texto fuente, pueden encontrarlos a la hora de recrearla en el nuevo texto original. Así pues, de una u otra forma, esta representación es en sí misma una pieza significativa de trabajo.

Flower (1990) destaca especialmente la importancia de las representaciones que estudiantes y profesores tienen sobre las tareas de leer-para-escribir a la hora de valorar sus resultados, ya que estas representaciones condicionan la comprensión de sus objetivos, las estrategias que activan e

incluso la evaluación. Para Stein (1990), las estrategias que se emplean para acceder a la representación del texto fuente (monitorear, elaborar, estructurar y planificar) tienen influencia a su vez en la totalidad del proceso de escritura y viceversa: los objetivos de escritura de la tarea, encuadrados en su contexto particular, afectan también a la forma en la que los estudiantes acceden a la representación del texto fuente. Incluso desde la perspectiva etnográfica propia del movimiento *ACLITS*, Mann (2000) subraya que la manera en que un estudiante se acerca a la lectura en el contexto de la educación superior tiene mucho que ver con su propia concepción de esta habilidad y con la significación personal de ser un estudiante universitario.

En lo que respecta a las buenas prácticas académicas en el tratamiento conjunto de la lectura y la escritura, Horning (2013, pp. 80-88) ofrece una serie de estrategias generales:

a) Explicar a los alumnos la naturaleza de los procesos de lectura desde una perspectiva cognitiva.

b) Enseñar explícitamente habilidades de lectura crítica, como análisis y síntesis de las ideas clave e identificación del punto de vista del autor.

c) Modelar estas habilidades mediante la lectura en voz alta y la verbalización de los procesos implicados.

d) Usar guías de lectura para favorecer la lectura intensiva de los textos de las asignaturas.

e) Realizar ejercicios de síntesis discursiva.

f) Andamiar el proceso con materiales de apoyo a la lectura publicados por las editoriales o disponibles en internet.

g) Andamiar el proceso con organizadores gráficos o esquemas para completar.

h) Fomentar la lectura extensiva.

i) Incorporar este tratamiento en cada disciplina específica.

j) Ocuparse de la lectura crítica en formato digital.

La adopción de estas u otras prácticas similares por parte de una comunidad universitaria podría conducir con el tiempo al desarrollo de un movimiento *Reading-to-Write Across the Curriculum*, como documentan Hollander et al. (2017). De momento, la visibilidad de la lectura académica está

siendo más generalizada en los últimos años, de lo que dan fe hechos como que en el movimiento *WAC* se haya acuñado la expresión *college reading* o lectura universitaria (Horning et al., 2017) para referirse específicamente a este campo de estudio. En su definición, los autores responsables del término destacan su carácter complejo, recursivo, activo, crítico y en constante conexión con la escritura, atributos que la diferencian de la lectura propia de otros niveles educativos.

3. Estudio de la escritura académica en Europa

La internacionalización del campo de estudio de la escritura académica ha tenido lugar a medida que las exigencias de la enseñanza en la Educación Superior a principios del s.XXI han impuesto nuevos retos a docentes y especialistas en investigación educativa en otros países[3].

La investigación y la práctica desarrollada sobre el tema en contexto europeo considera determinante la influencia que las distintas lenguas y tradiciones académicas tienen en los procesos de escritura en la universidad. Sus diferencias se originan en los siglos XVII y XVIII, cuando el latín fue reemplazado como lengua franca de comunicación en la Academia y los sistemas educativos pasaron a ser controlados por los Estados. Desde ese momento, la cultura letrada adquirió una dimensión local que prácticamente no se había visto alterada por discusiones o transferencias transnacionales. Sin embargo, actualmente la globalización ha conducido a formas de enseñanza estandarizadas, como puede observarse con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado por el Plan Bolonia.

En este contexto, una de las primeras antologías de investigación en escritura académica publicadas es la de Björk et al. (2003), que presenta algunas propuestas concretas de formación, estudios de caso y proyectos de escritura institucionales inscritos en la corriente *Writing in the Disciplines* en el ámbito de Gran Bretaña, Holanda, Alemania y los países escandinavos.

Más actual es la publicación de Kruse et al. (2016), que adopta un enfoque intercultural y las herramientas de la retórica contrastiva para describir las culturas escritas presentes en el ámbito

[3] Obviamos las referencias al contexto británico en este capítulo por su caracterización previa en el apartado dedicado a *ACLITS*.

universitario de países como Austria, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia, Portugal, Rumanía, España, Suecia, Suiza y Ucrania. Para estos autores, el concepto *cultura escrita* apunta al hecho de que cada sistema educativo crea su mezcla única de géneros, prácticas de escritura y aprendizaje, procedimientos de evaluación, materiales didácticos, expectativas hacia la escritura y competencias escritas requeridas en relación con los distintos dominios científicos y profesionales (Chitez & Kruse, 2012, p. 153). Los informes que integran la publicación se articulan en torno a las siguientes cuestiones relativas a cada cultura escrita: teoría de género (orientación teórica), tradiciones nacionales y sistemas educativos (lenguas, sistema universitario, rol de la escritura en la universidad, centros de escritura, etc.) y géneros y enseñanza de éstos (géneros en las disciplinas, géneros, oralidad y escritura, prácticas de escritura asociadas, materiales didácticos, etc.). La publicación ofrece así una base desde la que cimentar la comprensión de la escritura académica en Europa.

Otra de las obras colectivas que profundizan en la escritura académica europea desde un enfoque intercultural es la de Chitez et al. (2018), que se dedica al estudio de las culturas escritas del centro y del este del continente, caracterizadas por la transición desde sistemas educativos ligados al régimen comunista y por el papel preponderante que el inglés está adoptando como lengua de comunicación científica en esta comunidad. Esta cuestión, por otra parte, fue revisada desde la corriente *English for Specific Purposes* en estudios anteriores, en los que se destaca la problemática que supone y las iniciativas propuestas para afrontarla (Schmied, 2011).

Algunos trabajos relevantes centrados en un aspecto particular del tema son los de Chitez y Kruse (2012) o Kruse (2013), que revisan, describen y sistematizan las diferencias derivadas de las culturas escritas y los géneros académicos que articulan las prácticas en el aula de distintos países europeos. Con respecto a la disponibilidad de estudios por países, destaca la atención dispensada al tema por los investigadores franceses (Delcambre & Reuter, 2010; Delcambre & Donahue, 2011) y alemanes (Kruse, 2003; 2006). Más adelante se referirá el estado de la cuestión relativo a los trabajos realizados en España.

Además del trabajo de estos autores, otros hitos destacables en el proceso de internacionalización de la escritura académica son, por mencionar algunos, iniciativas interculturales como la Conferencia *Writing Research Across the Borders*, que inicia su andadura en 2009 y se celebra bianualmente hasta la actualidad; la creación de asociaciones, como la ISAWR (*International Society for the Advance of Writing Research*), la IWCA (*International Writing Centers Association*), la EWCA (*European Writing Centre Association*) o la EATAW (*European Association for the Teaching of Academic Writing*); la creación de revistas y números especiales en publicaciones dedicadas a la investigación de la escritura, como *Journal of Academic Writing*, editada por la EATAW, o *Studies in Writing Series* (Torrance et al*.,* 2012), relacionada con la actividad del grupo SIG Writing en el seno de la EARLI (*European Association for Research in Learning and Instruction*); y, finalmente, la publicación conjunta de otros estudios de investigadores internacionales (Bazerman et al., 2010; Bazerman et al., 2012; Thaiss et al*.,* 2012; Castelló & Donahue, 2012).

4. Estudio de la escritura académica en contexto hispanohablante

El estudio de la escritura académica en contexto hispanohablante implica aludir principalmente a las iniciativas formativas y de investigación de países como Argentina, Chile, Colombia o México[4] (Tapia-Ladino et al., 2016; Navarro, 2017). Entre estas iniciativas destaca la creación de cursos específicos de lectura y escritura académica que desde mediados de los años 2000 vienen siendo impartidos en distintas universidades. Gracias a estas actividades de formación pudo configurarse una comunidad de docentes interesados en profundizar en la temática y establecer vínculos entre sí, lo que dio lugar a grupos de investigación específicos, como ILEES (Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica[5]), asociaciones, como ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales) o RLCPCE (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura). Asimismo, estas actividades

[4] Es notable también la actividad de los especialistas brasileños en el campo de estudio, aunque queden excluidos de este apartado. Una buena recopilación de sus trabajos aparece en Bazerman & Moritz (2016).
[5] En la página web aparece un mapa de iniciativas de lectura y escritura en la educación superior en toda Latinoamérica donde se describe cada una de las actividades de formación vigentes en la actualidad. Más información: http://www.ilees.org/mapa-de-escritura.

motivaron la puesta en marcha de congresos y simposios de la temática, como el *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET) o los auspiciados anualmente por las distintas asociaciones mencionadas.

El panorama actual de este campo de estudio en el contexto universitario hispanohablante puede caracterizarse a partir de los siguientes ámbitos de actividad:

a) *La difusión de sus conceptos fundamentales* (Benvegnú et al., 2001; Carlino, 2003, 2004, 2005, 2013; Parodi, 2010; Desinano, 2012).

a) *El análisis, descripción y clasificación de los géneros académicos y el discurso propio de los distintos campos del saber* (Moyano, 2001, 2005, 2013a; Moyano et al., 2007; Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2008; Parodi & Burdiles, 2015; Bolívar, 2013).

b) *El análisis y contraste de las concepciones que profesores y estudiantes tienen sobre la escritura en la universidad* (Gutiérrez & Flórez, 2011; Carlino, et al., 2013; Marincovich & Córdova, 2014; Errazúriz, 2017).

c) *El análisis y la descripción de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en las aulas para aprender sobre las disciplinas* (Di Stefano & Pereira, 2004; Pérez & Rodríguez, 2013; Natale, 2013; Carlino, 2017).

d) *El diseño e implementación de propuestas formativas para facilitar a los estudiantes la comprensión y producción de los géneros académicos propios de su perfil profesional* (Pereira, 2006; Moyano, 2004, 2007, 2010b, 2013c, 2017, 2018; Moyano & Giudice, 2016a; Navarro, 2012; Jarpa, 2016; Ávila et al., 2013).

e) *La publicación de manuales prácticos dirigidos a apoyar el desarrollo autónomo de los estudiantes* (Arnoux et al., 2002; Camargo et al., 2009; Nogueyra, 2010; Natale, 2012; Navarro, 2014a) *y orientar a docentes* (Bañales et al., 2016; Ramírez & López, 2018).

La difusión de estos trabajos ha tenido lugar fundamentalmente a través de publicaciones de obras colectivas o revistas de temática educativa o lingüística. En este segundo caso, resulta de especial interés el trabajo de Navarro et al. (2016) para la revisión de las orientaciones teóricas que

confluyen en el estudio hispanoamericano de la escritura académica. Sus autores recurren al análisis de un corpus de 81 artículos aparecidos en los últimos 15 años en las cuatro principales revistas científicas dedicadas a esta temática en Latinoamérica (*Signo y Seña*, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *Revista Signos. Estudios de Lingüística* y *Lenguaje*). Entre sus conclusiones destaca el interés mayoritario por la investigación empírica de la escritura, la adopción de un marco teórico ecléctico en el que confluyen orientaciones como la Escritura en las Disciplinas, la Lingüística Sistémico-Funcional, los Nuevos Estudios de Literacidad o el Interaccionismo Socio-Discursivo y, por último, la combinación de aproximaciones educativas y lingüísticas.

En la misma línea de sistematización de la literatura científica sobre el tema en contexto hispanoamericano, merece la pena citar las obras de Cisneros et al. (2014), en la que se describe y clasifica el conjunto de trabajos publicados en la etapa 1990-2012 según seis categorías temáticas (relación lectura, escritura y currículo; prácticas lectoras; prácticas escriturales; textos y TIC; lectura y escritura como interacción social y géneros), y Cisneros y Muñoz (2014), en la que se ofrece una panorámica de los enfoques de investigación que se han venido abordando en la disciplina. Por último, merece también una mención especial el trabajo de investigación documental desarrollado por Hernández y Marín (2018), en el que se revisan 50 trabajos imprescindibles sobre el tema publicados entre 2006-2016 con especial atención al contexto hispanoamericano.

Por último, la escritura académica en el contexto universitario español constituye un objeto de estudio relativamente reciente caracterizado por la heterogeneidad de orientaciones disciplinares que confluyen en su investigación, como la psicología educativa, la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua. Esto supone tanto ventajas como inconvenientes, pues el enriquecimiento que le aportan los trabajos de especialistas de distintos perfiles no facilita la constitución de una comunidad de investigación sólida y estable que permita el avance y la difusión de sus logros (Castelló, 2015a, p. 471). Esta interdisciplinariedad, sin embargo, resulta consustancial al campo de estudio mismo y quizá tenga que ver con el estadio inicial en que se halla.

En este contexto destaca la labor de profesionales y grupos de investigación que desde distintas disciplinas y centros universitarios han contribuido a atraer la atención al estudio de este campo en España (Alcaraz et al., 2007; Simón et al., 2012; Tolchinsky, 2013; Perea, 2015; Camps & Castelló, 2013; Montolío, 2008, 2009, 2014; Castelló, 2007, 2015b; Ballano & Muñoz, 2015; Núñez, 2015; Castelló et al., 2016). A este respecto, es preciso mencionar la *Red para la Investigación de la Escritura Académica en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje* (RIEA-EA), en activo desde 2014. Sus iniciativas se centran principalmente en abordar tres tipos de dificultades asociadas a la enseñanza/aprendizaje de la escritura académica (Castelló, 2015a, pp. 472-473):

a) Las dificultades derivadas de la implantación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Máster (TFM), sobre todo en lo que respecta a la caracterización de los géneros y los procesos que se llevan a cabo para su enseñanza y evaluación.

b) Las exigencias que ocasiona la implantación de los nuevos planes de Doctorado, especialmente en lo tocante a la caracterización de los géneros implicados en el proceso de formación de los doctorandos (documentación y acreditación de conocimientos) y la distancia entre los recursos que se les ofrecen y las demandas que deben asumir.

c) Los problemas asociados a las prácticas de evaluación formativa y/o continua en el Grado y el Posgrado, que implican el dominio de géneros y formas de pensamiento disciplinar complejo y pocas veces van acompañadas de procesos formativos y evaluativos coherentes con su finalidad.

Dentro de este vasto campo disciplinar, el presente proyecto de investigación presenta la particularidad de que se sustenta en la Pedagogía de géneros discursivos desarrollada por la Escuela de Sídney (Rothery, 1985; Martin, 1999; Rose, 2008a; Rose & Martin, 2012; Dreyfus et al., 2016) y basada en el análisis lingüístico propio de la gramática sistémico-funcional (Halliday, 1985a, 1994; Halliday & Mathiessen, 2004, 2014; Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007a). En el siguiente capítulo se revisará sucintamente esta teoría lingüística.

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SISTÉMICO-FUNCIONAL DE ESTUDIO DE LA LENGUA

En este capítulo se realizará una exposición sucinta de la organización de la teoría lingüística sistémico-funcional y se describirán los conceptos fundamentales asociados a los distintos niveles en que se despliega su estudio de la lengua: *género*, *registro*, *semántica discursiva* y *lexicogramática*. Con ello se pretende facilitar en términos generales la posterior comprensión de sus aportaciones al ámbito de investigación de la escritura académica, que constituye el núcleo de los siguientes capítulos.

1. Fundamentos generales de la teoría lingüística sistémico-funcional

La Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF) es una corriente de estudio lingüístico impulsada por el lingüista inglés M. A. K. Halliday hacia el último tercio del s.XX y que da cuenta de cómo la organización de la lengua se relaciona con su uso (Halliday, 1985a; 1994; Matthiessen, 1995; Eggins, 2002; Halliday & Matthiessen, 2004; 2014). La teoría recoge la tradición de la lingüística europea, especialmente de la Escuela de Praga, y está influida por la concepción antropológica de Malinowski y por el trabajo del lingüista británico Firth.

Así pues, para esta corriente la lengua es un instrumento empleado por los hablantes para construir e interpretar significados en el seno de los diferentes contextos socioculturales, de ahí que su estructura posibilite específicamente la expresión y comprensión simultánea de tres tipos de significados fundamentales: *ideacionales*, que transmiten nuestra experiencia del mundo exterior e interior, *interpersonales*, que transmiten nuestro papel y actitud en relación con los demás hablantes, y *textuales*, que transmiten la organización de los dos tipos de significados anteriores en el discurso. Los significados ideacionales se subdividen además en dos tipos: los *experienciales*, relacionados con la expresión de las actividades del mundo, y los *lógicos*, relacionados con su conexión.

Estos tres tipos de significados se organizan como sistemas de opciones lingüísticas de entre las cuales los hablantes eligen los signos apropiados para expresarse en un contexto concreto. Esta elección se hace posible gracias a su conocimiento semiótico o conocimiento de los significados

específicamente asociados a los signos que conforman el sistema de la lengua en una situación, sociedad y cultura determinada.

Halliday asocia a los tres tipos de significados fundamentales tres metafunciones que se cumplirían también de manera simultánea en cualquier manifestación de uso lingüístico (Halliday, 1976; 1978):

a) *Metafunción experiencial*: se orienta a la representación e interpretación de la experiencia del mundo exterior que nos rodea y de nuestro propio mundo interior (vertiente experiencial), así como al establecimiento de relaciones lógicas (vertiente lógica).

b) *Metafunción interpersonal*: se centra en la gestión de la interacción con los otros hablantes, asignándonos y asignándoles papeles y expresando actitudes en relación con ellos.

c) *Metafunción textual*: posibilita la organización de la experiencia e interacción anteriores en textos dotados de coherencia y de cohesión.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la LSF cualquier lengua responde en definitiva a la naturaleza de un sistema semiótico (Halliday, 1978), es decir, un conjunto de signos que representan significados por medio de convenciones arbitrarias y que está organizado en subconjuntos de opciones significativas. Esta consideración permite a esta corriente examinar lo adecuado o inadecuado de las opciones lingüísticas empleadas por los hablantes en un contexto sociocultural determinado. Para poder llevar a cabo un estudio de este tipo la LSF trabaja con textos, entendidos como interacciones lingüísticas completas orales o escritas tal y como son producidas y recibidas en su contexto social y cultural (Eggins, 2002, p. 39). En palabras de Halliday, el texto puede definirse como "un potencial de significado realizado" (1978, p. 144). La configuración lingüística de cada texto manifiesta la influencia del contexto inmediato de situación y del contexto de la cultura en que ha sido producido o recibido (Halliday & Hasan, 1985), por tanto la relación del texto con su contexto de producción puede inferirse y, a la inversa, a partir de un contexto dado pueden predecirse las elecciones lingüísticas más susceptibles de representarse o, por usar el término técnico, de *realizarse* por los hablantes.

Determinar la relación de la lengua y el contexto es clave en la LSF, al estar focalizada en el estudio del significado desde una perspectiva social. Uno de los primeros investigadores que profundizó en la relación entre ambos fue el antropólogo Malinowski (1923), quien sostenía que la lengua solamente se hace inteligible en su contexto de situación, aunque no llegó a precisar ni la naturaleza de éste ni su relación con la organización funcional de la lengua. Influido por el anterior, Firth (1957) amplió la noción de contexto de situación y determinó las variables que hacían posible predecir el tipo de lenguaje más susceptible de encajar en un contexto determinado: los rasgos relevantes de los participantes, los objetos relevantes y el efecto causado por la acción verbal. Posteriormente, otros lingüistas vinieron a especificar más el contexto desde orientaciones como la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, aunque fue Halliday quien contribuyó decisivamente a determinar las correlaciones sistemáticas entre la forma de organizarse la lengua y los rasgos contextuales específicos partiendo de la idea de que la lengua simboliza el contexto social y viceversa.

Concretamente, la influencia del contexto en un texto concreto puede examinarse específicamente mediante el análisis de las variables *campo*, *modo* y *tenor* y el análisis del *género* (Martin, 1984; 1992a). La *teoría del registro* describe la influencia que el contexto inmediato de situación ejerce sobre el lenguaje mediante el estudio de las variables registrales mencionadas, mientras que la *teoría del género* describe la influencia que el contexto de la cultura tiene sobre el lenguaje a partir del estudio de los géneros, considerados como estructuras culturales institucionalizadas en cada lengua a modo de procedimientos para conseguir determinados propósitos sociales (Eggins, 2002, p. 52).

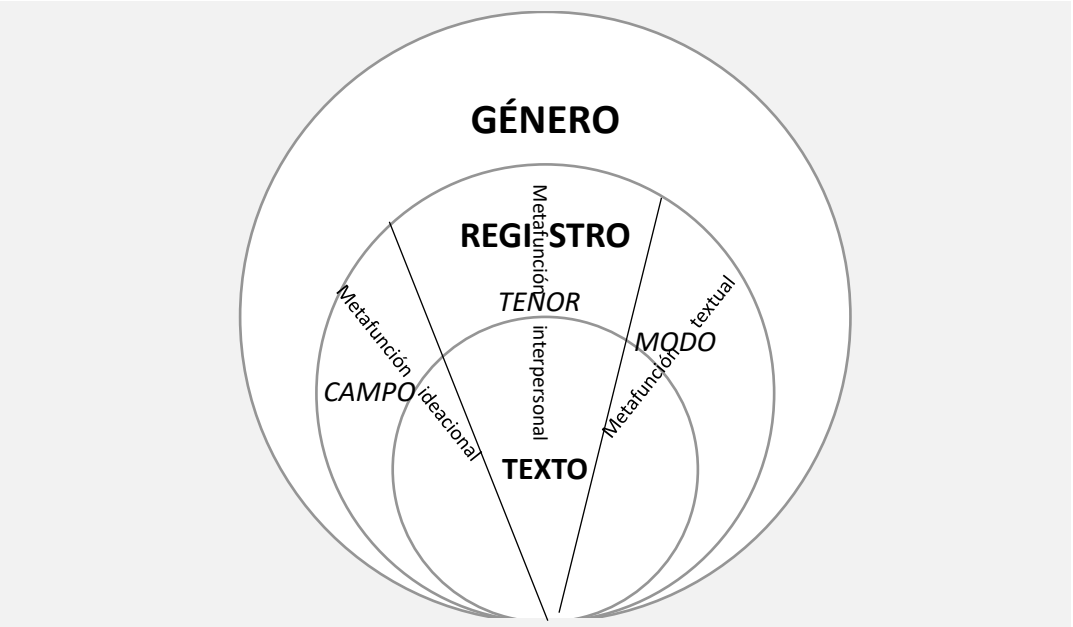
De este modo, contexto y texto mantienen entre sí una relación de *realización*: el género se realiza en un registro concreto, que a su vez se realiza en el texto a partir de las opciones lingüísticas condicionadas por sus variables *campo*, *modo* y *tenor*.

Al ser un estrato intermedio entre el género y el sistema de la lengua, estas variables registrales relacionan el uso de la lengua con los procesos sociales en nuestra cultura. También relacionan de

manera sistemática el propio contexto con las distintas metafunciones del lenguaje descritas anteriormente, como se muestra a continuación:

Figura 2

Relación Texto-Contexto en LSF



Hasta aquí puede comprobarse cómo la LSF entiende la lengua como un sistema semiótico estratificado[6]. Aparte de los estratos extralingüísticos del género y del registro, distingue tres niveles o estratos en el propio sistema de la lengua a través de los que se articulan los tres tipos de significado y se manifiestan las tres metafunciones establecidas por Halliday (experiencial, interpersonal y textual) (Halliday, 1985b):

a) El estrato de la *semántica discursiva* toma como unidad de creación de significados el texto y los sistemas de opciones a disposición de los hablantes para dotarle de coherencia y cohesión (Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007a).

b) El estrato *léxico-gramatical* toma como unidades de creación de significados el complejo clausal, la cláusula, la frase o el grupo, la palabra y el morfema. A este respecto, la cláusula se define como

[6] El modelo estratificado de contexto no fue una concepción compartida por todos los lingüistas de la LSF. De hecho, alternativamente se mantuvo la concepción un modelo de contexto formado por un único estrato (Halliday & Hasan, 1985). En este trabajo se adopta el modelo estratificado por su aplicabilidad a la didáctica de la lectura y la escritura tal y como fue formulado a partir de los aportes de Plum (1988), Ventola (1987), Eggins (Eggins & Slade, 1997), Rothery (1996) y, sobre todo, Martin (1984, 1992a).

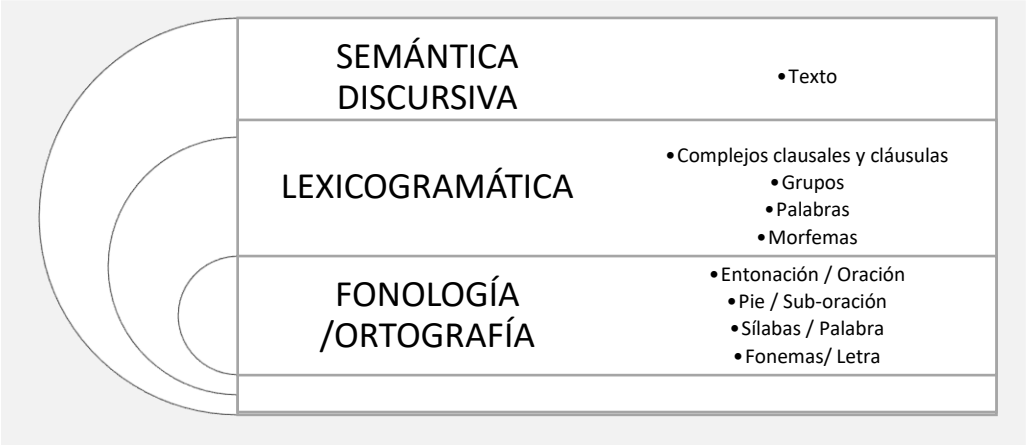
una unidad semántica que da cuenta de un Proceso y los Participantes y Circunstancias involucrados en él (Halliday, 1976).

c) El estrato *fono-gráfico* toma como unidades de representación de los significados, por un lado, el grupo tonal, el pie o grupo rítmico, la sílaba y el fonema y, por otro lado, la oración y sub-oración[7], la palabra y la letra. Estas unidades son producto de las convenciones de los usuarios de la lengua en una cultura, de ahí su naturaleza arbitraria.

A su vez estos tres estratos del lenguaje también mantienen entre sí una relación de realización, de mayor a menor nivel de abstracción: los patrones de significado discursivo se realizan en los patrones de significado léxico-gramatical, que a su vez se realizan de manera arbitraria en la expresión que hacen posible los sonidos (fonología) o las letras (ortografía):

Figura 3

Estratos del Sistema de la Lengua en LSF



En definitiva, el sistema de la lengua tiene dos niveles creadores de significado, la semántica del discurso y la lexicogramática, y un nivel de expresión oral, la fonología[8], y escrito, la ortografía. Cada nivel constituye un subsistema de opciones lingüísticas -de significado y de

[7] En la terminología correspondiente a la escala de rango del estrato gráfico (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 6), se introducen los términos *sentence* y *sub-sentence* en referencia a unidades gráficas delimitadas respectivamente entre mayúscula inicial y punto y entre dos puntos, punto y coma o coma.

[8] Puntualizamos, no obstante, que la fonología también puede construir significado: por ejemplo, realiza el *Nuevo*, concepto procedente del sistema léxico-gramatical de la INFORMACIÓN como contraparte del concepto de *Dado* (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 87-90) y más generalmente empleado como contraparte del *Tema* en el sistema semántico-discursivo de la PERIODICIDAD (ver apartado 3.1).

expresión- de entre las que los hablantes eligen a la hora de construir los textos según el contexto de situación y de cultura. Las distintas opciones lingüísticas de cada estrato articulan en su conjunto el sistema semiótico de la lengua.

Las relaciones paradigmáticas entre los elementos de un subsistema, esto es, las relaciones vinculadas a la oposición de sus significados, se complementarían con sus relaciones sintagmáticas, o relaciones vinculadas a su secuenciación en un texto concreto. Las relaciones sintagmáticas realizan las paradigmáticas y se denominan *estructura*; las paradigmáticas se denominan *sistema*. La relación entre ambas se conoce como *eje* y subyace a la organización general de estratos y metafunciones que plantea la LSF.

Para describir la estructura sintagmática de la cláusula, la LSF establece dos configuraciones en el eje sintagmático: *clase* y *función*. La función especifica las relaciones sintácticas particulares que entabla cada conjunto de clases o *sintagma*. La relación clase-función no es unívoca: muchas funciones gramaticales pueden ser realizadas por más de una clase y viceversa:

Figura 4

Ejemplo de Configuración del Eje Sintagmático

	La anciana	*tomó*	*un café*
Función (ideacional)	Actor	Proceso	Objetivo
CLASE	**GRUPO NOMINAL**	**GRUPO VERBAL**	**GRUPO NOMINAL**

Los lingüistas de esta corriente suelen representar la relación entre las oposiciones paradigmáticas y las organizaciones sintagmáticas como *redes de sistemas*. Una red puede representar uno o varios subsistemas simultáneamente. En cualquier caso, ilustran las opciones que los hablantes tienen a su disposición cuando construyen los textos, haciendo referencia tanto a las clases como a las funciones que pueden desempeñar[9] (Eggins, 2002, p. 313) (Figura 5):

[9] Las funciones se indican mediante flechas oblicuas. Otros signos son +, que indica inserción de una función, y ^, que indica sucesión de funciones en la estructura clausal.

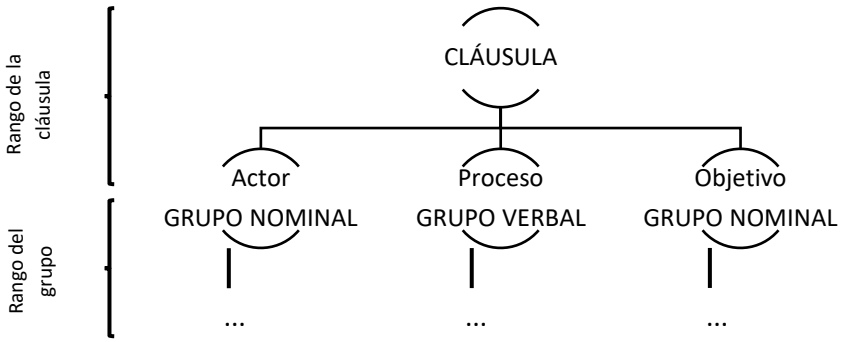
Figura 5

Ejemplo de Fragmento de la Red del Sistema del MODO en inglés

En cada estrato los subsistemas están organizados en *escalas de rango* que engloban a las unidades de oposición inscritas en rangos inmediatamente inferiores. Por ejemplo, en el estrato léxico-gramatical el rango de la clase *cláusula* englobaría al rango de la clase *grupo* y éste a su vez al de la clase *palabra*. Al describir el rango de un sistema se hace referencia a la clase y a la función de las unidades que lo constituyen:

Figura 6

Ejemplo de Fragmento de la Escala de Rango de la Cláusula



Como se ha puesto de manifiesto, la LSF lleva a cabo la representación de las relaciones intraestratales e interestratales que tienen lugar entre los subsistemas de la fonología/ortografía, la lexicogramática, la semántica del discurso y además los del registro y el género, que también constituyen conjuntos de opciones significativas. Realizar una descripción de esa magnitud no es, ni mucho menos, el propósito de este capítulo, que en lo sucesivo se centra en profundizar en algunos conceptos fundamentales. Para ello se tienen en cuenta las convenciones de notación sistémica propuestas por Quiroz (2016).

2. Conceptos clave I: género y registro

En este apartado se revisa exhaustivamente la concepción del *género* en la LSF por su importancia a la hora de diseñar y conducir secuencias de enseñanza de la lectura y la escritura en contexto académico. Asimismo, al constituir una pieza clave en la realización del género en ejemplares textuales concretos, se presenta y define el concepto de *registro*.

2.1 El género

El género es un concepto clave en la teoría que vienen desarrollando desde la década de los 80 del siglo pasado los especialistas de la Escuela de Sídney (ver Capítulo 3). Su enfoque lingüístico sistémico-funcional de análisis del género los diferencia tanto de las corrientes retóricas (Miller, 1984; Bazerman, 1994) como de otras corrientes lingüísticas, por ejemplo la enseñanza de lenguas con fines específicos (Swales, 1990; Hyland, 2004). En palabras de Rose:

> Its analysis is social semiotic rather tan ethnographic commentary, it is integrated in a functional theory of language rather tan interdisciplinary, is fractally designed as a stratified, metafunctional, multimodal theory of text in social context rather than eclectic, and is interventionist in intent rather than critical. With respect to the breadth and detail of its linguistic focus, and its uniquely designed teaching strategies, Hyland (2007:153) describes the Sydney School as 'perhaps the most clearly articulated approach to genre both theoretically and pedagogically'. (Rose, 2010, p.1)

A este respecto, Martin (1984, p. 25) define el género como "una actividad orientada hacia un determinado propósito y formada por etapas en las que los hablantes intervienen en tanto que miembros pertenecientes a una cultura". De ello se desprende que la variedad de géneros existente en una cultura dada se corresponde con la variedad de actividades sociales presentes en la misma. Así pues, en cada ámbito cultural se pueden identificar géneros ya institucionalizados que presentan una denominación específica y géneros cotidianos que se nombran de acuerdo con la actividad a la que se asocian: unos y otros se pueden incorporar a la experiencia como esquemas abstractos que se realizan a través de las variables registrales (Moyano, 2013a, p. 48).

Martin (2014) apunta a la influencia que en el origen y desarrollo del concepto tuvo su inicial consideración de cuatro variables contextuales -campo, modo, tenor personal y tenor funcional-,

tal y como fueron establecidas por Gregory (Gregory & Carroll, 1978). Esta concepción fue posteriormente reconsiderada por él y sus estudiantes de la Universidad de Sídney hasta llegar a determinar la noción de género a partir de la variable del tenor funcional y establecerlo como el nivel contextual más profundo responsable del propósito y la estructura de los textos en contraposición al registro, nivel contextual en que se acabaron situando las variables campo, modo y tenor (Martin, 1984, 1985, 1992a; Ventola, 1987; Plum, 1988; Rothery, 1996; Christie & Martin, 1997; Eggins & Slade, 1997; Eggins & Martin, 1997, 2003; Martin & Rose, 2008).

En esta reconsideración del concepto influyó también la corriente del contextualismo británico de Firth (1957) y trabajos inscritos en esta orientación, como el de Mitchell (1957) sobre la estructura de las secuencias de realización típicas del lenguaje de los intercambios comerciales en árabe, el análisis de Sinclair y Coulthard (1975) sobre las unidades propias de la estructura del discurso de la sala de clases o el trabajo de Hasan sobre encuentros de servicio y establecimiento de citas (1977). Además de los anteriores, resultaron influyentes los estudios del variacionismo sobre la narrativa de experiencias personales, como el desarrollado por Labov y Waletzky (1967), en el que se ofrecían descripciones semánticas detalladas de cada elemento de su estructura esquemática.

Por su parte, Halliday asociaba el género a la variable registral de modo al considerar que ésta "constituye esencialmente *la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación*" (1978, p. 145), mientras que Hasan (1977, 1984a, 1985) asociaba los elementos de la estructura textual a la variable registral de campo. Sin embargo, la necesidad de caracterizar el género desde una perspectiva multifuncional, acabó motivando a los lingüistas de la Escuela de Sídney a considerarlo una entidad responsable de la organización de los textos que afecta por igual al significado que realizan campo, modo y tenor. De esta forma, consiguieron fortalecer la asociación de las variables registrales con cada una de las metafunciones, facilitaron la identificación del modo en que cada cultura las explota de manera recurrente y fueron capaces de explicar no sólo cómo varían de una etapa a otra dentro de un género sin alterar su registro, sino

también cómo varían de un género a otro. Ello permitió además determinar una clasificación tipológica y topológica que facilitó la comprensión de problemas como las metáforas contextuales (Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2008, pp. 16-17).

La identificación de un género tiene lugar mediante el reconocimiento del ámbito de la cultura en que se desarrolla la actividad social cuyo propósito encaja con el manifestado por los hablantes a través de los diferentes tipos de significado que construyen paso a paso en el texto. Estos pasos o *etapas* en que se desarrolla la actividad comunicativa de los hablantes constituyen la *estructura esquemática* del género, otro de los puntos de referencia fundamentales para identificarlo. Por último, el análisis de las opciones semántico-discursivas y léxico-gramaticales presentes en el texto contribuye igualmente al reconocimiento del género al caracterizar distintivamente cada etapa y realizar los significados que dan cuenta de sus respectivas funciones.

A este respecto, Eggins (2002) se refiere al análisis de las etapas presentes en un género como *etiquetado funcional*. La clave del etiquetado funcional es la identificación de la función de la etapa en relación con el conjunto total de la forma más específica posible. No obstante, la estructura esquemática de cualquier género presenta elementos obligatorios y opcionales: los primeros son las propias etapas y los segundos son las *fases* que las integran. Con respecto a este concepto, Rose especifica:

> We can begin by defining phases broadly as waves of information carrying pulses of field and tenor. Phases are intermediate in scale between stages that are defined from the perspective of genre, as highly predictable segments in each genre, and messages that are defined from the perspective of grammar, as non-dependent non-projected clauses, together with their associated dependent and projected clauses. Each generic stage consists of one or more phases, and each phase consists of one or more messages. […] A genre is realised by its stages, stages by their phases, and phases by their messages. (2006, pp. 4-5)

Así pues, las fases son unidades intermedias en una escala entre las etapas, segmentos altamente predecibles en cada género, y los mensajes, cláusulas no dependientes y no proyectadas de las que pueden depender otras (Martin, 1992a, p. 235). La relación entre géneros, etapas, fases

y mensajes es realizacional y configura una escala de rango semántico-discursivo: cada etapa genérica es realizada por una o más fases y cada fase es realizada a su vez por uno o más mensajes. Aunque una escala de rango como esta parece privilegiar la estructuración de los significados ideacionales por encima de los patrones prosódicos de los significados interpersonales y los patrones periódicos de los significados textuales, el rango de fases está más asociado en los trabajos de la Escuela de Sídney a la descripción de las jerarquías de periodicidad: en este rango de fases, la primera oración y la oración final de un párrafo/fase de un texto escrito puede predecir y destilar respectivamente el campo del párrafo. Con todo, además del ángulo textual, Martin y Rose (2007a) discuten las fases desde la perspectiva de la VALORACIÓN, la IDEACIÓN y la CONJUNCIÓN (ver apartado 3).

Sea como fuera, del análisis de las fases se desprende que son los elementos opcionales los que proporcionan variedad a un género. En este sentido, mediante el concepto *potencial de estructura genérica*, Hasan (1984b, 1985) distingue entre el potencial de la estructura esquemática típicamente asociada a un género y su manifestación concreta en un texto particular.

En relación con la idea de la variación genérica, merece la pena hacer referencia a la posibilidad de coexistencia de varios géneros en un mismo texto. Por una parte, se pueden hallar géneros incrustados dentro de otros géneros marco, caso en el que funcionan como etapas en su desarrollo. Por otra parte, algunos géneros están integrados por varios tipos de otros géneros: se denominan *macrogéneros* (Martin, 1994). En este caso, las categorías de relaciones lógico-semánticas entre cláusulas que expone Halliday (1985b) constituyen el fundamento de la explicación de las relaciones que tienen lugar entre textos adyacentes en un macrogénero. Estas relaciones pueden ser de *elaboración*, cuando el segundo género parafrasea, comenta o ejemplifica la información del primero; de *extensión*, cuando el segundo género añade información diferente; y de *ampliación*, cuando el segundo género expande algún aspecto de la información del primero aportando más datos circunstanciales. Por último, los géneros también pueden mezclarse y fusionarse:

> La fusión de géneros nos recuerda el dinamismo inherente de la relación lenguaje/contexto, evidenciando tanto la forma en que las culturas llegan a favorecer ciertas combinaciones genéricas como el hecho de que la elección de un género siempre es la respuesta a un contexto específico de registro (Eggins & Martin, 2003, p. 25).

En relación con lo anterior, un par de conceptos esenciales para comprender la organización de los sistemas de géneros en una cultura desde la perspectiva de la LSF es el de *tipología* y *topología*. El primero se refiere a las distinciones categóricas entre géneros construidas a partir de la oposición de rasgos. La descripción tipológica de este tipo y su formalización en sistemas se complementa además con la topología, que se refiere al establecimiento de grados de proximidad entre los miembros de una categoría en relación a los criterios que los caracterizan como tales (Matthiessen & Martin, 1991; Martin, 1997a). Este segundo tipo de organización posibilita una reflexión más profunda sobre cuestiones como la mezcla o fusión de géneros.

Un último apunte sobre el tema es el de la relación entre género e ideología. En este caso, siguiendo la teoría de los códigos de Bernstein, la Escuela de Sídney considera la ideología "in terms of 'relations within and between contexts' that permeate every level of semiosis" (Rose, 2010, pp. 2-3), lo que anula su mera identificación con el contenido del discurso. Asimismo, la asocia a la capacidad de acceso y control de géneros institucionales que una cultura brinda a sus hablantes según su posición socioeconómica. De ello se desprende que la ideología diferencia a los sujetos sociales en jerarquías de poder según el control que manifiestan sobre los géneros.

Aunque resulta una cuestión estrechamente relacionada con los conceptos anteriores, se emplaza al Capítulo 3 la descripción de la taxonomía de géneros del conocimiento determinados por la Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2008), precisamente porque es el resultado de su labor en sucesivos proyectos educativos. A continuación se revisará el concepto de registro, teniendo en cuenta que los significados que transmite un género se realizan en el texto mediante éste.

2.2 El registro

Además del contexto de cultura, para poder comprender cómo los hablantes usan el lenguaje es preciso considerar el contexto de situación en el que construyen e interpretan los textos. En este sentido, la idea que concretaron los especialistas de la Escuela de Sídney es que los patrones de organización social de una cultura se realizan como patrones de interacción social en cada contexto de situación, que a su vez se realizan como patrones discursivos en cada texto[10].

De lo anterior se desprende que el contexto de situación limita lo que es lingüísticamente apropiado al usar un género determinado, precisamente porque los hablantes se atienen a unos aspectos situacionales que caracterizan ese contexto en cuestión e influyen en el acto comunicativo. Estos aspectos configuran el *registro* y son las variables registrales *campo*, *modo* y *tenor*.

El campo es la dimensión que manifiesta el asunto en que se centra la comunicación y está vinculado al significado y la metafunción experiencial. Más específicamente, se identifica con los patrones del discurso que realizan las secuencias de actividad orientadas a un propósito social en el acto comunicativo, con lo que tiene que ver con todos los elementos involucrados en estas secuencias (Participantes, Procesos, etc.) y sus tipos de relaciones. Estos elementos se organizan en taxonomías, que pueden caracterizarse según su grado de *estructuración* y su grado de *especificidad terminológica* (Martin & Rose, 2008, p. 14), y que se representan a través de redes de sistemas de actividades (Martin, 1997a). La variación de la *especificidad terminológica* da lugar a taxonomías superficiales y profundas: las primeras tienen un mayor número de subdivisiones iniciales, mientras que las segundas pueden alcanzar un número mayor de subdivisiones en total. Los textos que presentan taxonomías profundas son propios de *situaciones especializadas de comunicación*. Eggins (2002, p. 139) apunta a las implicaciones lingüísticas correspondientes a la variación entre este tipo de situaciones y las *situaciones no especializadas* (Tabla 1):

[10] Martin (2014, pp. 16-17) explica la resonancia que las expresiones *contexto de cultura* y *contexto de situación* presentan en su teoría de contexto estratificado y en la teoría de la instanciación de Halliday (2002).

Tabla 1

Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Especializadas y Comunes

Lenguaje Especializado	Lenguaje Común
Términos especializados (palabras que solo comprenden los iniciados)	Palabras comunes (palabras que todos entendemos)
Acrónimos abreviaciones sintácticas	Palabras enteras
Procesos de acciones especializadas	Sintaxis regular
Procesos atributivos (descriptivos)	Procesos identificadores (definición de término)

Nota. De *Introducción a la Lingüística Sistémica*, por S. Eggins, 2002, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción de F. Alcántara, p. 139.

El modo es la dimensión que manifiesta la forma en que se desarrolla la comunicación entre los hablantes, oral o escrita, y se relaciona con el significado y la metafunción textual. En este sentido, como afirma Moyano:

> se relaciona con la distancia semiótica, entendida como nivel de abstracción y grado de retroalimentación, que se construye como mayor o menor según el canal de comunicación. Así, si se considera el modo desde la perspectiva de campo, la lengua puede ser constitutiva de la acción a través del texto escrito y presentar un grado alto de abstracción (mayor distancia semiótica); o puede ser auxiliar, en tanto acompaña la acción, y menos abstracta (texto oral, menor distancia semiótica), con inclusión de recursos que permitan no mencionar elementos del contexto inmediato sino señalarlos (deícticos). Desde la perspectiva del tenor, habrá mayor o menor retroalimentación en los intercambios, dependiendo, también, del canal (comunicación cara a cara o a distancia, por escrito, con varias instancias intermedias). (2013a, p. 46)

El carácter que el lenguaje desempeña en la interacción implica, por tanto, dos *continua* relacionados respectivamente con el grado de *distancia experiencial* o separación entre el lenguaje y el proceso que está llevando a cabo éste –acción o reflexión- y el grado de *distancia interpersonal* o posibilidad de respuesta inmediata entre los interlocutores (Martin, 1984, 1992a). Estas gradaciones caracterizan las diferencias entre las *situaciones de uso de lenguaje hablado* y *escrito* y se asocian a ciertos rasgos lingüísticos, entre los que para Eggins (2002, p. 113) destacan fenómenos como la *intrincación gramatical* y la *densidad léxica* (Tabla 2):

Tabla 2

*Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Habladas y Escrita*s

Lenguaje Hablado	Lenguaje Escrito
Organizado en turnos de palabra	Organización monológica
Dependiente del contexto	Independiente del contexto
Estructura dinámica (fases interactivas, abierta, ilimitada)	Estructura sinóptica (fases retóricas, cerrada, limitada)
Fenómenos espontáneos (comienzos falsos, dudas, interrupciones, solapamientos, cláusulas incompletas)	Redacción pulida
	Se ha corregido el texto
	Léxico culto
Léxico cotidiano	Gramática estándar
Gramática no estándar	Simplicidad gramatical
Intrincación gramatical	Alta densidad léxica
Baja densidad léxica	

Nota. De *Introducción a la Lingüística Sistémica*, por S. Eggins, 2002, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción de F. Alcántara, p. 113.

Por último, el tenor es la variable que da cuenta de las relaciones sociales de los participantes implicados en el acto de comunicación, de ahí que esté relacionada con el significado y la metafunción interpersonal (Martin & Rose, 2008, pp. 12-13). El tenor, de hecho, tiene que ver con aspectos como el *estatus* o las relaciones jerárquicas de igualdad o desigualdad y la *solidaridad* o el grado de contacto o afecto. El primero constituye la dimensión vertical del tenor y el segundo la horizontal: ambos son complementarios y rigen por igual las interacciones de los hablantes. A este respecto, Poynton (1985) indica que el tipo de papel social que desempeñan los hablantes en una situación determinada puede vincularse a dos *continua* o gradaciones diferentes en relación con los aspectos anteriores: en el caso del estatus ésta vendrá determinada por la existencia o no de *reciprocidad* relativa a las elecciones lingüísticas por parte de los participantes en el acto de comunicación –a mayor desigualdad, menor reciprocidad-, mientras que en el caso de la solidaridad, la gradación quedará regida por los principios de *proliferación* y *contracción*, referidos respectivamente al potencial disponible de intercambio de significados entre los hablantes y al

esfuerzo que dicho intercambio conlleva –a mayor solidaridad, mayor proliferación y menor contracción-.

Según Eggins (2002, p. 127), la combinación de las gradaciones anteriores permite caracterizar las *situaciones de uso del lenguaje formales* y *coloquiales* en aspectos como el vocabulario, los vocativos o términos usados para dirigirse a los interlocutores, el modo y la modalidad o la longitud y el tipo de interacción, que será más corta y tendente a destacar el acuerdo cuanta menos vinculación afectiva y grado de contacto:

Tabla 3

*Rasgos Característicos de las Situaciones de Uso Formales y Coloquiale*s

Lenguaje Coloquial	Lenguaje Formal
Léxico actitudinal	Léxico neutro
Léxico coloquial (formas abreviadas, argot)	Léxico formal (formas enteras, sin argot)
Fenómenos de cortesía	Juramentos
Interrupciones, solapamientos	Se respetan los turnos de palabra
Nombres de pila, diminutivos	Formas de tratamiento cortés
Elecciones de modo congruentes	Formas de modo no congruentes
Modalización para expresar probabilidad	Modalización para expresar deferencia
Modalización para expresar opinión	Modalización para expresar sugerencia

Nota. De *Introducción a la Lingüística Sistémica*, por S. Eggins, 2002, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción de F. Alcántara, p. 127.

Los significados que transmite el registro a través de las variables registrales se realizan en el texto mediante los patrones de la semántica del discurso y la lexicogramática. En el siguiente apartado se abordarán los primeros.

3. Conceptos clave II: semántica discursiva

La semántica discursiva se ocupa de los significados experienciales, interpersonales y textuales que se realizan en el nivel del texto (Martin & Rose, 2007a). La realización de estos tres tipos de significados, que vehiculan las tres variables registrales campo, modo y tenor, tiene lugar a través de las opciones lingüísticas que los hablantes escogen de los seis subsistemas o conjuntos que engloba dicho nivel: PERIODICIDAD, CONJUNCIÓN, IDENTIFICACIÓN, IDEACIÓN, VALORACIÓN y NEGOCIACIÓN.

Por su interés para la aplicación pedagógica de la LSF, se procederá a realizar una explicación detallada de cada uno de estos conjuntos de significado.

3.1 PERIODICIDAD

La PERIODICIDAD transmite fundamentalmente un significado textual y canaliza esta metafunción en el discurso. Hace referencia al conjunto de opciones relacionadas con la organización particular del flujo de información, asunto que ya concitó la atención de algunos autores de la Escuela de Praga (Ammann, 1928; Mathesius, 1939) y cuyo estudio retomó Halliday (1967) en la configuración de su teoría sistémico-funcional.

Este flujo de información en el discurso se manifiesta en patrones ondulantes. Los puntos de partida y de finalización de la información a nivel del propio texto, a nivel de los párrafos y a nivel de las cláusulas son los picos de cada onda de información en el discurso. En los puntos de partida aparecen recursos que anticipan la información que seguirá en el texto y en los puntos de finalización aparecen recursos que consolidan los significados acumulados y que añaden significados no aportados antes.

El punto de partida de la información a nivel de las distintas etapas del texto o incluso de la totalidad del mismo es el *Macrotema*, que normalmente está constituido por una oración o párrafo introductorio. El punto de finalización de la etapa o del texto es el *Macronuevo*, oración o párrafo que resuelve, resume o reafirma la información que se ha ofrecido sobre el campo del texto. Por otro lado, el punto de partida de la información a nivel de párrafo puede manifestarse en el *Hipertema*, oración que introduce un aspecto del campo del texto del que se va aportar información en ese párrafo o fase. En este sentido, el Hipertema, como el Macrotema, es predictivo, ya que suscita expectativas sobre cómo se desarrollará el texto. El punto de finalización del párrafo o fase es el *Hipernuevo*, oración que detiene el flujo de información sobre el tópico anunciado, ya sea aportando una conclusión, una síntesis o una paráfrasis. Por último, el punto de partida de la información a nivel de la cláusula se denomina *Tema* y la información aportada sobre ese punto de partida se denomina *Nuevo*.

No obstante, esta organización jerárquica puede coexistir con otras estrategias para canalizar el flujo de información en el discurso. De hecho, para comprender el sistema de la PERIODICIDAD es preciso estudiar más en profundidad la organización de la información en la propia cláusula.

Para Halliday, la cláusula como mensaje está organizada como una configuración de *Tema* y *Rema*, términos ya empleados por los autores de la Escuela de Praga. A este respecto, Halliday define el Tema como "the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context" (Halliday & Mattiessen, 2004, p. 64). El Rema, por su parte, es la información remanente del mensaje transmitido por la cláusula, aunque a efectos del análisis de la PERIODICIDAD este concepto queda postergado en aras del concepto de *Nuevo*, procedente del sistema léxico-gramatical de la INFORMACIÓN como contraparte del concepto *Dado* (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 87-90).

El Tema de una cláusula en las distintas lenguas puede realizarse mediante distintas estrategias (Matthiessen, 2004, p. 548), como la entonación o prominencia entonativa de un elemento, la secuenciación o ubicación de un elemento al inicio o fin de una cláusula, o la segmentación o empleo de un marcador que indica cuál es el elemento prominente.

Por otro lado, el Tema realiza significados experienciales (Tema tópico o experiencial), interpersonales (Tema intepersonal) y textuales (Tema textual). Esta diversidad de significados se explica teniendo en cuenta que el Tema asume tanto la función discursiva de contextualizar el mensaje en relación con el texto precedente o el contexto de habla como la función local de orientar la interpretación del mensaje por parte del interlocutor. Con respecto a esta función discursiva, en el modelo de Halliday, cada Tema contextualiza su mensaje en tres posibles dimensiones (Rose, 2001, p. 3):

a) Discursiva: propia del Tema textual, hace referencia a cómo el mensaje está relacionado lógicamente con mensajes precedentes por medio de conjunciones y continuativos.

b) Interactiva: propia del Tema interpersonal, hace referencia a las relaciones entre los hablantes, sus evaluaciones del mensaje o qué movimiento en el intercambio se está poniendo en acción por medio de Adjuntos modales, pronombres y adverbios interrogativos y verbos finitos.

c) Relativa al campo de actividad: propia del Tema tópico o experiencial, hace referencia a la identidad y el rol de los Participantes clave, los Procesos en los que están implicados o las Circunstancias asociadas.

Con respecto a la función discursiva del Tema, Martin (1992b) considera que las variaciones en la organización textual de las cláusulas pueden ser interpretadas como estrategias para organizar el discurso en varios tipos de contextos sociales según los tipos de textos representativos de éstos. Un análisis discursivo del Tema de las cláusulas de un texto permitiría, por tanto, describir las motivaciones contextuales que subyacen bajo los patrones discursivos que en ellas encontramos.

Es precisamente esta conexión entre cláusula y discurso la que sienta las bases del sistema de la PERIODICIDAD, que se desarrollará en gran parte gracias a las teorías de Fries (1981). Este autor afirma que el patrón de Temas presentes en las cláusulas de un texto puede ser predicho porque está estrechamente relacionado con la manera particular en que se organiza su campo (partes de un todo, pares de oposición, etc.). Al descubrir este patrón, se infiere el *método de desarrollo* del texto o establecimiento de un ángulo del campo sensible a la estructura del género del texto cuya realización en pasos puede predecirse.

Según Fries (1981), las interpretaciones de los interlocutores estarán influidas por este modo particular en que el texto desarrolla sus ideas según el contenido experiencial de los Temas. Así, la simplicidad o complejidad de este desarrollo semántico -y, por tanto, de la interpretación de los interlocutores- dependerá del conjunto de campos semánticos presentes en el texto. El movimiento de uno a otro, de hecho, queda señalado en los Temas de las cláusulas, manifestando un cambio de significados y de propósito comunicativo y contribuyendo así a la configuración de su estructura esquemática.

Los significados textuales, interpersonales y experienciales asociados al Tema aparecerían en ese mismo orden en la cláusula. Halliday (1994, p. 53) extiende por ello la definición de Tema hasta llegar a incluir al primer elemento que tiene una función en la TRANSITIVIDAD (ver apartado 4.1), lo que resulta útil en inglés para distinguir Temas marcados y no marcados.

Con respecto a esta cuestión, es preciso aclarar la distinción entre *Tema marcado* o *Tema no marcado*, por sus repercusiones en el discurso. Un Tema marcado en una lengua es aquel asumido por un elemento atípico de la estructura modal de la cláusula (ver apartado 4.2) cuya función sería señalar transiciones en los pasos del discurso. Por su parte, un Tema no marcado es aquel asumido por un elemento recurrente de la estructura modal de la cláusula y que aporta continuidad al discurso.

Cada lengua presenta diferencias relativas a la identificación del elemento que funciona como Tema de la cláusula y la distinción entre Temas marcados y no marcados (Rose, 2001b; Matthiessen, 2004). Por ejemplo, en la cláusula declarativa en inglés el Tema se realiza mediante la estrategia de secuenciación, de modo que el Tema es el primer elemento de la cláusula que tiene una función en la TRANSITIVIDAD, lo que comúnmente coincide con el Participante que asume la función de Sujeto. Éste sería además el Tema no marcado. Sin embargo, en los casos en que otro elemento de la cláusula con una función en la TRANSITIVIDAD antecede a dicho Participante, comúnmente una Circunstancia, la cláusula presenta un Tema marcado, lo que tendrá consecuencias en el flujo de información del texto.

En lo que respecta a la cláusula declarativa en lengua española, los expertos aportan diferentes teorías sobre la naturaleza del Tema y la distinción entre Temas marcados y no marcados (Taboada, 1995; Arús, 2010; Montemayor-Borsinger, 2005; Moyano, 2010a, 2016, 2021).

Atendiendo a la gran flexibilidad que caracteriza al español con respecto al orden de los componentes de la cláusula, autores como Taboada (1995) y Arús (2010) señalan un amplio conjunto de elementos que pueden asumir el rol de Temas: Participante Sujeto, Proceso, Participante no Sujeto y Circunstancia. Para estos autores, la estrategia de secuenciación o posición

inicial en la cláusula resultaría relevante para el reconocimiento del Tema en español. El Sujeto sería, como en inglés, el Tema más frecuente. No obstante, según Taboada (1995), el Proceso, imposible en inglés, también sería posible en español por el componente flexivo verbal. Arús (2010) especifica que ello no implicaría ni siquiera la existencia de un Tema implícito, sino la de una estrategia diferente de la encontrada en inglés para realizar el método de desarrollo del texto: mientras que en esta lengua se emplea la tematización del Sujeto, en español se emplea la del Proceso gracias a la información de persona y número que proporciona la flexión verbal. Por último, la Circunstancia y el Participante no Sujeto también pueden realizar el rol de Temas, aunque, como apunta Montemayor-Borsinger (2005), se desempeñarían como Temas marcados, mientras que el Sujeto y el Proceso lo harían como Temas no marcados. A este respecto, Taboada (1995) no considera la existencia en español de este tipo de Temas no marcados, mientras que Arús (2010) distingue entre unos y otros aplicando también la teoría del sistema de la INFORMACIÓN.

Una postura diferente de la de estos autores es la que sostiene Moyano (2016, 2021). Para esta autora, en la identificación del Tema intervienen dos estrategias: la concordancia y la secuenciación. Por un lado, afirma que el Tema no marcado en esta lengua es realizado mediante aquel grupo nominal de la cláusula que concuerda con el afijo verbal, al que considera un marcador temático incluido en el dominio del grupo verbal. Este grupo nominal suele coincidir con el Participante que cumple una función central en la cláusula en referencia al sistema de la TRANSTITIVIDAD o que no cumple ninguna función en referencia al sistema del MODO[11], y que puede ser explícito, puede estar elidido o, incluso, puede estar postpuesto tras el Predicador, de modo que en él confluyan el rol de Tema y el de Nuevo. Por otro lado, Moyano afirma que en la realización del Tema marcado interviene la estrategia de secuenciación, al constituir el primer elemento experiencial en la cláusula, comúnmente una Circunstancia que sitúa el texto en tiempo, lugar, etc. u otro Participante constituido por un grupo nominal que no coincide con el afijo del

[11] Destacamos aquí que Moyano sigue a Quiroz (2015, 2017) en su consideración de la naturaleza de los constituyentes funcionales del sistema del MODO en referencia a la cláusula en español. Recomendamos consultar el apartado 4.2 para acceder a su descripción.

grupo verbal. En esta tesis se asume la teoría de Moyano en cualquier aplicación de la descripción del sistema de la PERIODICIDAD al análisis de textos en español.

En un trabajo anterior, Moyano (2010a) relaciona además las posibles opciones de Tema marcado y no marcado con el método de desarrollo de diferentes géneros. Según la autora, la identificación de las distintas opciones temáticas descritas para el español como Temas no marcados y marcados depende también de la motivación contextual y, por tanto, genérica. Así, los distintos registros lingüísticos en los que se realizan los Temas y, por tanto, el contexto situacional y cultural en que se inscriben los textos orales o escritos en cuestión confirmaría la motivación contextual de la selección temática en español y abriría la puerta a considerar una relación estable entre la organización de la PERIODICIDAD y los distintos géneros (ver Capítulo 3).

Con respecto a la cuestión de la elipsis, Moyano (2010a) destaca su rol en el fomento de la cohesión del texto y apunta que en español el Tema se elide en las cláusulas siguientes a un Tema explícito porque su significado puede recuperarse a partir de la estructura del texto, ya sea porque los elementos se han elidido en estructuras sintácticas paralelas o en secuencias donde los Temas explícitos construyen claramente las identidades que ajustan el método de desarrollo del campo de actividad.

Se retomará con más detalle la información sobre el sistema temático en el apartado 4.3 de este capítulo.

3.2 CONJUNCIÓN

La CONJUNCIÓN es el conjunto de opciones que hace posible la expresión de aquellos significados que contribuyen a organizar lógicamente las secuencias de actividad en los textos, por lo que se relaciona con los significados y las metafunciones experiencial y textual. A esto contribuye la oposición entre relaciones lógicas externas e internas que puede contribuir a establecer este sistema de la semántica discursiva, como se verá más adelante. Si se tiene en cuenta el significado experiencial, destaca la estrecha relación que la CONJUNCIÓN mantiene con la IDEACIÓN, al construir la experiencia de los hablantes en secuencias de actividad organizadas lógicamente; si se tiene en

cuenta el significado textual, destaca por su parte la interacción con la PERIODICIDAD, al presentar el discurso como ondas de información organizadas lógicamente (Martin & Rose, 2007a, p. 116). Desde los primeros trabajos sobre el tema, los especialistas han puesto el acento en la faceta experiencial y en la textual de este sistema, tal es el caso de Halliday y Hasan (1976), Halliday y Matthiessen (2004) o Martin y Rose (2007a)[12]. Para los primeros, además, la CONJUNCIÓN forma parte de los recursos de cohesión textual de tipo gramatical, junto con la referencia, la elipsis y la sustitución.

El sistema de la CONJUNCIÓN implica tres sistemas simultáneos: los tipos de *relaciones lógicas*, la oposición entre *relaciones lógicas internas y externas* y la oposición entre *relaciones lógicas explícitas e implícitas*. En referencia al primero, las relaciones lógicas que expresan los elementos del sistema de la CONJUNCIÓN se reducen a cuatro tipos generales que vinculan cláusulas, oraciones, fases y etapas del texto entre sí: *adición*, *comparación*, *secuenciación en el tiempo* y, por último, *causalidad*. En lo que respecta al segundo sistema, las conjunciones que conectan las actividades en una secuencia vinculada a un campo de experiencia concreto se denominan *externas* y las que organizan lógicamente la información del texto en fases y etapas propias del género se denominan *internas*. Por último, estas relaciones lógicas pueden estar explícitamente expresadas mediante sus conjunciones correspondientes, pero también pueden ser implícitas: en este caso, el lector o el oyente tiene que inferirlas.

De este modo, hay una relación estrecha entre el manejo de las expectativas del lector o el oyente de un texto y el uso de las conjunciones implícitas y explícitas; en el caso de las primeras, en muchas ocasiones resultan una opción no marcada al ser precisamente elididas por lo redundante que resultaría mantenerlas y lo sencillo que resulta inferirlas en una secuencia de actividades, mientras que en caso de las explícitas, su empleo puede contradecir las expectativas del lector o el oyente con respecto al curso de la información en un texto, por lo que en muchos

[12] No obstante, Martin (1992a, p. 94) también interpreta las relaciones causales y condicionales en inglés desde la dimensión semántica interpersonal como relaciones de *modulación* y *modalización* de la sucesión temporal entre los eventos.

casos constituirían una opción marcada. A este respecto, se ve muy clara la interacción entre la PERIODICIDAD y la CONJUNCIÓN, pues los dos tipos de conjunciones contribuyen a establecer los cambios en la secuencia de actividades y la organización interna del discurso que dan lugar a las ondas de información presentes en párrafos, fases y etapas del texto.

Centrándonos en la cláusula, las conjunciones establecen relaciones de dependencia de distinto tipo y constituyen así complejos clausales. Las relaciones de dependencia que integran el sistema de la *TAXIS* (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 373) son fundamentalmente la *parataxis* o independencia de las cláusulas entre sí, y la *hipotaxis*, o dependencia, aunque también puede darse un tipo de relación de dependencia denominada *cohesiva* (Halliday & Hasan, 1976, p. 14), que relaciona lógicamente oraciones entre sí. Por otro lado, las relaciones de las cláusulas en un complejo clausal determinado pueden atender también a un tipo de los que integran el sistema *LÓGICO-SEMÁNTICO* y caracterizarse por constituir una *proyección* de información verbal o mental o una *expansión* de información por *elaboración*, *extensión* o *ampliación*:

a) Elaboración: una cláusula se presenta como otra forma de expresar la información de la cláusula anterior.

b) Extensión: una cláusula añade información del mismo tipo que la expresada por la cláusula anterior.

c) Ampliación o mejora: una cláusula amplía la información de la anterior en lo que respecta a las dimensiones de comparación, tiempo o causalidad.

En el análisis de la semántica del discurso, las relaciones conjuntivas se representan mediante una *retícula conjuntiva* o diagrama que representa este tipo de relaciones y su condición de externas o internas. Su análisis nos indica qué clase de relaciones lógicas predominan en un texto, con lo que nos permiten caracterizar este sistema en relación a los distintos géneros.

Por último, también existe otro tipo de conectores aparte de las conjunciones: se trata de los continuativos, que se distinguen por su posicionamiento en la cláusula, más cercano al verbo que las conjunciones, y su repertorio, más restringido (ver Tabla 4). Estos elementos, de hecho,

proporcionan continuidad entre dos partes del texto, como expresión genuina de la CONJUNCIÓN interna. Pueden expresar relaciones lógicas de adición, de secuenciación en el tiempo y de comparación. Además, también pueden ser clasificados según el tipo de expectativas de continuidad de la información a que dan lugar en cada caso (Martin & Rose, 2007a, p. 143).

En el caso del español, Lavid et al. (2010) dedican el segundo capítulo de su estudio contrastivo inglés-español a explorar los diferentes significados que pueden construirse al conectar las cláusulas a través de las opciones que ofrecen los sistemas de la TAXIS y de los tipos de RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS. De este modo, dan cuenta de las conjunciones típicas de cada realización lógico-semántica en el caso de la hipotaxis y la parataxis y de su relación con el MODO verbal, así como destacan las particularidades de las conjunciones del español en la construcción de este tipo de significados.

A continuación se muestra el repertorio de las conjunciones y los continuativos más frecuentes en nuestra lengua según la taxonomía propia de la LSF:

Tabla 4

Clasificación de Conjunciones y Continuativos en Español

Conectores Externos (unen eventos)		
Adición	Suma	*y, además, ambos*
	Resta	*no, ni, tampoco*
	Alternativa	*o, si no... entonces*
Comparación	Similar	*igual, como si*
	Diferente	*mientras que, en lugar de, en vez de, excepto que, aparte de*
Tiempo	Sucesivo	*después, desde, ahora que; antes, una vez, tan pronto como; hasta cuando, mientras*
	Simultáneo	
Causa	Esperado	*porque, así que, por consiguiente*
	Concesivo	*aunque, aun cuando, pero, sin embargo*
Medio	Esperado	*por, por tanto*
	Concesivo	*incluso por, pero*

Condición	Esperado	*si, entonces, suponiendo que, mientras que*
	Concesivo	*incluso si, incluso entonces, a no ser*
Propósito	Esperado	*de modo que, con el fin de, en caso de*
	Concesivo	*aun así, sin para que no, por temor a*
	Conectores Internos (organizan el texto)	
Adición	Escrito	*además, lo que es más, también, adicionalmente, alternativamente*
	Oral	*ahora, bueno, de acuerdo, vale, de todas formas, en cualquier caso, por cierto*
Comparación	Similar	*del mismo modo, una vez más; esto es, es decir, por ejemplo, en general, en particular, resumiendo*
	Diferente	*de hecho, sin duda, al menos; en lugar de, por lo contrario; por otro lado, contrariamente*
Tiempo	Sucesivo	*primero, segundo, tercero, a continuación, antes, por último, para terminar*
	Simultáneo	*al mismo tiempo, aún*
Consecuencia	Concluyente	*por tanto, por eso, de esta manera, en conclusión, consecuentemente, después de todo, por consiguiente*
	Contrastivo	*de todos modos, de cualquier forma, en cualquier caso, en todo caso, no obstante, con todo, aun, cierto es que, por supuesto, no hace falta decir*
	Continuativos	
Adición		*también, además, así como*
Comparación	Menos de lo esperado	*solo, justo*
	Más de lo esperado	*incluso hasta*
Tiempo	Más tarde de lo esperado	*por fin, al fin*
	Más tiempo de lo esperado	*todavía*
	Persistente	*otra vez*
	Repetitivo	*ya*

Nota. De *Leer para aprender*, por J. R. Martin y D. Rose, 2018, Pirámide. Traducido por A. Bustelo y revisado por R. Whittaker, T. Bordón, I. García Parejo y J. Arús, p. 258.

Un aspecto directamente vinculado con el sistema de la CONJUNCIÓN son las *metáforas gramaticales lógicas*. En consonancia con la propia definición de *metáfora gramatical* (Halliday, 1985a; 1998; Wignell et al., 1989; Simon-Vandenbergen et al., 2003), el subtipo ideacional lógico consiste en la expresión de la CONJUNCIÓN mediante otro tipo de elementos, como Procesos, Cosas, Cualidades o Circunstancias.

En el caso de la expresión metafórica de la CONJUNCIÓN como Proceso, muy frecuente en la escritura técnica o abstracta, las metáforas gramaticales lógicas contribuyen a empaquetar las secuencias de actividad del sistema de la IDEACIÓN en paquetes de información manejable, lo que incide directamente en la realización de las opciones de PERIODICIDAD del texto. Es más, la expresión de este tipo de metáfora gramatical lógica a menudo conlleva el otro tipo de *metáfora gramatical experiencial* (ver subapartado 3.4), de hecho, la conexión de dos metáforas gramaticales experienciales mediante una metáfora gramatical lógica de Proceso es una de las estructuras más comunes en la prosa de los textos científicos, precisamente por su capacidad de agilizar el desarrollo del razonamiento lógico en este tipo de textos. He aquí un ejemplo ilustrativo[13]:

(1) La constante devaluación de la moneda <u>ocasionó</u> un deterioro progresivo de la economía nacional.

La CONJUNCIÓN puede expresase además metafóricamente como *(2)* Circunstancia o *(3)* Cosa, como podemos observar en estos ejemplos en los que se expresan relaciones de causalidad:

(2) <u>A través de</u> la constante devaluación de la moneda, la economía nacional se deterioró progresivamente.

(3) <u>La razón</u> del progresivo deterioro de la economía nacional fue la constante devaluación de la moneda.

Como se verá más adelante, las secuencias de actividad propias del sistema de la IDEACIÓN en la semántica discursiva están asociadas estrechamente con el sistema de la CONJUNCIÓN. Entre los varios tipos de relaciones lógicas vinculadas al sistema de la CONJUNCIÓN, las conjunciones externas causales constituyen series de actividades conocidas como *secuencias de implicación* propias de

[13] Todos los ejemplos que se aportan de aquí en adelante para ilustrar la teoría son inventados.

los campos científicos (Halliday, 1998). Recientemente, Hao (2018) ha examinado los recursos semántico-discursivos de la causalidad científica, que se suman a los recursos ya reconocidos previamente de la lexicogramática (Halliday, 1994; 1998) y de la variable registral de campo (Martin, 1992a; Wignell et al., 1989). A este respecto, la autora acuña el término *entidades de actividad*, con el que denomina a los tecnicismos producto de la destilación de una secuencia de implicación propia de las explicaciones secuenciales.

3.3 IDENTIFICACIÓN

La IDENTIFICACIÓN es el conjunto de opciones relacionadas con los recursos lingüísticos que identifican a las personas y las cosas (objetos, instituciones, abstracciones, etc.) en cada cláusula y oración a lo largo del texto para que los lectores u oyentes puedan seguirles la pista, de ahí que se relacione con la expresión del significado textual y canalice esta metafunción en el texto. La IDENTIFICACIÓN hace referencia tanto a la presentación de estas personas y cosas por primera vez como a los distintos recursos con los que el hablante se refiere a ellos al dar por sentado que el lector o el oyente ya los conoce.

Las personas y las cosas, al ser presentadas, pueden aparecer directamente conectadas con la realidad extralingüística cultural, caso de la referencia *homofórica*, o con la realidad extralingüística situacional, caso de la referencia *exofórica*: en ambos casos su presuposición se daría por sentada. Este segundo tipo de referencia está vinculado directamente al concepto de *deixis* o estudio de la codificación lingüística de rasgos del contexto situacional tal y como son manifestados mediante los elementos *deícticos*, recursos que conectan la lengua con la situación de enunciación y adquieren su sentido pleno en el contexto en que se emplean. Tradicionalmente, los tipos de deixis que se reconocen para todas las lenguas son *personal*, *temporal*, *espacial*, *social* y *textual*.

Por otro lado, la conexión de la referencia de dos términos puede tener lugar únicamente en el propio discurso. En este caso se denomina referencia *endofórica* y puede darse hacia adelante o hacia atrás: la primera se denomina *catáfora* y en la segunda *anáfora*.

La principal diferencia entre referencia *exóforica* y *endóforica* es que la primera no fomenta la cohesión textual (Halliday & Hasan, 1976). Al relacionar el lenguaje con el contexto de situación, contribuye de hecho a la creación de significado, pero no ayuda al establecimiento de conexiones entre sus diferentes términos. Halliday (1994, p. 312), de hecho, ya ponía el acento en que la referencia endofórica, en el marco de la cohesión textual, interactuaba con la estructura para aportar al texto su textura característica.

Los recursos gramaticales que se emplean en español para presentar a las personas y a las cosas en el discurso son fundamentalmente el artículo indefinido o la ausencia de éste en el caso de la referencia genérica. Por otro lado, los recursos que manifiestan la presuposición del hablante son, entre otros, el artículo definido, los pronombres personales y los determinantes y pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos, además del conjunto empleado comúnmente para realizar la identificación de tiempo y lugar en el texto.

Por su parte, el fenómeno de la elipsis está también estrechamente vinculado a la PERIODICIDAD y, con ello, al método de desarrollo particular de un texto, habida cuenta de que la presuposición de los elementos elididos en el discurso andamia la continuidad de los Temas y favorece la cohesión textual (Halliday & Hasan, 1976).

En el marco de la LSF, el estudio de la elipsis se debe principalmente a los trabajos de Hasan (1984b, 1985). En ellos se refieren las dos condiciones necesarias para que tenga lugar este fenómeno: que la estructura de la expresión esté incompleta y que el elemento elidido pueda ser recuperado del contexto. Asimismo, se especifican los casos que no constituirían elipsis: la omisión consciente de información por parte del hablante y la información implícita vinculada al conocimiento del mundo. Con todo, en este apartado tienen más interés los trabajos que esclarecen el papel de la elipsis en el sistema de la IDENTIFICACIÓN. A este respecto, Boxwell (1995) descarta los usos no correferenciales de la elipsis en inglés para subrayar los que sí tienen ese carácter, como la elipsis del sujeto, del complemento o del núcleo del grupo nominal.

En el análisis de la semántica discursiva, las relaciones de IDENTIFICACIÓN se representan mediante *cadenas de referencia*, un tipo de diagrama que da cuenta de este tipo de relaciones en el texto. Su análisis nos indica qué personas y cosas son importantes y cómo cambia su referencia a lo largo del texto. El análisis de las relaciones de IDENTIFICACIÓN en ejemplares de un mismo género puede contribuir al establecimiento de sus patrones característicos en este sentido.

Finalmente, en relación con la cuestión de cómo se diferencia cada género según sus recursos característicos de realización de este sistema, Martin y Rose (2007a, pp. 173-176) hacen hincapié en que es la familia de géneros narrativos la que hace un uso más intensivo de éstos para presentar e identificar a los Participantes a lo largo de un relato, como ejemplifican mediante el análisis de un texto. Mención especial merece también la realización del sistema de IDENTIFICACIÓN en el discurso jurídico y administrativo. A este respecto, este tipo de discurso debe ser más preciso por la presión legal de eliminar cualquier ambigüedad, lo que lo convierte en un ejemplo de entramado de relaciones intratextuales a menudo realizadas en la misma cláusula o en el cotexto inmediatamente precedente.

3.4 IDEACIÓN

La IDEACIÓN es el conjunto de opciones relacionadas con las palabras que expresan los significados en el texto y las relaciones léxicas que mantienen entre ellas. La IDEACIÓN transmite fundamentalmente un significado experiencial y canaliza esta metafunción en el texto.

Existen dos modelos clave que describen este conjunto de opciones: el sistema de la IDEACIÓN de Martin (1992a) y el denominado *ideation base* de Halliday y Matthiessen (1999). En el caso del primero, cobra especial importancia la descripción de tres tipos de relaciones: las *relaciones taxonómicas* o cadenas de relaciones de diversa naturaleza entre los elementos léxicos en todo el texto; las *relaciones nucleares* o relaciones léxicas entre dichos elementos dentro de la cláusula y las *secuencias de actividad* o relaciones entre las actividades que presenta el texto a medida que se desarrolla. Por su parte, el modelo denominado *ideation base* se proyecta desde la lexicogramática y se centra en la identificación y descripción de unidades de significado primarias

–*elementos*, *figuras* y *secuencias*- y de las RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS que se establecen entre ellas –proyección, extensión, elaboración y ampliación. En lo sucesivo, el apartado se centrará en el primer modelo.

3.4.1 Relaciones taxonómicas

Las relaciones taxonómicas pueden estar vinculadas a la clasificación, como la *hiperonimia,* la *hiponimina* y la *co-hiponimia*, o a la composición, como la *meronimia*. Otro tipo de relaciones son la *repetición*, la *sinonimia* y las relaciones de contraste, como las oposiciones de *antónimos* –incluidos *antónimos conversos*- o las series de *escalas* y *ciclos*:

Figura 7

Sistema de Relaciones Taxonómicas

RELACIONES TAXONÓMICAS	-repetición: *casarse-casado-casamiento*		
	-sinónimos: *casamiento-boda*		
	-contraste	-oposiciones	-antónimos: *matrimonio-divorcio* -antónimos conversos: *esposa-marido*
		-series	-escalas: *caliente-templado-tibio-frío* -ciclos: *Lunes-Martes-Miércoles...*
	-hiperonimia	-clase/miembro: *relación-matrimonio* -co-clase: *matrimonio-amistad*	
	-meronimia	-todo/parte: *cuerpo-brazos-manos* -co-parte: *cara-manos-ojos-garganta-cabeza-cerebro*	

Nota. Adaptado de *Construing biology: an ideational perspective*, por J. Hao, 2015, Tesis de doctorado, Universidad de Sídney, p. 46 (http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/HAO_2015_PhD_THESIS.pdf)

Las unidades de la semántica discursiva que posibilitan la configuración de relaciones taxonómicas se denominan *entidades* (Martin & Rose, 2007a, p. 113) y por lo general se realizan nominalmente. Estas unidades pueden ser *concretas*, *abstractas* o *metafóricas* (Tabla 5):

Tabla 5.

Tipos de Entidades

Pronombres Indefinidos		*algo/nada/uno*
Entidades Concretas	cotidianas	*hombre, amiga, cara, manos, manzana, casa*
	especializadas	*azadón, torno, caja de cambios*
Entidades Abstractas	técnicas	*inflación, metafunción, género*
	institucionales	*delito, audiencia, aplicaciones, violación, amnistía*
	semióticas	*cuestión, asunto, extracto*
	genéricas	*color, tiempo, modo, tipo, clase, parte, causa*
Entidades Metafóricas	de proceso	*relación, exposición, humillación*
	de cualidad	*justicia, verdad, integridad, amargura, seguridad*

Nota. Adaptado de *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, por J. Martin y D. Rose, 2007a, Bloomsbury Publishing, p. 114.

Según Martin y Rose (2007a), la distinción entre entidades concretas y abstractas refleja una división fundamental entre campos de actividad en las culturas modernas: por un lado estarían los campos de actividades cotidianas de la familia y la comunidad y por otro los campos de las profesiones técnicas y las instituciones sociales, más alejados del sentido común. Las entidades concretas pueden definirse ostensiblemente y a veces las actividades que engloban no pertenecen tanto al ámbito cotidiano como a ocupaciones especializadas. En cualquier caso, pueden determinarse y aprenderse sencillamente en el día a día. Por el contrario, las entidades abstractas de tipo técnico o institucional se refieren a conceptos definidos en ámbitos disciplinares que se aprenden únicamente en escenarios educativos. Los otros tipos de entidades abstractas, como las semióticas y genéricas, pueden aparecer en cualquiera de los dos campos anteriores. En lo que respecta a las entidades metafóricas, éstas se abordarán junto con el concepto de metáfora gramatical experiencial más adelante.

Hao (2015, pp. 47-48) hace referencia a la problemática resultante de la categorización de los tipos de entidades mencionadas aludiendo a tres cuestiones. En primer lugar, a la distorsión del nivel de referencia desde el que se identifican los tipos de entidades, que no parece corresponder con el nivel de la semántica discursiva y sí con el nivel de la variable registral de campo al ser su clasificación un fiel reflejo de la clasificación de tipos de éste (Martin, 1992a, p. 545). En segundo lugar, a las confusiones derivadas de la distinción entre concreto y abstracto. Por último, al tratamiento de las entidades metafóricas como instanciaciones de metáforas gramaticales, lo que las sitúa a medio camino entre el nivel de la semántica discursiva y la lexicogramática.

Dejando a un lado esta problemática, cada elemento léxico se vincula con los demás mediante estos tipos de relaciones taxonómicas, que contribuyen a la construcción del campo particular del texto. A este respecto, la repetición y la sinonimia resultan recursos útiles cuando el campo es muy complejo, porque nos permiten mantener una o más cadenas léxicas de forma relativamente simple al tiempo que sus elementos establecen complejas relaciones nucleares con otros elementos del texto, caso de los campos jurídicos o administrativos constituidos por entidades abstractas. Por su parte, los contrastes son un recurso importante en muchos géneros para construir taxonomías en las que una clase de fenómeno se distingue claramente de otra, como por ejemplo en las discusiones en que se analizan varios puntos de vista. Por último, las series constituyen un recurso valioso para interpretar eventos en aquellos géneros que no presentan secuencias de actividad ordenadas cronológicamente y es necesario reorganizarlas considerando los ciclos de elementos léxicos vinculados al tiempo.

El análisis de las relaciones taxonómicas se realiza mediante *cadenas léxicas* o diagramas que representan las relaciones taxonómicas principales -esto es, las que tienen un mínimo de tres o cuatro elementos. En el pasado, los análisis de relaciones taxonómicas en el marco de la LSF se centraban en la comprensión de la cohesión textual a partir del estudio de los vínculos léxicos entre cláusulas, lo que se conocía como *cohesión léxica* -en oposición a la *cohesión gramatical* a la que nos referimos en el apartado 3.2 (Halliday & Hasan, 1976; Ghio & Fernández, 2008, pp. 160-162).

El punto de partida en estos modelos de cohesión era el estudio de la *reiteración* y la *colocación*, que se proyectaba desde una perspectiva más léxico-gramatical. En contraste, la perspectiva actual, más semántico-discursiva, considera que la interacción entre las relaciones taxonómicas y las referenciales constituye el campo del texto y mantiene su cohesión mientras se va desarrollando. De este modo, el enfoque semántico-discursivo parte del estudio de las relaciones de hiperonimia y meronimia y en referencia a ellas sitúa el análisis de la repetición, la sinonimia y la antonimia.

3.4.2 Relaciones nucleares

En el apartado anterior se revisaron las relaciones léxicas entre los elementos de las distintas cláusulas del texto, sin embargo, a continuación se abordarán las relaciones léxicas entre los elementos dentro de la propia cláusula. Éstas se conocen como *relaciones nucleares*.

En la LSF, cualquier cláusula construye la experiencia en términos de Procesos en torno a los cuales se organizan otros elementos que asumen un papel, tales como personas, cosas, cualidades y circunstancias. En los análisis de las relaciones nucleares en las cláusulas, Martin (1992a, p. 319) establece cuatro grados de nuclearidad basándose en las diferentes RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS que mantienen estos elementos en referencia al Proceso: *centro*, *núcleo*, *margen* y *periferia*. Con respecto a esta clasificación, Hao (2015, p. 49) señala que la terminología empleada se basa en un análisis ergativo de las funciones gramaticales, lo que no resulta muy coherente para denominar unidades del nivel de la semántica discursiva y, desde luego, no resuelve el problema de la separación entre fenómenos de este nivel y el de la lexicogramática.

Dejando esta problemática aparte, a continuación se revisa el grado de nuclearidad que pueden adoptar los distintos elementos dentro de la cláusula (Rose & Martin, 2007a):

a) *Proceso*: es el elemento que asume el primer grado de nuclearidad o centro. Ejemplo: *Yo <u>compré</u> un libro.*

b) *Medio*: es el Participante esencial en el Proceso, sin el cual, de hecho, el Proceso mismo no tendría lugar. Asume el grado de núcleo. Ejemplo: *Yo compré <u>un libro</u>*.

c) *Agente*: es el Participante que instiga el Proceso, lo que afecta asimismo al Medio. Siempre asume el grado de margen. Ejemplo: *Yo compré un libro.*

d) *Beneficiario*: es el tercer Participante afectado por el Proceso. También asume directamente el grado de margen. Ejemplo: *Yo le compré un libro a Luis*.

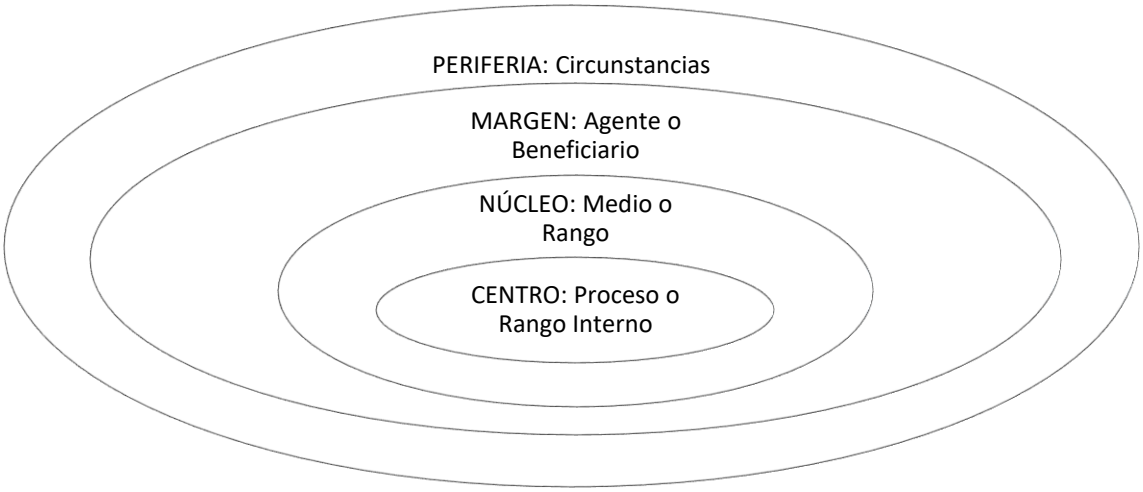
e) *Rango*: es el Participante no afectado por el Proceso en el caso de que sea el Medio el Participante que lo instiga. En este caso, el Rango puede ser una entidad, una cualidad o una posesión -casos en los que puede asumir el grado de núcleo-, o puede constituir una muestra de otros rangos especiales conocidos como *rangos Internos* relacionados con la especificación de un tipo de Proceso o la clase/parte del Medio -casos en los que puede asumir el grado de centro. Ejemplos: *Luis expresó su sorpresa*; *Luis estaba contento; Luis tuvo su primer libro; Luis era mi vecino; Luis tenía una sonrisa permanente*.

f) *Circunstancias*: las Circunstancias de lugar, tiempo y causa no participan en la actividad, aunque están asociadas a su realización. El grado de las Circunstancias es el de periferia. Ejemplo: *Yo le compré un libro a Luis hace dos años por su cumpleaños.*

He aquí un esquema que sintetiza la información anterior:

Figura 8

Grados de Nuclearidad en la Cláusula

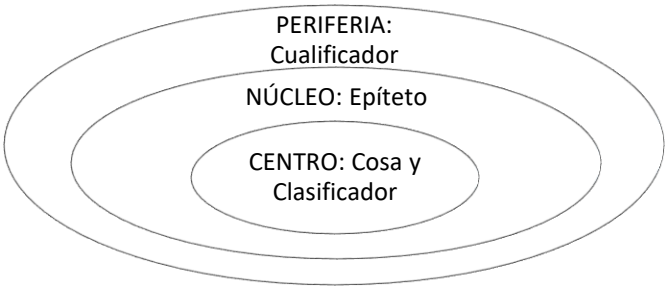


A la hora de representar las relaciones entre los elementos de la cláusula podemos emplear una serie de símbolos: ‘ = ’ expresa el centro; ‘ + ’ el núcleo y ‘ x ’ el margen (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004).

Debajo del nivel de la cláusula también se establecen relaciones léxicas en los grupos de palabras nominales y verbales. En los primeros la función de centro es asumida por la *Cosa* –un sustantivo de persona u objeto- que puede ser modificada antes y después. En español, de hecho, puede ser subclasificada mediante un *Clasificador*, que comúnmente es una frase preposicional. Ejemplo: *El libro de matemáticas*. Además, sus cualidades pueden ser expresadas mediante un *Epíteto*. Ejemplo: *El libro viejo de matemáticas*. E incluso puede ser especificada por circunstancias u otro tipo de información mediante *Cualificadores* –adverbios, frases adverbiales o preposicionales y cláusulas subordinadas-. Ejemplo: *El libro viejo de matemáticas que compramos en Brasil*. Con *Foco* la LSF se refiere a la información correspondiente a espacio, medidas o tipos que pueden aparecer también en el grupo nominal. Ejemplo: *El canto del libro viejo de matemáticas que compramos en Brasil.* He aquí un esquema del grado de nuclearidad que presentan estos elementos:

Figura 9

Grados de Nuclearidad en el Grupo Nominal



En los grupos de palabras verbales, el Proceso léxico –un verbo compuesto por uno o varios elementos léxicos- se denomina *Evento*. Ejemplo: *Finalmente confié en ese doctor*. La información relacionada con este elemento puede especificarse mediante *Cualidades*, más periféricas –normalmente adverbios. Ejemplo: *Finalmente confié* en ese doctor. Por último, el Evento puede acompañarse de *Partículas* –preposiciones-, más centrales que las Cualidades en el grupo. Ejemplo:

Finalmente confié en ese doctor. La siguiente figura ilustra estos grados de nuclearidad en el grupo verbal:

Figura 10

Grados de Nuclearidad en el Grupo Verbal

Dentro de las cláusulas y los grupos las relaciones entre los elementos léxicos centrales y nucleares son mucho más predecibles que las que éstos mantienen con los elementos marginales y periféricos, que únicamente pueden predecirse dentro de subcampos específicos.

Un apunte interesante concerniente a la utilidad de los análisis de relaciones nucleares es que, pese a que son particularmente valiosos para revelar las secuencias de actividad en los textos, también contribuyen a desvelar las relaciones taxonómicas entre Cosas y Cualidades en aquellos textos no centrados en actividades, sino en entidades. Esto puede realizarse integrando el análisis de las relaciones nucleares en el propio análisis de relaciones taxonómicas tal y como fue descrito anteriormente, de modo que pueda seguirse la pista de las relaciones entre Cosas y Cualidades en cada elemento de la cadena léxica.

3.4.3 Secuencias de actividad

Una vez revisada la manera en que se construye el campo a partir de taxonomías de elementos léxicos y de las posibles configuraciones de estos elementos dentro de la cláusula es el turno de revisar cómo ambas se manifiestan en *secuencias de actividad*. A este respecto, cualquier campo está constituido por secuencias de actividad recurrentes y, por ende, de algún modo predecibles. De hecho, las secuencias de actividad son series de eventos que se esperan en un campo determinado, del tipo *encuentro-relación-matrimonio*.

En la semántica discursiva las secuencias de actividad están asociadas también con el sistema de la CONJUNCIÓN. Entre los varios tipos de relaciones lógicas vinculadas a este sistema, las externas temporales y causales son las más orientadas a la constitución de secuencias de actividad en un campo. Cuando las relaciones temporales entre los Procesos presentan una relación no marcada entre ellas y, por tanto, tienen lugar de manera predecible, es frecuente que los Procesos se unan mediante la conjunción *y*. Por su parte, las relaciones causales entre los Procesos, más propias de los campos científicos, constituyen series de actividades conocidas como *secuencias de implicación*. La distinción entre relaciones lógicas temporales y de causalidad está, de hecho, estrechamente asociada a la distinción entre secuencias de actividad y secuencias de implicación.

El análisis de las relaciones taxonómicas entre Procesos y el análisis de las relaciones nucleares puede contribuir a revelar las secuencias de actividad en un texto. Las relaciones taxonómicas muestran cómo los Procesos en una secuencia se deducen los unos a partir de los otros y cómo esa posibilidad de deducirse se interrumpe cuando hay un cambio de etapa en el texto; por su parte, las relaciones nucleares nos muestran el papel de las personas y los objetos en las secuencias de actividad.

Algunas consideraciones finales a la hora de analizar las secuencias de actividad en un texto son, en primer lugar, el hecho de que algunos textos integrados por actividades –no entidades- no constituyen secuencias de actividad porque su propósito es fundamentalmente clasificar y describir, como por ejemplo los informes descriptivos o clasificatorios. En este caso, las actividades simplemente se relacionan por su pertenencia a una clase o a un todo en referencia al campo del discurso. En segundo lugar, es preciso tener en cuenta el hecho de que algunas actividades pueden nominalizarse y codificarse como si fueran Cosas mediante el recurso de la metáfora gramatical ideacional. A este respecto, en el siguiente apartado se detallará cómo resolver el análisis de las secuencias de actividad en este segundo caso.

3.4.4 Metáforas gramaticales ideacionales

Mientras que la metáfora en general implica una transferencia de significado de un elemento léxico a otro, la metáfora gramatical efectúa una transferencia de significado de un tipo de elemento a otro tipo, con lo que constituye un recurso muy potente para expandir el conjunto de significados disponibles en una lengua para los hablantes (Halliday, 1985a; 1998; Halliday & Matthiessen, 1999; Wignell et al., 1989; Simon-Vandenbergen et al., 2003). Tal es así que su desarrollo ha ido parejo al del discurso científico, jurídico y administrativo en las sociedades occidentales.

Existen dos tipos de metáforas gramaticales: las *ideacionales* y las *interpersonales*. Hao (2015, p. 65) reporta tres categorías en las que pueden clasificarse las distintas concepciones sobre la metáfora gramatical ideacional en la literatura de la LSF: como una variación en la expresión gramatical (Halliday, 1985a, 1994), como un compuesto o empalme semántico (Ravelli, 1988; Halliday & Matthiessen, 1999) y como el efecto de una tensión entre los estratos lingüísticos de la lexicogramática y la semántica discursiva que ocasiona un replanteamiento de la realización de los significados de la primera mediante los recursos de la segunda (Halliday, 1998; Martin, 1992a, 2008). En este apartado se incide en la perspectiva que proporciona esta última categoría.

Hay dos tipos de metáforas gramaticales ideacionales: las experienciales y las lógicas, que ya fueron revisadas en el apartado 3.2. Halliday y Matthiessen (1999, pp. 244-249) presentan una clasificación muy detallada que, en todo caso, desborda el objetivo de este apartado. En cualquiera de los dos tipos, tiene lugar el cambio de la realización congruente de una función gramatical a su realización metafórica. Este proceso conlleva por lo general una *transcategorización*, la cual puede llegar a implicar un cambio morfológico denominado *derivación*.

No obstante, la transcategorización no sugiere siempre la existencia de una metáfora gramatical. De hecho, la metáfora gramatical ideacional experiencial se circunscribe únicamente a la reconstrucción de Procesos o Cualidades en entidades o de Procesos o Cualidades de Procesos en Cualidades de entidad. Así, *(4)* presenta transcategorización del Proceso *casarse* en la Cualidad

casado sin metáfora gramatical, al contrario que sucede en *(5)* con el Proceso *casarse* y la entidad *casamiento* y en *(6)* con la Cualidad de entidad *precipitado* y la Cualidad de Proceso *casarse precipitadamente*:

(4) Los hombres casados viven más tiempo que los solteros.

(5) El casamiento de nuestro hijo fue en noviembre.

(6) La tensión en la pareja puede ser fruto de un casamiento precipitado.

La reconstrucción de Procesos o Cualidades en entidades responde al fenómeno de la *nominalización*, acerca de la que también ha de advertirse que no siempre acaba constituyendo metáforas gramaticales, como el caso de *(7)*, que hace referencia a una entidad abstracta, en contraste con *(8)*, que aporta más significado procesual:

(7) Estudió canto en el conservatorio.

(8) Su último canto nos emocionó profundamente.

Según Martin y Rose (2007a, p. 111), una de las mayores ventajas de presentar Procesos o Cualidades como Cosas es que pueden ser clasificados, descritos y calificados de formas en las que no pueden serlo en su categoría original, precisamente por la posibilidad de emplear los ricos recursos del grupo nominal. Un posible inconveniente es que cuando los Procesos se reconstruyen como entidades, las personas que participan en ellos a menudo se eliden, de modo que el discurso se vuelve abstracto y parece muy ajeno a la experiencia cotidiana; no obstante, los Participantes pueden incluirse mediante la preposición *de*, capaz de expresar diferentes tipos de relación (para el español ver Moss et al., 2013, p. 93):

(9) Luis sonrió > La sonrisa de Luis fue el mejor regalo para todos nosotros.

Por su parte, los Procesos y las Cualidades de Procesos pueden ser reconstruidos como Cualidades de entidades, con lo que el potencial léxico del grupo nominal se expande:

(10) envidiar > La envidiable fortuna de aquella dinastía no bastó para evitar su caída.

(11) exponer públicamente > Existen muchas consecuencias derivadas de la exposición pública.

Otra de las consecuencias del replanteamiento de los significados semántico-discursivos en la lexicogramática es el *cambio de rango* de los elementos, que pueden pasar de tener el rango de cláusulas a tener el rango de grupos nominales, como se ve en los siguientes ejemplos:

(12) Los periódicos informaron de cómo los sospechosos se expusieron públicamente.

(13) Los periódicos informaron de la exposición pública de los sospechosos.

Al permitir la calificación más fluida de actividades, una vez nominalizadas e incluidas en el grupo nominal, la metáfora gramatical está vinculada al sistema de la VALORACIÓN, como se describirá en el siguiente apartado. Por otro lado, la propia nominalización de Procesos y Cualidades puede presentarse como el Tema o el Rema de la cláusula, contribuyendo así a la constitución del flujo de información en el texto, aspecto éste propio del sistema de la PERIODICIDAD.

Finalmente, el análisis de las secuencias de actividad constituidas por metáforas gramaticales puede conllevar el desempaque de éstas, aunque la versión nominalizada presentará ciertas connotaciones de las que carecerá la versión extendida. De hecho, únicamente habría de efectuarse por estrictas razones de comprensión.

3.5 VALORACIÓN

La Teoría de la VALORACIÓN surgió hace aproximadamente treinta años en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney, concretamente en el seno del proyecto *Write it right*, que formaba parte del programa *New South Wales Disadvantaged Schools* (ver Capítulo 4). Su objetivo era identificar los requerimientos de lectoescritura necesarios para que los alumnos de la escuela secundaria de esa región australiana pudieran comprender los discursos científicos, tecnológicos y mediáticos y, con ello, tener éxito en sus estudios (Kaplan, 2004, p. 54). El cumplimiento de este objetivo condujo a la necesidad de entender más en profundidad la realización del significado interpersonal en los textos, dando pie a los trabajos de distintos especialistas sobre el tema (Iedema et al., 1994; Martin, 2000a; White, 2001; Macken-Horarik & Martin, 2003; Martin & White, 2005). Una exposición más detallada del origen de la Teoría de la VALORACIÓN puede encontrarse en White (2001).

En el ámbito de la semántica discursiva, la VALORACIÓN hace referencia al sistema de opciones relacionadas con la valoración que los hablantes realizan de las personas, las cosas, los fenómenos, los procesos y los lugares acerca de los que se comunican en un texto. Estas opciones expresan las actitudes de los hablantes hacia el campo del texto. Estas actitudes pueden ser positivas o negativas en distintos grados y pueden provenir del propio escritor o hablante o de otras fuentes (los personajes de un relato, los estudios o especialistas que se citen en una exposición, etc.). La VALORACIÓN transmite fundamentalmente un significado interpersonal y canaliza esta metafunción en el texto, de ahí que un concepto fundamental para este campo de estudio sea asimismo el de tenor.

3.5.1 ACTITUD

Con este concepto, la Teoría de la VALORACIÓN hace referencia a los significados que transmiten una evaluación de los Participantes y los Procesos, bien en relación a las respuestas emocionales que suscitan o a sistemas de valores culturalmente determinados[14] (White, 2001, p. 7). La ACTITUD de los hablantes se manifiesta así en la expresión del *AFECTO*, del *JUICIO* y de la *APRECIACIÓN*.

El AFECTO alude a la caracterización de los fenómenos en relación con la emoción (White, 2001, p. 7), esto es, a los sentimientos positivos y negativos que se plasman en el discurso, bien estén expresados explícitamente o bien puedan inferirse del comportamiento de los participantes (Martin & Rose, 2007a, p. 29). Halliday (1994) apunta a *(14)* Cualidades -epítetos o atributos-, *(15)* Procesos –especialmente los mentales de reacción y los relacionales atributivos de afecto (White, 2001, p. 7)- y *(16 y 17)* Adjuntos valorativos como recursos gramaticales más frecuentes para la expresión del AFECTO:

(14) El estudiante más <u>entusiasta</u> de la clase se veía <u>triste</u> y <u>abatido</u>.

(15) <u>Me agrada</u> que se haya reconocido su valor.

(16) <u>Estoy orgulloso</u> de sus logros.

(17) <u>Afortunadamente,</u> nunca volvió a recibir amenazas.

[14] Estos sistemas de valores corresponden básicamente a la cultura occidental y no pueden ser aplicados automáticamente sin reflexión a discursos que provienen de otras culturas.

El AFECTO puede clasificarse también en *autoral* o correspondiente a la primera persona y *no autoral* o referido a la segunda y la tercera (Kaplan, 2004, p. 63). El autoral es aquel en el que el hablante expresa sus propias emociones hacia la entidad evaluada, indicando su posición actitudinal y estableciendo así una relación interpersonal con los interlocutores. El no autoral da cuenta de las emociones de otros individuos a través del hablante, que actúan como sustitutos de éste y cuya posición actitudinal puede cuestionarse en términos de confiabilidad y coherencia de la fuente del valor afectivo, suscitando así una respuesta favorable o desfavorable hacia el actor o tipo social en cuestión que encarna la evaluación del hablante.

Martin y Rose (2007a, p. 64) ofrecen una serie de preguntas de apoyo para analizar el campo semántico de las emociones presentes en un discurso: si son construidas por la cultura como positivas o negativas, si están vinculadas a Procesos de comportamiento o mentales, si constituyen una reacción puntual o un estado, si están más o menos graduadas o si son producto de una intención o de una reacción. En el caso del español destaca el trabajo de Kaplan (2004), que adapta las categorías del subsistema del AFECTO que establecen Eggins y Slade (1997):

Tabla 6

Adaptación al Español de las Categorías del AFECTO

Categoría	Ejemplos Positivos	Ejemplos Negativos
felicidad/infelicidad	feliz, alegre, jubiloso/a, optimista	deprimido, triste, miserable, angustiado/a
seguridad/inseguridad	confiado/a, seguro/a, tranquilo/a, sereno/a	ansioso/a, preocupado/a, inseguro/a, intranquilo/a
satisfacción/insatisfacción	interesado/a, absorto/a, estar enfrascado/a, gustar	cansado/a, aburrido/a, exasperado/a, odiar

Nota. De "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración", por N. Kaplan, 2004, *Boletín de Lingüística*, *16*(22), p. 62 (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1468).

Por su parte, el JUICIO comprende significados que sirven para evaluar positiva o negativamente el comportamiento humano en relación a un conjunto de normas institucionalizadas en un contexto cultural particular (White, 2001, p. 7). Una clasificación esencial del JUICIO es la de Iedema

et al. (1994), que establecen las categorías de *sanción social* –que implica reglas legales y morales- y de *estimación social* –que implica reglas de normalidad, capacidad y tenacidad. Por su parte, Martin y Rose (2007a, p. 32) distinguen simplemente entre *juicios personales* de admiración o de crítica y *morales* de alabanza o de condena.

Los valores así expresados pueden realizarse como *(18)* Adjuntos de modo, *(19)* Cualidades - Atributos o Epítetos-, *(20) Cosas* o *(21)* Procesos:

(18) Decidió afrontar la situación honestamente y expresar su negativa al respecto.

(19) Es un actor experto entregado por completo a su papel.

(20) Para muchos seguirá siendo un héroe a pesar del rechazo de los medios.

(21) Al parecer, fue engañado para invertir en ese negocio turbio.

White (2001, p. 8) señala además que las expresiones de JUICIO pueden estar inscritas explícitamente en el texto y presentadas por medio de un elemento léxico que carga el juicio de valor, como en *(22)*, o pueden estar evocadas mediante *indicios o indicadores de juicio*, realizados por significados ideacionales neutrales que tienen la capacidad de evocar respuestas enjuiciatorias según la posición ideológica y cultural del interlocutor, caso de *(23).* En este sentido, en los indicios de juicio interactúan los significados ideacionales e interpersonales:

(22) El operario fue despedido por sus constantes descuidos.

(23) Despidieron al operario porque no solía prestar atención a su labor.

Kaplan (2004) también adapta al español las categorías de JUICIO que establece Martin (2000) (Tabla 7):

Tabla 7

Adaptación al Español de las Categorías de JUICIO

	Estima Social	
	Ejemplos Positivos (admiración)	Ejemplos Negativos (crítica sin implicaciones legales)
normalidad	corriente, común, normal, afortunado/a, moderno/a	excéntrico/a, extraño/a, raro/a, desafortunado/a, anticuado/a
capacidad	habilidoso/a, inteligente, intuitivo/a, atlético/a, fuerte	inhábil, lento/a, tonto/a, torpe, débil
tenacidad	heroico/a, valiente, confiable, infatigable, perseverante	cobarde, apresurado/a, no confiable, distraído/a, perezoso/a
	Sanción Social	
	Ejemplos Positivos (alabanza)	Ejemplos Negativos (condena, puede tener implicaciones legales)
veracidad	sincero/a, honesto/a, genuino/a, franco/a, directo/a	deshonesto/a, mentiroso/a, inauténtico/a, manipulador/a
integridad moral	moral, bondadoso/a, respetuoso/a de la ley, sensible, justo/a	inmoral, malvado/a, corrupto/a, cruel, injusto/a

Nota. De "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración", por N. Kaplan, 2004, *Boletín de Lingüística*, *16*(22), p. 64 (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1468).

En último lugar, la APRECIACIÓN es el sistema por el cual se hacen evaluaciones estéticas o de valoración social de productos y procesos (White, 2001, p. 8). En este caso la APRECIACIÓN se centra exclusivamente en las Cosas, sean concretas o abstractas. Con todo, los seres humanos también pueden ser evaluados por medio de la APRECIACIÓN cuando se los considera más como entidades que como Participantes que tienen un carácter o comportamiento:

(24) El presidente es una figura <u>clave</u> en la regeneración del país.

Un aspecto delicado es la posibilidad de analizar una determinada instancia de ACTITUD como JUICIO de carácter de una persona o APRECIACIÓN de una Cosa:

(25) La <u>imparcialidad</u> de sus comentarios hace a este periodista merecedor de una distinción.

La manifestación de este sistema puede ser positiva o negativa en un grado más o menos explícito. Rothery y Stenglin (1994) proponen tres sub-categorías para agrupar las apreciaciones: la *reacción* o evaluación en términos del impacto que la Cosa tiene por su calidad (ej.: *atrayente-poco atractivo*, *espléndido-desagradable*), la *composición* o evaluación de acuerdo a sus convenciones de organización formal (ej.: *armonioso-discordante, preciso-intrincado*), y la *tasación social*, en la que la Cosa es evaluada en relación con diversas convenciones sociales, como su importancia o trascendencia social (ej.: *importante-intrascendente*), incluso su potencial dañino o inocuo (ej.: *perjudicial*).

He aquí la adaptación de Kaplan (2004) al español de las categorías de APRECIACIÓN que establece Martin (2000) basándose en la clasificación de Rothery y Stenglin (1994):

Tabla 8

Adaptación al Español de las Categorías de APRECIACIÓN

	Positiva	Negativa
Reacción: Impacto	cautivador/a, llamativo/a, atractivo/a, agradable, conmovedor/a	aburrido/a, tedioso/a, ascético/a, pedante, soso/a
Reacción: Calidad	hermoso/a, espléndido/a, encantador/a	feo/a, repulsivo/a, repugnante
Composición: Balance	balanceado/a, armonioso/a, simétrico/a, proporcionado/a	desbalanceado/a, discordante, desproporcionado/a, asimétrico/a
Composición: Complejidad	simple, elegante, detallado/a, preciso/a, intrincado/a	extravagante, monolítico/a, simplista, impreciso/a
Valuación	profundo/a, innovador/a, original, único/a, exigente	superficial, insignificante, reaccionario/a, conservador/a

Nota. De "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración", por N. Kaplan, 2004, *Boletín de Lingüística*, *16*(22), p. 66 (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1468).

Una clasificación más pormenorizada de los tipos de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN puede encontrarse en Martin y Rose (2007a, pp. 66-70). A este respecto, los ejemplos empleados por los autores dan idea de cómo interactúan los significados ideacional e interpersonal, habida cuenta de que los elementos léxicos empleados en la valoración están determinados por el campo y que, incluso si se evitara el léxico explícitamente evaluativo, el significado ideacional de aquellos evocaría una determinada postura. De ahí que Martin (2000) recomiende que los analistas expliciten su posición como lectores, pues su valoración dependerá en último término de la posición institucional desde la que están interpretando el texto.

Por último, en sintonía con el propio significado interpersonal, el sistema de la ACTITUD presenta una naturaleza prosódica que impregna pasajes enteros del discurso, contribuyendo así a establecer su tono mediante el efecto conjunto de las distintas elecciones. Se da, por tanto, una prosodia de la ACTITUD que recorre el texto y que construye la voz del valorador, definiendo con ello el tipo de comunidad en la que se inscribe y situando al texto en una escala de mayor a menor subjetividad.

3.5.2 GRADACIÓN

Las actitudes son graduables y, por tanto, pueden amplificarse en mayor o menor medida o focalizarse ajustando o difuminando su referencia. En el primer caso el conjunto de recursos para conseguirlo se denomina *FUERZA* y en el segundo caso, *FOCO*, y ambos constituyen el sistema de la GRADACIÓN.

En lo que respecta a la FUERZA, la GRADACIÓN proporciona una escala de opciones de significado para expresar la intensidad de una ACTITUD, además de la cantidad, la extensión o incluso la proximidad en tiempo y espacio. Los recursos gramaticales de expresión de la fuerza más recurrentes son los intensificadores, aunque la GRADACIÓN puede expresarse también mediante comparativos, cuantificadores e incluso empleando las opciones relativas al sistema de la MODALIDAD y los subsistemas de la MODALIZACIÓN y la MODULACIÓN. A este respecto, la MODALIZACIÓN tiene que ver con los significados que transmite el hablante al valorar el grado de posibilidad y

frecuencia de los hechos: algunos recursos lingüísticos de expresión de la MODALIZACIÓN son los verbos de opinión y valoración (*creer, suponer, estar seguro, dudar, ser posible/imposible, etc.*), algunas perífrasis modales de posibilidad (*poder + infinitivo, deber de + infinitivo, etc.*) y los adverbios y locuciones adverbiales que gradúan los verbos anteriores (*quizá/s*, *totalmente, en absoluto, ciertamente, etc.*). Por su parte, la MODULACIÓN tiene que ver con los significados que transmite el hablante al valorar el grado de obligación, inclinación y habilidad hacia los hechos: sus recursos lingüísticos característicos son las perífrasis modales de obligación (*deber + infinitivo, haber de + infinitivo, tener que + infinitivo, etc*.) y los adverbios y locuciones adverbiales que las gradúan. Se profundizará en estos subsistemas en el siguiente apartado.

Otro recurso léxico de expresión de la FUERZA es el léxico actitudinal, esto es, el conjunto de vocabulario que incluye grados de intensidad, por ejemplo: *abatido-deprimido-triste-contento-alegre-eufórico*. Con estos recursos la amplificación está integrada en las mismas palabras, aunque también puedan ser amplificadas mediante el uso de intensificadores. Por último, en este léxico actitudinal también se integrarían las interjecciones, las metáforas y las denominadas palabrotas, tacos o juramentos.

Por otra parte, los recursos de expresión del FOCO tienen el propósito de agudizar o suavizar la referencia a las Cosas y a las Cualidades haciéndola *(26)* más precisa o *(27)* más vaga, con lo que de alguna manera consiguen graduar entidades que en un principio no permiten ser graduadas:

(26) Consiguió <u>exactamente</u> la respuesta que buscaba.

(27) Consiguió <u>más o menos</u> la respuesta que buscaba.

En palabras de White (2001, p. 9), el FOCO es el conjunto de recursos orientados a la aplicación de escalas de intensidad a categorías que no tienen grado, de modo que el efecto de su disminución o aumento responde al estrechamiento o ampliación que manifieste la propia semántica de los términos mediante los que se determina la afiliación o la calidad del miembro con respecto a la clase, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

(28) Se produjo una ruptura <u>clara</u> entre ellos.

(29) Se produjo una especie de ruptura entre ellos.

3.5.3 COMPROMISO

Este sistema engloba el conjunto de recursos lingüísticos que expresan los significados determinados por el COMPROMISO del hablante con respecto a sus emisiones, así como los significados mediante los que los hablantes ubican su voz en relación con voces alternativas (White, 2001, p. 9). Vinculados a esta definición están los conceptos de *heteroglosia* e *intertextualidad*, propuestos respectivamente por Bakhtin (1982) y Kristeva (1986), que llevan a autores como White (2001), Martin y White (2005) o Martin y Rose (2007a) a proponer la distinción entre *MONOGLOSIA* discursiva, si la única fuente de evaluación del texto es el propio autor, o *HETEROGLOSIA,* si existe variedad de fuentes. La HETEROGLOSIA engloba los subsistemas de *PROYECCIÓN*, *MODALIDAD* y *CONTRAEXPECTATIVA*.

La PROYECCIÓN tiene que ver con el conjunto de recursos lingüísticos, fundamentalmente Procesos verbales o mentales, mediante los que se reportan en el discurso las palabras, pensamientos o sentimientos de alguien (Martin, 1992a; Martin & White, 2005). Los recursos de *intravocalización* transmiten la voz del hablante y los de *extravocalización* introducen en el texto fuentes externas. A este respecto, las proyecciones entre diferentes cláusulas pueden *(30)* referir las palabras o ideas exactas que alguien ha producido (cita textual) o pueden *(31)* reportar su significado general (informe). En el primer caso el discurso referido se refleja en la escritura mediante comillas:

(30) La estrella del equipo declaró: "No pienso moverme de este club".

(31) La estrella del equipo reconoció que estaba contento en su club actual.

También puede proyectarse un hecho, lo que suele realizarse en cláusulas que funcionan como Participante en cláusulas verbales o mentales impersonales:

(32) En el periódico se menciona que la estrella del equipo abandona el club.

Igualmente, las proyecciones entre diferentes cláusulas pueden introducir fuentes adicionales de evaluación o incluso explorarlas de manera recursiva:

(33) El presidente manifestó que a los socios les decepcionó muchísimo que la estrella del equipo hubiera pensado abandonar el club.

Halliday y Matthiessen (2004, p. 604) identifican otras opciones semánticas para construir la PROYECCIÓN, como el uso de Circunstancias de ángulo o tema:

(34) En palabras del jugador, el club no había estado a la altura de las circunstancias.

O las nominalizaciones de Procesos verbales o mentales postmodificadas por cláusulas incrustadas que representan el contenido de lo dicho:

(35) ¿Leíste su declaración de que el club no había estado a la altura de las circunstancias?

Martin y Rose (2007a, p. 52) añaden a estos tipos de proyecciones metafóricas los términos que hacen referencia a actos de discurso previo:

(36) La estrella del equipo declaró: "No pienso moverme de este club". Estas palabras fueron malinterpretadas por los socios.

Otros recursos son el uso de comillas para señalar que se están empleando las palabras de otra persona, lo que sitúa la evaluación en una fuente alternativa cuya referencia puede recuperarse:

(37) No toleraremos la "traición" de ningún jugador, afirmó el presidente de las peñas del club en referencia a las duras consignas que la comitiva de aficionados le gritó al jugador a la salida del entrenamiento.

o la proyección realizada al interior de una misma cláusula:

(38) El jugador ha sido considerado un traidor por los socios del club.

Hood (2010) destaca otros recursos de proyección metafórica en su estudio de las introducciones de artículos de investigación que serán revisados en el siguiente capítulo. Finalmente, para White (2001, p. 20), la PROYECCIÓN pone de relieve el papel del lenguaje a la hora de situar a los hablantes y sus textos dentro de la heterogeneidad de posiciones que operan en cualquier cultura y, por tanto, los significados que transmite están sujetos a negociación según el contexto y la relación entre los interlocutores.

El segundo subsistema asociado a la HETEROGLOSIA es el de la MODALIDAD, ya mencionada en el apartado 3.5.2. Además de recurso de GRADACIÓN, la MODALIDAD puede emplearse también como

un recurso para introducir voces adicionales en el texto. Como ya se mencionó, engloba los sistemas de la MODALIZACIÓN y la MODULACIÓN:

Tabla 9

Escala de Polaridad en el Sistema de la MODALIDAD

MODALIZACIÓN		MODULACIÓN
Es	-	¡Hazlo!
Debe ser		Debes hacerlo
Debería ser		Deberías hacerlo
Podría ser	+	Podrías hacerlo
Puede ser		Puedes hacerlo
...		...

La introducción de voces adicionales en el texto en virtud de este subsistema tiene mucho que ver con la polaridad tanto positiva como negativa. La polaridad negativa sitúa a su fuente en el texto en relación con una potencial voz opuesta, implicando a ambas; la polaridad positiva únicamente implica una voz, esto es, una fuente. Graduando esta escala de polaridad, la MODALIDAD abre un espacio de negociación en el que pueden circular diferentes puntos de vista alrededor de un tema. A continuación se amplía la tabla anterior añadiendo los tipos de MODALIZACIÓN restantes reconocidos por Halliday (1994):

Tabla 10

Escala de Polaridad en los Distintos Tipos de MODALIDAD

MODALIZACIÓN			MODULACIÓN		
Negociar Información		-	Negociar Servicios		
Frecuencia	Probabilidad		Obligación	Inclinación	Habilidad
Siempre	Es		¡Hazlo!	Desear	Puedes hacer
Regularmente	Debe ser		Debes hacerlo	Rechazar	No puedes hacer
A menudo	Debería ser	+	Deberías hacerlo		
A veces	Podría ser		Podrías hacerlo		
Alguna vez	Puede ser		Puedes hacerlo		
Nunca	...		...		

El tema de la MODALIDAD en español desde una perspectiva sistémico-funcional ha sido tratado en los trabajos de Ghio y Fernández (2008) y Lavid et al. (2010) desde una perspectiva más cercana al nivel léxico-gramatical. En la primera de las obras se especifican los recursos de que dispone el español para expresar los significados epistémicos ligados a la MODALIZACIÓN:

a) Un operador modal finito. Por ejemplo: *puede*, *suele*, etc.

b) Adjuntos modales de frecuencia y probabilidad. Por ejemplo: *posiblemente*, *seguramente*, *quizás*, *acaso*, *tal vez*, etc.

c) Empleo conjunto de los recursos anteriores.

d) Otras expresiones. Por ejemplo: *Es habitual*..., *Es frecuente que*..., *Es probable que*..., *Creo que*... etc.

También los ligados a la MODULACIÓN:

a) Un operador modal finito. Por ejemplo: *debe*, *debería*, etc.

b) Adjuntos modales de obligación e inclinación. Por ejemplo: *gustosamente*, *voluntariamente*, *necesariamente*, etc.

c) Empleo conjunto de los recursos anteriores.

d) Otras expresiones. Por ejemplo: *Es necesario*..., *Se requiere que*..., *Se supone que*..., *Está dispuesto a*...etc.

Un detalle digno de mención es que algunos operadores modales del español pueden expresar ambos tipos de MODALIDAD, por ejemplo *(39) poder*, que puede expresar simultáneamente probabilidad y habilidad, o *(40) deber*, que puede expresar probabilidad u obligación:

(39) Hoy <u>puede llover</u> / Luis <u>puede hacerlo</u>.

(40) <u>Deben de ser</u> las seis / <u>Debes recoger</u> el paquete.

Lavid et al. (2010) profundizan en este asunto ofreciendo más ejemplos y aluden a la asociación entre MODALIZACIÓN-MODULACIÓN y aspecto verbal imperfectivo-perfectivo, ya que puede contribuir a resolver algunas oraciones ambiguas:

(41) Tiene que <u>estar viniendo</u> (probabilidad) / Tiene que <u>venir</u> (obligación)

Otro detalle relevante en que inciden estos autores es la selección de modo indicativo-subjuntivo que efectúa el hablante en relación con las otras expresiones señaladas.

El tercer y último subsistema asociado a la HETEROGLOSIA es el de la CONTRAEXPECTATIVA, que hace referencia al conjunto de recursos que sirven para manejar las expectativas del lector, usualmente conjunciones concesivas que expresan contraste y contradicen el curso de la información relativa al tiempo o a la causa de un evento, por ejemplo: *pero*, *sin embargo*, *aunque*, *de repente*, *en lugar de*, etc.

Además de las conjunciones, otro recurso empleado para ajustar expectativas son los continuativos, ya definidos en el apartado 3.2, que pueden ser clasificados según el tipo de expectativas a que dan lugar en cada caso (Martin & Rose, 2007a, p. 143). Los continuativos que expresan tiempo indican que algo ocurre tarde o temprano o persiste más tiempo de lo que uno podría esperar, caso de *ya*, *finalmente/al final*, *todavía*, *de nuevo*, etc.; los que expresan comparación indican más o menos de lo que podría esperarse en relación a algo, por ejemplo *sólo*, *justo* o *incluso*.

3.6 NEGOCIACIÓN

La NEGOCIACIÓN hace referencia al conjunto de opciones relacionadas con los recursos que los hablantes emplean para interactuar en el curso del diálogo, de ahí que esté relacionado fundamentalmente con el significado interpersonal. Precisamente por su estrecha vinculación a la dimensión oral de la lengua, no se profundizará en este sistema en el presente trabajo. No obstante, puede recabarse información básica en Martin y Rose (2007, pp. 219-254) y Thompson y Muntigl (2008).

4. Conceptos clave III: lexicogramática

La lexicogramática se ocupa de los significados experienciales, interpersonales y textuales que se manifiestan en la cláusula. De hecho, en la LSF la cláusula se toma como un rango básico, esto es, como la unidad en la que se combinan los tres tipos de estructuras correspondientes a cada uno de los tres tipos de significado para producir una expresión verbal (Halliday & Matthiessen,

2004, pp. 58-60). La escala de rango del estrato léxico-gramatical engloba además las unidades *complejo clausal*, superior a la cláusula, y *grupo* o *frase*, *palabra* y *morfema*, inferiores a la cláusula.

El *complejo clausal* es un complejo de cláusulas cuyas relaciones pueden ser descritas a través de las opciones del sistema de la INTERDEPENDENCIA y del sistema de RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS :

Tabla 11

Relaciones en el Complejo Clausal

Sistemas Lógicos	Subsistemas		Definición
SISTEMA DE INTERDEPENDENCIA	hipotaxis		Relación entre un elemento dependiente β y uno dominante α. Los elementos que se relacionan no tienen el mismo status.
	parataxis		Relación entre un *iniciador 1* y un *continuativo 2*. Los elementos que se relacionan tienen el mismo status.
SISTEMA DE RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS	expansión	elaboración	Una cláusula expande a otra reformulándola en otras palabras, especificándola con mayor detalle o ejemplificándola.
		extensión	Una cláusula expande a otra agregando un nuevo elemento, una excepción u ofreciendo una alternativa.
		realce	Una cláusula expande a otra calificándola o embelleciéndola con una circunstancia de modo, tiempo, lugar, causa, etc.
	proyección	locución	Una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una locución, como algo dicho o expresado con palabras.
		idea	Una cláusula es proyectada por otra, que la presenta como una idea, una construcción de significado, un pensamiento.

Nota. De *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*, por Ghio y Fernández, 2008, Universidad Nacional del Litoral; Waldhuter Editores, p. 76.

Un tipo de relación aparte de las descritas en el sistema de la INTERDEPENDENCIA la constituye la *incrustación*, que se da cuando una cláusula cambia de rango y funciona como un constituyente dentro de la estructura de un grupo que, a su vez, es parte de una cláusula:

(42) El chico <u>que te presenté ayer</u> era un buen amigo de la infancia.

Además, a la hora de formar complejos de cláusulas pueden tener lugar combinaciones entre los dos sistemas.

Por debajo de la cláusula, el grupo y la frase son los rangos del estrato léxico-gramatical que se encuentran entre la cláusula y la palabra. Las palabras mantienen estructuras lógicas entre sí para formar grupos que constituyan cláusulas. De hecho, cualquier grupo equivale a un *complejo de*

palabras, en los mismos términos que varias cláusulas relacionadas entre sí equivalen a un *complejo de cláusulas*. La relación lógica básica entre las palabras de un grupo es la de modificación, esto es, *Núcleo* + *Modificador* (Premodificador y Postmodificador):

(43) Un buen amigo de la infancia.

Halliday (Halliday & Mathiessen, 2004, p. 310) diferencia los siguientes tipos de grupos: nominal, verbal, adverbial, conjuntivo y preposicional[15]. A este respecto, ya se describieron las relaciones nucleares de los grupos nominales y verbales en el apartado 3.4.2.

La frase también es un rango intermedio entre las cláusulas y las palabras, aunque a diferencia de los grupos no constituye un conjunto estructurado lógicamente, sino la contracción de una cláusula:

(44) En mi opinión, no hay de qué preocuparse.

Por último, la palabra es el rango intermedio entre el grupo y la frase y el morfema. Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 51-52) distingue entre *palabras nominales*, *verbales* y *adverbiales*. Las primeras, sirven para construir a los Participantes y presentar los referentes, de hecho, son palabras nominales los nombres, los pronombres, los adjetivos, los numerales y los posesivos. Las palabras verbales sirven para construir los Procesos y engloban también a las preposiciones. Por último, las palabras adverbiales sirven para construir las Circunstancias y son los adverbios y las conjunciones.

Volviendo al inicio, los tres tipos de significados establecidos por Halliday se entretejen en la cláusula porque existen tres sistemas actuando al mismo tiempo: la *TRANSITIVIDAD*, que manifiesta el significado experiencial, el *MODO*, que manifiesta el significado interpersonal, y el *TEMA*, que manifiesta el significado textual. Tal es así que se necesitan desarrollar tres tipos de configuraciones funcionales para poder describir la estructura de la cláusula y poder demostrar cómo posibilita el cumplimiento de las tres metafunciones que establece Halliday.

[15] El grupo conjuntivo está formado por conectores. Por ejemplo: *aun cuando*, *si bien*, *tanto como*, etc. El grupo preposicional por preposiciones que forman grupos por modificación. Por ejemplo: *justo detrás de*, *enfrente de*, etc.

4.1 La gramática del significado experiencial: la TRANSITIVIDAD

Cuando se focaliza la metafunción experiencial se desarrolla la gramática de la cláusula como representación, habida cuenta de que el significado experiencial expresa la representación e interpretación de algún proceso de nuestra experiencia del mundo (vertiente experiencial), así como las relaciones lógicas que la organizan (vertiente lógica). Este significado se realiza en la gramática de la cláusula mediante las opciones del sistema de la TRANSITIVIDAD, esto es, la elección del tipo de *Proceso*, las entidades que se vinculan a él como *Participantes*, las *Circunstancias* en las que el Proceso tiene lugar y sus correspondientes configuraciones[16]. En relación con esta metafunción, por tanto, resulta clave considerar los TIPOS DE PROCESOS, pues, según Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 170-174), no solo construyen significados experienciales diferentes, sino que se asocian a diferentes tipos de Participantes.

En términos generales, los Procesos *materiales* expresan movimiento o cambio; los *mentales*, actividades relacionadas con lo sensorial o lo cognitivo; los *verbales*, actividades comunicativas; los de *comportamiento* son manifestaciones físicas de actividades mentales o verbales y los *relacionales* establecen relaciones de diferente tipo entre entidades o entre entidades y sus cualidades o categorías (Halliday & Matthiessen 2004, pp. 179-247). A continuación se describen con más detalle:

a) *Procesos materiales:* los Procesos materiales consisten en una entidad que ejecuta algo o se encarga de determinada acción y pueden implicar a uno, dos o incluso tres Participantes. En el primer caso se denominan *intransitivos* y en los otros casos *transitivos*. El *Actor* es el Participante que lleva a cabo la acción, mientras que la *Meta* u *Objetivo* es el Participante a quien se dirige el Proceso: si su relación es semánticamente más estrecha se denomina *Alcance* o *Rango*. Por último, el *Beneficiario* es el receptor del Proceso y la *Circunstancia* expresa información variada (localización, extensión, causa, etc.) (Figura 11):

[16] No se hará referencia en este apartado a la diferencia entre los modelos transitivo y ergativo (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 280-305).

Figura 11

Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Material

Me	dieron	un premio	en la fiesta
Beneficiario	***Proceso material***	***Meta***	***Circunstancia***

Las cláusulas que presentan Procesos materiales pueden ser *pasivas* o *activas*: su diferencia está en si el papel del Actor está fusionado con la función modal del sujeto (activas) o no (pasivas).

b) *Procesos mentales:* los Procesos mentales expresan cognición, afecto o percepción y se distinguen de los materiales en su diferente comportamiento gramatical, que implica dos Participantes como mínimo –uno de ellos una entidad humana, que es el *Perceptor* y el otro un *Fenómeno* o entidad creada por la conciencia del primero:

Figura 12

Ejemplos de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Mental

Le	tranquilizó	su presencia
Perceptor	***Proceso mental***	***Fenómeno***

Le	sorprendió	que	tuviera	tan buen aspecto
Perceptor	***Proceso mental***	***Fenómeno***		

Como puede observarse en el segundo análisis de la Figura 11, los Procesos mentales pueden formar un complejo clausal proyectando una segunda cláusula bien directa o indirectamente. Esto es aplicable también a los Procesos verbales.

c) *Procesos verbales:* un Proceso verbal expresa acciones comunicativas ligadas al lenguaje y contiene normalmente tres Participantes: el *Orador*, el *Destinatario* o *Receptor* y lo dicho o *Locución*. El primero es el responsable del Proceso verbal, mientras que el segundo es el Beneficiario del mensaje y lo dicho puede ser un nombre que expresa algún tipo de Conducta verbal (*verbiage*) o una proyección de otra cláusula introducida de forma directa o indirecta (Figura 13):

Figura 13

Ejemplos de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Verbal

Le	contó	una extraña historia
Destinatario	***Proceso verbal***	***Locución***

Le	dijo	que	se marchara
Destinatario	***Proceso verbal***	***Locución***	

d) *Procesos de comportamiento*: este tipo de Procesos, a medio camino entre los Procesos materiales y mentales, expresan acciones vinculadas al comportamiento fisiológico y psicológico humano. Por lo general, tienen un solo Participante denominado *Conductualizador* o *Actuante*, que está dotado de conciencia, aunque pueden tener un segundo Participante parecido al Rango que se denomina *Conducta* o incluso otro Participante alternativo al anterior que se denomina *Fenómeno*:

Figura 14

Ejemplos de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso de Comportamiento

Mamá	cantó	una canción
Actuante	***Proceso de comportamiento***	***Conducta***

El anciano	sorbió	su sopa
Actuante	***Proceso de comportamiento***	***Fenómeno***

e) *Procesos relacionales*: Halliday distingue tres tipos principales de Procesos relacionales: *intensivos* (X es A), *circunstanciales* (X está en A) y *posesivos* (X tiene A), para cada uno de los cuales A puede ser el Atributo o la identidad de X. Sus Participantes asociados se presentan a continuación:

Figura 15

Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Intensivo

Luisa	es	muy simpática
Portador	***Proceso relacional intensivo***	***Atributo***
Luisa	es	mi jefa
Identificado/Muestra	***Proceso relacional intensivo***	***Identificador/Valor***

Figura 16

Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Circunstancial

La catedral	está	en el casco histórico
Portador	***Proceso relacional circunstancial***	***Atributo***
La fiesta	es	mañana
Identificado/Muestra	***Proceso relacional circunstancial***	***Identificador/Valor***

Figura 17

Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Relacional Posesivo

Mi marido	posee	un vasto patrimonio
Portador	***Proceso relacional posesivo***	***Atributo***
Estas toallas	son	las nuestras
Identificado/Muestra	***Proceso relacional posesivo***	***Identificador/Valor***

f) *Procesos existenciales*: En este tipo de Procesos el *Existente* es el único Participante obligatorio. Puede ser un fenómeno de cualquier clase y a menudo se presenta acompañado de circunstanciales:

Figura 18

Ejemplo de Análisis Estructural con Cláusula de Proceso Existencial

Hay	café	en la cocina
Proceso existencial	***Existente***	***Circunstancia***

El análisis de los patrones de TRANSITIVIDAD presentes en un texto evidencia cómo se construye y desarrolla el campo, así como resulta de gran utilidad para determinar los límites entre las fases y etapas que constituyen la estructura esquemática del género en cuestión.

En el caso del español, Lavid et al. (2010, pp. 85-166) señalan particularidades en el sistema de la TRANSITIVIDAD asociadas a los Procesos materiales, mentales, verbales y relacionales y Gutiérrez (2015) explora el sistema de la TRANSITIVIDAD en el español de Chile a partir de un corpus de muestras de habla infantil.

4.2 La gramática del significado interpersonal: el MODO

La gramática de la cláusula como intercambio se desarrolla en referencia a la metafunción interpersonal, habida cuenta de que el significado interpersonal expresa los papeles y las actitudes ligadas a la interacción de los hablantes entre sí. A este respecto, Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 107-108) establece cuatro funciones del habla según los papeles y el objeto de intercambio que adoptan los participantes:

Tabla 12

Variables Implicadas en el Intercambio Verbal y Funciones del Habla Asociadas

	Objeto De Intercambio	
Papeles Del Habla	Información	Bienes Y Servicios
Dar	Afirmación	Ofrecimiento
Pedir	Pregunta	Petición

Nota. Adaptado de *Introduction to Functional Grammar* (3ª ed.), por M. Halliday & C. Matthiessen, 2004, Edward Arnold, p. 107.

En el caso de la afirmación y la pregunta, la estructura de la cláusula posibilita el intercambio de información, de ahí que se denomine *proposición* en contraste con la estructura de la cláusula en el caso de los ofrecimientos y las peticiones, que posibilita el intercambio de bienes y servicios y se denomina *propuesta*. Cualquier intercambio se desarrolla mediante la negociación de proposiciones y propuestas. El estudio de la estructura gramatical que se utiliza para la codificación de estas funciones del habla exige revisar la estructura del MODO de la cláusula. El MODO responde así a la organización particular en una lengua de un conjunto de constituyentes funcionales de la cláusula según la función del habla en cuestión (Tabla 13):

Tabla 13

MODOS de la Cláusula según las Funciones del Habla

Funciones Del Habla	Modo De La Cláusula
Petición	Imperativo
Ofrecimiento	Interrogativo (modulado)
Afirmación	Declarativo
Pregunta	Interrogativo

De manera congruente, la estructura de las proposiciones se vincula al *MODO indicativo*, dentro del que se pueden distinguir los modos *declarativo* e *interrogativo*, éste último ligado a los dos tipos de expresiones interrogativas: *polares* o *elementales*. A este respecto, tanto las afirmaciones como las preguntas se expresan a partir de la variación gramatical de un componente denominado *Elemento modal* que se intercambia a lo largo de toda la interacción en los distintos actos de habla de los participantes. Este Elemento modal se contrapone a otros elementos que no se intercambian en cada intervención y que se denominan *Residuo*. La característica más importante del Elemento modal es que es responsable de la selección del MODO de la cláusula, en este caso declarativo o interrogativo.

El Elemento modal está constituido por dos elementos: el *Sujeto*, que es un grupo nominal, y el *Finito*, que es parte de un grupo verbal (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 115-118). El Sujeto es el elemento que suministra la persona o la cosa que resulta responsable de la proposición y con respecto a la cual ésta puede ser afirmada o negada. Se identifica a partir del número del verbo. La clase de elementos que funcionan como Sujeto es amplia y puede estar formado por una palabra (sustantivo, pronombre) o un grupo nominal. Por su parte, el Finito es el elemento que fija la proposición a la cláusula por medio de los operadores verbales finitos de tiempo, de modalidad y de polaridad (afirmación o negación).

El Residuo presenta a su vez tres elementos funcionales: *Predicador*, *Complemento* y *Adjunto* (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 121-134). El primero es la parte del grupo verbal que no corresponde a los operadores de tiempo, modalidad y polaridad del Finito y que especifica el

Proceso que se predica del sujeto y la voz en la que se expresa; cabe destacar que existen cláusulas no finitas que únicamente contienen Predicador, caso en el que también se especifica otro tipo de información ligada al grupo verbal, como la que pueden expresar infinitivos, participios y gerundios. El Complemento es el Participante afectado por la proposición que presenta un rol complementario al del sujeto -de hecho, pasa a convertirse en este elemento si cambia la voz de la cláusula-, y se realiza frecuentemente mediante un grupo nominal o una frase preposicional. Por último, el Adjunto es un elemento adicional que aporta información experiencial, interpersonal o textual[17] bien en la forma de algún tipo de Circunstancia que tiene relación con el Proceso expresado en la proposición, caso en que se denomina Adjunto *circunstancial*, se ubica en el residuo y está ligado al significado experiencial, o bien añadiendo significados que de alguna forma remiten a la creación y al mantenimiento del diálogo, por ejemplo probabilidad, valoración, etc., caso en que se denomina Adjunto *modal*, se encuentra ubicado en el elemento modal y ligado al significado interpersonal.

En la estructura de las proposiciones es relevante la incidencia que asume el sistema de la MODALIDAD, pues sus elementos constituyen un tipo de operadores finitos. A este respecto, ya se presentó este sistema en el apartado 3.5, en el que se describieron los distintos fenómenos inscritos en la VALORACIÓN discursiva. Concretamente el sistema de la MODALIDAD forma parte de los mecanismos de GRADACIÓN, de modo que, al ofrecer opciones intermedias entre la afirmación o negación de una proposición, presenta una estrecha relación con la polaridad. El subsistema de la MODALIDAD que rige en el caso de las proposiciones es la *MODALIZACIÓN*, que gradúa la probabilidad y la frecuencia ligada a los Procesos y que puede expresarse congruentemente mediante operadores finitos y Adjuntos modales, como puede observarse en estos ejemplos:

[17] Los adjuntos textuales remiten al sistema de la conjunción descrito en el apartado 3.2, a donde se dirige al lector para su oportuna consulta. En este apartado no se aludirá a estos elementos.

(45) Las consecuencias de la próxima crisis pueden comenzar a percibirse en unos meses. Suele ser lo habitual en este tipo de situaciones que los primeros indicadores de este declive económico sean de tipo bursátil.

(46) Posiblemente las consecuencias de la próxima crisis comiencen a percibirse en unos meses. Con frecuencia los primeros indicadores de este declive económico son de tipo bursátil.

Una forma no congruente de expresar esta MODALIZACIÓN puede observarse en aquellas cláusulas que asumen el papel de Adjuntos modales, lo que constituye un caso de metáfora gramatical de tipo interpersonal:

(47) Te aseguro que las consecuencias de la próxima crisis comenzarán a percibirse en unos meses. Es frecuente que los primeros indicadores de este declive sean de tipo bursátil.

La estructura de las propuestas se vincula al modo *imperativo* y al indicativo, específicamente al interrogativo en este segundo caso. La petición de bienes y servicios se realiza habitualmente por medio de imperativos, mientras que el ofrecimiento se expresa habitualmente mediante una interrogativa modulada, esto es, una cláusula que presenta la estructura de las interrogativas polares y cuyo grupo verbal incluye significados modalizadores y moduladores.

Con respecto a los significados moduladores, existe otra forma no congruente de expresar las peticiones ligada al uso de estructuras declarativas moduladas. La *MODULACIÓN* es el subsistema de la MODALIDAD que gradúa la petición y el ofrecimiento de bienes y servicios. Como se expuso en 3.5, se trata de un conjunto de opciones semánticas para expresar obligación y necesidad. Como tal, pasa a integrar el repertorio de operadores verbales finitos y Adjuntos modales de una lengua *(48)*, aunque también puede expresarse por medio de la elección léxica ligada al Predicador *(49)* o por medio de una cláusula *(50)*:

(48) Debes terminar tu tarea antes del lunes.

(49) Se requiere confirmación de la asistencia al evento.

(50) Es necesario que seas sincero.

En el caso de los dos sistemas asociados a la MODALIDAD, otro recurso común que no se ha mencionado anteriormente es el de los comentarios adjuntos. Éstos se distinguen de los Adjuntos

modales en que afectan a toda la cláusula y no únicamente al grupo verbal, de ahí que con frecuencia ocupen la posición inicial:

(51) Francamente, no sabemos de qué se trata.

En el caso del español, Quiroz (2015, 2017) estudia específicamente el sistema del MODO de la cláusula desde una perspectiva semántico-discursiva, esto es, se propone "partir de las opciones de significado que cada tipo clausal contribuye a realizar para luego observar de qué manera específica estas opciones se manifiestan en la estructura de la cláusula española" (Quiroz, 2017, p. 158). Su análisis pretende superar el contraste con la descripción estándar de la estructura de la cláusula inglesa, punto de partida de otras propuestas para el caso del español (Ghio & Fernández, 2008; Lavid et al., 2010). De sus trabajos se desprenden diferencias notables con respecto a la teoría elaborada por Halliday en referencia al sistema del MODO:

a) La función del constituyente Sujeto realizada por un grupo nominal es irrelevante para establecer la responsabilidad de las proposiciones y las propuestas debido a la presencia implícita de éste en la morfología verbal flexiva, obligatoria en toda cláusula finita. Según Quiroz, la función del Sujeto en español podría ser explicada desde otros componentes metafuncionales, como el experiencial o el textual.

b) Quiroz emplea el concepto de *Negociador* que propone Caffarel para el francés (2006), comúnmente asociado con el Sujeto y el Finito y entendido como el elemento estructural mínimo requerido para establecer el estatus de negociabilidad de una cláusula en el despliegue del diálogo, determinando que en español este *Negociador* quedaría constituido únicamente por el Predicador. A este respecto, ya se ha expuesto que, según Quiroz, en la cláusula española el Sujeto no es necesario al estar subsumido por los contrastes de persona en la flexión verbal dentro del ámbito del Predicador. Por su parte, el Finito no está delimitado en la cláusula española al no poder aislarse en los pares adyacentes de pregunta-respuesta, las coletillas interrogativas o la propia estructura de los constituyentes de la cláusula, como sí sucede en inglés o francés. Por tanto, en español el

grupo verbal finito realiza como un todo la función de Predicador, que, según lo expuesto anteriormente, vendría a constituirse también como Negociador.

c) Otros participantes personales pueden incluirse en el elemento modal por medio de clíticos ligados al grupo verbal que varían su posición con respecto al verbo según la cláusula sea una proposición o una propuesta (imperativo en caso de polaridad positiva):

Figura 19

Ejemplo de Análisis Estructural de Proposición Declarativa

Me	regalaron	un collar	por mi cumpleaños
Predicador		*Complemento*	*Adjunto circunstancial*
NEGOCIADOR		**RESIDUO**	

Figura 20

Ejemplo de Análisis Estructural de Propuesta Imperativa

Ciérrala	ahora mismo
Predicador	*Adjunto circunstancial*
NEGOCIADOR	**RESIDUO**

d) El orden de la secuencia de constituyentes en la cláusula no es significativo a la hora de distinguir entre declarativas e interrogativas: en el caso de las interrogativas polares (Figura 21) lo distintivo es el movimiento entonativo ascendente en contraste con el descendente de las declarativas y, en el caso de las interrogativas elementales (Figura 22), destaca la presencia de un marcador interrogativo en posición inicial:

Figura 21

Ejemplo de Análisis Estructural de Propuesta Interrogativa Polar

¿Le	dijiste	la verdad?
Predicador		*Complemento*
NEGOCIADOR		**RESIDUO**

Figura 22

Ejemplo de Análisis Estructural de la Proposición Interrogativa Elemental

¿Qué	buscas	exactamente?
Complemento	*Predicador*	*Adjunto modal*
RESIDUO	**NEGOCIADOR**	**RESIDUO**

Lavid et al. (2010) mantienen una postura contraria a la de Quiroz (2015) en lo que respecta a su consideración del Sujeto, aunque su postura con respecto al Finito es coincidente. En esta tesis se asume la teoría de Quiroz en cualquier aplicación de la descripción del sistema de MODO al análisis de textos en español.

4.3 La gramática del significado textual: el TEMA

La gramática del significado textual está ligada a la metafunción textual, por la que el propio lenguaje habilita la expresión de la experiencia e interacción asociada a los significados experiencial e interpersonal en textos coherentes y cohesionados. Así, este ámbito de la lexicogramática tiene que ver con la organización de la cláusula como un mensaje relacionado con el propio desarrollo del texto en que se inserta, de ahí que su estudio exija considerar el sistema del TEMA, que da cuenta de la organización de la información dentro de las cláusulas individuales y, a través de ésta, de la organización de la información del texto.

A este respecto, ya se revisaron algunas de las características de este sistema en el apartado 3.1. En el presente apartado se centrará la atención en revisar más en profundidad los tipos de Temas de la cláusula y los límites que se establecen entre éstos y el Rema (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 79-87):

a) *Tema experiencial o tópico*: es el primer elemento en la cláusula que expresa algún tipo de significado experiencial y desempeña una función en la estructura de TRANSITIVIDAD de la misma, por ejemplo es un Proceso, un Participante o una Circunstancia. Toda cláusula presenta siempre un único Tema tópico que acaba de confirmar la demarcación con respecto al Rema pese a que hayan aparecido antes otros tipos de Temas (Figura 23):

Figura 23

Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Tópico)

El verano	secó	los embalses	en toda la comarca
Sujeto	*Predicador*	*Complemento*	*Adjunto circunstancial*
NEGOCIADOR		**RESIDUO**	
TEMA (experiencial)	**REMA**		

b) *Tema interpersonal*: se trata de un constituyente asociado al modo de la cláusula, como un Adjunto modal –un vocativo o una expresión de valoración-:

Figura 24

Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Interpersonal)

Quizás	llueva	hoy	por primera vez
Adjunto modal	*Predicador*	*Adjunto circunstancial*	*Adjunto circunstancial*
RESIDUO	**NEGOCIADOR**	**RESIDUO**	
TEMA (interpersonal)	**TEMA (tópico)**	**REMA**	

c) *Tema textual*: se identifica como un elemento que relaciona a la cláusula con su contexto, de ahí que tenga función conjuntiva y sea desempeñado comúnmente por este tipo de Adjuntos:

Figura 25

Ejemplo de Análisis Estructural de la Cláusula como Mensaje (Tema Textual)

Pero,	lamentablemente,	los niños	han salido	sin paraguas
Adjunto conjuntivo	*Adjunto modal*	*Sujeto*	*Predicador*	*Adjunto circunstancial*
RESIDUO		**NEGOCIADOR**		**RESIDUO**
TEMA (textual)	**TEMA (interpersonal)**	**TEMA (tópico)**	**REMA**	

Como se observa en el ejemplo anterior, puede darse el caso de un Tema múltiple que incluya en este orden un estadio textual, otro interpersonal y un último estadio experiencial o tópico que suponga el límite con el Rema. No obstante, el único imprescindible es el Tema tópico.

En relación con el análisis del Tema en los complejos clausales, éste varía según las cláusulas estén vinculadas por parataxis o hipotaxis. En el primer caso, el análisis se realiza en ambas

cláusulas a uno y otro lado de la conjunción: cabe la posibilidad de la elipsis del Sujeto común en la segunda cláusula, que –al ser su Tema tópico- motivaría que el análisis descartara reflejar expresamente este elemento. En el caso de la hipotaxis, depende del orden de aparición de la cláusula principal y dependiente: si la principal aparece en primer lugar, se analiza cada cláusula de manera independiente, pero si la dependiente aparece en primer lugar, además de analizarse como la otra, pasa a considerarse el Tema de todo el complejo clausal. A este respecto, merece la pena hacer referencia al concepto de *Tema Predicado*[18], que se da cuando el hablante desea destacar un constituyente que de otra forma habría quedado en un segundo plano, al tiempo que sigue manteniendo la información novedosa que formaba parte del Rema en la cláusula original:

(52) Fue la escasez de agua lo que originó el conflicto armado en el país.

Otra cuestión de interés es el caso de los Temas marcados y no marcados, ya mencionados en 3.1 (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 73-85). Los Temas no marcados tienen que ver con la coincidencia de papeles centrales asignados a los constituyentes en las estructuras clausales del MODO y del TEMA. Así, por ejemplo, en el caso del inglés el Sujeto coincide con el Tema no marcado. Sin embargo, los Temas marcados resultan de la fusión del Tema con otro constituyente no central del sistema del MODO, por ejemplo un Adjunto circunstancial. No obstante, cualquier análisis temático de la cláusula ha de realizarse teniendo en cuenta la teoría del sistema de MODO propia de cada lengua[19].

En el apartado 3.1 se realizó una breve revisión de la especificidad del sistema del TEMA en la cláusula española, aunque se incluye una tabla-resumen basada en Mc Cabe (1999, citada en Ghio & Fernández, 2008, p. 149) por hacer referencia también a las cláusulas interrogativas e imperativas (Tabla 14):

[18] Similar resulta el concepto de *Ecuativo Temático* o cláusula asociada a un Proceso relacional intensivo identificativo que presenta una nominalización temática y aporta un significado extra de exclusividad (Halliday & Matthiessen, 2004, pp. 70-71). Ejemplo: *El que se quedó dormido en plena sesión parlamentaria fue el Ministro de Economía.*

[19] Recordamos que en nuestro caso seguimos a Quiroz (2015, 2017).

Tabla 14

Tipos de Tema en Español según el MODO de la Cláusula

Modo	Tema Textual	Tema Modal Interpersonal	Tema Experiencial
Declarativo	elementos estructurales y conjuntivos	elementos modales	participante proceso cláusula *se* *hay* Otros: extraposición, Tema predicado, Ecuativo temático
Interrogativo	elementos estructurales y conjuntivos		participante proceso pronombre interrogativo pronombre interrogativo + otros elementos
Imperativo	elementos estructurales y conjuntivos		proceso

Nota. De *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*, por Ghio y Fernández, 2008, Universidad Nacional del Litoral; Waldhuter Editores, p. 149.

A modo de síntesis final, a continuación se incluye una adaptación del cuadro sinóptico incluido en el trabajo de Eggins y Martin (2003) en el que se relacionan los patrones característicos de los distintos niveles lingüísticos y las variables registrales que constituyen el contexto. Con ello se pretende destacar el carácter unitario de la teoría y reforzar las conexiones entre los conceptos descritos en este capítulo (Tabla 15):

Tabla 15

Cuadro Sinóptico de Relación entre Patrones Lingüísticos y Variables Contextuales

	Contexto Social: Registro	Tipo De Significado	Lenguaje Patrones Semántico-Discursivos	Patrones Léxico-Gramaticales
Contexto De Cultura: Género	**Campo**	**Ideacional**	Cohesión léxica **(Ideación)** Relaciones conjuntivas **(Conjunción)**	*Transitividad* *Relaciones lógico-semánticas*
	Tenor	**Interpersonal**	Función del habla y estructura de intercambio **(Negociación)** *Appraisal* **(Valoración)**	*Modo* *Modalidad: modalización y modulación*
	Modo	**Textual**	Organización de la información en el texto **(Periodicidad)** Referencia **(Identificación)**	*Organización de la información en la cláusula : Tema/Rema Nominalización*

Nota. De "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional", por S. Eggins y J. Martin, 2003, *Revista Signos, 36*(54) (http://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005.)

El siguiente capítulo se centra en la descripción de la tipología de géneros discursivos propuesta por la Escuela de Sídney y su adaptación al ámbito hispanohablante. Como ya se destacó en las conclusiones del capítulo anterior, el género es el punto de partida fundamental para caracterizar todos los aspectos que se articulan en torno a la comunicación escrita en contexto universitario. Resulta fundamental, por tanto, revisar con detenimiento los estudios enfocados a los distintos géneros y su discurso característico para hacer explícitas las bases del análisis de textos y la

planificación de propuestas didácticas de tratamiento de la lectura y la escritura académica en el ámbito de la Lingüística Sistémico-Funcional en el que se enmarca este trabajo.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE GÉNEROS Y DISCURSO ACADÉMICO EN LA LSF

En este capítulo se describe la concepción del género discursivo desarrollada por la Escuela de Sídney en el marco de la aplicación educativa de la teoría lingüística sistémico-funcional. Asimismo, se presenta la clasificación de géneros del conocimiento determinada como resultado de su actividad docente e investigadora y se revisa su repercusión en contexto hispanohablante.

1. El género en la Escuela de Sídney

Con *Escuela de Sídney* se hace referencia en este trabajo a un grupo de docentes e investigadores pioneros en la aplicación de la LSF a la enseñanza de la lectura y la escritura y vinculados al Departamento de Lingüística de la universidad homónima. Aunque su actividad ha llegado a extenderse a otros muchos centros de estudios superiores en Australia y otros países, sigue constituyendo el apelativo por el que se identifica su obra en la literatura especializada, en cuyos investigadores –no en los miembros de la propia Escuela de Sídney- recae la responsabilidad de tal denominación (Green & Lee, 1994).

Como se expuso en el capítulo anterior (ver apartado 2.1), la Escuela de Sídney cristalizó su propia noción y enfoque de análisis del género discursivo a partir de la estratificación del contexto y la reconsideración de sus variables características (Martin, 1984, 1985, 1992a; Ventola, 1987; Plum, 1988; Rothery, 1996; Christie & Martin, 1997; Eggins & Slade, 1997; Eggins & Martin, 1997, 2003; Martin & Rose, 2008). La aplicación de la teoría del género discursivo a la educación en Australia lleva realizándose, de hecho, desde hace más de cuatro décadas. En este tiempo, profesores y lingüistas se han implicado en proyectos de investigación-acción cooperativos diseñados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los distintos géneros curriculares en todos los niveles de la escolarización.

En la década de los 80 esta actividad se materializó en los proyectos *Writing Project* y *Language and Social Power* (Christie, 1984; Rothery, 1985, 1989; Painter & Martin, 1986), focalizados en el tratamiento de la escritura en la Educación Primaria, concretamente entre los grupos de alumnos indígenas e inmigrantes que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua. En aquella época,

la metodología progresista que había adoptado la escuela australiana invitaba a los niños a escribir sobre un tema de su elección de la forma que ellos mismos escogieran y sugería que los profesores adoptaran un rol de facilitadores más que de modeladores de la tarea. Como resultado, los estudiantes recurrían a la escritura de tipos de textos con los que estaban más familiarizados, que, en el caso de los alumnos indígenas e inmigrantes, solían ser pequeñas observaciones y comentarios de experiencias pasadas o recuentos de secuencias de eventos sin complicación propios del lenguaje oral que estos niños escuchaban fuera de la escuela. Los miembros de la Escuela de Sídney advirtieron el estancamiento que suponía para los niños el practicar únicamente la escritura de este tipo de textos, precisamente por su lejanía con respecto a los textos de las asignaturas y los recursos lingüísticos que se emplean para construir conocimiento en ellas.

Así pues, no sin cierta polémica inicial (Martin et al., 1987), las intervenciones de los miembros de la Escuela de Sídney en este contexto se centraron en ampliar y mejorar la experiencia con la escritura que estaban teniendo estos niños gracias a la aportación de un currículum de géneros discursivos escolares más específico y una metodología innovadora para canalizar su enseñanza. Esta metodología pretendía fundamentalmente garantizar el acceso de los alumnos a los textos del currículo mediante la deconstrucción del lenguaje implicado en cada género y la especificación de la manera en la que ese lenguaje podía ser enseñado. En este sentido, la gramática sistémico-funcional de Halliday (1985a) supuso una herramienta esencial, a la que se fueron añadiendo otras a medida que Martin y sus estudiantes de la Universidad de Sídney desarrollaban los recursos propios de la semántica discursiva (Martin, 1992a, reelaborado posteriormente en Martin & Rose, 2007a).

Con el tiempo, de hecho, los géneros discursivos escritos que se empezaron a identificar en estos primeros proyectos asociados a la etapa de Educación Primaria llegaron a incluirse en el currículo australiano bajo el nombre de 'tipos de textos': *recounts*, *narratives*, *procedures*, *reports*, *explanations* y *expositions*. En un principio, los materiales de enseñanza con los que se transmitían hacían hincapié en su propósito, etapas y algunos rasgos léxico-gramaticales característicos. De

este modo, la presencia explícita del género en la metodología de enseñanza propuesta por la Escuela de Sídney implicó la reintroducción en el currículo de un conocimiento sobre el lenguaje (*Knowledge About Language - KAL*) que había sido anulado por parte de los educadores progresistas, con la consecuente limitación de los profesores a la hora realizar reflexiones metalingüísticas para aclarar aspectos vinculados a la escritura de los estudiantes.

Ya en los años 90 con el proyecto *Write it Right* (Cope & Kalantzis, 1993; Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Christie & Martin, 1997; Martin, 1999) el foco de este trabajo se extendió a la escritura en la Educación Secundaria y a la escritura profesional, lo que implicó realizar el mapeo de las distintas disciplinas escolares y de algunos ámbitos profesionales, como el tecnológico, el periodístico o el legal, con el objetivo de identificar familias de géneros e indagar en la relación entre la escritura y la construcción del conocimiento. Así, en esta etapa se amplió considerablemente la nómina de géneros identificados previamente.

A comienzos del s.XXI, esta actividad docente e investigadora se orientó hacia la puesta en valor de la lectura en el proceso de enseñanza, dando lugar así a la iniciativa *Reading to Learn*[20] (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012, 2018). Esta reconfiguración metodológica se fundamentó en un tratamiento más detallado de la información presente en las distintas etapas y fases de cada género. Como consecuencia de la misma, se refinó la descripción de la tipología y la topología de las familias de géneros establecidas en los proyectos anteriores.

A continuación se presenta esta tipología y se ofrece una relación de los trabajos[21] que determinan las características fundamentales de cada familia de géneros.

2. Géneros del conocimiento

En el contexto de la Pedagogía de géneros discursivos desarrollada por la Escuela de Sídney es necesario distinguir entre *géneros del currículo* y *géneros del conocimiento* (Rose, 2019a y 2019b).

[20] Exponemos detalladamente esta metodología en el apartado 1.3 del Capítulo 4.

[21] Aunque la mayoría de estos trabajos está enfocada al contexto preuniversitario, el enfoque resulta lo suficientemente flexible como para abordar el análisis de los macrogéneros o hibridaciones genéricas características del contexto universitario, como se pone de manifiesto en algunos estudios específicos (Hood, 2004, 2010, 2015, 2016; Humphrey & Hao, 2013; Chang & Schleppegrell, 2011; Moyano, 2010d, 2012, 2014).

Los primeros hacen referencia al conjunto de géneros multimodales que informan la práctica en el aula y cuyo propósito es el intercambio de conocimiento entre profesores y estudiantes, mientras que los segundos se refieren simplemente al conjunto de géneros en los que se manifiesta el conocimiento en las distintas asignaturas.

A continuación se expone la tipología de los géneros del conocimiento tal y como quedó establecida por estos especialistas tras los sucesivos proyectos de investigación-acción mencionados en el apartado anterior (Martin & Rose, 2008; Rose, 2010, Rose & Martin, 2012)[22]. Esta tipología se presenta como un sistema de opciones disponibles para los hablantes en un contexto cultural concreto y ha sido formulada a partir de una clasificación de los géneros basada en su propósito comunicativo particular, su estructura esquemática y sus recursos lingüísticos característicos (Tabla 16):

[22] Se mantiene la denominación original de los autores en inglés por el propio carácter cultural que implica la nomenclatura de los géneros. Más adelante se presenta su traducción y adaptación a la cultura educativa hispanohablante.

Tabla 16

Mapa de los Géneros Escolares

GENRE FAMILIES	engaging	sequence of events	complicating	resolved	***Narrative***	
				unresolved	sharing feelings	***Anecdote***
					judging behaviour	***Exemplum***
					commenting on events	***Observation***
			no complication	***Personal recount***		
		not sequenced in time	***News Story***			
	informing	Chronicles: stages in time	my significant life events	***Autobiographical recount***		
			stages in a life	***Biographical recount***		
			stages in history	temporal	***Historical recount***	
				causal	***Historical account***	
		Explanations: causes & effects	sequence of causes & effects	***Sequential explanation***		
			Alternative causes & effects	***Conditional explanation***		
			Multiple causes for one effect	***Factorial explanation***		
			Multiple effects from one cause	***Consequential explanation***		
		Reports: describing things	One type of thing	***Descriptive report***		
			Different types of things	***Classifying report***		
			Parts of wholes	***Compositional report***		
		Procedural: directing	How to do an activity	***Procedure (recipe, experiment, algorithm)***		
			What to do and not to do	***Protocol (rules, warnings, laws)***		
			How an activity was done	***Procedural recount (experiment report)***		
	Evaluating	Text responses: critiquing	Expressing feelings about a text	***Personal response***		
			Evaluating a text (verbal, visual, musical)	***Review***		
			Interpreting the message of a text	***Interpretation***		
			Challenging the message of a text	***Critical response***		
		Arguments: persuading	Supporting one point of view	***Exposition***		
			Discussing two or more points of view	***Discussion***		

Nota. De *Learning to Write, Reading to Learn*, por D. Rose y J. R. Martin, 2012, Equinox, p. 128.

Con respecto a la identificación de su propósito, en la tabla anterior puede observarse cómo cada familia se caracteriza por una finalidad comunicativa específica, lo que orienta la enseñanza de la lectura y la escritura hacia un aspecto particular en cada caso. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta que el propósito comunicativo que caracteriza la primera familia de géneros es el de *cautivar y entretener*, el foco de la enseñanza de la lectura y la escritura está en este primer caso en los recursos lingüísticos que los autores emplean para conseguirlo. La segunda familia de géneros es la que asume el propósito de *informar*, por lo que el foco de enseñanza recae en este caso en los recursos lingüísticos que realizan el campo de los textos. Por último, la tercera familia se caracteriza por el propósito de *evaluar*, de modo que el foco de enseñanza se traslada al conjunto de recursos vinculado al lenguaje evaluativo.

En lo que respecta al análisis de la estructura esquemática, resulta pertinente recordar que las etapas características de cada género son segmentos altamente predecibles determinados por su propia finalidad comunicativa (ver Capítulo 2, apartado 2.1), como se muestra a continuación (Tabla 17):

Tabla 17

Géneros Escolares, Propósito y Etapas

	Genre	Purpose	Stages
STORIES	Recount	recounting events	-Orientation -Record of events
	Narrative	resolving a complication in a story	-Orientation -Complication -Resolution
	Exemplum	judging character or behaviour in a story	-Orientation -Incident -Interpretation
	Anecdote	sharing an emotional reaction in a story	-Orientation -Remarkable event -Reaction
	Observation	commenting on events	-Orientation -Event description -Comment
HISTORIES	Autobiographical recount	recounting life events	-Orientation -Record of stages
	Biographical recount	recounting life stages	-Orientation -Record of stages
	Historical recount	recounting historical events	-Background -Record of stages
	Historical account	explaining historical events	-Background -Account of stages
EXPLANATIONS	Sequential explanation	explaining a sequence	-Phenomenon -Explanation
	Conditional explanation	alternative causes and effects	-Phenomenon -Explanation
	Factorial explanation	explaining multiple causes	-Phenomenon: outcome -Explanation: factors
	Consequential explanation	explaining multiple effects	-Phenomenon: cause -Explanation: conseq.
PROCEDURES	Procedure	how to do experiments and observations	-Purpose -Equipment -Steps
	Procedural recount	recounting experiments and observations	-Purpose -Method -Results
REPORTS	Descriptive report	classifying and describing a phenomenon	-Classification -Description
	Classifying report	classifying and describing types of phenomena	-Classification -Description: types
	Compositional report	describing parts of wholes	-Classification -Description: parts
ARGUMENTS	Exposition	arguing for a point of view	-Thesis -Arguments -Reiteration

	Discussion	discussing two or more points of view	-Issue -Sides -Resolution
TEXT RESPONSES	Personal response	expressing feelings about a text	
	Review	evaluating a literary, visual or musical text	-Context -Description of the text -Judgement
	Interpretation	interpreting the message of a text	-Evaluation -Synopsis of text -Reaffirmation
	Critical response	challenging the message of a text	-Evaluation -Deconstruction -Challenge

Nota. De *Learning to Write. Reading to Learn*, por D. Rose y J. R. Martin, 2012, Equinox, p. 130

Desde un principio, el análisis de la estructura esquemática resultó esencial para la planificación y puesta en marcha de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura diseñadas por los miembros de la Escuela de Sídney, aunque también el propio análisis se vio favorecido por el desarrollo de la metodología: por ejemplo, la aplicación del modelo *Reading to Learn* a etapas educativas que contaban con textos más complejos y la necesidad de hacer explícitos sus recursos constitutivos para abordar la estrategia de la *lectura detallada* motivó la sistematización de un conjunto de fases recurrentes en la información asociada a las etapas que ya se habían identificado en cada familia de géneros en los proyectos anteriores (Rose, 2006).

En estos proyectos el reconocimiento de las fases en los textos se confiaba a la intuición del lector, ocasionando con ello cierto grado de indeterminación en su etiquetado. Sin embargo, la metodología *Reading to Learn* convierte el análisis de fases en uno de sus componentes esenciales, desarrollando así una serie de herramientas para canalizar su aplicación al aula, como unos recursos gráficos característicos[23] para distinguir su etiquetado del de las etapas o una terminología específica que se recoge en la columna derecha de la siguiente tabla (Tabla 18):

[23] En el etiquetado se emplea la mayúscula inicial para las etapas y la minúscula para las fases.

Tabla 18

Metalenguaje Asociado a las Etapas y las Fases de los Géneros

Family	Genre	Stages	Phases
Story	recount, narrative, anecdote, exemplum, observation, news story	Orientation, Record of Events, Complication, Resolution, Evaluation; Lead, Angles	setting, problem, reaction, description, solution, comment, reflection
Chronicle	biography, autobiography, history, recount/account	Orientation, Background, Record (Life Stages)	(life/history) stage
Explanation	sequential, factorial, consequential, conditional	Phenomenon, Explanation	step, factor, consequence, condition
Report	descriptive, classifying, compositional	Classification, Description	appearance, behaviour, habitat, type, part...
Procedural	procedure, protocol, procedural recount	Aim, Method, Results, Discussion	ingredients, equipment, materials, hypothesis, steps...
Argument	exposition, discussion	Thesis, Arguments, Restatement; Issue, Sides, Resolution	preview, review, topic, elaboration, evidence, example, point...
Text response	personal response, review, interpretation, critical response	Context, Description, Evaluation; Evaluation, Synopsis, Reevaluation	themes, technique, preview, review, topic, evidence, example...

Nota. De "Building a pedagogic metalenguage II: knowledge genres", por D. Rose. En K. Maton, J. Martin y K. Doran, 2019, *Studying science: Knowledge, language and pedagogy*. Taylor & Francis, p. 15.

3. Análisis y descripción

A continuación se expone una síntesis de los trabajos que han llegado a caracterizar la estructura esquemática y el discurso característico de cada familia de géneros. Es conveniente recordar que en esta presentación se mantiene la denominación original de los géneros en inglés, dada su estrecha vinculación con el contexto cultural: más adelante se presentará su traducción y adaptación a la cultura educativa hispanohablante.

3.1 Stories y Text Responses

El punto de partida de esta revisión lo constituye la familia *stories*, que es también la más estudiada. El trabajo de la Escuela de Sídney sobre este conjunto de géneros tiene su origen en los estudios de Labov y Waletsky (1967) y se compone de un notable conjunto de investigaciones sobre historias orales (Martin & Plum, 1977), historias escritas por niños (Rothery & Stenglin, 1994, 1997), conversación casual (Eggins & Slade, 1997), ficción literaria (Macken-Horarik, 1996; Martin, 1996), e historias tradicionales transmitidas a través de la lengua patrimonial (Rose, 2001, 2005). Estas investigaciones permitieron explorar los distintos tipos de *stories*, sus finalidades y sus recursos lingüísticos característicos.

Todos los géneros de esta familia comienzan con una etapa de Orientación que presenta una secuencia de actividad cuyo desarrollo varía según la manera en que se complique y a qué responda su Complicación. En referencia a estas variaciones, el género *recount* simplemente relata una serie de eventos sin Complicación; por el contrario, los géneros *anecdotes*, *exemplum* y *observation* comparten respectivamente los sentimientos, juicios y apreciaciones del hablante sobre una Complicación no resuelta, que sí lo está en el género *narrative*, en el que los personajes protagonistas llevan la actividad a una Resolución. Por último, el género *news stories* no expresa un evento secuenciado en el tiempo, sino que ofrece información que lo recrea desde diferentes ángulos. Estas diferencias fundamentarían el itinerario de enseñanza escolar de esta familia de géneros, que respondería, de hecho, a la progresión en que acaban de ser presentados.

La investigación especializada (Rose, 2006) ha llegado a identificar un pequeño conjunto de tipos de fases que contribuyen a construir los géneros de la familia *stories* en cada una de sus etapas, como vimos en la última tabla del apartado anterior. Cada tipo de fase desempeña una función para enganchar al interlocutor (Tabla 19):

Tabla 19

Funciones de los Tipos de Fases de la Familia Stories

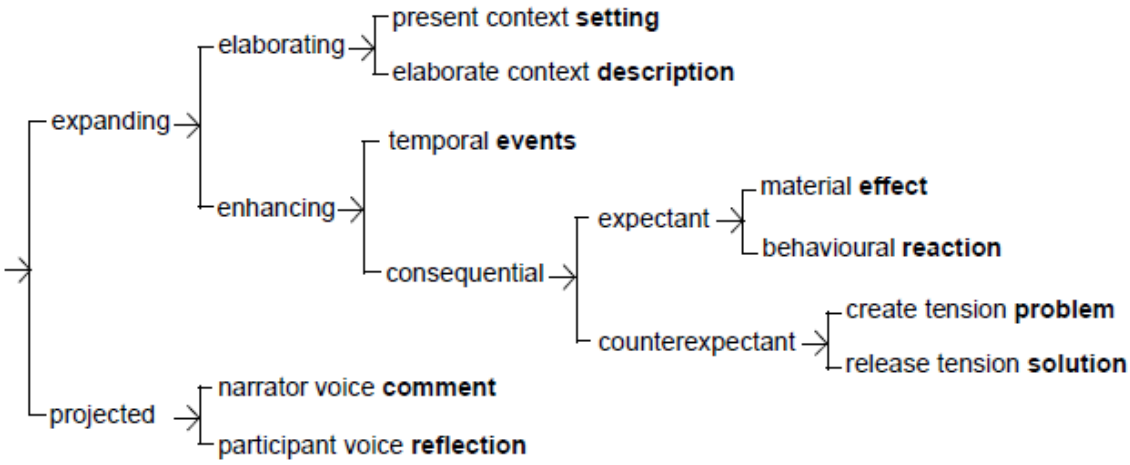
Phase types[24]	Engagement functions
Setting	presenting context (identities, activities, locations)
Description	evoking context (sensual imaginery)
Events	succeeding events
Effect	material outcome
Reaction	behavioural/attitudinal outcome
Problem	counterexpectant creating tension
Solution	counterexpectant releasing tension
Comment	intruding narrator´s comments
Reflection	intruding participants´thoughts

Nota. De "Reading genre: a new wave of analysis", por D. Rose, 2006, *Linguistics and the Human Sciences*, *2*(2), p. 8 (https://doi.org/10.1558/lhs.v2i2.185).

En términos de las relaciones lógico-semánticas de Halliday (1994), las fases tipificadas en la tabla anterior pueden expandir o proyectar sus fases precedentes en la secuencia narrativa. Podemos ver estas relaciones en el siguiente esquema:

Figura 26

Relaciones Lógico-Semánticas entre las Fases de la Familia Stories



Nota. De "Reading genre: a new wave of analysis", por D. Rose, 2006, *Linguistics and the Human Sciences*, *2*(2), p. 19 (https://doi.org/10.1558/lhs.v2i2.185).

[24] Adviértase además que cualquier fase puede ser etiquetada más específicamente de acuerdo con su función en una historia, de hecho, existen otros tipos de fases que no están recogidas aquí.

Algunos de estos tipos de fases pueden aparecer en varias etapas, por ejemplo las fases *setting*, *problem*, *reaction* y *solution*. En otras suelen aparecer únicamente algunos tipos de fases características, como la combinación *problem-solution* en la etapa de Complicación. En uno y otro caso, la presencia de estos tipos de fases impulsa el desarrollo de las *stories* aportando constantemente ondas de expectativas que pueden ser confirmadas o alteradas en el curso de la narración.

Los cambios en las fases están señalados por cambios significativos en el Tema de los mensajes. Esas variaciones temáticas son indicativas de cambios en el campo y el tenor de una fase a otra. A su vez, estos cambios de registro están en sí mismos realizados por cambios léxicos de actividades, de personas, de lugares, etc., e incluso por recursos de VALORACIÓN en el caso de las fases evaluativas.

En el ámbito universitario, Hood (2015, 2016) aplica las herramientas de la *Legitimation Code Theory* (*LTC*) (Maton, 2014) al análisis del discurso de disciplinas académicas que emplean géneros de la familia *stories*, frecuentemente en estudios etnográficos en el ámbito de las Humanidades. La autora explora las funciones que desempeñan estos géneros en los trabajos analizados y da cuenta de las diferencias que las distintas disciplinas manifiestan en su uso para construir conocimiento.

Otros géneros relacionados estrechamente con la familia *stories*, sobre todo en contexto escolar, son los componentes del conjunto *text responses* (*personal response*, *review*, *interpretation* y *critical responses*), descritos especialmente por Rothery y Stenglin (1997, 2000) o Macken-Horarik (1996). La familia a la que pertenecen estos géneros tiene la finalidad de evaluar, de modo que todos sus componentes se caracterizan por el uso intensivo de la VALORACIÓN.

El propósito del género *personal response* es simplemente el de expresar los sentimientos que el texto ha producido en el lector, de ahí que sea más valorado en la etapa de Educación Infantil o Primaria que de Secundaria, donde es más frecuente el género *interpretation*, en el que los estudiantes deben inferir razones que expliquen la conducta de los personajes o la dinámica de los

acontecimientos. Por su parte el género *review* tiene el objetivo de resumir y evaluar algunos aspectos del texto, como los eventos clave o los personajes. Finalmente, el género *critical response* va más allá de la interpretación para desafiar el mensaje de un texto revelando los mecanismos empleados por el autor para influir en el lector.

Del análisis de este conjunto de géneros en ámbito académico dan cuenta trabajos como el de Humphrey y Dreyfus (2012), centrado en un macrogénero propio de los estudios en Lingüística Aplicada denominado *linguistic interpretation*. Este género tiene el objetivo de documentar patrones lingüísticos significativos e interpretarlos en consonancia con las diferentes dimensiones de la teoría lingüística sistémico-funcional. También puede encontrarse un análisis del macrogénero *critical review* en Dreyfus et al. (2016, p. 127), en el seno del proyecto *SLATE* (*Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments*), en este caso enfocado a la evaluación de un artículo de investigación de sociolingüística. Finalmente, pueden citarse trabajos académicos que simplemente exploran la aplicación del modelo de la LSF a la crítica literaria (Huisman, 2016, 2019) o artística (Macken-Horarik, 2004).

3.2 Chronicles

Los ejemplares que engloba este conjunto son el género *biographical recount*, en el que el autor relata los eventos más importantes de la vida de una persona; el género *autobiographical recount*, centrado en la propia vida, y los géneros *historical recount* y *account*, que dan cuenta de las etapas en un periodo histórico relacionándolas temporalmente en el primer caso y causalmente en el segundo.

Este conjunto de géneros, como otros conjuntos de su misma familia, tiene el propósito general de informar, aunque se diferencian por la presencia de una serie de etapas en el tiempo. Más específicamente, Martin y Rose (2008, p. 99) afirman que los géneros *chronicles* han evolucionado para construir y mantener el orden social en un nivel más amplio que los géneros *stories*, cuya función específica es simplemente la de mantener y darle forma a las relaciones sociales de los miembros de una comunidad mediante la evaluación de eventos y comportamientos. Los géneros

chronicles, en contraposición, se centran en construir conocimiento sobre personajes e instituciones de interés general para comprender el desarrollo de una sociedad y cultura determinada. Su campo, de hecho, está más acotado que el de los géneros *stories,* de ahí que se vinculen directamente a una disciplina académica concreta como la Historia.

A este respecto, Eggins et al. (1993) y Wignell (1998, 2007) se centran en contrastar el discurso de las ciencias con el de las humanidades, específicamente con el discurso histórico, al ser el más prototípico de este ámbito del saber. Estos autores destacan algunas cualidades que caracterizan este tipo de discurso, como su uso de la abstracción para reinterpretar los eventos, su elevada tecnicalidad y su organización lógica abstracta, lo cual contribuye a distanciar semióticamente los acontecimientos del lenguaje a través del que son expresados en un proceso que los autores denominan "la tecnología de la historia", o el proceso de transformar un relato personal en un texto histórico, esto es, de desplazar un texto de un plano narrativo a un plano explicativo y finalmente interpretativo.

La investigación sobre este conjunto de géneros aplicada a varios niveles educativos puede consultarse en los trabajos de Coffin (1996, 1997, 2006, 2009), Martin (2001) y Martin y Wodak (2003). Esta investigación se centra básicamente en examinar cómo se manipula el tiempo para ordenar los eventos pasados, cómo se emplea la causa para explicarlos y cómo se aplica la VALORACIÓN para transmitir una u otra interpretación de aquellos.

El estudio de estos rasgos permitió plantear una progresión de los géneros del conjunto basada en la intensidad de su realización particular en cada uno de ellos. Así, las principales diferencias del género *biographical recount* con respecto a los ejemplares del género *stories* son el uso del tiempo y la evaluación. En relación con el tiempo, el género *biographical recount* es episódico, mientras que el género *stories* es serial. Esto significa que el primero se centra en la experiencia de una vida, lo que implica que el curso del relato avanza mediante saltos en el tiempo, de una fase significativa a otra, en vez de hacerlo como el segundo, sucesivamente, a través de los eventos de una secuencia de actividades. De ahí que el género *biographical recount* introduzca los episodios mediante Temas

circunstanciales que expresan localización en el tiempo y no tanto mediante conjunciones. En palabras de Martin, "the contrast we are working on here is between *sequence* in time (as managed by temporal conjunctions) and *setting* in time (as managed by thematic circumstances of location in time)" (2001, p. 91). En relación con la evaluación, se pasa de la expresión de reacciones personales, propia del género *stories*, a la valoración de la significación pública de los eventos del relato.

Estos cambios en el uso del tiempo y la evaluación se intensifican en el género *historical recount*. Con respecto al tiempo, los episodios se introducen mediante el mismo tipo de Temas circunstanciales que los del género *biographical recount*, sólo que además estos episodios pueden albergar series de fases temporales, que, a su vez, pueden incluir otras fases, constituyéndose así estructuras multi-capa. Otros Temas que pueden aparecer en este género son los correspondientes a los participantes en los eventos, de modo que el cambio de uno a otro implica el cambio de localización espacio-temporal. Finalmente, otra característica es la presencia de nominalizaciones como recurso para construir participantes abstractos. Estas nominalizaciones también pueden emplearse para empaquetar eventos y agilizar el ritmo del relato en su presentación (Macrotema) o recapitulación (Macronuevo).

Un paso más allá, destacando la organización causal sobre la temporal, se encuentra el género *historical account*. En este género tiene relevancia la expresión de las causas y las consecuencias, realizada tanto mediante conjunciones como mediante metáforas gramaticales lógicas. De hecho, expresar la causa mediante mecanismos internos a la cláusula, como los propios procesos, permite a los historiadores afinar los matices de significado que quieren aportar a su explicación. No se profundizará en ese momento en los tipos de explicaciones (*factorial*, *consequential*) asociadas a este género porque se da cuenta de ellas en el siguiente apartado.

Otros géneros estrechamente asociados al conjunto de las *chronicles* son los que constituyen el conjunto denominado *arguments (exposition, discussion* y *challenge)*, pues el siguiente paso tras

presentar o explicar un episodio histórico es aportar una interpretación del mismo. Se diría que en este avance tiene lugar la traslación desde un foco ideacional a uno interpersonal:

> Note that the motivation for moving to global reasoning this time round is more interpersonal than ideational; it has to do with forming community around shared values. With factorial and consequential explanations on the other hand the motivation for global structure was more ideational; there it had to do with acknowledging the complexity of the causal relations. (Martin, 2001, p.105)

Aunque estos géneros evaluativos se examinarán en el apartado 3.4, merece la pena poner el acento en cómo los propios géneros del conjunto de las *chronicles* hacen uso de recursos de VALORACIÓN con los que evalúan la información que proporcionan, sobre todo recursos de expresión de ACTITUD y GRADACIÓN, que aparecen en la presentación o recapitulación de los eventos. Esto conduce necesariamente al planteamiento de la neutralidad del discurso histórico.

Coffin (1997, 2006, 2009) resuelve la cuestión del equilibrio entre objetividad y subjetividad en los textos de la Historia estableciendo una escala de tres niveles en los que puede posicionarse el autor: *recorder*, en el que se evita la expresión de actitud, *interpreter*, en el que se expresan juicios sobre el comportamiento de los participantes, y, por último, *adjudicator*, menos frecuente, en el que se aportan juicios de naturaleza moral. Asimismo, establece un correlato entre los tipos de voces y los géneros en que éstas se insertan (Tabla 20):

Tabla 20

Correlación de Voces y Géneros en el área de la Historia

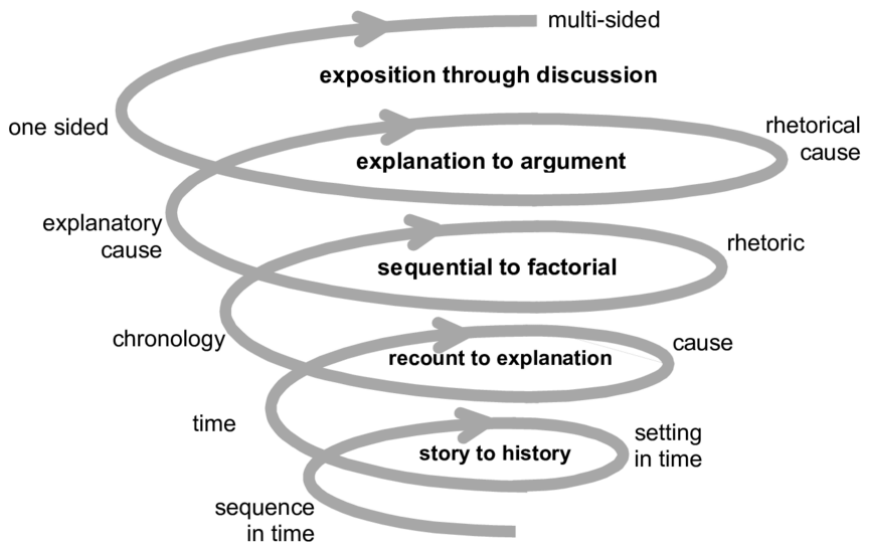
Clasificación de las voces de los autores	Recursos evaluativos	Perspectiva tipológica de los géneros históricos
1. Recorder	No hay juicios y poca probabilidad de valoraciones sociales	Biographical recount Historical Recount
2. Evaluator a. Interpreter b. Adjudicator	Estima y valoración social inscrita y foco explícito en juicios de comportamiento	Explanations
	Juicios morales y evaluaciones inscritas de estima y sanción social	Arguments

Nota. De "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas", por T. Oteíza, 2009, *Revista Signos*, *42*(70), p. 229 (http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004).

A partir de las conclusiones anteriores, los miembros de la Escuela de Sídney trazan un itinerario de enseñanza configurado en referencia a la diferenciación progresiva de cada género, que puede observarse a continuación:

Figura 27

Currículo Espiral para los Géneros del área de la Historia



Nota. De *Genre Relations. Mapping Culture*, por J. Martin y D. Rose, 2008, Equinox, p. 138.

Según se propone en este itinerario formativo, los escolares avanzarían desde el inicial tratamiento de la familia de las *stories*, en concreto del género *personal recount*, con su tiempo serial, primera persona y participantes específicos, al trabajo de *autobiographies*, que cambian el tiempo serial por el episódico y mantienen la primera persona, *biographies*, en las que se incorpora la tercera persona y pueden introducirse participantes más abstractos, y finalmente el género *historical recount*, que incluye los rasgos anteriores y un potencial de abstracción más acusado para los participantes.

Así pues, de los relatos de eventos relacionados temporalmente los estudiantes avanzarían al trabajo de textos en los que los eventos se relacionan causalmente, y en los que esta relación se expresa específicamente dentro de la cláusula mediante metáforas gramaticales lógicas y experienciales. Un paso más es el que implica el trabajo progresivo de distintos tipos de explicación, pues, como se expondrá más adelante, se trata de un género que recurre a la metáfora gramatical como su recurso esencial; además, teniendo en cuenta que no presenta una organización cronológica de los eventos, sino retórica, ocasiona más dificultades a los estudiantes.

Finalmente, según su grado de complejidad, se incorporarían los géneros que permiten interpretar los eventos históricos haciendo uso de los recursos de VALORACIÓN: *exposition* y *challenge*, que implican respectivamente la defensa o ataque de una tesis, y, por último, el género *discussion,* supone el contraste de distintas posturas.

3.3 Reports, Explanations y Procedures

Los siguientes conjuntos de géneros tienen en común el propósito de informar y se asocian tradicionalmente al ámbito científico, aunque, como se expuso en el apartado anterior, el género *explanation* presenta también estrechos vínculos con el conjunto *chronicles*. A este respecto, es preciso distinguir el propósito general que regula los géneros históricos y científicos, ya que, pese a que están incluidos en la misma gran familia, en el caso de los primeros el objetivo es negociar el

control del mundo social, mientras que los segundos se focalizan en facilitar el control del mundo natural (Martin & Rose, 2008, p. 141).

Los trabajos en los que se cimentó el análisis y la descripción de los géneros científicos ponen de manifiesto cómo han evolucionado y cómo es su discurso característico (Wignell et al., 1989; Lemke, 1990, 1998; Halliday & Martin, 1993; Rose, 1997; Unsworth, 1997a, 1997b, 2001a; Veel, 1997; Martin & Veel, 1998; Webster, 2004). Estos conjuntos de géneros científicos se diferencian entre sí por su propósito específico, que responde a la clasificación y descripción de los fenómenos en el caso del género *report*, a su explicación en el caso del género *explanation*, al establecimiento de instrucciones sobre cómo observar estos fenómenos y al registro e interpretación de lo que se ha observado en el caso de los géneros *procedure* y *procedural recount* respectivamente. Los géneros *report* y *explanation* son especialmente relevantes en el desarrollo de las disciplinas científicas, ya que la descripción y clasificación de los fenómenos precede a la explicación de cómo tienen lugar; de hecho, se basan en dos conjuntos de recursos complementarios que ofrece el lenguaje para cumplir sus respectivos propósitos: la expresión de entidades y la expresión de actividades.

3.3.1 Reports

El conjunto de géneros de los *reports* se divide a su vez en tres tipos: los géneros denominados *descriptive reports* definen un fenómeno o entidad y describen sus rasgos; los denominados *classifying reports* subclasifican un conjunto de fenómenos o entidades con respecto a un criterio y los denominados *compositional reports* describen los componentes de una entidad.

Los *descriptive reports* presentan dos etapas características: *Classification* y *Description*. La primera etapa constituye la base de la definición, al asignar una entidad (*Muestra*) a una clase (*Valor*) o atribuirle un significado. La segunda etapa puede presentar tantas fases como características se añadan a la descripción que, en todo caso, dependerá del campo concreto en que se realice. En relación con la primera etapa, Wignell et al. (1989) examinan el modo en que se constituyen las definiciones en los textos de Geografía. Los autores distinguen a este respecto

entre el acto de nombrar y el de definir y especifican a su vez los tipos de recursos que pueden ser empleados para llevar a cabo ambas actividades basándose en las relaciones lógicas de la teoría de Halliday (1994): *proyección*, *elaboración* y *mejora*.

Según los autores, el acto de nombrar suele tener lugar mediante la *proyección* de *(1)* una cláusula vinculada a un Proceso verbal o simplemente mediante *(2)* la puesta en uso de este tipo de Procesos. Sea como fuere, en estos casos se vincula un tecnicismo a un fenómeno que ya tiene un nombre de sentido común:

(1) Matemática y físicamente, decimos que algo es más denso que otra cosa cuando en el mismo volumen (V) existe mayor masa (m).

(2) Se llama aceleración centrípeta al movimiento circular uniforme que siempre está dirigido hacia el centro de su curvatura.

Por otro lado, el acto de definir implica una relación lógica de *elaboración* y el empleo de Procesos relacionales identificativos intensivos:

(3) La densidad es la magnitud que expresa la relación entre la masa y el volumen de una sustancia o un objeto sólido.

(4) La velocidad de la luz funciona como la unidad básica de medida de velocidades en el estudio astrofísico.

En la propia cláusula esta relación entre Muestra y Valor también puede ser realizada mediante cláusulas relativas especificativas, aposiciones o incluso el empleo de ciertas conjunciones (esto es, o, etc.). Cuando la relación entre Muestra y Valor se establece entre cláusulas distintas entran en juego recursos de identificación propios de la semántica discursiva.

Finalmente, mediante la *mejora,* un tecnicismo se define en relación a lo que lo ha causado:

(5) [...] Ese movimiento circular uniforme ocasiona la aceleración centrípeta, como resultado de una fuerza neta externa.

En las distintas variaciones expresivas de la definición puede observarse cómo entre la Muestra y el Valor se establecen diferentes relaciones de significado: expresión-contenido, símbolo-

simbolizado, forma-significado, nombre-referente, función-encargado de desempeñar esa función, actor-rol etc.

El género *classifying report*, por su parte, alcanza su propósito mediante las etapas *Classification system* y *Types.* En la primera se presenta la entidad que se va a clasificar, el criterio de clasificación empleado por el autor –a veces implícito- y las categorías resultantes. Esta etapa se realiza mediante Procesos mentales (*distinguir, diferenciar, conocer*), relacionales existenciales (*haber, existir*) o relacionales posesivos (*comprender, abarcar*) expresados en presente, pues construyen un estado de cosas que se presenta como generalización. Las fases características de la segunda etapa, *Types,* son los tipos o subtipos que presenta el fenómeno o entidad en cada caso. Sus definiciones pueden construirse con cualquiera de los recursos mencionados en el caso de los *descriptive reports*. Además, en esta etapa puede incrustarse una subclasificación que, en todo caso, propiciaría la recursividad del género: la categoría de clasificación se convertiría en la entidad de la subclasficación, se aplicaría otro criterio y de su aplicación surgirían las subcategorías.

En cuanto a la PERIODICIDAD, se puede observar que el género presenta una oración temática, que puede ser un hiperTema o el macroTema, según la clasificación ocupe una parte o todo el texto. En la definición de cada categoría, el Tema de las cláusulas suele ser el nombre de la clase que se va a definir; el Nuevo es la definición de las categorías a través de sus rasgos específicos (Moyano, 2013a, p. 264). Así, este género configura estructuras jerárquicas de conocimiento vertical que organizan típicamente los materiales de enseñanza-aprendizaje escolar (Rose, 2004).

Wignell et al. (1989) inciden también en la naturaleza de los términos científico-técnicos y profundizan en el concepto de taxonomía. En el caso de los tecnicismos, los autores especifican su naturaleza potencial: pueden ser sustantivos que ya tienen un significado fuera de la disciplina científica y, si aparecen recontextualizados en una nueva taxonomía, es porque reciben un nuevo significado; también pueden ser sustantivos que se comparten con otras disciplinas científicas, en las que tienen un significado diferente; o incluso pueden ser sustantivos exclusivos de la disciplina y que sólo tienen sentido en ella. Formalmente, pueden aparecer solos o en grupos nominales con

estructuras del tipo *Cosa^Clasificador*, aunque también se identifican con otros tipos de palabras nominalizadas, bien metáforas gramaticales al uso o bien grupos nominales que incluyen tecnicismos producto de una secuencia de implicación (ver Capítulo 2, apartado 3.4).

El proceso en el que una metáfora gramatical se convierte en un término técnico se conoce como *destilación* y en él es esencial que llegue a cristalizarse una definición del mismo (Halliday & Martin, 1993; Halliday, 1998). Las metáforas gramaticales que han llegado a destilarse como términos técnicos se distinguen de las que mantienen su estatus original; Halliday (1998), de hecho califica a las primeras como *sistémicas* y a las segundas como *instanciales*. Su estatus técnico, de hecho, se destaca en los textos en que aparecen mediante el empleo de algún recurso tipográfico (negrita, cursiva, etc.), al menos antes de pasar a proporcionarse su definición. Recientemente, Hao (2018) ha acuñado además el término *entidades de actividad* para denominar a los tecnicismos producto de la destilación de una secuencia de implicación propia de las explicaciones secuenciales, que serán traídas a colación a continuación al describir el género *sequential explanation*.

Por último, los géneros denominados *compositional reports* presentan la etapa de *Classification* típica de los otros, pero incluyen una etapa de *Components* en la que se presentan y describen las partes de una entidad, normalmente haciendo referencia a la función que desempeñan en el todo; cada una de ellas constituye una fase del texto.

Una vez caracterizados estos dos últimos tipos de *report*, es posible incidir en el tema de la configuración de taxonomías científicas, pues éstas son producto del establecimiento en el texto de relaciones sistemáticas entre los tecnicismos propios del campo disciplinar, generalmente relaciones de hiperonimia –asociadas al género *classifying report*- y meronimia –asociadas al *compositional report*. Estas relaciones se realizan a partir de recursos léxico-gramaticales como Procesos relacionales atributivos intensivos, no muy frecuentes, aunque directamente empleados para clasificar:

(6) La aceleración centrípeta <u>es</u> un tipo de movimiento lineal.

O Procesos atributivos posesivos, que permiten enumerar los atributos que componen una entidad:

(7) La climatización consiste en la ventilación, la calefacción y la refrigeración.

Incluso pueden realizarse mediante estructuras de grupo nominal características, como las de *Cosa^Clasificador* o *Cosa^Epíteto*, en las que se especifica el tecnicismo una vez definido (*velocidad de reacción, aceleración centrípeta*), u otras que implican el elemento *Foco* para realizar la relación de hiperonimia (*tipos de velocidad*) o meronimia (*partes del ecosistema*). Por último, las relaciones entre tecnicismos pueden asociarse también al uso de Procesos no relacionales, como existenciales o materiales.

En ámbito académico pueden citarse análisis de distintas variantes disciplinares de *reports*. Dreyfus et al. (2016) documentan y analizan estas variantes en el grado de Lingüística y de Biología de la City University de Hong Kong, en el seno del proyecto *SLATE*. En el ámbito de la Lingüística, estos autores distinguen, por ejemplo, los géneros *instantiated concept reports* y *defining concept reports*: el primero con el objetivo de introducir un ejemplo de uso de un fenómeno (socio)lingüístico que después se identifica y ejemplifica y el segundo con el objetivo de definir un concepto lingüístico (específicamente semántico) y aportar ejemplos para ilustrarlo.

3.3.2 Explanations

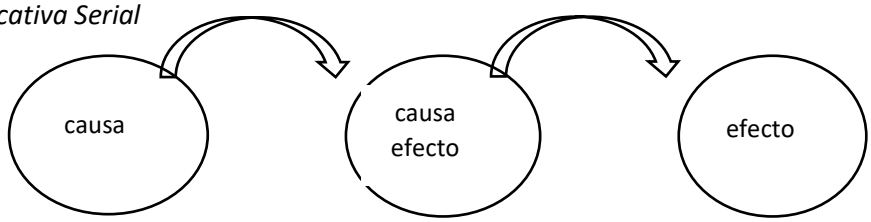
El conjunto de los géneros denominados *explanations* se subdivide en cuatro tipos: *sequential explanation*, *conditional explanation*, *factorial explanation* y *consequential explanation*. Todos tienen en común la presencia de dos etapas fundamentales: la especificación del fenómeno (*Phenomenon*) y su explicación (*Explanation*).

En el caso del género *sequential explanation*, esta explicación se realiza mediante una *secuencia de implicación* (Wignell et al., 1989) o conjunto de complejos clausales en los que cada actividad expresada forma parte de un patrón temporal que la relaciona con la precedente y la posterior de manera sucesiva o simultánea y de un patrón lógico que la relaciona a su vez mediante causa-efecto. Las secuencias de implicación se realizan en el discurso a través procesos materiales

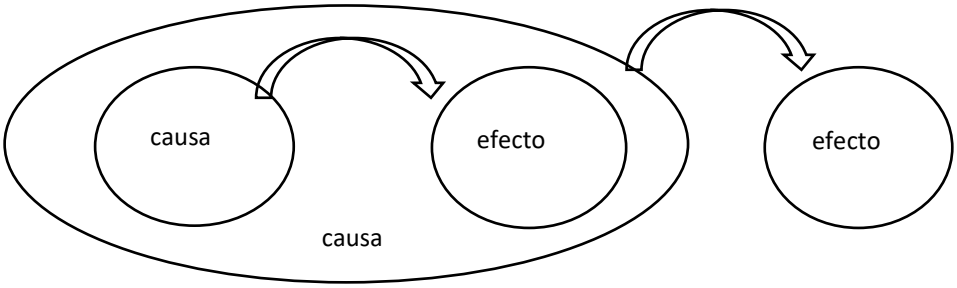
conjugados en presente, dado que las actividades y sus relaciones se expresan de manera abstracta, y varían según el fenómeno particular que se explique. De hecho, pueden conformar una estructura serial en la que cada actividad es a su vez causa de la siguiente o en otros casos pueden manifestar una estructura orbital que engloba dos o más fases de estructura serial relacionadas causalmente con una nueva fase (ver ambos tipos en Figura 28). En la configuración de una u otra influye también la función de las conjunciones externas e internas respectivamente (Unsworth, 2001a, pp. 598-603):

Figura 28

Estructura Explicativa Serial



Estructura Explicativa Orbital



Unsworth (2001a, p. 593) profundiza en la estructura esquemática de las explicaciones secuenciales ofreciendo un recuento más detallado de sus posibles etapas y fases en un trabajo en el que examina las semejanzas y diferencias estructurales de diferentes explicaciones secuenciales sobre el mismo tema (Tabla 21):

Tabla 21

Etapas y Fases del Género Explanation

Orientation
phenomenon identification
link
phenomenon contextualization
explanation summary
analogic account
Phenomenon exemplification
Implication sequence
Closure
conclusion
extension
generalization/application
comment

Nota. De Evaluating the language of different types of explanations in junior high school science texts, por L. Unsworth, 2001, *International Journal of Science Education*, *23*(6), p. 593 (https://doi.org/10.1080/09500690010006473).

Fases como *analogic account* constituirían una herramienta muy valiosa para canalizar la transición hacia las formas gramaticales abstractas propias del género. En este sentido, Unsworth (1997a) examina el rol del sistema gramatical de la TRANSITIVIDAD y de la metáfora gramatical en el proceso de explicación de un fenómeno. Con respecto al sistema de la TRANSITIVIDAD, destaca la creación de patrones de TRANSITIVIDAD en la explicación, que el autor ejemplifica aludiendo a la explicación del movimiento de las ondas sonoras tal y como aparece en los libros de texto del primer ciclo de Educación Secundaria. Estos patrones se manifiestan cuando en primer lugar se produce la expresión de eventos observables y de sentido común realizados por cláusulas de Procesos materiales medios *(8)*; en segundo lugar se da la expresión de eventos no observables y técnicos realizados a su vez por cláusulas de Procesos materiales efectivos *(9)*; y finalmente los eventos macrotécnicos son realizados por cláusulas de Procesos materiales medios otra vez *(10)*:

(8) *Mientras el objeto se mueve a la derecha*

(9) *Empuja y comprime las partículas de aire cercanas*

Las partículas de aire comprimidas empujan luego a las partículas a su derecha

Y las comprimen a su vez

Mientras cada partícula empuja a la partícula contigua a su derecha

(10) La compresión viaja a través del aire

Tiene lugar así una especie de cadena "agentiva" que relaciona eventos de sentido común y técnicos en un ciclo a través de las cláusulas de procesos materiales efectivos. La metáfora gramatical es una pieza clave para facilitar el desarrollo de una cadena de razonamiento como la anterior, pues permite la progresiva reconstrucción de eventos técnicos en niveles más profundos de abstracción:

(11) Comprime las partículas de aire [Proceso + Medio (Cosa + Clasificador)] > Las partículas de aire comprimidas [Cosa + Clasificador + Clasificador] ... > La compresión [Cosa]

Unsworth (1997a) también examina cómo el razonamiento en la explicación se alcanza a través del despliegue de relaciones conjuntivas mayoritariamente internas y a través de la creación de una textura específica que organiza el flujo de información familiar y nueva mediante Temas marcados que caracterizan el método de desarrollo del texto. En relación con la presencia de conjunciones internas de consecuencia, un rasgo muy habitual de éste y de cualquier género del conjunto *explanations,* es su presencia optativa lo que puede ocasionar problemas de comprensión al lector si no es capaz de inferirlas.

Por último, otro aspecto interesante que este autor pone de manifiesto (1997b, pp. 30-31) es la confusión presente en muchos libros de texto e incluso en muchos docentes entre la descripción de cómo tiene lugar un fenómeno, actividad más vinculada al género *procedural recount*, y la explicación de por qué tiene lugar.

En los otros tipos de *explanations* esta secuencia de implicación no es tan evidente, pues en el caso de los géneros *factorial* y *consequential explanation* sólo se focalizan las causas y las consecuencias respectivamente, y en el caso del tipo *conditional explanation* se expone la relación entre unas condiciones determinadas y los posibles efectos asociados a los fenómenos en cuestión. Precisamente la diferencia entre los géneros *sequential* y *conditional explanation* estriba en que la primera está más asociada a recursos de VALORACIÓN vinculados a la obligación, dado que una

consecuencia sigue necesariamente a una causa, mientras que en la segunda entran en juego recursos de VALORACIÓN vinculados a la probabilidad, precisamente por la hipótesis que condiciona la relación causa-efecto en este caso.

En el ámbito académico, Dreyfus et al. (2016) documentan y analizan el género *factorial explanation* asociado a las tareas de escritura en la asignatura de sociolingüística y a la estructura esquemática de algunos macrogéneros inscritos en los grados en los que se desarrolla el proyecto *SLATE*, que serán revisados más adelante.

3.3.3 Procedures

Este conjunto de géneros se caracteriza por dirigir la manera en la que se ha de actuar o se ha actuado a la hora de realizar una actividad. El foco de investigación de los miembros de la Escuela de Sídney que abordaron estos géneros en ámbito educativo (Veel, 1997; Rose, 1997) recayó en el análisis de la correspondencia que mantenían con los propios del ámbito industrial y en la identificación de su particular progresión.

Así pues, en su descripción del itinerario formativo de los géneros de la ciencia en la Educación Secundaria australiana, Veel (1997) indica que los primeros en abordarse son precisamente los *procedures*, pues implican el registro de actividades más físicas y menos abstractas, como experimentos y observaciones; después se abordarían los géneros *reports* y *explanations*, más vinculados a la organización de la información científica y la explicación científica de eventos tal y como aparece expresada en los libros de texto; y finalmente, les llegaría el turno a aquellos géneros que contribuyen a la defensa, la crítica y el contraste de teorías científicas, englobados en el conjunto *arguments*, que serán examinados en el apartado 3.4. Según el autor, esta progresión se fundamenta en la complejidad de los recursos lingüísticos que presentan, la propia evolución de la tradición científica de la que forman parte y el provecho que su aplicación presenta para la actividad social.

Por su parte, Rose (1997, p. 41) insiste especialmente en la correspondencia entre las demandas de lectura y escritura que se dan en cada nivel de la tradicional jerarquía de producción industrial

y los géneros que se trabajan en cada etapa del currículo de ciencias en Educación Secundaria y Superior. Partiendo así de la especialización del campo y de las variedades de lengua en que éste se expresa en sus textos, el autor ilustra el proceso de recontextualización (Bernstein, 1996/2000) del conocimiento científico que tiene lugar en cada nivel educativo, al tiempo que relaciona sus resultados de aprendizaje científico con las profesiones para las que capacita en el contexto de la producción industrial. Para ello, Rose (1997) se basa en la presencia de dos variedades lingüísticas: la tecnológica y la científica. La primera estaría vinculada a la dirección de los procesos y la descripción de la tecnología de producción industrial con el fin de instruir a trabajadores cualificados, y se realizaría en géneros como los *procedures*, a menudo insertos en manuales y a veces acompañados de *reports* y *sequential explanations*. La segunda variedad científica estaría más relacionada con la clasificación y explicación de los fenómenos naturales con el fin de aplicar esta información a la producción industrial, y se realizaría en géneros como los *procedural recounts* y sus manifestaciones más habituales, como *technical notes* y *research articles*, también acompañados frecuentemente de *reports*, *explanations* y *discussions*. Incluso algunos textos presentarían simultáneamente ambos tipos de variedades, dependiendo del grado de conocimiento científico que se precisase para manejar una tecnología concreta.

El género *procedure* corresponde así a textos en los que se nos enseña cómo llevar a cabo una secuencia de actividades especializada en relación con ciertos objetos y localizaciones. En la vida cotidiana pueden encontrarse numerosos ejemplos de este género en su manifestación oral y escrita; en el primer caso, acompañaría la realización simultánea de las actividades, lo que justifica el empleo de recursos lingüísticos característicos como el imperativo, la deixis exofórica, etc., mientras que en el segundo caso se expresaría independientemente de la realización de actividades, de modo que aumenta el nivel de precisión y explicitud en la denominación de los procesos, los objetos y las localizaciones. En consonancia con esto, los *procedures* se construyen como una secuencia temporal de eventos, con gran porcentaje de Procesos materiales expresados en presente de indicativo por su alcance general. En ámbito educativo, las manifestaciones más

frecuentes del género *procedure* son las vinculadas a la realización de experimentos y observaciones científicas en Educación Primaria y Secundaria, con sus etapas características *Purpose*, *Equipment & materials* y *Method*. En ámbito universitario el género se describe en el trabajo de Dreyfus et al. (2016, p. 188) en el contexto disciplinar de la Biología[25].

El otro género característico de este conjunto es el *procedural recount*. A este respecto, cabe destacar la complementariedad existente entre el carácter prospectivo de los *procedures* y retrospectivo de los *procedural recounts*, que se caracterizan por informar acerca de cómo fue realizado un procedimiento de investigación para mejorar así la comprensión de un fenómeno o resolver un problema. En este sentido, su contextualización rebasa el ámbito puramente escolar o industrial para alcanzar el ámbito de la investigación académica especializada. Su manifestación escolar es una variación del género *procedure* que incluye una etapa adicional a las de *Purpose*, *Equipment & materials* y *Method*: *Results*. En ámbito industrial se manifiesta en las *technical notes* y en el ámbito de la investigación académica especializada da lugar a los *research articles*. En ambos contextos, la estructura esquemática del *procedural recount* incluye la enunciación del fenómeno o del problema a resolver en la etapa *Introduction*; la descripción del proceso de investigación en la etapa *Method*; las observaciones recabadas en la etapa *Results* y su interpretación en la etapa *Discussion*, con ligeras variaciones en el caso de las *technical notes*, que presentarían una etapa extra denominada *Conclusion & Recommendation*.

Sin duda, una de las manifestaciones del género *procedural recount* más estudiadas en el caso de la escritura académica es el *research article*. En el contexto de las investigaciones de la Escuela de Sídney, Martin y Rose (2008, pp. 206-213) ilustran las principales características de este género a partir del análisis de un ejemplar de química industrial. A este respecto, destacan la excepcional

[25] Martin y Rose (2008) mencionan además otros tipos de *procedures* vinculados al ámbito industrial y los presentan en orden de complejidad lingüística creciente: *operational procedures*, vinculados al uso de la tecnología doméstica, *cooperative procedures*, empleados para asignar tareas a los miembros de un equipo de cara a la realización de procesos complejos; *conditional procedures*, que implican elecciones en el curso de una acción y se acompañan de diagramas de flujo; y *technical procedures*, empleados en laboratorios científicos de empresas para llevar a cabo pruebas de desarrollo de materiales.

densidad léxica que presenta la etapa del *Abstract*, la preponderancia de la dimensión interpersonal en la etapa *Introduction*, el característico método de desarrollo en la etapa *Method*, en la que el Tema es el objeto estudiado y el Nuevo la tecnología empleada para hacerlo; la frecuente presencia del género *conditional explanation* incrustado en la etapa *Results*; y, finalmente, el resumen de estas relaciones condicionales en la etapa *Discussion*. Por su parte, Hood (2004, 2010) se centra en el análisis de la ACTITUD presente en la etapa *Introduction*. Inspirándose en sus consideraciones, Hao y Humphrey (2012) y Humprhey y Hao (2013) documentan y analizan el discurso y la naturaleza de los géneros presentes en las introducciones de *laboratory reports* y *research reports* de los estudiantes universitarios de Biología de la CityU en el seno del proyecto *SLATE*.

Por último, en el mismo proyecto, Dreyfus et al. (2016, p. 165) documentan y describen otra de las manifestaciones del género *procedural recount* en ámbito académico: el *experiment report,* en el que se da cuenta de los resultados de un experimento sin incluir la etapa *Method,* proporcionada como consigna de la tarea de escritura. Su análisis se inscribe en las asignaturas del grado de Lingüística de la CityU y se asocia específicamente al desarrollo de experimentos en adquisición lingüística y lingüística computacional, aunque podría estar presente en otros campos disciplinares.

3.4 Arguments

Los géneros del conjunto *arguments* comparten el propósito general de evaluar con los géneros *text responses*, que fueron revisados en el apartado 3.1 como la última etapa de la progresión didáctica en la familia de las *stories*. Igualmente, los géneros del conjunto *arguments* ya se mencionaron en los apartados 3.2 y 3.3 como último estadio de la progresión formativa en cada uno de aquellos conjuntos de géneros, aunque se remitió a este apartado para profundizar en ellos. La razón es que presentan un marcado carácter transversal, no pudiendo asociarse directamente a un campo disciplinar, como la Historia, la Ciencia o la Tecnología. De hecho, la mayoría de las

investigaciones destacan su particular imbricación en los textos de múltiples disciplinas (Martin, 1997b, 2002).

El género más estudiado del conjunto es el denominado *exposition*, en el que se expone una tesis y se defiende con argumentos. Esta argumentación es producto de considerar la tesis como un tema contestable y de presentar la postura del autor de manera motivada para convencer al lector. De ahí que el género presente tres etapas características: *Thesis*, *Arguments* y *Reiteration of Thesis*. El número de argumentos que puede incluirse es variable, aunque un recurso retórico habitual es incluir una media de tres. También resulta variable la presencia de la tercera etapa, aunque en caso de que aparezca lo más frecuente es que lo haga una vez después de la expresión de los argumentos. Martin y Rose (2008, p. 121) distinguen entre los géneros *exposition* y *challenge* aludiendo a que el primero defiende una postura y el segundo la ataca, por lo que sus etapas características serían la antítesis y los contraargumentos. El otro género clave del conjunto *arguments* es el género *discussion*, en el que se contrasta explícitamente más de una postura relativa a un tema. De entre estas posturas, una ha de prevalecer sobre las otras, de modo que la discusión se acabe resolviendo hacia ella. A este respecto, sus etapas características son *Issue*, *Sides* y *Resolution*. Estos géneros fundamentan su expresión en el recurso de la metáfora gramatical experiencial y lógica, así como en el sistema de la VALORACIÓN, lo que nos conduce directamente a la necesaria revisión del papel de éste en el discurso académico científico-técnico.

Este tipo de discurso presenta unas características particulares que salvaguardan su pretendida objetividad a la hora de expresar significados actitudinales, como han demostrado los trabajos de Martin y Hood (2005) y Hood (2004, 2010). La presencia de recursos lingüísticos asociados a la realización del sistema de la VALORACIÓN se encuentra, no obstante, localizada fundamentalmente en etapas concretas de géneros como el *research article* al que se hacía referencia en el apartado anterior: en su Introducción se evaluaría la propia acción del autor al presentar sus hipótesis, mientras que en la Conclusión se evaluarían sus hallazgos.

A este respecto, Hood (2004, 2010) destaca que la construcción de la voz evaluadora del autor en la etapa de la Introducción es fundamental para contextualizar la investigación, al constituir una especie de justificación de ésta. La autora considera esta etapa como un macrogénero que englobaría subgéneros como por ejemplo el *descriptive report* para presentar el objeto de estudio, los trabajos de otros autores sobre el tema y la descripción del propio estudio realizado. De este modo, en la etapa de Introducción confluirían dos campos: el campo del objeto de estudio y el campo de la investigación. Según la autora, la presencia de recursos de VALORACIÓN explícitos se asociaría con el primero de los dos campos, mientras que en el segundo estos recursos serían más implícitos, contribuyendo así a mantener la objetividad.

La expresión explícita de la ACTITUD del autor en el discurso puede dirigirse expresamente hacia algún aspecto de la actividad que está siendo estudiada, con frecuencia con la intención de destacar su relevancia, o bien puede dirigirse a la evaluación de las fuentes que se han dedicado a su estudio. En cualquier caso, el discurso académico científico-técnico manifiesta una tendencia clara por expresar la ACTITUD empleando el subsistema de la APRECIACIÓN y no los del AFECTO o el JUICIO, lo que lógicamente le otorga un carácter más impersonal que si se valorasen sentimientos o conductas. A este respecto, la APRECIACIÓN puede manifestarse de manera congruente en adjetivos o, por la naturaleza nominalizada del discurso académico, puede expresarse de manera metafórica mediante *(12)* sustantivos o incluso mediante *(13)* Procesos:

(12) El <u>interés</u> de este estudio radica en su enfoque.

(13) En el estudio <u>se clarifica</u> la cuestión del método.

La APRECIACIÓN del autor puede manifestarse, por tanto, mediante una gama de selecciones ideacionales que además lleva aparejado un conjunto de recursos de GRADACIÓN característicos. Martin y Hood (2005) se centran en examinar la valoración indirecta que realizan los autores de textos académicos cuando se apoyan en estos recursos para representar la investigación o aspectos particulares de la misma como una actividad graduada, pues ello les permite valorarla manteniendo una apariencia de objetividad.

En el caso del discurso académico que presenta APRECIACIÓN explícita, la GRADACIÓN como FUERZA se vincula a las opciones que proporcionan tres sistemas complementarios correspondientes respectivamente a la expresión de *(14)* la *INTENSIDAD* de una Cualidad, *(15)* la *CANTIDAD* de una Cosa o *(16)* el *REALCE* de un Proceso:

(14) Los resultados del estudio son muy interesantes en lo que respecta a...

(15) Se ha despertado un enorme interés en lo que respecta a...

(16) El estudio expone muy detalladamente...

Por su parte, la GRADACIÓN como FUERZA en el caso de la APRECIACIÓN implícita se relaciona con la expresión de recursos de cuantificación inscritos en el subsistema de la CANTIDAD antes mencionado. Estos recursos pueden expresar *magnitud* y *extensión*, en este segundo caso bien en el sentido de *(17) amplitud* o bien de *distancia* en *(18)* tiempo/ *(19)* espacio:

(17) Este tema de estudio ha sido relativamente documentado...

(18) Desde el último tercio del s.XX hasta la actualidad no se había centrado la atención...

(19) A mediados de los años 80 del s.XX comenzó una labor de revisión...

Los recursos de expresión de la GRADACIÓN como FOCO en el caso de la APRECIACIÓN implícita se distribuyen en dos sistemas: el del *VALOR* y el de la *COMPLETITUD*. El sistema del VALOR incluye los subsistemas de la *AUTENTICIDAD* y de la *ESPECIFICIDAD*, aunque los recursos ligados a la AUTENTICIDAD no son tan frecuentes, especialmente los que agudizan los límites categoriales de las entidades apreciadas. En palabras de Martin y Hood: "tal vez esto refleje el hecho de que fortalecer las fronteras categoriales de esta manera va en contra de la función del discurso en cuanto a representar aperturas para nuevos significados" (2005, p. 16). Con respecto a la ESPECIFICIDAD, su *estrechamiento* o *ensanchamiento* puede señalar indistintamente valores positivos o negativos: en este sentido, *(20)* aguzar la especificidad de las entidades puede transmitir tanto relevancia como limitación, mientras que *(21)* atenuarla puede marcar tanto aplicabilidad como falta de definición, dependiendo del co-texto:

(20) El valor particular que asumen las investigaciones de este tipo...

(21) El interés general que revisten las investigaciones de este tipo...

Por su parte, el sistema de la COMPLETITUD engloba los recursos de GRADACIÓN de FOCO vinculados a los Procesos, que expresan el grado de cumplimiento de la acción. Estos recursos pueden manifestarse en la propia elección del léxico, que transmitirá un mayor o menor avance en los resultados de una investigación:

(22) El estudio sugiere/señala/indica/muestra que...

O pueden manifestarse en los conativos de los grupos verbales:

(23) El estudio intenta demostrar que...

Sea de una u otra forma, el subsistema de la COMPLETITUD hace que los Procesos de proyección mental y verbal puedan emplearse como recursos de posicionamiento con respecto a otras investigaciones, al convertirlos en opciones posibles para graduar los significados ideacionales y contribuir así a superar su papel como meros modalizadores para indicar cortesía o compromiso hacia una proposición proyectada (Hyland, 2009).

Al hilo del tema del posicionamiento del autor con respecto a otros trabajos, Chang y Schleppegrell (2011) analizan el uso de los recursos de *EXPANSIÓN* y *CONTRACCIÓN* que conforman el subsistema del COMPROMISO. Basándose en el marco teórico de Martin y White (2005), las autoras estudian las Introducciones de cuatro artículos de investigación de disciplinas asociadas a la Educación con el objetivo final de hacer explícitos los recursos lingüísticos que permiten a los autores situarse entre sus pares para transmitir su propia investigación.

Según Martin y White (2005), en el subsistema del COMPROMISO los significados interpersonales se realizan mediante la interacción entre las voces discursivas monoglósica y heteroglósica (ver Capítulo 2, apartado 3.5.3). A la hora de proyectarse como una autoridad en el tema, los autores necesitan demostrar una mezcla de reafirmación y apertura: han de aliarse con sus colegas demostrando respeto por sus trabajos y perspectivas particulares, al tiempo que cimentan la suya. En relación con esto puede observarse cómo en las aserciones monoglósicas no se expresan alternativas dialogísticas al no hacerse referencia a otras voces y posturas; esto, no obstante, no quita para que los enunciados monoglósicos no constituyan en sí un tema de discusión o que en

ellos se dé por supuesto que el lector va a compartir la tesis del autor. En las aserciones heteroglósicas, sin embargo, sí pueden reconocerse perfectamente las modalidades de EXPANSIÓN y CONTRACCIÓN: en el primer caso el enunciado da cabida a voces y posturas alternativas, y en el segundo caso las restringe.

La EXPANSIÓN incluye las opciones de *atribución* (*attribute*) y *entretención*[26] (*entertain*). La atribución abre un espacio dialógico haciendo referencia a una fuente externa, ya sea *(24)* reconociéndola (*acknowledge*) como *(25)* distanciándose de ella (*distance*):

(24) En la línea de estos autores, se considera el concepto de...

(25) Al extremo de esta hipótesis se sitúa el trabajo de...

La entretención puede expresarse mediante grupos de palabras a través de los cuales la voz del autor indica que su posición es una de las muchas posibles, con lo que abre espacio dialógico para estas otras voces y posturas:

(26) Esta definición constituye una de tantas propuestas de concreción de...

Por su parte, la CONTRACCIÓN incluye las opciones de la *negación* (*disclaim*) y la *proclamación* (*proclaim*). La negación cierra el espacio dialógico *(27)* rechazando directamente una fuente externa (*deny*) o *(28)* descartando su aplicación (*counter*):

(27) Ninguno de los trabajos reseñados tiene en consideración la variable...

(28) Para ofrecer una interpretación válida descartamos la teoría expuesta por...

La proclamación se realiza en los recursos lingüísticos empleados para confrontar (*concur)*, desafiar (*pronounce*) o excluir alternativas dialógicas (*endorse*):

(29) En contraposición a estos autores, consideramos que...

Estos recursos en su conjunto contribuyen a construir el equilibrio entre la reafirmación de la voz del autor y su solidaridad con respecto a las voces de otros expertos durante todo el texto, introduciendo con ello un componente argumentativo difícil de manejar por parte de los aprendices.

[26] Tomamos la traducción al español del término que presenta Oteíza (2009b, p. 227).

Un último apunte en relación con la HETEROGLOSIA es la especificación de Hood (2010) de los modos de realización de la proyección no congruente o metafórica, como pueden ser procesos materiales y de comportamiento:

(30) Estos autores documentan una serie de efectos...

Nominalizaciones de Procesos verbales o mentales:

(31) La explicación del autor del efecto que el estudio...

Construcciones pasivas que no refieren la fuente de la proyección:

(32) Este efecto ha sido generalmente reconocido...

y otro tipo de nominalizaciones que considera abstracciones semióticas (*resultados, perspectiva, etc*.) que tienen consecuencias en la construcción de la interacción entre los campos del discurso de la investigación y del objeto de estudio.

3.5 Protocols

Por último se revisará brevemente el género *protocol*, incluido en el conjunto de los géneros denominados *procedurals* junto con el género *procedure* y el género *procedural recount*. El propósito de este género, sin embargo, es permitir o restringir un comportamiento. Más allá de su presencia en numerosos textos de la vida cotidiana, nos interesa por su estrecha asociación con el discurso administrativo tal y como se manifiesta en normativas, regulaciones y legislación, campo de estudio de algunas titulaciones universitarias. En estos contextos, de hecho, puede interactuar con el género *procedure* para gestionar el comportamiento de la población.

Uno de los autores que ha abordado de manera más consistente este género es Iedema (1997, 2000, 2003). Para este especialista, los textos administrativos "represent the 'discursive augmentation' of human faculties; enable sophisticated forms of social organization, and transcend physical (i.e. violent) modes of interaction" (1997, p. 132). En sus primeros trabajos desarrolló un sólido cuerpo teórico sobre las órdenes en el discurso a partir del estudio de géneros como los memorándums o las cartas, para acabar centrándose en la descripción de las realizaciones metafóricas de las órdenes en contextos institucionales públicos y privados. A este

respecto, lo que caracteriza las descripciones de las órdenes en los trabajos de este autor es su fundamentación en los sistemas de MODO y MODULACIÓN no sólo al nivel de la cláusula, sino también del género.

A este nivel del género, Iedema (1997) denomina *directives* a aquellos textos que incluyen como mínimo una orden. El autor sugiere que sus distintas posibilidades estructurales están vinculadas al contexto social e institucional en el que se producen y transmiten y que, por tanto, manifestarían relaciones particulares entre los hablantes. En su análisis del género *directive*, el autor parte de la identificación de dos etapas fundamentales: *Command*, que realizaría la orden particular que se transmite frecuentemente mediante el uso del imperativo, y *Satellite,* trasfondo de la orden que suele englobar una amplia variedad de fases (*orientation*, *legitimation*, *background*, *conciliation*, *facilitation*, etc.). Más adelante, Eggins y Martin (2002) proponen tres etapas para el género: *Command*, *Enablement* y *Legitimisation*: la primera es definida en los mismos términos que Iedema, la segunda aporta información necesaria para llevar a cabo el cumplimiento de la orden y la tercera transmite incentivos o justificaciones para que tenga lugar dicho cumplimiento.

Las etapas *Command* y *Satellite*, con sus respectivas fases, pueden articularse mediante una estructura serial u orbital, dando pie así a dos variaciones significativas para la realización del tenor, pues en el primer caso darían cuenta de una diferencia de estatus más amplia entre los interlocutores al fundamentarse en la relación lógico-semántica de extensión de la información en la que la enunciación de las órdenes simplemente se acumula sin más consideraciones, mientras que en el segundo darían cuenta de un mayor énfasis en la solidaridad entre interlocutores al fundamentarse en la elaboración, esto es, en la aportación de más informaciones en la etapa *Satellite* que contextualizarían la orden para persuadir de su cumplimiento. En este segundo caso también resultaría relevante el orden en que se emplaza la etapa *Command*: si se anticipa al inicio del texto o se transmite tras la etapa *Satellite*. En este sentido, una posible tercera estructura es la del género *exposition*, que cobraría sentido en aquellas situaciones en las que los autores necesiten convencer a sus interlocutores para que lleven a cabo una acción cuando tiene lugar una amplia

diferencia de poder y autoridad entre ellos. Por último, Iedema también especifica algunos subtipos del género *directive* según su propósito: *reactive directives*, en el caso de que proscriban un comportamiento, *proactive directives* en el caso de que lo estimulen e *iterative directives* en el caso de que lo repitan.

En trabajos posteriores, el autor describe los recursos lingüísticos que conducen a una resemiotización del discurso administrativo y su transformación en un discurso predominantemente monoglósico (2000) y afina esta descripción trasladándola a otros géneros vinculados a la administración en contextos específicos (2003), como el sanitario. En concreto, el autor se centra en la descripción del proceso de *demodulación* de este tipo de discurso, esto es, la recontextualización del control y la responsabilidad mediante una supresión progresiva de los participantes asociados y el empleo de recursos metafóricos asociados al MODO y la MODALIDAD como la voz pasiva, la nominalización, etc.

4. Repercusión en contexto hispanohablante

En este apartado se expone una propuesta de traducción y adaptación de los géneros del conocimiento de la Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012; Rose, 2019a) y se aporta una síntesis de los trabajos más relevantes asociados al análisis de la organización y los recursos discursivos y lingüísticos característicos de algunos de estos géneros en las áreas de la Historia y la ciencia, así como del macrogénero del artículo de investigación.

4.1 Traducción y adaptación de los géneros del conocimiento

Una nomenclatura de géneros del conocimiento en español brinda la posibilidad de contar con un metalenguaje estable desde el que proyectar investigaciones y aplicaciones didácticas en este contexto cultural. A este respecto, una de las propuestas más completas es la que integra la traducción y adaptación al español del manual *Learning to Write, Reading to Learn* (Rose y Martin, 2018, p. 122), pues contempla todos los géneros

Tabla 22

*Traducción y Adaptación al Español del Mapa de los Géneros del Conocimi*ento

FAMILIAS DE GÉNEROS	Propósito general: cautivar al lector	Si hay secuencia de acciones en el tiempo	Con complicación	La complicación se resuelve	***Narración***	
				La complicación no se resuelve	pero se comparten sentimientos	***Anécdota***
					pero se juzga un comportamiento	***Exemplum***
			Sin complicación	***Relato personal***		
		Si no hay secuencia de acciones en el tiempo	***Noticia***			
	Propósito general: informar al lector	Crónicas: informar de etapas en el tiempo	Etapas en mi vida	***Relato autobiográfico***		
			Etapas en otra vida	***Relato biográfico***		
			Etapas en la historia	sucesión temporal	***Relato histórico***	
				sucesión causal	***Relato histórico explicativo***	
		Explicaciones: informar de causas y efectos	Secuencias de causas y efectos	***Explicación secuencial***		
			Causas y efectos condiciona dos	***Explicación condicional***		
			Múltiples causas para un efecto	***Explicación factorial***		
			Múltiples efectos para una causa	***Explicación consecuencial***		
		Informes: definir y describir entidades	Un tipo de entidad	***Exposición descriptiva***		
			Diferentes tipos de entidades	***Exposición clasificatoria***		
			Partes de un todo	***Exposición compositiva***		
		Procedimientos: dirigir acciones	Cómo realizar una actividad	***Procedimiento (receta, experimento, algoritmo)***		
			Qué hacer y qué no hacer	***Protocolo (reglas, advertencias, leyes)***		
			Cómo se hizo una actividad	***Memoria de experimento u observación***		
		Respuestas a un texto: realizar una crítica	Expresar lo que se siente sobre un texto	***Respuesta personal***		

	Propósito general: evaluar algo		Evaluar un texto (verbal, visual, musical, etc.)	***Reseña***
			Interpretar el mensaje de un texto	***Comentario de texto***
		Argumentaciones: convencer	Apoyar un punto de vista	***Argumentación***
			Debatir dos o más puntos de vista	***Discusión***

Nota. De *Leer para Aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*, por D. Rose y J. R. Martin, 2018, Equinox. Traducción de A. Bustelo y revisado por R. Whittaker, T. Bordón, I. García Parejo y J. Arús, P. 122.

Aparte, existen otras propuestas más acotadas, como la de Giudice y Moyano (2011), centrada en los géneros del área de la Historia, o la de Moyano (2013b), referente a los géneros del área de la ciencia y la tecnología, que serán revisadas más adelante por su especificidad.

Esta variedad de propuestas pone de manifiesto la polifonía que viene caracterizando el proceso de asimilación de la tipología original de géneros del conocimiento propuesta por la Escuela de Sídney en contexto hispanohablante.

4.2 Estudios centrados en géneros concretos

La mayoría de los estudios sobre géneros o macrogéneros asociados a las distintas disciplinas y niveles educativos y planteados desde una perspectiva sistémico-funcional se han llevado a cabo en Hispanoamérica. A continuación se expone una relación de los autores que los han elaborado y una síntesis de sus aportaciones según los tipos de géneros y las áreas disciplinares donde se inscriben estos trabajos.

4.2.1 Crónicas, Explicaciones y Argumentaciones: géneros de la Historia

Una de las disciplinas en torno a la cual ha proliferado un mayor número de estudios es la Historia. Entre los autores más relevantes en este campo se encuentra Oteíza (2006, 2009a y b, 2013, 2014), quien revisa los rasgos lingüísticos que contribuyen a construir la ideología en el discurso de la Historia chilena contemporánea en los libros de texto escolares.

En uno de sus primeros trabajos sobre el tema (2009a), analiza dos textos pertenecientes a manuales de Historia publicados antes y después del proceso de reforma educativa de esta asignatura en Chile realizado en el año 2000, en los que se relata el periodo de gobierno de Allende (1970-1973) que dio paso al golpe militar de Pinochet. Oteíza se centra en destacar las características lingüísticas que contribuyen a construir el discurso de la postura oficial, que presenta "dos grupos sociales irreconciliables, la minimización de los logros de Allende y su perfil como un presidente sin poder y el golpe militar como una necesidad" (2009a, p. 156). En este caso resulta especialmente interesante observar cómo la incidencia de ciertos rasgos gramaticales asociados a la realización del significado textual contribuye a difuminar la explicación de los acontecimientos y a presentarlos como incuestionables. Concretamente la autora subraya la sustitución de las conjunciones causales y consecutivas explícitas por conjunciones de adición, así como la ausencia de relaciones lógico-semánticas de elaboración.

Inscrito en la misma temática, otro de sus trabajos (Oteíza, 2009b) analiza el comportamiento heteroglósico de la modulación en dos textos procedentes de sendos manuales escolares de Historia publicados tras el proceso de reforma educativa chilena. Como en el caso del trabajo anterior, el análisis de estos recursos se fundamenta en la Teoría de la VALORACIÓN (Martin & White, 2005), concretamente en el subsistema del COMPROMISO, así como en el concepto de voz para el discurso de la Historia desarrollado por Martin (2000) y Coffin (2006). Fundamentalmente, la autora destaca la frecuencia de los recursos que manifiestan polaridad negativa y obligación en los textos. Estos recursos constituyen manifestaciones heteroglósicas de intravocalización y de CONTRACCIÓN dialógica (NEGACIÓN y PROCLAMACIÓN) y su combinación con recursos monoglósicos, como las cláusulas declarativas, restringe –según Oteíza- la posibilidad de contar con alternativas dialógicas, erigiendo la voz autorial a la categoría de pseudo-recopilador.

En otro de sus trabajos, Oteíza (2013) emplea los análisis anteriores para aportar ejemplos con los que ilustrar una revisión de los patrones de recursos de la semántica discursiva y la léxico-gramática que típicamente caracterizan el discurso histórico: nominalización de eventos y

participantes, generalización, impersonalización, existencialización de los eventos, expresión metafórica de la causa, recursos de VALORACIÓN *(*prosodia valorativa, GRADACIÓN de FUERZA, CONTRACCIÓN y EXPANSIÓN dialógica, etc.). En trabajos posteriores, continúa profundizando en el mismo tema desde diferentes ángulos, como la intertextualidad, (2014).

Los trabajos de Moyano y Giudice (Moyano, 2010c; Giudice & Moyano, 2011; Giudice, 2013) teorizan sobre la naturaleza de los géneros que vehiculan el discurso histórico en los manuales escolares y analizan las motivaciones en la elección genérica de los autores. En esta línea, Moyano (2010c) realiza el análisis de un relato histórico explicativo con la temática específica del golpe de estado que dio lugar a la última dictadura argentina (1976-1983). Lo relevante de su análisis es que revela la verdadera naturaleza genérica del texto que, aunque aparentemente es una explicación consecuencial, en realidad vehicula una discusión en la que se refutan los argumentos sostenidos por la postura oficial para excusar las acciones realizadas por militares en este episodio. Esta revelación del propósito último del texto se fundamenta en el señalamiento de los recursos de VALORACIÓN empleados: realizaciones indirectas de sanción social (impropiedad) manifestadas en selecciones ideacionales y expresión de contraexpectativas, así como una alternancia muy controlada de la heteroglosia y la monoglosia.

Esta temática se retoma en el trabajo de Giudice (2013), aunque el foco de análisis se pone en dos pares de textos procedentes de sendos manuales de la etapa de Educación Primaria en los que se recoge la temática del origen y actividad del grupo de Las Madres de la Plaza de Mayo. De nuevo, se lleva a cabo un análisis de la construcción de la IDEACIÓN y de otros sistemas semántico-discursivos que revelan la estructura esquemática de las elecciones de género realizadas por los autores. En este sentido, Giudice ejemplifica el proceso denominado en los trabajos de Eggins et al. (1993) o Wignell (1998, 2007) como “la tecnología de la historia”, esto es, la transformación de un relato personal en un texto histórico mediante su desplazamiento de un plano narrativo a un plano explicativo e interpretativo. Así, en el primer par de textos analizado puede observarse la transformación de un relato autobiográfico en un relato histórico: los participantes pasan de

realizarse como individuos singulares a constituirse como clases genéricas y las actividades pasan de expresarse en una secuencia cronológica a reconstruirse como circunstancias temporales en posición temática, favoreciendo con ello un nivel más alto de abstracción. En el segundo par analizado se pone de manifiesto la transformación del relato histórico explicativo en un género argumentativo, en concreto una discusión, mediante la intensificación del uso de recursos de abstracción y de recursos asociados al sistema del COMPROMISO, especialmente a la HETEROGLOSIA. Se comprueba en el trabajo de Giudice cómo los libros de texto argentinos también gradúan la progresión de la dificultad de los géneros asociados a la Historia, hecho que remite a la propuesta de la Escuela de Sídney al respecto (Martin y Rose, 2008, p. 138).

Giudice y Moyano (2011) presentan además una adaptación de la caracterización topológica de los géneros de la Historia que aparecen en los libros de texto argentinos, especificando su propósito, sus etapas y sus rasgos semántico-discursivos y léxico-gramaticales característicos:

Tabla 23

Traducción y Adaptación de los Géneros del Área de la Historia

Función del lenguaje	Género	Propósito social	Pasos	Rasgos
Documentar	Autobiografía/ Biografía	Dar cuenta de los hechos socialmente relevantes de la vida de un sujeto	Presentación ^ Secuencia de eventos relevantes	-1ª/3ª persona -Organización temporal -Participante específico humano -Procesos materiales
	Relato histórico	Dar cuenta de la sucesión de eventos de un hecho histórico para establecer la línea de tiempo de la "gran narrativa"	Orientación ^ Secuencia de eventos ^ Evaluación	-3ª persona -Organización temporal de los eventos -Andamiaje temporal mediante temas circunstanciales de tiempo -Participantes genéricos humanos y participantes específicos -Procesos materiales

Explicar	Explicación secuencial histórica	Dar cuenta de un hecho histórico presentando el modo en que los eventos se encadenaron causalmente	Hecho ^ Secuencia explicativa ^	-3ª persona -Organización causal de los eventos -Causa a través de verbos u otros recursos diferentes de la conjunción -Participantes genéricos humanos -Procesos materiales -Más Valoración (Juicio)
	Explicación factorial	Explicar las múltiples causas para un hecho histórico	Hecho (Input) ^ Factor [1-n]	-Causa interna -Mayor abstracción: Participantes abstractos genéricos vinculados por causa externa -Más Valoración (Juicio)
	Explicación de consecuencias	Explicar las múltiples consecuencias de un hecho histórico	Hecho (Input) ^ Consecuencias [1-n]	-Causa interna -Mayor abstracción: Participantes abstractos vinculados por causa interna -Aumento de la valoración (Juicio)
Persuadir	Justificación	Persuadir al lector de una interpretación problemática de un hecho histórico sin considerar interpretaciones alternativas	Tesis ^ Argumentos [1-n] ^ Refuerzo de la tesis	-Uso del sistema de la valoración a partir de la Tesis -Abstracción -Organización basada en causa interna
	Debate	Persuadir al lector de una interpretación de un hecho histórico refutando la interpretación alternativa	Posición ^ Refutación	-Importante uso del sistema de la valoración desde la Tesis, que a veces también funciona estructurando el texto -Abstracción -Causa interna
	Discusión	Persuadir al lector de una interpretación de un hecho histórico luego de rechazar varias posiciones alternativas	Problema ^ Refutación de posiciones contrarias ^ Argumento para la propia posición ^ Recomendación	-Uso del sistema de la valoración desde la Tesis -Organización basada en la estructura -Causa interna

Nota. De "Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela Primaria", por Giudice y Moyano, 2011*, En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*, Cuarto Propio.

Moss et al. (2013) examinan la presencia de la metáfora gramatical en el discurso de los manuales de Historia en contexto escolar colombiano. Centrándose en las nominalizaciones, estos autores distinguen entre metáforas gramaticales simples y complejas según el grado de dificultad del proceso de desempaquetamiento necesario para poder comprenderlas.

Una nominalización compleja *(33)* estaría modificada por una cláusula o un grupo cualificador de más de tres elementos léxicos, o bien *(34)* incluiría dos o más nominalizaciones en un solo constituyente de la cláusula:

(33) La abundancia de materias primas, así como el desarrollo de un gran tejido industrial y una red de comunicaciones que superó a la de otros países de la zona, permitió a esta nación ostentar una posición hegemónica.

(34) Su posición hegemónica dio lugar al nacimiento, desarrollo y consolidación del sistema político actual.

Otro caso de metáfora gramatical en español que destacan los autores es el uso de las cláusulas no ergativas en aquellos casos en que el conocimiento del mundo sugiere que debe existir un Agente vinculado al Proceso (Thompson, 2003), como en el caso de *(35)*:

(35) La democracia se instauró sin demasiadas dificultades.

Asimismo, por la tensión que produce entre los estratos semántico-discursivo y léxico-gramatical, otro caso de metáfora gramatical para estos autores es *(36)* el uso del presente histórico y *(37)* el uso de participantes no animados con Procesos que exigen participantes animados, como los mentales:

(36) El Estado pasa así a una nueva etapa de su desarrollo que únicamente duró una década.

(37) El crecimiento de la población exigió medidas que garantizaran la atención de todos los ciudadanos.

En el trabajo de estos autores se centra la atención además en la expresión metafórica de causalidad en la prosa de los manuales del área, aunque este tema será abordado con mayor detalle en otros trabajos encuadrados en el área de la ciencia.

Por último, Ávila et al. (2017) examinan el efecto del uso de los Procesos relacionales en el discurso histórico. A partir del análisis de un capítulo de un manual escolar de la asignatura, los autores argumentan cómo las cláusulas que se construyen en torno a los Procesos relacionales atributivos contribuyen a distanciar a los lectores de los fenómenos estudiados y a presentar una visión estática del devenir de acontecimientos de la Historia, más propia de géneros interpretativos.

4.2.2 Explicaciones y Exposiciones: géneros de las ciencias

Un trabajo pionero en el estudio del discurso científico pedagógico en español desde una perspectiva sistémico-funcional es el compilado por Vallejos (2004). La obra aborda, entre otras cuestiones, la recontextualización (Bernstein, 1996/2000) del discurso científico en la enseñanza media argentina y recoge un conjunto de estudios asociados a distintos géneros y disciplinas.

En el marco del trabajo anterior, García Zamora (2004) examina la construcción lingüística de la causalidad en el área de la Biología contrastando el discurso científico de la investigación y el que presentan los manuales escolares de la asignatura. En el caso del primero, la autora confirma que las expresiones metafóricas de causalidad superan a las no metafóricas, especialmente las metáforas gramaticales realizadas mediante Procesos (*depende de, se debe a, determina, causa, produce*, etc.) y asociadas a participantes nominalizados en el seno de cláusulas de tipo relacional:

(38) La <u>colocalización</u> de enzimas lisosomales y secretorias <u>causa</u> la <u>activación</u> del tripsinógeno. (García Zamora, 2004, p. 41)

Este recurso constituye uno de los métodos de desarrollo del texto científico más frecuentes, ya denominado “la cláusula preferida de la ciencia” por Halliday (1998; Webster, 2004). Una variante de este recurso que también destaca la autora es la metáfora gramatical lógica realizada mediante Procesos con valor de prueba (*indica, confirma, muestra, sugiere, se deduce*, etc.). Esta

opción es empleada frecuentemente en el discurso persuasivo de la investigación dado que contribuye a construir una línea argumentativa que presenta la relación lógica entre los eventos de la secuencia como si fuera "un hecho en sí mismo y no un modo de razonar acerca de los hechos" (García Zamora, 2004, p. 43).

En contraste con lo anterior, García Zamora (2004) evidencia los rasgos característicos de la explicación causal[27] escolar a partir del análisis de la estructura genérica de un texto modelo. La autora comienza señalando una diferencia fundamental: mientras que en el artículo científico la explicación causal se inserta en algunos puntos del texto que abordan eventos concretos objeto de observación y experimentación en el laboratorio, en el discurso científico pedagógico la explicación constituye un género específico que pretende explicar científicamente secuencias de eventos presentando la información como generalizada y objetivamente verdadera, en consonancia con su propósito de familiarizar a los estudiantes con formas ideales de construcción del conocimiento científico y apoyarles en la comprensión de relaciones lógicas.

Este análisis de García Zamora manifiesta la tendencia del texto modelo a representar las relaciones causales de manera más congruente mediante el uso de conectores explícitos (*porque, pues, por lo tanto, entonces,* etc.). Con respecto a los recursos metafóricos más frecuentes, destaca la representación de la relación causal gramaticalizada como una Circunstancia mediante la preposición *por*, que representa un grado bajo de metáfora gramatical:

(39) En el ejemplo concreto de las mariposas Biston betularia que consideramos antes, siempre existió una variabilidad de la población <u>por</u> la combinación diferencial de los alelos, [...]. (García Zamora, 2004, p.45)

Grados más acentuados de metáfora gramatical los constituirían, por ejemplo, la codificación de la relación lógica mediante un Proceso sin implicar otros cambios metafóricos en los participantes:

(40) El proceso evolutivo <u>se basa en</u> un equilibrio entre ambas tendencias. (García Zamora, 2004, p. 48)

[27] La autora adapta al español la nomenclatura propuesta por Veel (2000) y denomina *explicación causal* a lo que ha sido denominado *explicación secuencial* en la tabla 22.

O la expresión puntual de relaciones causales mediante sustantivos:

(41) El proceso evolutivo en una población es el resultado de dos tendencias opuestas. (García Zamora, 2004, p.48)

En la interpretación de estas diferencias entre el discurso científico de la investigación y el pedagógico, García Zamora recurre a la consideración de Martin (1993, p. 241) de que en la explicación científica de los textos escolares la nominalización tiene la función principal de constituir términos técnicos y no de contribuir al *buried reasoning* o razonamiento oculto observado en la línea argumental de los artículos científicos.

Otro de los trabajos de interés para este apartado, presente también en el volumen compilado por Vallejos (2004), es el de Monti, relativo a la definición y clasificación en el área de las Matemáticas. Concretamente, la autora examina los recursos léxico-gramaticales característicos de la definición y la clasificación[28] en el campo de la Geometría Lineal.

En el caso de la definición, apela a los hallazgos de Wignell (1998) para enumerar y ejemplificar los principales recursos asociados a esa construcción en español (ver apartado 3.3.1): *(42)* Procesos relacionales identificativos, *(43)* cláusulas incrustadas como postmodificadores en el grupo nominal, *(44)* recursos de elaboración paratáctica mediante paráfrasis, proyecciones y *(45)* combinaciones de estos:

(42) Mediatriz de un segmento es la recta perpendicular al segmento que pasa por su punto medio. (Monti, 2004, p.82)

(43) Cuando el diagrama de dispersión muestra que hay algún tipo de conexión entre dos conjuntos de datos, resulta útil trazar una línea que, sin pasar necesariamente por los puntos marcados, se adapte lo mejor posible a todos ellos. Esa línea, llamada línea de mejor ajuste o línea de regresión, permitirá leer más información del gráfico. (Monti, 2004, p. 84)

(44) Comencemos a trabajar con figuras que tengan la misma forma, pero no necesariamente el mismo tamaño, es decir, con figuras semejantes. (Monti, 2004, p. 85)

[28] La autora no menciona explícitamente los géneros *exposición descriptiva* y *exposición clasificatoria* que corresponderían respectivamente a la definición y la clasificación, aunque recordamos su denominación según la tabla 22 para evitar malentendidos.

(45) El cinco es la nota que se repite más veces, decimos que es la nota con mayor frecuencia o la "moda" del curso. (Monti, 2004, p. 86)

Para Monti (2004, p. 87) pueden distinguirse dos tipos de definiciones en el área de Matemáticas: la *denominación o designación* y la *definición propiamente dicha*. La denominación asigna un nombre a un concepto mediante un término técnico con el único propósito de enfatizar la tecnicalidad del discurso y se realiza a través de recursos de elaboración en cláusulas incrustadas o en cláusulas y grupos de palabras relacionados paratácticamente, y a través de la proyección. La definición construye una relación entre un término y su significado con el propósito de destacar su alcance semántico dentro del campo específico y se realiza a través de cláusulas relacionales identificadoras. Específicamente, el orden no marcado de los participantes en este último tipo de cláusulas es el de Muestra-Valor, pues se organiza la información a partir del término técnico cuyo significado aún se desconoce; no obstante, las definiciones que se presentan en un contexto de clasificación presentarían un orden inverso.

En lo que respecta a la clasificación, Monti especifica los recursos asociados a sus etapas características en el discurso de la disciplina. Según la autora, en la etapa de Tipos en Matemáticas se da el caso de que el hiperónimo suele formar parte del hipónimo (*ángulos adyacentes*), incluso en algunas ocasiones la mención del propio hiperónimo se elide e infiere de las definiciones de los hipónimos. Contrariamente, se da también el caso de que el hipónimo recibe una denominación totalmente independiente del hiperónimo (*cuadriláteros – cuadrados*). La inclusión o independencia del hiperónimo en la definición del hipónimo da lugar a distintos tipos de definiciones en las taxonomías. En el primer caso, *(46)* el hiperónimo puede repetirse dos veces en la definición de cada término específico o *(47)* puede aparecer una sola vez en posición inicial o *(48)* final:

(46) Figura convexa es la figura en la que se verifica que todo par de puntos pertenecientes a ella determina un segmento incluido en ella. (Monti, 2004, p. 91)

(47) Dos rectas en el plano son perpendiculares si se cortan y determinan cuatro ángulos rectos. (Monti, 2004, p.92)

(48) Si los lados son semirrectas opuestas, el ángulo es llano. (Monti, 2004, p.92)

En el caso de que el término específico sea independiente del hiperónimo, éste se menciona al inicio de la sección (*49*). En este caso la definición de los miembros de la taxonomía comprende la definición del miembro definido previamente, a la que se agregan los datos específicos:

(49) El paralelogramo: tiene 2 pares de lados paralelos.

El rombo: paralelogramo con 4 lados iguales. (Monti, 2004, p. 93)

Finalmente, Monti (2004) destaca la dificultad que supone para los alumnos inferir el hiperónimo y el criterio de clasificación empleado y pone el acento en la falta de explicitud de los manuales analizados en este sentido.

Otra autora de referencia en la descripción y análisis de los géneros de la ciencia en ámbito hispanohablante es Moyano (2013b), quien examina los géneros, macrogéneros e hibridaciones presentes en los manuales de Biología de la Educación Secundaria argentina apelando a los conceptos de tipología y topología propuestos en la literatura especializada.

En este trabajo la autora traduce y adapta la taxonomía de géneros del área de la ciencia y la tecnología propuesta por Martin y Rose (2008):

Tabla 24

Traducción y Adaptación de los Géneros del Área de las Ciencias y la Tecnología

Sin organización temporal	Informes	una entidad		***Informe descriptivo***
		clase-miembro		***Informe taxonómico***
		todo-parte		***Informe composicional***
	Argumentaciones	una perspectiva		***Justificación***
		múltiples perspectivas		***Discusión***
				Debate
Con organización temporal	Consecuencias	Simple		***Explicación secuencial***
		Complejos	Causales	***Explicación factorial***
				Explicación de consecuencias
			Condicional	***Explicación condicional***
	Procedimientos	Prospectivos		***Instructivo***
		Retrospectivos	Específicos	***Informe procedimental***
			Genéricos	***Informe procedimental genérico***

Nota. De " Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica", por E. Moyano, 2013, *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, UGNS, p. 234.

Asimismo, informa de las características básicas de la mayoría de estos géneros, ilustrándolas mediante el análisis de ejemplares extraídos del corpus. De entre todos estos, reviste especial interés el análisis de un ejemplar que concita al mismo tiempo la naturaleza de macrogénero y de portador de géneros fusionados o híbridos: un texto que define, describe y explica la función de la médula espinal. A continuación se incluye una síntesis de su análisis genérico por el interés que reviste para orientar otros análisis de la misma naturaleza:

Tabla 25

Análisis de una Hibridación Genérica: La médula espinal

Análisis Superficial (Macrogénero)			Análisis Profundo (Hibridación)		
Género	Etapas	(Fases) Texto	Género	Etapas	(Fases) Texto
(1) Exposición compositiva	Presentación	(Definición) La médula espinal es un órgano de forma cilíndrica,...	(1) Exposición compositiva	Presentación	(Definición) La médula espinal es un órgano de forma cilíndrica,...
	Descripción	(Composición) En un corte transversal de la médula se pueden distinguir dos regiones bien diferenciadas:...		Descripción	(Composición) En un corte transversal de la médula se pueden distinguir dos regiones bien diferenciadas:...
		(Función = ejemplo) Por estos axones transiten impulsos nerviosos desde y hacia el encéfalo. En la médula también se elaboran respuestas simples llamadas actos reflejos...			(Función = ejemplo) Por estos axones transiten impulsos nerviosos desde y hacia el encéfalo. En la médula también se elaboran respuestas simples llamadas actos reflejos...
+ (Extensión)			x (Ampliación o realce)		
(2) Exposición clasificatoria	Presentación	Los actos reflejos son respuestas rápidas e inevitables que se producen frente a determinados estímulos y ocurren debido a un arco reflejo que relaciona, por lo menos, un receptor, un transmisor y un efector	Explicación secuencial (2a)	Fenómeno	Los actos reflejos son respuestas rápidas e inevitables que se producen frente a determinados estímulos
	Clasificación	Los arcos reflejos pueden ser simples o compuestos. Los arcos reflejos		Explicación	y ocurren debido a un arco reflejo que relaciona, por lo menos,

		simples se producen por la relación entre dos neuronas: una sensitiva, una motora y una de asociación			un receptor, un transmisor y un efector
	Explicación ***(género incrustado)***	Mientras se desencadena el acto reflejo, otras neuronas de asociación envían la información hacia otras partes del sistema nervioso, como, por ejemplo, el cerebro. Por eso al tocar un artefacto caliente, además de retirar rápidamente la mano, el cerebro recibe esta información y elabora otro tipo de respuestas...	+ (Extensión)		
			Explicación secuencial (2b)	Fenómeno ***(Exposición clasificatoria incrustada)***	Los arcos reflejos pueden ser simples o compuestos. Los arcos reflejos simples se producen por la relación entre dos neuronas: una sensitiva, una motora y una de asociación
				Explicación	Mientras se desencadena el acto reflejo, otras neuronas de asociación envían la información hacia otras partes del sistema nervioso, como, por ejemplo, el cerebro. Por eso al tocar un artefacto caliente, además de retirar rápidamente la mano, el cerebro recibe esta información y elabora otro tipo de respuestas...
= (Elaboración)			= (Elaboración)		
(3) Explicación secuencial	La neurona sensitiva capta una señal y ésta se propaga hacia la médula espinal. En este órgano hace sinapsis con una neurona motora (arco reflejo simple) o con una o más neuronas de asociación (arco refllejo compuesto) que, a su vez, establece sinapsis con una neurona motora. Así se completa el arco reflejo, que lleva hacia los efectores la respuesta adecuada.		(3) Explicación secuencial	La neurona sensitiva capta una señal y ésta se propaga hacia la médula espinal. En este órgano hace sinapsis con una neurona motora (arco reflejo simple) o con una o más neuronas de asociación (arco refllejo compuesto) que, a su vez, establece sinapsis con una neurona motora. Así se completa el arco reflejo, que lleva hacia los efectores la respuesta adecuada.	

Nota. Adaptado de " Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica", por E. Moyano, 2013, *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, UGNS, pp. 239 y 249.

Un análisis superficial de su estructura esquemática da cuenta de la existencia de (1) una exposición compositiva (*la médula espinal y sus regiones*) relacionada por extensión con (2) una exposición clasificatoria *(los actos reflejos y sus tipos*) que a su vez es elaborada mediante una (3) explicación secuencial (*cómo tienen lugar los actos reflejos*).

Un análisis discursivo más profundo revela cómo la exposición clasificatoria (2) acaba ubicándose en algún punto del continuum entre los géneros exposición clasificatoria y explicación

secuencial, pues realmente no se realiza la definición de un objeto, sino de un proceso (*el acto reflejo*) que se trata como un objeto y que incluso se clasifica (*simples y complejos*).

El resultado es que la etapa de presentación y definición del objeto en (2) conforma una explicación secuencial densamente metaforizada (2a: *cómo tiene lugar el acto reflejo*) y que la exposición de los tipos constituiría en realidad la presentación de un fenómeno que se explica también de manera secuencial (2b: *cómo tiene lugar el arco reflejo*), explicación que pasa a elaborarse de nuevo en (3).

El análisis reseñado resulta sumamente valioso, pues la mayoría de los textos académicos presentes en los distintos niveles educativos forman parte de macrogéneros o son el resultado de frecuentes incrustaciones, mezclas e hibridaciones que dificultan la comprensión de los estudiantes, sobre todo en el ámbito universitario. No obstante, en palabras de Moyano:

> El concepto de géneros textuales no implica en absoluto la idea de una matriz fija a la que los textos se adecuan. Por el contrario, al ser configuraciones particulares de campo, tenor y modo, los géneros pueden presentar variantes en las diferentes instancias que, además, pueden tener como función adaptarlos al co-texto en el que aparecen y a la función que asumen en relación con el macro-género que componen. (2013b, p. 256)

Aunque trabajos como el anterior constituyen un marco informativo global de los géneros de la ciencia en contexto escolar argentino, en otros estudios Moyano aborda géneros concretos, por ejemplo, la explicación factorial en Biología (2010c). En este caso, la autora analiza un texto sobre la incidencia del medio ambiente en el desarrollo del asma. Su interés radica fundamentalmente en la detallada ejemplificación del "síndrome de rasgos lingüísticos" (Veel, 1997, p. 190) de la prosa científica en español, gracias a la cual puede observarse cómo el conjunto de estos rasgos realiza el propósito del género, especialmente las metáforas gramaticales lógicas y experienciales.

4.2.3 El artículo de investigación

En el ámbito del macrogénero procedimental que constituye el artículo de investigación en español, diversos autores exploran su naturaleza genérica y estructura esquemática particular en disciplinas específicas así como sus recursos lingüísticos característicos, especialmente los que

realizan el sistema de la VALORACIÓN. Barletta et al. (2020) dan cuenta de cómo se realiza este tipo de recursos en el Marco Teórico, Moyano (2010d, 2012, 2014) explora la sección de la Discusión y Stagnaro (2012), la Conclusión.

En referencia al Marco Teórico del artículo de investigación, Barletta et al. (2020) se encargan del estudio de los recursos que construyen la FUERZA en las cláusulas verbales de un corpus de veinte textos extraídos de cuatro publicaciones colombianas del área de la Lingüística Aplicada. A pesar de que los autores no llegan a teorizar sobre la naturaleza genérica de esta sección del artículo, muestran cómo los Procesos verbales u otro tipo de Procesos topológicamente cercanos a esta categoría realizan también significados interpersonales de intensificación a partir de la infusión de la FUERZA en el Proceso mismo *(50)* o por medios periféricos (modificadores del Proceso -*51*- o Cualidades -*52*-) y significados de cuantificación a partir del listado de autores, su repetición a lo largo del texto *(53)* o la delimitación del alcance del proceso *(54)*:

(50) Esta teoría <u>enfatiza</u> la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. (Barletta et al., 2020, p. 82)

(51) Algunos autores se muestran partidarios de la replicación del CI y lo dicen <u>explícitamente.</u> (Barletta et al., 2020, p. 82)

(52) El trabajo de Valarino da cuenta de <u>importantes</u> factores asociados con este problema. (Barletta et al., 2020, p. 83)

(53) <u>Los estudios de Ladino y Tovar (2005), Ochoa y Aragón (2004) y Rivera (2003)</u> reconocen que los estudiantes no poseen estrategias estructuradas para enfrentarse a la tarea de leer un texto científico. (Barletta et al., 2020, p. 83)

(54) A continuación se comentará <u>brevemente</u> qué aspectos se incluyeron tanto en la valoración inicial como en la valoración final de las habilidades de escritura del estudiante. (Barletta et al., p. 83)

Este análisis de la FUERZA se ve complementado por una revisión de los recursos del sistema del COMPROMISO que contribuyen a dotar de realce a la propia voz autorial o a las voces de otros autores, caso en el que ya entran en juego recursos de CONTRACCIÓN y EXPANSIÓN.

También resulta interesante la revisión que hacen Barletta et al. (2020) de la distribución de la FUERZA en la estructura de PERIODICIDAD de los textos, lo que podría considerarse indicio de una posible función textual de este subsistema asociada, por ejemplo, a la cuantificación de entidades en el MacroTema:

(55) Haremos referencia a las tres dimensiones del contexto. (Barletta et al., 2020, p. 86)

Por su parte, en su estudio de la Discusión en el área de la Microbiología, Moyano (2014) analiza dos ejemplares de un corpus de cuatro discusiones de artículos de investigación de una publicación argentina. Un detallado análisis de los textos revela los rasgos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que contribuyen a la construcción del género: tecnicismos que se distribuyen en el texto indicando cambios de etapa, cláusulas relacionales identificadoras y atributivas, participantes abstractos coincidentes con los tecnicismos mencionados, temas experienciales marcados y la presencia de recursos de proyección metafórica o no congruente, ya destacados por Hood (2010) en referencia a la sección introductoria de este macrogénero.

Este análisis indica que la Discusión se desarrolla a partir de la síntesis de los principales resultados y su comparación -por coincidencia o falta de ésta- con la información consensuada en el campo de estudio. Teniendo en cuenta, entonces, que un mayor grado de coincidencia en la comparación implicaría la legitimación de los resultados, la autora sugiere que el propósito global del género Discusión sería legitimar los datos de una investigación para garantizar su incorporación al cuerpo de conocimiento del área y propone renombrar el género como *garantía de investigación*. La razón principal es que el género emplea los recursos enumerados anteriormente para afianzar los resultados y justificar su confiabilidad conforme a resultados y metodologías ya aceptados e integrados en el campo disciplinar.

La estructura esquemática de esta *garantía de investigación* puede presentar un número indeterminado de etapas según la cantidad de resultados que se aborden en relación con los objetivos planteados. Cada una de estas etapas es denominada *Legitimación de resultados* y precedería a una etapa final de *Recomendaciones*, centrada en orientar la metodología de futuras

investigaciones, y/o de *Conclusiones*, que ofrecería la respuesta a las preguntas o hipótesis de investigación planteadas.

Algunos de los recursos lingüísticos destacados en el trabajo anterior son objeto de atención preferente en otros estudios. En un estudio previo, Moyano (2012) examina cómo se argumenta en la Discusión de artículos de investigación en el área de la Economía a partir del análisis de los recursos del sistema de la VALORACIÓN y de la CONJUNCIÓN presentes en un texto de prestigio. A este respecto, uno de los recursos que destaca la autora es lo que Martin y White (2005) denominan "pares de concesión + contraexpectativa" o interacción entre acuerdo y desacuerdo con la posición del lector construido:

(56) En efecto, la apertura de la economía, las reformas estructurales y la conformación del Mercosur constituyen un escenario que, [CONCESIÓN] si bien ha disminuido las incertidumbres de las Pymes sobre la evolución de las variables macroeconómicas fundamentales, [CONTRAEXPECTATIVA] ha aumentado significativamente las "incertidumbres estratégicas" de las Pymes respecto de su posición futura en el mercado y de la posibilidad de enfrentar la aparición de nuevos competidores y la oferta de sustitutos a sus productos. (Moyano, 2012, pp. 5-6)

Otro recurso lingüístico característico de las Discusiones al que la autora dedica un estudio expreso es la PROYECCIÓN congruente y metafórica (2010d). En su estudio, Moyano analiza los recursos presentes en doce Discusiones de un corpus de artículos de investigación de Microbiología, Ecología y Agronomía. Estos recursos se vinculan a la expresión de Procesos, clasificados en el estudio según su tipología y topología.

Para empezar, la autora refiere tres vías de representación del contenido de los Procesos verbales: proyección gramatical mediante *(57)* nexos clausales o proyección metafórica mediante *(58)* la Proyección de hechos o *(59)* el participante *Verbalización*:

(57) Henderson (1993) sostiene // que los primeros estadios de la fermentación y el efecto de los aditivos en esta etapa generarían características (aún no identificadas) que promoverían la productividad animal y el consumo voluntario. (Moyano, 2010d, p. 9)

(58) mientras que en Grecia (58) y en Turquía (26) informaron [el hecho de] [[que el 1% de las 100 muestras de leche cruda de vaca analizadas fue positivo para E. coliO157:H7]] (Moyano, 2010d, p. 9).

(59) Germain et al. relataron una prevalencia por cultivo de 14.9% en embarazadas de todas las razas con síntomas y sin ellos (10) (Moyano, 2010d, p. 10).

Al análisis de los Procesos verbales del corpus se añade la dificultad de su hibridación con Procesos relacionales identificadores del tipo simbólico, que también constituirían manifestaciones de proyección metafórica (*sugerir, mostrar*).

En el caso de este tipo de proyección metafórica asociada a Procesos mentales, destaca asimismo la proyección de hechos, la realización de lo dicho por un grupo nominal que funciona como Fenómeno –abstracciones semióticas o metáforas gramaticales- *(60)* o su ubicación en cláusulas de participio como Postmodificadores o en frases prepositivas como Núcleos *(61)*:

*(60) su vez, en verano se ha observado previamente **una** menor pérdida de plantas de Red con respecto a Sur (Scheneiter y Bertín, 1998). (Moyano, 2010d, p. 14)*

(61) los contenidos de FDA y PB se ubicaron dentro del rango [[usualmente hallado en este tipo de alimentos]] (Jaurena y Danelón, 2001). (Moyano, 2010d, p. 14)

Por último, en lo que respecta a los Procesos de comportamiento y materiales, los de comportamiento introducen las referencias a otros autores mediante proyecciones metafóricas de abstracciones técnicas realizadas en el segundo participante, considerado en este caso como Verbalización:

(62) Di Bartolomeo et al. documentaron también en Argentina prevalencias mayores (3,5%) por exámenes en fresco con SF y por coloración de May-Grunwald Giemsa, aunque se trataba de embarazadas sintomáticas. (Moyano, 2010d, p. 16)

Los Procesos materiales se encuentran próximos a Procesos mentales, aunque su proyección metafórica se realiza en el segundo participante Meta, que puede proyectar lo dicho por los autores referenciados mediante una abstracción técnica o una metáfora gramatical:

(63) Bazzigalupi et al (2008) obtuvieron rendimientos de semillas de L. tenuis del orden de 48,7 y 105,9 g/m². (p. 17)

Por último, Stagnaro (2012) se centra en el estudio de los recursos que realizan el subsistema de la modulación en veintitrés Conclusiones de artículos de investigación del área de la Economía. Concretamente, la autora describe las formas de metaforización de la obligación empleadas por los autores con objeto de atenuar la presentación de sugerencias y recomendaciones económicas. En este sentido, aunque la obligación presupone la asimetría de los papeles de los interlocutores y la constitución del autor como una figura autorizada para orientar las acciones del lector, la relación entre los participantes del artículo de investigación es simétrica, por lo que el tipo de acciones comunicativas vinculadas al intercambio de bienes y servicios requiere del empleo de recursos de atenuación. Es más, en términos de la construcción del tenor, resulta interesante que este tipo de artículos se dirija no sólo a colegas, sino a sujetos con poder de decisión política en el ámbito de la economía a los que también se intenta persuadir de posibles lineamientos en esta materia, de ahí que se emplee una gran variedad de recursos de metaforización de la obligación.

A este respecto, a la omisión del agente modal mediante la selección de formas impersonales o de tercera persona con participantes no humanos, se suma una serie de configuraciones léxico-gramaticales recurrentes: perífrasis verbales de obligación que contribuyen a encubrir los participantes (*hay que + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, etc.), verbos léxicos de obligación o necesidad (*obligar, necesitar*, etc.), adjetivos evaluativos (positivos: *es necesario, es importante, es conveniente*, etc. Y negativos: *es riesgoso, son ineficaces*, etc.), nominalizaciones con significado de obligación (*recomendación, requerimiento*, etc.) y adverbios obligativos de modo (*necesariamente*).

Finalmente, sea en contexto anglófono o hispanohablante, es necesario insistir en que el análisis de los géneros del conocimiento constituye el paso previo necesario para efectuar la implementación de cualquier propuesta metodológica de trabajo de la lectura y la escritura, tema éste que será abordado con detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE LA LSF

En este capítulo se revisan las aportaciones a la Pedagogía de géneros discursivos de los sucesivos proyectos desarrollados por la Escuela de Sídney desde el inicio de su actividad docente e investigadora en ámbito escolar hasta su despliegue en entornos universitarios internacionales. Asimismo, se rastrea la repercusión de sus metodologías características en el ámbito de la educación superior en España e Hispanoamérica.

1. El desarrollo de la Pedagogía de géneros

La formación en lectura y escritura académica en el contexto de la Lingüística Sistémico-Funcional tiene su origen en las iniciativas de formación en lectura y escritura puestas en marcha en el contexto de la Educación Primaria y Secundaria en Australia por los especialistas de la Escuela de Sídney y que constituyen la Pedagogía de géneros. Su desarrollo conlleva un diálogo entre la sociología de la educación de Bernstein (1975, 1990, 1996/2000), los enfoques de instrucción guiada influidos por las teorías de Vygotsky (1978) y Bruner (Wood et al., 1976; Bruner, 1986) y los estudios del desarrollo del lenguaje acometidos por Halliday (1975) y Painter (1984, 1986, 1996, 1999) en el último cuarto del s. XX.

Según la clasificación de las teorías de enseñanza de Bernstein, la Pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney presentaría una naturaleza *visible* e *intervencionista* con respecto a las metodologías tradicional, progresista y freireana. Esto quedaría constatado a partir del análisis del grado de *clasificación* de sus contenidos de enseñanza, esto es, el grado de demarcación que mantienen entre sí, y el *encuadre* o grado de intensidad con que se manifiestan sus estrategias pedagógicas. En relación con el discurso pedagógico, caracterizado por Bernstein como un discurso *instructivo* incrustado en el seno de un discurso *regulativo*, la Pedagogía de géneros presenta la particularidad de proyectar un segundo tipo de discurso instructivo de tipo social-semiótico en el que se explicita la interacción comunicativa sobre el género. A este respecto, los trabajos de Christie (2002), Martin (1999, 2006) y, sobre todo, Rose (2014, 2018, 2019a) ofrecen un análisis

pormenorizado de su discurso pedagógico y de los distintos géneros curriculares que conforman cada una de sus variantes metodológicas.

Por su parte, los conceptos de *Zona de Desarrollo Próximo* y *andamiaje*, producto de las teorías socio-interactivas de desarrollo del individuo de Vygotsky y Bruner, resultan un fundamento imprescindible en la metodología de trabajo de la lectura y la escritura diseñada por la Escuela de Sídney. El primer concepto hace referencia al espacio donde tiene lugar el aprendizaje en virtud del apoyo que un experto (un adulto o un par más capacitado) ofrece al aprendiente para realizar una tarea cuya dificultad desafía a sus habilidades actuales. El andamiaje, por su parte, consiste en la serie de apoyos que se ofrecen y que son retirados gradualmente al tiempo que los estudiantes van adquiriendo más confianza en sus propias habilidades para realizar una tarea por sí solos.

Estos conceptos entroncan con la noción de *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida*, que acuña Rothery (1985, 1989) en referencia al rol que adoptan los padres o cuidadores cuando preparan a los niños para expresar significados en contextos de conversación familiar. Rothery se inspira en los trabajos de Halliday (1975) y Painter (1986) sobre el aprendizaje lingüístico en el hogar, en los que se refieren actividades como el empleo independiente de recursos lingüísticos por parte del niño una vez que han sido empleados conjuntamente con el adulto, la internalización de géneros mediante la repetición de interacciones conversacionales en las que los adultos destacan sus rasgos lingüísticos característicos o incluso el andamiaje a través de preguntas, con el que los adultos elaboran los enunciados infantiles.

De estas actividades surge la idea de ofrecer una preparación adecuada antes de propiciar actuaciones de lectura y escritura independiente, lo que convierte a la Pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney en un modelo enfocado a la *preparación* y la contrapone a los modelos enfocados a la *reparación,* que restringen el apoyo previo a la lectura y la escritura trasladando el foco a la retroalimentación que proporcionan a los estudiantes a posteriori.

Por último, otro aspecto importante de la Pedagogía de géneros es su foco en el conocimiento acerca del lenguaje necesario para abordar el proceso de formación en lectura y escritura

(Schleppegrell, 2004; Derewianka, 1998, 2011, 2012; Christie & Derewianka, 2008; Derewianka & Jones, 2010). Partiendo de las investigaciones de Painter sobre adquisición del lenguaje en ámbito doméstico (1984, 1986, 1996, 1999), que constataron que hablar sobre el propio lenguaje jugaba un importante rol en su desarrollo, la Pedagogía de géneros apunta a que este conocimiento acerca del lenguaje forme parte de la experiencia compartida de profesores y estudiantes en cualquier actividad de lectura y escritura, ya que hacerlo explícito no sólo facilita la discusión sobre los propios textos, sino que otorga las mismas oportunidades de desarrollo letrado a todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos fundamentos, a continuación serán revisados cronológicamente los estadios de configuración de las distintas propuestas que engloba esta corriente de enseñanza.

1.1 Primera etapa: Language and Social Power

En la década de los 80 del siglo pasado, la investigación-acción desarrollada por la Escuela de Sídney se materializó en los proyectos *Writing Project* y *Language and Social Power* (Christie, 1984; Rothery, 1985, 1989; Painter & Martin, 1986). El primero se desarrolló en 1979 en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney y estuvo directamente influido por las teorías de Bernstein; de hecho, se centraba en la interpretación del discurso instructivo como género. El segundo tuvo lugar en 1986 en el seno del Programa de Escuelas Desaventajadas de la Región Metropolitana del Este de Sídney y estaba dirigido específicamente a grupos de alumnos indígenas e inmigrantes que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua en la escuela. Su objetivo era, en definitiva, abrir el acceso a los géneros de la cultura dominante a estos grupos bajo la convicción de que esta redistribución de los recursos discursivos reequilibraría su poder (Martin, 1999, p. 124).

Según apuntan Rose (1999) y Martin (2000b), la concepción distorsionada de los estilos de aprendizaje indígenas y la influencia generalizada de las metodologías progresistas de escritura en la práctica educativa de estos alumnos había disminuido su rendimiento escolar. Como reacción al fuerte intervencionismo de las metodologías de escritura fundamentadas en la gramática tradicional, estas metodologías progresistas de escritura le daban más importancia a las

competencias lingüísticas infantiles pre-existentes que a cualquier nueva información sobre escritura que pudiera aportar el profesor, esto es, priorizaban el conocimiento inconsciente de la lengua que poseían los niños, de ahí que, en términos de Bernstein, fueran metodologías *invisibles*.

Las intervenciones de los especialistas de la Escuela de Sídney se centraron, pues, en superar el estancamiento que suponía para estos alumnos practicar únicamente la escritura de géneros que vehiculaban impresiones y experiencias personales y facilitarles la asimilación de los recursos discursivos y lingüísticos característicos de los géneros de las distintas asignaturas aportando para ello un currículo de géneros del conocimiento más específico y una metodología innovadora para canalizar su enseñanza. En su primer estadio, la secuencia didáctica de esta metodología incluía tres etapas:

a) **Modelaje** o presentación a los estudiantes de un ejemplo de texto del género objeto de estudio, discusión de su propósito y análisis de su estructura y rasgos lingüísticos relevantes.

b) **Construcción conjunta** o escritura de otro ejemplo del género por el profesor y los estudiantes a partir del registro en la pizarra y la discusión de las sugerencias de éstos por parte del docente para fijar una versión final adecuada.

c) **Construcción independiente** o nueva reinstanciación del género que los estudiantes escribirían de manera independiente.

Este modelo pretendía que el control sobre el discurso pedagógico no recayera únicamente en uno de los actores implicados en el proceso: el profesor o los estudiantes. El registro que adoptaban las interacciones en la Construcción conjunta en términos de tenor, campo y modo en este primer estadio de la Pedagogía de géneros puede examinarse en Martin (1999), donde se analiza cómo se manifiesta la *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Rothery, 1985, 1989) que propugna el modelo, específicamente el movimiento de términos del sentido común a términos más abstractos.

Esta primera versión del modelo fue criticada por coartar la creatividad infantil y no dejar lugar a los discursos de la cultura no dominante, posición sostenida en gran medida por especialistas de la corriente *ACLITS* (ver Capítulo 1, apartado 1.2). La postura de la Escuela de Sídney al respecto

fue destacar que la orientación crítica del modelo habían de imprimírsela los propios estudiantes a medida que iban siendo capaces de controlar tanto el discurso bajo crítica como los discursos empleados para criticar (Martin et al., 1987). No obstante, se ampliaron las etapas de la secuencia didáctica del modelo para que pudiera acoger de manera explícita esta nueva estancia crítica:

a) **Negociación del campo** o preparación de los estudiantes para el trabajo del texto a partir de los conocimientos que ya tenían sobre el tema. Esta nueva fase vino a asumir la importancia que reviste el construir el contexto social de un género antes de comenzar a trabajar en su deconstrucción, sobre todo en clases multiculturales donde la comprensión de los conceptos de la cultura dominante puede no haber alcanzado el mismo grado de desarrollo.

b) **Deconstrucción** -antes Modelaje-.

c) **Construcción conjunta**

d) **Construcción independiente**, que en este caso se orientó explícitamente hacia la literacidad crítica o uso del género por parte de los estudiantes para desafiar la ideología, la teoría y la práctica.

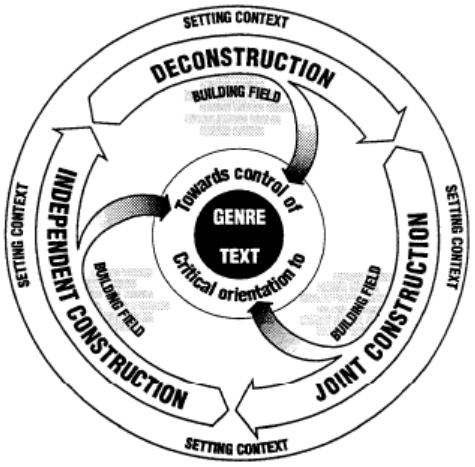
1.2 Segunda etapa: Write it Right

Ya en los años 90, el proyecto *Write it Right* (Cope & Kalantzis, 1993; Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999), originado también en el seno del mismo Programa de Escuelas Desaventajadas de la Región Metropolitana del Este de Sídney, amplió el foco del modelo a la enseñanza de la escritura en la Educación Secundaria y en el contexto profesional.

En este estadio de la Pedagogía de géneros el establecimiento del contexto social del género y la negociación del campo se generalizan, pues resultan los medios esenciales para introducir a los estudiantes en el contexto social y el propósito del género objeto de escritura, así como en el tema del texto. Con ello acaba por configurarse el denominado *Teaching-Learning Cycle* o Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (Figura 29):

Figura 29

Teaching-Learning Cycle



Nota. De "Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy", por J. R. Martin. En F. Christie, 1999, *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Continuum, p. 131.

a) **Establecimiento del contexto y construcción del campo (*Setting context & Building field*):** establecer el contexto tiene que ver con construir un conocimiento básico sobre la configuración de las variables de registro asociadas al género de escritura en cuestión; por su parte, como ya se expuso en la etapa anterior, construir el campo consiste en preparar a los estudiantes para escribir sobre un tema específico, lo que implica organizar una serie de actividades como lecturas, charlas, visionado de películas o actividades extraescolares centradas en el mismo.

b) **Deconstrucción (*Deconstruction*):** consiste en hacer visibles a los estudiantes las etapas de un género y los rasgos lingüísticos característicos de un texto prototípico de ese género mediante la interacción del profesor y los estudiantes. Esto puede hacerse a través de diferentes actividades, como ordenar etapas desordenadas del texto modelo, reemplazar rasgos lingüísticos destacados por otras opciones similares, etc. Esta estrategia implica además la construcción progresiva de un metalenguaje que permita hablar sobre el propio lenguaje en las otras estrategias de la secuencia y en el mismo proceso de evaluación.

c) **Construcción conjunta (*Joint construction*):** implica la construcción por parte del profesor junto con los estudiantes de un nuevo ejemplar del género centrado en otro tema mediante el principio de *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Rothery, 1985, 1989). El docente fomenta así el uso del metalenguaje que ha ido construyendo previamente con los estudiantes mientras mantiene una

discusión con el grupo orientada a determinar opciones de escritura adecuadas y ofrecer retroalimentación explícita. Pueden observarse transcripciones que ejemplifican cómo se desarrolla esta interacción comunicativa en diversos trabajos (Martin & Rose, 2007b; Rose, 2014).

d) **Construcción independiente (*Independent construction*):** nueva instanciación del género, a cargo de los estudiantes, con carácter autónomo y crítico.

La progresiva influencia de la Pedagogía de géneros en otros escenarios escolares, o incluso su presencia en la fundamentación del currículo nacional de enseñanza del inglés como segunda lengua (Feez & Joyce, 1998), dan cuenta del reconocimiento que iba alcanzando. No obstante, su implementación se complicó, en primer lugar, por el coste de introducir un metalenguaje para la Deconstrucción de los textos. Lo cierto es que hasta este momento Rothery, Martin y sus colegas habían limitado el metalenguaje a la denominación de los géneros y su estructura esquemática y los intentos de introducir la gramática funcional en el currículo habían tenido un éxito irregular (Rothery, 1989; Williams, 2000). Una de las razones fundamentales era que, como consecuencia del empleo prolongado de metodologías progresistas de escritura, había estudiantes y profesores que no disponían de conocimiento especializado sobre el lenguaje y, lógicamente, no podían usarlo para analizar y construir textos. Además, el escaso conocimiento sobre el lenguaje presente en el currículo seguía manteniendo la terminología de la gramática tradicional, pues las autoridades educativas australianas se mostraban reticentes a que se empleara la terminología de la gramática sistémico-funcional.

En segundo lugar, la implementación de la metodología carecía de un tratamiento sistemático de la habilidad de los estudiantes para leer los textos y modelar sus fases. Tal es así que había grupos de estudiantes, normalmente de culturas domésticas más bien orales, como los indígenas, que no podían leer los textos que se empleaban durante la *Deconstrucción* y, por tanto, para los que la Pedagogía de géneros no ofrecía suficiente apoyo a la hora de usar estos textos como modelo de su propia escritura.

En tercer lugar, había profesores que interactuaban con los estudiantes en intercambios ritualizados del tipo IRF (*Initiation-Response-Feedback*) sin importarles en qué fase del ciclo de

enseñanza-aprendizaje estaban, lo que impedía la *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Rothery, 1985, 1989) que constituía el eje del modelo.

1.3 Tercera etapa: Reading to Learn

Las dificultades expuestas en el apartado anterior motivaron que la Pedagogía de géneros se completase con la puesta en valor de la lectura en el proceso de enseñanza. En esta reconfiguración resultó decisiva la aportación de David Rose, quien priorizó la enseñanza de la lectura a través del currículo con el objetivo de que los estudiantes aplicaran lo que habían aprendido a la escritura.

Rose venía desarrollando con otros especialistas un método de trabajo de la lectoescritura destinado a los estudiantes indígenas australianos en la Escuela Primaria de Traeger Park, en Alice Springs, también basado en la LSF y los enfoques de instrucción guiada de Bruner y Vygotsky. Este método se denominaba *Enfoque de Andamiaje de la Lectoescritura* (*Scaffolding Literacy Approach)* (Gray, 1986, 1990; Rose et al. 1999; Rose, 1999) y abogaba por desarrollar el contenido de las actividades lingüísticas en contextos interactivos de tipo académico enfocados a la realización de tareas y denominados “encuentros lingüísticos concentrados”.

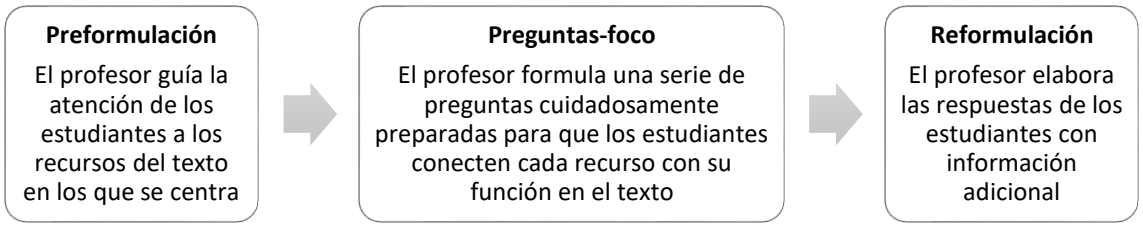
Estos encuentros ofrecían la oportunidad de negociar la construcción conjunta de una amplia variedad de textos en el contexto de experiencias de interacción comunicativa directa: por ejemplo, negociar la escritura de una explicación científica sobre la eclosión del huevo en el marco de la interacción comunicativa oral ocasionada al presenciar el nacimiento de unos pollitos. De hecho, su objetivo era precisamente permitir a los niños cambiar el foco de atención del contexto local de la interacción oral al contexto abstracto de la tarea discursiva. Así, estas experiencias acababan articulándose en torno a la exploración conjunta de textos escritos por parte del profesor y los alumnos usando distintas estrategias que representaban una expansión de la investigación y las fases de modelado de textos de la Pedagogía de géneros de Rothery, Martin y sus colegas (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999). En el proceso, estudiantes y profesores desarrollaban un metalenguaje sencillo que facilitaba la deconstrucción de los patrones semántico-

discursivos de los textos sin necesidad de adquirir una terminología técnica pormenorizada. Su secuencia pedagógica presentaba las siguientes etapas:

a) **Lectura conjunta:** el profesor capta la atención de los estudiantes sobre la forma en que el texto realiza los significados específicos que transmite a través de una discusión basada en preguntas focalizadas. Esta discusión conforma el siguiente ciclo:

Figura 30

Secuencia de Andamiaje del Scaffolding Literacy Approach



Nota. Adaptado de "Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School", por D. Rose, B. Gray y W. Cowey, 1999. En P. Wignell, *Double Power: English literacy and Indigenous education*, NLLIA.

El primer nivel que se explora es el contexto que el texto evoca: el campo, las relaciones sociales que hace posibles y los modos discursivos en los que puede ser representado, tanto orales como escritos. Éste es el nivel en el que el aprendizaje de la lectoescritura puede integrarse en cualquier materia curricular.

El segundo nivel es el de los recursos lingüísticos que realizan esas dimensiones del contexto: a nivel del texto, el foco en estos recursos comienza con la división del texto en etapas y la identificación de los recursos que unen las cláusulas en cada secuencia de actividad. A nivel oracional, el foco está en los recursos gramaticales para elaborar acontecimientos y descripciones. Finalmente, al nivel de la palabra, el foco está en los ítems léxicos que en el texto representan tipos específicos de Procesos, entidades o Cualidades y que amplían el vocabulario de los estudiantes.

b) **Reescritura conjunta**: los estudiantes se apropian de los recursos lingüísticos que se han señalado en el jhtexto mientras son guiados en la escritura de un texto partiendo del modelo de la fase anterior. El profesor guía a los estudiantes a través de la discusión focalizada en rasgos específicos del texto modelo, de modo que puedan emplearlos para sus propios fines al escribir sobre nuevos temas de su elección.

La secuencia pedagógica desarrollada en los “encuentros lingüísticos concentrados” contribuyó decisivamente a la evolución de la Pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney y acabó

constituyendo uno de los fundamentos del modelo *Reading to Learn* (Rose & Acevedo, 2006; Rose, 2007, 2008a, 2011, 2019a; Rose & Martin, 2012, 2018).

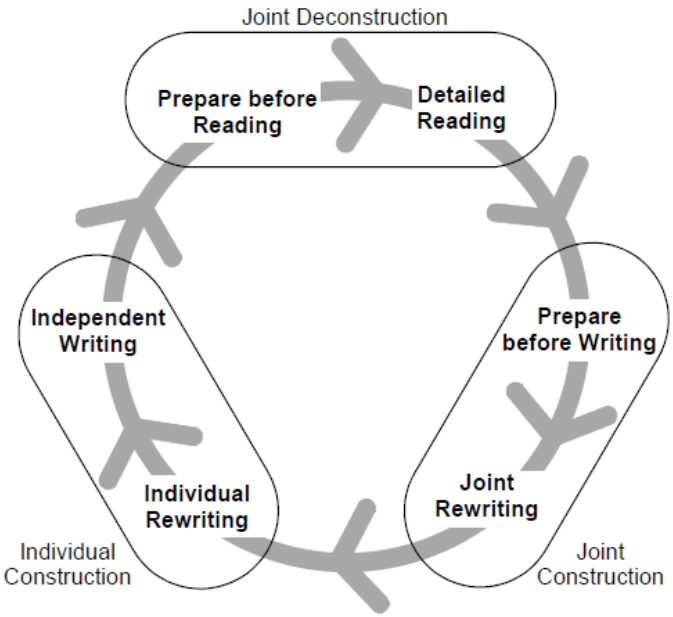
El modelo *Reading to Learn* implica la introducción gradual de metalenguaje propio de la LSF, dependiendo de la experticia de los profesores y la capacidad de los estudiantes. La asimilación de este metalenguaje no parece suponer ningún problema a la larga, de hecho, su adopción en el currículo australiano de inglés para niños de 1 a 10 años (*Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority - ACARA*) parece confirmar su aceptación y rápida difusión en las aulas actuales (Derewianka & Jones, 2010; Derewianka, 2012). Es más, la investigación apunta a una mejora notable de la eficacia en la educación lingüística que proporcionan los futuros profesores y los profesores en activo que se forman en este marco teórico (de Oliveira & Smith, 2019).

Para estudiantes más jóvenes o inexpertos comienza empleándose un metalenguaje de sentido común. Los términos técnicos para los rasgos de la gramática y el discurso se introducen gradualmente a medida que los estudiantes toman el control sobre la lengua y el campo de los textos. Para los estudiantes más avanzados, el metalenguaje técnico se introduce desde el principio y se expande a medida que se exploran los patrones del discurso en el texto. Por su parte, la formación de profesores implica siempre el dominio de, al menos, la teoría de género, registro y la semántica discursiva (Rose & Acevedo, 2006), pues incluso aunque este metalenguaje no vaya a ser explícitamente compartido con los estudiantes es necesario que los docentes sean capaces de manejarlo para poder diseñar y aplicar efectivamente las estrategias de la metodología.

Las etapas que constituyen la secuencia didáctica del modelo *Reading to Learn* se exponen a continuación (Figura 31):

Figura 31

Ciclo pedagógico de Reading to Learn



Nota. De "Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling", por D. Rose y C. Acevedo, *Australian Journal of Language and Literacy*, *14*(2), p.6 (http://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Closing-the-gap-and-accelerating-learning-in-the-Middle-Years.pdf)

a) **Preparación antes de la lectura (*Prepare before reading*):** su objetivo es facilitar el reconocimiento del género y la identificación e interpretación del campo del texto previa lectura en voz alta por parte del profesor. Para ello éste realiza un resumen de la secuencia de desarrollo del campo a través de sus etapas genéricas en términos accesibles a los estudiantes. De este modo, los lectores menos aventajados no tienen dificultades en captar cómo se estructura el texto ni en reconocer patrones de letras; simplemente han de prestar atención a las palabras mientras el profesor las lee en voz alta a todo el grupo.

b) **Lectura detallada (*Detailed reading*):** su objetivo es facilitar la comprensión de los significados más detallados de cada oración. Para ello se ofrecen tres claves de **preparación**:

-una paráfrasis del significado de la oración completa en términos de sentido común, junto con su relación con el contexto o el texto precedente. Ejemplo: *En esta oración el autor dice por qué se enfadó la princesa y qué hizo entonces*[29].

[29] Para ilustrar las interacciones inscritas en el Ciclo de Aprendizaje Andamiado (Martin & Rose, 2005) se emplearán fragmentos de diálogos ficticios. En este caso todos los ejemplos estarían contextualizados en la lectura de una narración.

-una clave de posición que dice a los estudiantes dónde buscar el grupo de palabras. Ejemplo: *Al principio de la oración...*

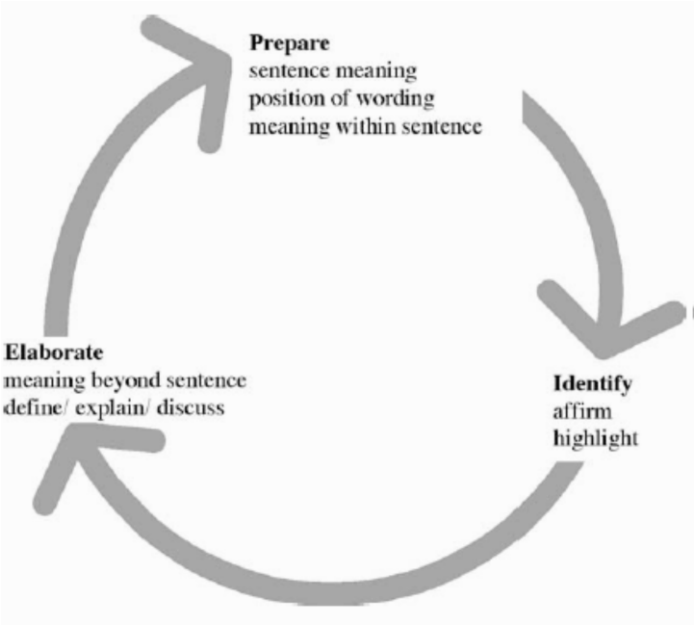
-el significado del grupo de palabras en términos generales o de sentido común. Ejemplo: *... el autor dice que la princesa se enfadó porque no había podido dormir. ¿Puedes ver cómo lo dice el autor?*

Después los estudiantes tienen que razonar el significado de las claves para **identificar** el grupo de palabras en el fragmento y, una vez que lo han identificado y **marcado**, están preparados para una **elaboración** de su significado en la que el profesor aporta una definición, una explicación o promueve una discusión a partir de la propia experiencia de los estudiantes.

Rose denomina a este ciclo de Preparación, Identificación-Marcado y Elaboración *Scaffolding Interaction Cycle* o Ciclo de Interacción Andamiada (Figura 32). Al igual que su precedente, la secuencia de andamiaje del *Scaffolding Literacy Approach* (Rose et al., 1999), pretende solucionar la problemática derivada de emplear la tradicional secuencia pedagógica IRF (*Initiation-Response-Feedback*) con estudiantes de desempeño bajo, ya que les forzaba a inducir algo que estaban intentando aprender y acerca de lo que todavía no eran capaces de responder. Con el Ciclo de Interacción Andamiada, sin embargo, la información que los estudiantes tendrían que deducir se muestra en un primer momento de la interacción y se repite cíclicamente hasta que todos pueden responder con éxito en la fase de Identificación.

Figura 32

Scaffolding Interaction Cycle



Nota. "Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries", por J. R. Martin y D. Rose, 2005. En R. Hasan, C. M. Matthiessen y J. Webster, *Continuing Discourse on Language*, Equinox, p. 8.

El Ciclo replica las micro-interacciones implicadas en la lectura padres-hijos y, aunque puede parecerse a la dinámica IRF (*Initiation-Response-Feedback*), hay tres diferencias cruciales (Martin & Rose, 2005):

a) El movimiento de andamiaje inicial no consiste simplemente en elicitar una respuesta, sino que está cuidadosamente planeado para preparar a todos los estudiantes para responder con éxito.

b) El movimiento de elaboración no es simplemente retroalimentación para evaluar o comentar la respuesta, sino que está consistentemente diseñado para elaborar el conocimiento compartido sobre el campo y los rasgos del texto.

c) La retroalimentación que se ofrece siempre reafirma al estudiante, aunque su repuesta no sea adecuada.

De la técnica de Rose, Martin (2006) destaca el modo en que se refiere al texto con el que está enseñando a leer a los estudiantes sin usar ningún tipo de metalenguaje especializado propio de la LSF. Para ello emplea recursos como:

a) los interrogativos que focalizan la atención de los estudiantes en las partes relevantes de la oración. Ejemplo: *En esta oración el autor dice por qué se enfadó la princesa y qué hizo entonces.*

b) la propia entonación, que se vuelve ascendente en el momento en que el profesor suspende la solución de la tarea de Identificación para que la continúen los estudiantes. Ejemplo: *El autor dice que la princesa se enfadó porque no había podido dormir, porque no había podido...↑.*

c) la referencia exofórica para centrarse en partes relevantes del texto. Ejemplo: *Al principio de la oración, el autor dice que la princesa se enfadó porque...*

d) el empleo de Procesos verbales conductuales o materiales para hacer que los estudiantes sigan las instrucciones. Ejemplo: *¿Puedes ver cómo lo dice el autor?*

e) el uso de términos de sentido común para referirse a partes del texto. Ejemplo: *El autor dice que la princesa se enfadó porque no había podido dormir, no había podido...↑*

Con estos recursos Rose construye puentes entre el discurso hablado y escrito hasta que la lengua del texto se convierte en parte del repertorio verbal de los alumnos. Pueden observarse ejemplos de esta interacción en los trabajos de Rose y Acevedo (2006), Rose (2007, 2011) y Rose y Martin (2012, 2018).

Una vez aplicadas las estrategias anteriores, se despliegan las que constituyen la secuencia de trabajo de la escritura:

c) **Reescritura conjunta (*Prepare before writing + Joint rewriting*):** su objetivo es facilitar el uso de los patrones lingüísticos del texto en la construcción de un nuevo texto. Esta dimensión de la pedagogía varía entre los textos narrativos y expositivos: aunque en los dos casos se intenta replicar el género, escribir historias se enfoca a usar los mismos patrones discursivos y gramaticales del texto original con un nuevo campo, mientras que escribir exposiciones pretende mantener los patrones discursivos y el campo del texto original con un cambio en el modo. Así, en los textos expositivos, la reescritura conjunta comienza con una fase de **Toma de notas** en la que los estudiantes escriben los grupos de palabras que han marcado en la lectura detallada en la pizarra como notas. Estas notas ofrecen el contenido para la **Reescritura conjunta del texto**, en la que, en una discusión conjunta entre profesor y alumnos, se eligen y emplean nuevos grupos de palabras más cercanos a un modo oral con el mismo género, campo y patrones discursivos.

d) **Reescritura individual (*Individual rewriting*):** su objetivo es que los estudiantes usen las mismas notas para escribir un texto por sí mismos.

e) **Escritura independiente (*Independent rewriting*)** de nuevos textos.

El contraste entre el *Teaching-Learning Cycle* (Figura 30) y el modelo *Reading to Learn* (Figuras 31 y 32) da cuenta de cómo la secuencia de actividades de esta segunda propuesta ofrece un apoyo más intensivo a los estudiantes al duplicar las fases correspondientes a las etapas de Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Independiente.

Martin (2006) contrasta además el uso del metalenguaje y la estructura de intercambio pedagógico en ambos modelos. Con respecto al primer aspecto, el autor destaca el énfasis en la introducción temprana de metalenguaje explícito en el *Teaching-Learning Cycle* frente a su introducción gradual en el modelo *Reading to Learn*. En este sentido, una de las motivaciones de Rothery (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999) a la hora de compartir el metalenguaje con los estudiantes fue el dotarlos de una mayor independencia en el análisis, la comprensión y la expresión de textos escritos una vez que se les retirara el apoyo de las estrategias del modelo, así que podríamos preguntarnos si los estudiantes en el modelo de Rose (1994, 2004; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012) están en una posición más débil ante la menor intensidad que presenta este recurso en el modelo *Reading to Learn*.

No obstante, con respecto a la estructura de intercambio pedagógico de ambos modelos, podría afirmarse que donde Rothery (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999) se detiene en el diseño de la metodología, Rose (1994, 2004; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012) continúa, dando cabida a la lectura y modelando movimiento tras movimiento de la interacción entre el profesor y los estudiantes en los complejos de intercambio pedagógico asociados. El Ciclo de Interacción Andamiada, de hecho, sistematiza definitivamente la *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Rothery, 1985, 1989) y evita que los docentes tengan que recurrir a la tradicional dinámica IRF (*Initiation-Response-Feedback*).

La cuestión de qué modelo aporta un mayor rendimiento a los estudiantes está fuera del alcance de esta investigación. Simplemente, puede decirse que ambos vinieron a satisfacer las necesidades del contexto particular en que fueron diseñados. Lo interesante a efectos del presente capítulo es que sus fundamentos han llegado a sustentar las dos metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura académica que se describen y contrastan en el siguiente apartado.

2. Modelos de aplicación universitaria derivados de la Pedagogía de géneros

En este apartado se contextualizan brevemente los modelos de aplicación universitaria surgidos a partir de las metodologías expuestas en el apartado anterior y se describen pormenorizadamente las etapas de sus respectivas secuencias de trabajo, sus instrumentos de evaluación y los resultados de su aplicación concreta en los contextos en que han sido adoptados hasta la fecha. Finalmente se contrastan sus características particulares para poner de relieve los aciertos de cada uno y permitir así el avance de este aspecto de la investigación.

2.1 Scaffolding Academic Literacy

Esta metodología fue desarrollada a partir del programa *Reading to Learn* (1994, 2004; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012) como respuesta a las demandas formuladas por educadores de estudiantes adultos indígenas que afrontaban problemas derivados de su particular proceso de alfabetización académica en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborigen. Está diseñada, pues, para integrar el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura académica y el de las distintas disciplinas en los programas universitarios de modo que los estudiantes alcancen el estándar de lectura y escritura requerido en la educación superior para completar con éxito sus estudios.

Mediante el modelo *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante *SAL*), Rose y sus colegas (Rose et al., 2003; Rose et al., 2008; Rose, 2008b) se hicieron eco de la problemática resultante de que los estudiantes, y no sólo los vinculados a las titulaciones enfocadas a la cultura aborigen, carecieran de destrezas adecuadas para afrontar la lectura y la escritura de textos académicos en la universidad, e intentaron aprovechar su experiencia docente para ofrecer una solución

alternativa a los tres grandes tipos de respuestas que se habían aportado hasta la fecha para encarar la cuestión (Rose, 2008b, pp. 21-25).

A este respecto, el primer tipo de respuesta consistía en los programas de alfabetización académica remedial, frecuentemente basados en tres premisas objeto de la crítica de Rose:

a) La suposición de que el foco apropiado del tratamiento de la alfabetización académica ha de recaer en las habilidades de escritura. Contrariamente, para Rose la escritura es el medio a través del cual demostramos lo que hemos aprendido mediante la lectura, que permite a los estudiantes adquirir simultáneamente el conocimiento del campo de estudio y el de los patrones de lenguaje en que se realiza.

b) La suposición de que el foco apropiado del tratamiento de la alfabetización académica ha de recaer en la gramática, sin distinción de enfoques. Sin embargo, para Rose los patrones gramaticales constituirían una de las múltiples dimensiones del texto académico, como lo son las secuencias de significados técnicos y abstractos que conforman el campo, las relaciones lógicas que ligan las oraciones y los párrafos, las cadenas de referencia que permiten a los lectores seguir el rastro del mensaje y los complejos patrones de lenguaje valorativo del tema. Visto esto, articular un programa únicamente en torno a los rasgos de gramática de la oración es un contrasentido y, por tanto, un enfoque ineficiente para enseñar la plétora de recursos que los estudiantes necesitan controlar.

c) La suposición de que basar la enseñanza en la corrección de errores tras la realización autónoma de las tareas de gramática, escritura o lectura es una práctica eficaz. Para Rose, esta práctica tiene un valor más evaluativo que didáctico y no debería sustituir la enseñanza de los recursos lingüísticos que permitan a todos los estudiantes producir textos adecuados en primera instancia.

El segundo tipo de respuesta que se venía ofreciendo para paliar la carencia de habilidades de lectura y escritura académica era la de ralentizar el ritmo de instrucción para los estudiantes menos preparados. Sin embargo, para conseguirlo, los textos que se trabajaban con ellos a menudo estaban reescritos en un lenguaje más simple y con menos detalle técnico. A largo plazo, esta

adaptación acaba impidiendo a los docentes transmitir a los estudiantes destrezas de aprendizaje independiente a partir de la lectura porque ésta no iba asociada a los textos que realmente transmiten los campos de estudio académico en la práctica y, por tanto, no podía hacer explícitas sus características. En conclusión, para Rose esta respuesta sólo podría funcionar efectivamente si los estudiantes fueran instruidos a partir de la lectura de textos del mismo nivel de dificultad que aquellos que se emplean en los cursos regulares.

La tercera solución que había venido aportándose, sobre todo en contextos sociales post-coloniales, como el australiano, era atenuar el valor de la alfabetización académica y priorizar el recurso a las propias competencias lingüísticas y culturales de la diversidad de aprendientes que accedían a la universidad. En estos contextos sociales post-coloniales tradicionalmente habían coexistido dos modalidades educativas: una para la clase dominante, que se educaba en la lengua colonial, y otra para los indígenas, que se formaban en sus lenguas particulares. Sin embargo, la entrada masiva de éstos en los sistemas de educación angloparlantes en los 70 y 80 suscitó la aplicación de métodos que concedían prioridad a sus competencias. Estos métodos, denominados progresistas, centrados en el alumno, holísticos o incluso "nuevas alfabetizaciones" acababan impidiendo a estos estudiantes participar en igualdad de condiciones en la gestión de sus sociedades, al no transmitirles la habilidad de articular su experiencia personal y comunitaria en términos de los discursos abstractos de la Academia y no permitirles con ello tender puentes entre estos y sus propios discursos para entender, criticar y mejorar la perspectiva de cada uno.

Como alternativa a las soluciones anteriores, Rose (2008b, pp. 19-20) comienza por aplicar las fases del Ciclo de Interacción Andamiada (Preparación – Tarea – Elaboración) (Figura 32) al análisis del papel que asumen las tareas de lectura y escritura en ámbito académico desde el nivel más general del cursado de las asignaturas hasta el más concreto de la realización de tareas en el marco de la interacción entre profesor-estudiante en el aula (Figura 33):

Figura 33

Niveles de Aplicación del Scaffolding Interaction Cycle en Contexto Universitario

NIVEL GENERAL: ASIGNATURAS		
Preparación	Tarea	Elaboración
(1) Conocimiento de base de Educación Secundaria y Bachillerato y (2) conocimiento adquirido en asignaturas precedentes	Objetivo: adquirir conocimiento de las disciplinas académicas	(1) Trabajos escritos que se les prescriben a los estudiantes dos o tres veces por semestre mediante los que practican re-presentando la disciplina académica de la asignatura en textos de su creación; (2) conocimiento de las sucesivas asignaturas
NIVEL INTERMEDIO: ACTIVIDADES DE UN TEMA DEL PROGRAMA ACADÉMICO		
Preparación	Tarea	Elaboración
(1) Ciclos precedentes de lecturas y clases dentro de la asignatura, (2) en las asignaturas precedentes y (3) en las habilidades lectoras desarrolladas en los años de Educación Secundaria y Bachillerato	Objetivo: estudio independiente de las lecturas del curso	(1) Clases, en las que replantear, resumir, ejemplificar y criticar el contenido que presentan las lecturas y realizar actividades prácticas asociadas y (3) tutorías
NIVEL MÍNIMO: INTERACCIONES ENTRE PROFESOR-ESTUDIANTE		
Preparación	Tarea	Elaboración
Los profesores ofrecen conocimiento a partir del que suscitar la respuesta de los estudiantes	Objetivo: responder a las preguntas de los profesores	Los profesores elaboran las respuestas de los estudiantes empleándolas para construir los contenidos de la clase en etapas mientras monitorizan e involucran a todos a través de la interacción

Nota. Adaptado de "Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning", por D. Rose, 2008. En J. Garraway, *Conversations about Foundation*. Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology

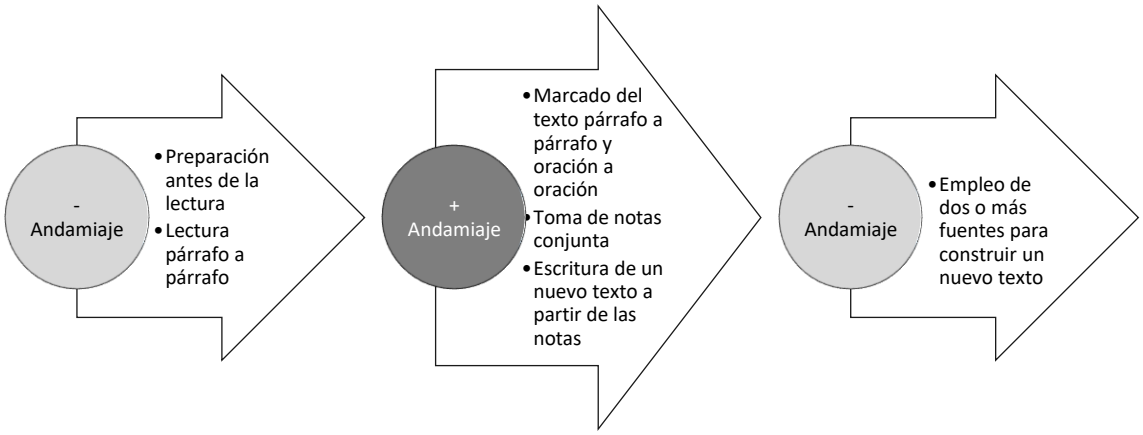
Rose (2008b) subraya que el campo de estudio del programa académico de cualquier asignatura está constituido a través de una secuencia de textos en la que cada uno introduce nueva información y perspectivas que se basan en la lectura de los anteriores, de modo que entender cualquiera de ellos depende del conocimiento en el campo de estudio adquirido al leer los otros (2008b, pp. 20-21). Esto es quizá más evidente en campos de estudio como las ciencias naturales, organizadas en términos de Bernstein (1999) como *estructuras de conocimiento vertical* o categorías generales que ascienden en dificultad y especificidad y contrastan con las *estructuras*

de conocimiento horizontal en campos como las ciencias sociales y las humanidades, distribuidas en series de segmentos acumulativos.

En el curso del trabajo de esta secuencia de textos, el modelo *SAL* comienza centrándose en las habilidades de lectura para acabar ejercitando las habilidades de escritura, de modo que unas y otras terminan por integrarse en el proceso de aprendizaje de los campos de estudio de las asignaturas. Además, la sucesión de las etapas de la secuencia didáctica del modelo implica una gradación ascendente-descendente en el aporte de andamiaje proporcionado por el profesor, como se representa a continuación:

Figura 34

Niveles de Andamiaje en el Modelo SAL



En los siguientes subapartados se revisa con detenimiento cada una de las etapas de la secuencia pedagógica *SAL*.

2.1.1 Preparación antes de la lectura (nivel de andamiaje bajo)

Se trata de la preparación general a la tarea de la lectura y tiene lugar la sesión previa al trabajo del texto en cuestión. Su objetivo es orientar a los estudiantes en el reconocimiento de la organización del contenido del texto de trabajo mediante la entrega de una sinopsis oral o escrita de las etapas en que se desarrolla en términos accesibles a su comprensión, de modo que puedan realizar una primera lectura orientativa independiente.

Al resumir las lecturas del curso, los profesores deben tener en mente cómo se expresa y cómo se desarrolla el campo de estudio en la secuencia de textos de la asignatura. Según Rose (2008, p. 27), esta actividad tiene tres efectos positivos:

a) permite reflexionar en detalle sobre los elementos del campo de estudio que necesitan elaborarse en las clases

b) permite identificar y priorizar textos de trabajo más apropiados

c) permite identificar patrones discursivos y lingüísticos propios de los textos de aprendizaje de la disciplina.

2.1.2 Lectura párrafo a párrafo (nivel de andamiaje medio)

Su objetivo es orientar con más detalle sobre el desarrollo del contenido del texto. Así pues, se selecciona una sección clave de una lectura de la asignatura. Antes que el profesor o los estudiantes por turnos lean cada párrafo de la sección, se ofrece una sinopsis oral sobre su contenido en términos accesibles a su comprensión, pero incluyendo algunos de los términos específicos del campo de estudio académico. De este modo, los estudiantes tendrán una comprensión general del párrafo mientras lo leen, no importa la dificultad del campo de estudio y el lenguaje. A este respecto, no es necesario que comprendan cada una de las palabras del párrafo, pues la comprensión general que se ha proporcionado en la preparación a la lectura y se está proporcionando en esta etapa resulta una base firme para ser ampliada en la elaboración después de leer. Más bien es importante mantener esta preparación al mínimo, pues demasiado detalle simplemente recargaría y distraería de la tarea de escuchar la lectura en voz alta.

Después de leer cada párrafo se incide en la definición y explicación de los términos específicos mencionados. La elaboración también puede centrarse en llevar a cabo discusiones que se construyen a partir del conocimiento que tienen los estudiantes sobre el campo de estudio. De este modo se integra explícita y directamente el campo de estudio tal y como está expresado en las lecturas del curso con la explicación en las clases y se proporciona un buen apoyo a los

estudiantes para transferir de manera independiente esta comprensión detallada al resto de las lecturas de la unidad.

2.1.3 Marcado del texto párrafo a párrafo (nivel de andamiaje alto)

Esta etapa se centra en el análisis detallado de un fragmento complejo del texto. Su objetivo es orientar en el reconocimiento de la organización del contenido de los párrafos que lo constituyen para localizar grupos de palabras clave y discutirlos con más detalle. Esta etapa puede seguir directamente a la Preparación antes de la lectura o a la Lectura párrafo a párrafo; en este segundo caso los estudiantes contarían además con una idea global de cada párrafo antes de marcar la información clave. Esta información consiste por lo general en uno o más grupos de palabras en una o más oraciones del párrafo.

Para facilitar a los estudiantes la identificación de la información clave, se aplica el Ciclo de Interacción Andamiada (ver apartado 1.3) al nivel de la interacción en el aula. La tarea para los estudiantes es la de identificar y marcar esta información clave en los párrafos. Su preparación consiste en una serie de pistas que ofrece el profesor para identificar cada grupo de palabras significativo, incluyendo la posición del grupo de palabras en cuestión en el párrafo y/o en la oración y una paráfrasis de lo que significa en términos más accesibles. Gracias a estas pistas, los estudiantes pueden reconocer no sólo el significado, sino también la función textual de los grupos de palabras clave. Ejemplo[30]:

Profesor: En la primera oración del párrafo, al principio, el autor dice por qué ocurrió este acontecimiento y, según él, ocurrió porque los ciudadanos, aunque no lo demostraban, estaban cada vez más indignados por la subida de impuestos. ¿Puedes marcar la expresión que utiliza el autor para introducir esa causa?

Según Rose (2008b), esta interpretación activa acelera rápidamente sus habilidades al reconocer significados y patrones de información en los textos académicos, pues, al tener

[30] En el caso del Ciclo de Aprendizaje Andamiado aplicado al modelo *SAL*, todos los ejemplos están contextualizados en la lectura de un relato histórico explicativo.

contactos repetidos con estos patrones, los estudiantes comienzan pronto a reconocer la información clave con menos apoyo de las preparaciones de los profesores.

Comúnmente se selecciona a un estudiante para nombrar en voz alta el grupo de palabras identificado, que el profesor confirmará y precisará indicando a los estudiantes las palabras exactas que han de marcar. Ejemplo:

Estudiante: Con la indignación fiscal latente.

Profesor: Exacto. Subrayemos indignación fiscal, entonces.

Si es posible, el profesor selecciona a los estudiantes para responder por turnos, de modo que todos tengan una oportunidad de integrarse en la interacción y lo más importante, ser reafirmados por sus respuestas. Después de que los estudiantes hayan identificado y marcado el grupo de palabras correctamente, su comprensión puede ser elaborada por el profesor con una definición o explicación o con una discusión de clase, como se subrayó en la etapa anterior. En estas elaboraciones también puede hacerse hincapié en los patrones de organización del texto y otros elementos lingüísticos. Ejemplo:

Profesor: Recordad asociar siempre el adjetivo fiscal con el sustantivo impuestos. También podéis contrastar el adjetivo latente o implícito con su antónimo patente o explícito. Así entendemos perfectamente esta causa, que es de tipo económico, pero ¡ojo! no es la única. Tenemos que conectarla con las siguientes que vayamos identificando en el párrafo para entender por qué estalló el conflicto armado del que nos habla después el texto.

2.1.4 Marcado del texto oración a oración (nivel de andamiaje muy alto)

Esta etapa también puede seguir directamente a la Preparación antes de la lectura y también se centra en el análisis de un fragmento complejo de un texto de la asignatura. Su objetivo es profundizar en la comprensión de las estructuras léxico-gramaticales del lenguaje académico para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes, como el caso de la etapa Lectura Detallada en el modelo *Reading to Learn*. Es, por tanto, el nivel más alto de apoyo en el andamiaje de los que da cuenta la metodología.

Antes de marcar cada oración se orienta sobre la posición del grupo de palabras clave mediante tres pistas de preparación:

a) Una paráfrasis de sentido común del significado de la oración entera, que después se lee en voz alta. Ejemplo: *En esta oración el autor expresa de forma sintética por qué acabó estallando el conflicto armado que va a describir en este párrafo.*

b) Una pista de posición que dice a los estudiantes dónde identificar el grupo de palabras para marcarlo dentro de la oración. Ejemplo: *En la primera parte de la oración...*

c) Una paráfrasis del grupo de palabras que han de marcar en términos más accesibles. Ejemplo: *...el autor dice que la causa fue una combinación muy desafortunada de tres elementos relacionados respectivamente con la economía, la censura y la política exterior. ¿Puedes marcar cómo lo dice el autor?*

Una vez que los estudiantes hayan identificado y marcado correctamente el grupo de palabras clave, su significado puede ser elaborado definiendo términos técnicos, explicando nuevos conceptos y relacionándolos con su experiencia sobre el tema y discutiendo los recursos léxicos y gramaticales empleados por el autor.

Gracias al trabajo de esta etapa, se hace explícita la complejidad de los patrones de lenguaje académico en el pasaje del texto. Sin embargo, esta complejidad disminuye porque los patrones se abordan en etapas manejables desde la perspectiva del significado que realizan, que se contextualiza dentro de patrones de significado más amplios en la lectura de los textos (párrafos, etapas y campo de estudio del texto). Así, el estudio detallado de un pasaje corto en cada texto permite a la larga a los estudiantes leer el resto del texto académico de manera independiente y aproximándose a un nivel de comprensión crítica, así como reconocer y usar estos patrones de gramática académica en sus propias producciones textuales.

Para desarrollar este proceso efectivamente, los profesores deberían tener al menos un conocimiento básico de los patrones de gramática académica desde una perspectiva funcional. Esto podría permitirles tanto dirigir la atención de los estudiantes a estos patrones como elegir de manera fundamentada el metalenguaje que pueden introducir en clase para hablar de ellos.

2.1.5 Toma de notas conjunta (nivel de andamiaje alto)

Tiene el objetivo de reforzar la comprensión de conceptos y el aprendizaje de estructuras y términos del lenguaje académico. Después de marcar la información clave en un pasaje del texto, los estudiantes por turnos escriben los grupos de palabras clave seleccionados en una lista a un lado de la pizarra; estos grupos de palabras serán luego empleados para reescribir el pasaje con la guía del profesor. Esta actividad conjunta de toma de notas proporciona muchas oportunidades para discutir conceptos y recursos léxico-gramaticales y para revisar la organización del texto mientras se escriben las notas.

No obstante, el uso de estas notas en la reescritura variará según el género del texto que se escriba. Con los géneros informativos, como explicaciones e informes, los grupos de palabras anotados en la pizarra se reescribirán en un registro más cercano a lo que los estudiantes escribirían por sí mismos, de modo que, el contenido y la organización del nuevo texto sea el mismo que el original. Con los géneros evaluativos, como argumentaciones o revisiones de la literatura, no interesa la reescritura del contenido del texto, sino los patrones de lenguaje que se han usado para evaluar puntos de vista, junto con su organización textual. En estos casos, el contenido del nuevo texto puede centrarse en otro tema, pero los patrones de lenguaje evaluativo se mantienen en la medida de lo posible.

2.1.6 Escritura de un nuevo texto a partir de las notas (nivel de andamiaje alto)

Su objetivo es practicar la escritura académica usando las notas escritas en la pizarra para redactar resúmenes conjuntamente. Esto apoya a los estudiantes para practicar la escritura de un texto del mismo género del que han leído, así como volver a plasmar su organización y su información en una amplia variedad de patrones gramaticales académicos. Ello contribuye a que los estudiantes construyan un repertorio activo de elementos de gramática académica.

El rol del profesor resulta crucial, al ser quien proporciona opciones a los estudiantes para emplear nuevos grupos de palabras y estructuras oracionales en la redacción del resumen. Para preparar la tarea, comienza destacando la estructura esquemática y otros elementos discursivos

clave a partir de las notas. Esto aporta a los estudiantes el marco general del contenido del texto y su organización, que puede ser empleada como un modelo para la reescritura. Después, para preparar las micro-tareas de seleccionar nuevos grupos de palabras para cada oración, el profesor dirige la atención de los estudiantes a cada nota, discutiendo su significado si es necesario, sugiriendo grupos de palabras alternativos y promoviendo la discusión crítica sobre cómo el autor construye ese significado en el texto original y cómo los estudiantes lo pueden reconstruir. La clase puede seleccionar paráfrasis más sencillas para los grupos de palabras de las notas o pueden emplear esos mismos grupos de palabras en diferentes estructuras oracionales, según el género en cuestión.

El profesor elaborará el resultado parafraseando la selección, hasta que una nueva oración se decida como válida y se escriba en la pizarra. A medida que cada oración se escribe, el profesor también puede proporcionar apoyo extra revisando aspectos gramaticales u ortográficos. De este modo, la reescritura conjunta tiene en cuenta todos los niveles lingüísticos en la realización de la tarea de escritura.

2.1.7 Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto (nivel de andamiaje medio-bajo)

Se trata de la elaboración general de la tarea de lectura. Su objetivo es fomentar el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género o un género diferente del de la lectura; en este segundo caso, la organización del nuevo género tiene que ser modelada previamente, bien por el profesor o bien a partir de otro texto modelo.

La estrategia que brinda más apoyo en este caso es la de utilizar los patrones oracionales de un texto modelo muy estrechamente, pero insertando el contenido de las notas que se han tomado en clase tras la lectura de las fuentes. El texto modelo puede ser proyectado en la clase, de modo que se tengan referencias continuas presentes mientras se construye el nuevo texto. Otra sugerencia de Rose (2008b) es practicar la toma de notas y la reescritura de un texto en clase y que

los estudiantes completen la tarea en casa incorporando otra fuente. En esta línea, también se pueden construir textos a partir de más de dos fuentes: en la clase se puede practicar con dos fuentes y los estudiantes pueden incorporar una fuente adicional como tarea para casa.

2.1.8 Evaluación

Para analizar el progreso de los estudiantes, Rose et al. (2008) diseñan una plantilla de evaluación que ofrece una precisa retroalimentación cualitativa de las habilidades de lenguaje escrito de los estudiantes, junto con una puntuación numérica que proporciona medidas cuantitativas de los logros de aprendizaje.

Los criterios para la evaluación están basados en la Lingüística Sistémico-Funcional. El modelo otorga un peso equivalente a la evaluación de todas las habilidades de cada nivel, sin privilegiar unas sobre otras. Como puede observarse a continuación, hay 11 criterios agrupados en cinco categorías: *género*, *registro*, *discurso*, *gramática* y *aspectos gráficos*:

Tabla 26

Rúbrica de evaluación del modelo Scaffolding Academic Literacy

GENRE	Is the genre appropiate for the writing task? Does it go through appropiate stages?	
REGISTER	Field	Does the writer understand, interpret and/or explain the topic coherently?
	Tenor	Are evaluations appropiately objective?
	Mode	Is there an appropiate use of technical and/or abstract language?
DISCOURSE	Phases	Is the text organised in an appropiate sequence of phases?
	Lexis	Is the field well constructed by technical lexis and sequences of lexical relations?
	Conjunction	Are logical relations coherently constructed between sentences and phases?
	Reference	Is it clear who or what is being referred to at each step of the text?
	Appraisal	Is appraisal used judiciously to evaluate ideas, arguments, people, things and texts?
GRAMMAR	Are sentences organised to present information coherently? Are written grammatical conventions used appropiately?	
GRAPHIC FEATURES	Is the layout clear, including paragraphs and sections? Are illustrations used appropiately and clearly?	
	Is spelling accurate? Is punctuation used appropiately?	

Nota. De "Literacy for Indigenous Health Sciences Students", por D. Rose, M. Rose, S. Farrington & S.Page, 2008, *Journal of English for Academic Purposes*, *7*(3), p. 171 (https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004).

Al nivel del género hay dos cuestiones para la evaluación: si el tipo de texto es apropiado para el propósito de escritura y si transcurre por las etapas apropiadas. Al nivel del registro hay tres criterios: campo, tenor y modo. El campo describe la comprensión y la descripción del escritor del campo técnico relevante o de los temas que están siendo revisados en el texto; el tenor describe si la escritura es objetiva o evaluativa; por su parte, el modo describe el continuo en que se sitúa el texto entre el lenguaje técnico o abstracto de los artículos académicos y el lenguaje cercano al discurso oral propio de los textos producidos por escritores no expertos. El discurso tiene que ver con el desarrollo de las secuencias de significados en el texto y la relación que mantienen entre sí y se evalúa a partir de cinco criterios: *fases*, *léxico*, *conjunción*, *referencia* y *valoración*.

Al nivel de la gramática, se evalúa la calidad con la que los patrones del discurso se expresan en los grupos de palabras de las oraciones. Específicamente se evalúa si cada oración está organizada para presentar la información coherentemente, con un punto de partida relacionado con los mensajes precedentes, seguido de elementos que aportan nueva información. Teniendo en cuenta que los errores de gramática son obvios en una lectura rápida de los textos de los estudiantes, resultan por lo general un foco intensivo de la evaluación de la escritura. En cambio, en esta plantilla de evaluación a la gramática se le da el mismo peso que a los otros criterios de género, registro y discurso. Por último, los aspectos gráficos incluyen la ortografía, la puntuación y otros aspectos de la presentación del texto, como la división en párrafos y las ilustraciones. Al igual que en el caso de los errores de gramática, estos rasgos de nivel más bajo reciben tradicionalmente un peso mayor en la evaluación de la escritura por su visibilidad, sin embargo, contribuyen relativamente poco a la coherencia del texto.

2.1.9 Resultados derivados de su aplicación

Como se destacó al inicio de este apartado, la metodología *SAL* fue desarrollada como respuesta a las demandas formuladas por educadores de estudiantes adultos indígenas que afrontaban problemas derivados de su particular proceso de alfabetización académica en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborigen.

Concretamente, en un principio su desarrollo se circunscribió estrechamente al Centro Koori, una institución educativa que ofrece programas de estudio y servicios de apoyo para la comunidad aborigen de Torres Strait Islander y donde se imparten las materias nucleares en el grado de Estudios Aborígenes de la Universidad de Sídney. La función del Centro Koori e instituciones similares es garantizar el acceso a los estudios superiores a los indígenas australianos que han sido históricamente excluidos de la educación superior. Estos estudiantes retoman su formación a pesar de contar a menudo con experiencias de escolarización negativas, como resultado de las cuales se vieron incluso forzados a abandonar los estudios. En este contexto, la metodología *SAL* constituyó la base de un proyecto piloto con estudiantes del Curso de Preparación para la Educación Superior y del Diploma en Educación Aborigen, que formaba a los graduados para impartir clase en la escuela (Rose et al., 2003).

Antes de la investigación-acción que derivaría en la metodología *SAL*, la enseñanza de la lectura y la escritura académica en el Centro Koori seguía el estándar de la educación superior: en lo que respecta a la lectura, trabajaba habilidades como manejar referencias bibliográficas, leer de manera selectiva y atenta para localizar información y, en lo que respecta a la escritura, se ceñía a corregir la ortografía, la gramática y las estructuras de los trabajos escritos de los estudiantes. La cuestión que suscitó el diseño y la aplicación de la metodología que se ha descrito en este apartado fue precisamente la carencia generalizada entre estos estudiantes de un nivel de lectura y escritura académica aceptable para aprovechar ese tipo de enseñanza y cursar así sus estudios superiores con éxito. El Centro Koori reconoció la necesidad de contar con una metodología que acelerara el desarrollo letrado de los estudiantes en su primer año de estudios y les permitiera tomar el control de su aprendizaje. De este modo, en 2001 empezó a colaborar con el profesor David Rose, quien aportó su experiencia en la formación de estudiantes indígenas en Primaria y Secundaria (Rose et al., 1999; Rose, 1999) para adaptar e implementar una metodología similar en este contexto universitario. Esta metodología acabó derivando así en el modelo *SAL*. Aunque Rose no ofrece datos cuantitativos de esta primera experiencia con el modelo *SAL* (Rose et al., 2003, pp. 47-48),

sus resultados iniciales parecían prometedores: el aumento en la calidad de los resúmenes de las lecturas daba cuenta de una clara mejora en la comprensión de textos académicos de los estudiantes, mientras que el contraste entre sus ensayos iniciales y finales sugería un notable avance en la escritura. En este aspecto en concreto, parecía haberse incrementado la calidad en la selección y organización de la información, en su análisis y discusión y en el uso del estilo objetivo del lenguaje académico.

En un segundo trabajo (Rose et al, 2008), sí llega a documentarse cuantitativamente el avance de los estudiantes. En este caso, los resultados dan cuenta del impacto positivo de la metodología en el Programa Preparatorio y la Licenciatura en Ciencias de la Salud del Centro para los Estudios de Salud Indígena Yooroang Garang, de la Universidad de Sídney. Aunque en un contexto diferente, la motivación para aplicar la metodología fue la misma. El análisis de la escritura estudiantil al comienzo del Primer Año de la Licenciatura mostraba un nivel promedio de lectura y escritura equivalente a niveles de 3º y 4º de la ESO, y en el curso Preparatorio era equivalente a un nivel de 5º o 6º de Primaria. Teniendo en cuenta esta situación, el desarrollo de estos alumnos para alcanzar el nivel de lectura y escritura necesaria para afrontar los estudios superiores podía llevar hasta seis años. Esto representaba, como en el caso del Centro Koori, un retraso inaceptable. Ambos casos, de hecho, ponen de manifiesto que la causa de las desigualdades educativas de los estudiantes indígenas en la educación superior es comúnmente su nivel de lectura y escritura académica.

En este contexto, las etapas de la secuencia de trabajo del modelo *SAL* se aplicaron en dos unidades de estudio por cada semestre en los grupos 1 y 2 de la Licenciatura en Ciencias de la Salud y en una unidad de estudio en el Programa Preparatorio. En ambas titulaciones los estudiantes alternaban semanas de sesiones intensivas presenciales con largos periodos de estudio autónomo, lo que, pese a favorecer la conciliación de los distintos aspectos de su vida (laborales, familiares, comunitarios, etc.) no beneficiaba precisamente su proceso de alfabetización académica. Cada unidad de estudio del curso tenía 7,5 horas de clase, generalmente repartidas en lecciones de 1,5

horas. Las unidades de estudio del curso en las que se implementó la metodología *SAL* fueron *Atención Primaria de la Salud*, *Práctica Profesional* y *Perspectivas Indígenas en la Salud*, en los cursos 1 y 2 de la Licenciatura y *Anatomía y Fisiología* y *Estudios Aborígenes* en el Programa Preparatorio. Los profesores recibieron entrenamiento profesional el modelo y en la selección y el análisis de los textos para planificar las lecciones a través de tres seminarios y la observación práctica de un especialista en la metodología.

En la primera lección de la semana se introdujo al grupo en el campo de estudio mediante la *Preparación antes de la lectura*. La segunda lección se dedicó a la Lectura párrafo a párrafo: se leyó un texto corto o la primera página de un texto más largo. La tercera lección se dedicó al Marcado de texto, tanto párrafo a párrafo como oración a oración, dependiendo de los objetivos y las necesidades de los estudiantes. El Marcado Párrafo a Párrafo se utilizó para tomar notas generales sobre el texto, para hacer resúmenes o para escribir un nuevo texto; el Marcado Oración a Oración se utilizó en los bloques de enseñanza anteriores para conducir el aprendizaje de los estudiantes sobre la gramática académica, y también se utilizó con textos de mayor dificultad. En la cuarta y la quinta lecciones se tomaron notas de los textos de lectura y se escribió parte de un nuevo texto de manera conjunta. Además, cada actividad implicaba la discusión continua del campo de estudio, comenzando en términos generales en la Preparación antes de la lectura y profundizando en la siguiente fase de cada lección.

Para dar cuenta del efecto de la implementación de la metodología *SAL*, se analizaron las tareas escritas por los estudiantes en el curso de la investigación-acción. Las muestras de escritura se recogieron al comienzo del año y al final de cada semestre. Por ejemplo, la primera tarea de escritura de los estudiantes del Programa Preparatorio fue escribir un texto corto que resumiera y comentara una exposición de una página sobre la historia indígena. La segunda tarea de escritura del grupo 1 de Licenciatura, después de un semestre del primer año de Grado, fue la de resumir e interpretar una discusión académica de cinco páginas sobre la construcción de la identidad

indígena y la última tarea del grupo 2 de Licenciatura, realizada al final del curso, fue la de resumir e interpretar un rango de lecturas de la obra *Ética del Cuidado Sanitario*.

El primer paso en el análisis fue establecer un *ranking* de estas muestras de escritura en cada grupo según dieran cuenta de un nivel bajo, medio o alto. El propósito de este *ranking* era medir ratios de mejora para los estudiantes que empezaron con diferentes niveles de desarrollo en sus habilidades. Este procedimiento dio un total de 27 conjuntos de muestras:

Tabla 27

Muestras de Análisis de la Investigación-Acción del Modelo SAL (Rose et al., 2008)

Etapa Inicial			Etapa Media			Etapa Final		
Grupo Programa Preparatorio			Grupo Programa Preparatorio			Grupo Programa Preparatorio		
Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Grupo 1			Grupo 1			Grupo 1		
Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Grupo 2			Grupo 2			Grupo 2		
Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo

Las muestras fueron evaluadas y ordenadas en el *ranking* mediante una lectura breve inicial, aplicando los criterios de evaluación de la plantilla descrita en el apartado 2.1.8. A los textos se les asignó una puntuación numérica para cada criterio de 0 a 9, siendo la máxima puntuación posible 99. Además, en este proceso se seleccionó un texto representativo de cada conjunto para realizar un análisis más detenido y aportar descripciones que ilustrasen las puntuaciones numéricas.

En lo que respecta a todos los grupos, las puntuaciones numéricas se incrementan a lo largo del curso en los distintos rangos de desempeño sin distinción:

Tabla 28

Calificaciones de la Investigación-Acción del Modelo SAL (Rose et al., 2008)

	Programa Preparatorio			Grupo 1 Licenciatura			Grupo 2 Licenciatura		
	INICIO	1ER SEM.	2º SEM.	INICIO	1ER SEM.	2º SEM.	INICIO	1ER SEM.	2º SEM.
Nivel Alto	*15*	*22*	*20*	*34*	*43*	*56*	*43*	*56*	*87*
Nivel Medio	*12*	*15*	*15*	*20*	*37*	*49*	*33*	*47*	*60*
Nivel Bajo	*3*	*10*	*12*	*15*	*22*	*43*	*25*	*43*	*56*

Lo interesante del trabajo que realizan Rose y el personal del centro Yoorang Garang es que permite comparar la ratio de mejora de cada grupo con la progresión en las calificaciones escolares ya estandarizadas en los sistemas estatales. Así, con menos de 10 puntos los estudiantes se sitúan en un nivel de segundo ciclo de Primaria; de 10 a 20 puntos, en tercer ciclo de Primaria; de 20 a 30 puntos, en primer ciclo de Secundaria; de 30 a 40 puntos, en segundo ciclo de Secundaria; de 40 a 50 puntos, contarían con un nivel de Bachillerato y, finalmente, con 50 puntos en adelante demostrarían contar con un nivel óptimo para el ingreso en la Universidad.

Las mejoras más rápidas se dieron en los Grupos 1 y 2 en los que cada rango de estudiantes mejoró aproximadamente 30 puntos. Sin embargo, en el Programa Preparatorio las mejoras fueron menos rápidas. A ello contribuyeron dos factores: el más significativo fue la menor consistencia en la implementación del modelo, en sólo una unidad de estudio por semestre. En segundo lugar, el modelo se aplicó en una unidad de estudio del curso orientado a las ciencias sociales en el primer semestre y en una unidad del curso orientada a la anatomía y fisiología en el segundo semestre, con lo que el cambio radical a un nuevo campo y género ralentizó el progreso de los estudiantes. Estos resultados sugieren que la ratio de mejora de la alfabetización es proporcional al tiempo en que se ha aplicado el modelo *SAL* en los bloques de enseñanza. Como se muestra en este trabajo, una implementación consistente en dos unidades de estudio del curso y alrededor de 60 horas cara a cara de enseñanza en un año resultó en una mejora aproximada de 30 puntos. Esto es comparable a cuatro años de alfabetización académica en uno solo.

No obstante, aunque las estrategias del modelo *SAL* proporcionan a los estudiantes habilidades de lectura y escritura académica para afrontar con éxito la educación superior, su implementación en los programas académicos no está exenta de retos. Según Rose (2008, pp. 32-33), los profesores necesitan considerar cómo pueden ajustar el tradicional ciclo académico de lectura independiente que se sigue normalmente en las clases. En su lugar, un tiempo de la clase debería dedicarse a preparar a los estudiantes para las lecturas de la semana siguiente y otro tiempo dedicarse a elaborar las lecturas de la semana anterior. Previamente, los profesores también deberían dedicar

tiempo a seleccionar y analizar los textos y los pasajes de lectura. Esto implica ser capaces de identificar y comprender sus patrones de gramática y discurso desde la perspectiva de sus significados, antes que desde la perspectiva tradicional de las reglas de la gramática correcta. Esta tarea requiere un conocimiento práctico de la Lingüística Sistémico-Funcional en los niveles de la semántica discursiva y la lexicogramática que, en muchos casos, suscita reticencias.

En la necesidad de que los profesores se formen en este sentido, el modelo *Scaffolding Academic Literacy* coincide plenamente con la otra gran propuesta de formación en escritura académica que se ha implementado en el contexto de la LSF y que se aborda en el siguiente apartado.

2.2 Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments

Esta otra metodología de enseñanza de la lectura y la escritura académica en las disciplinas fue desarrollada a partir del *Teaching-Learning Cycle* o Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje propuesto en el seno del proyecto *Write it Right* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999), por lo que presenta diferencias con respecto a la metodología *SAL* desde los mismos fundamentos que constituyen sus géneros curriculares característicos.

Su desarrollo responde expresamente a las demandas formuladas por educadores de la City University de Hong Kong, que afrontaban problemas derivados del proceso de aprendizaje de la escritura académica en inglés de sus estudiantes en diferentes titulaciones y solicitaron ayuda para resolverlos al Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney. El contacto entre ambas instituciones cristalizó en el proyecto denominado *Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments* o proyecto *SLATE* (Dreyfus et al., 2016). Este proyecto de investigación-acción tiene el objetivo de proporcionar apoyo en la enseñanza de la escritura académica a los estudiantes de algunos grados específicos de esta institución en un entorno educativo virtual y mediante una metodología basada en la Pedagogía de géneros. De este modo, en una fase inicial del proyecto se documentaron y analizaron los géneros de escritura característicos de las titulaciones objeto de su aplicación, mientras que en una fase posterior se examinaron las formas de proporcionar a los

estudiantes un andamiaje apropiado a la modalidad de enseñanza y aprendizaje de la escritura en línea a la que debía adaptarse el proyecto.

De capital importancia resultó la formación en el modelo lingüístico sistémico-funcional que se proporcionó a los docentes de la CityU que iban a aplicar la metodología y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas y titulaciones implicadas, ya que resultaba imprescindible que desarrollaran el metalenguaje adecuado para referirse al uso del lenguaje en el contexto de la comunicación académica escrita.

Para agilizar su instrucción se desarrolló una herramienta que fijaba los rasgos más destacables del discurso académico en los estratos del género y registro (texto completo), de la semántica discursiva (fase, párrafo) y de la lexicogramática y expresión (cláusula, grupo y palabra) en referencia a las tres metafunciones implicadas en cualquier actividad lingüística (ideacional, interpersonal y textual). Por la intersección de estas dos tríadas de rasgos, la herramienta se denominó *3x3 toolkit* (Humphrey et al., 2012; Dreyfus et al., 2016, pp. 108-135). Se presenta como una plantilla adaptable a las particularidades de cualquier género disciplinar con objeto de orientar a los docentes para efectuar su análisis y para llevar a cabo una evaluación de los textos estudiantiles que supere la tradicional atención dispensada preferentemente a aspectos visibles de la escritura, como los errores gramaticales o de formato:

Tabla 29

Herramienta 3x3 de Análisis del Discurso Académico del Modelo SLATE

Metafunction	1.Social activity: genre and register (whole text)	2.Discourse semantics (phases)	3. Grammar and expression (clauses and sentences)
A.Ideational Meanings (parts)	i. Beginning, middle and end stages of the text build knowledge relevant to the discipline-specific topic and purpose ii.Language constructs the technical, specialised and formal	i. Topics are grouped as phases which form a taxonomy according to discipline-specific criteria ii. Information is related in logical relationships (e.g. time, cause, consequence and comparison)	i. Elements within noun groups effectively describe and classify specialised terms (e.g. classifying adjectives and defining clauses) ii. Verb groups express processes relevant to the genre (e.g. defining, classifying;

	knowledge of the discipline area (field)	iii. Tables, diagrams, lists, formulae, examples, and quotes are locally integrated with verbal text (e.g. to extend, report, specify or quality points) iv. Information is expanded within phases (e.g. in terms of general/specific; point/elaboration; evidence/interpretation; claim/evaluation)	cause and effect and reporting) iii.Well-formed circumstances (e.g. prepositional phrases) are used to specify location of time, pace, etc. where necessary iv. Tense is consistent with genre and expressed through logically structured verbal elements v. Nouns are determined correctly in terms of mass/count; single/plural; and generic/specific vi. Vocabulary is discipline-specific and formal (e.g. no contractions or phrasal verbs)
B.Interpersonal Meanings (prosodies)	i. Text convinces reader by moving its points or positions forward across the stages (e.g. by amplifying, justifying, reinforcing and acknowledging experts in the field) ii. Language presents points and arguments in authoritative, impersonal and objective ways (tenor)	i. Interaction with the reader focuses on giving information (i.e. no questions or commands) ii. Subject matter is evaluated objectively (e. g. implied through grading resources and according to values such as relevance, validity and significance) iii. Patterns of evaluation build a convincing stance within and across phases iv. The writer support points with authoritative evidence v. The writer includes and controls the voices of external sources to develop points and guide the reader towards a preferred position	i. Mood choices realise information giving function (i.e. subject^finite) ii. Subject and verb agree in number iii. Adverbs, adjectives and infused lexical items are used to evaluate objectively iv. Modal verbs, adverbs and interpersonal metaphors are used to negotiate opinions and recommendations objectively v. Source material is incorporated into student writing through correctly formed quotes, paraphrasing and summarising vi. Conjunctions and continuatives are used

			to monitor and adjust reader expectations vii. Sources are cited correctly (e.g. using projection) and referenced according to discipline specifications (e.g. MLA)
C.Textual Meanings (waves)	i. Content is previewed in the beginning stage (introduction) and reviewed in the end stage (i. e. conclusion) ii. Global headings and abstracts are used to signal layout of longer texts iii. Language constructs coherent, signposted and abstract texts (mode)	i.Ideas are developed within phases (e.g. paragraphs) with topic and summary sentences used to predict and summarise ii.There is a logical flow of information from sentece to sentence across phases iii.Entities and parts of text are tracked through cohesive resources (e.g. reference, substitution and repetition) iv. Internal conjunctions are used to organise text v.Information flows from more dense abstract terms in topic sentences to expanded concrete terms in subsequent sentences	i.Choices of Theme predict the topic focus of the sentence ii.Grammatical metaphor is used to rework processes, qualities, and logical relationships (e.g. using nominalisation to express processes as nouns rather than verbs) iii.Active or passive voice is used to adjust information focus iv.Articles and pronouns are used to keep track of participants v.Spelling, punctuation, bullets, paragraphing, and layout assist information structure vi.Abstract nouns are used to generalise and track ideas

Nota. De "The 3x3: Setting up a Linguistic Toolkit for Teaching Academic Writing", por S. Humphrey, J.R. Martin, S. Dreyfus y A. Mahboob, 2012. En A. Mahboob & N. Knight, *Appliable Linguistics: Reclaiming the place of Language in Linguistics*, Bloomsbury, pp. 136-138.

La metodología *SLATE*, al igual que el modelo *SAL*, destaca el conocimiento del campo de estudio en el proceso de aprendizaje de la escritura académica. Así, privilegia el nexo entre los géneros que serán enseñados y el campo de estudio que se realiza en los mismos, dando pie a un proceso de alfabetización académica incrustado en las disciplinas. No obstante, en el proyecto *SLATE* este proceso implica la recontextualización del Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje para ser

aplicado a un entorno en línea. Al llevar a cabo esta recontextualización, los expertos de la Escuela de Sídney contaron con los avances acometidos por otros especialistas en *EAP* (*English for Academic Purposes*) que ya habían diseñado recursos en línea enfocados a la deconstrucción de géneros académicos teniendo en cuenta especialmente el campo de estudio (Ellis, 2004). A continuación se detalla en qué consistieron las adaptaciones de los distintos géneros curriculares que componen el Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje en el proyecto *SLATE*.

2.2.1 Construcción del campo

Esta etapa reconoce que para construir el campo en los contextos académicos resulta esencial una lectura preparatoria cuidadosamente andamiada. Así, los materiales didácticos diseñados por los expertos tienen el objetivo de apoyar a los estudiantes para aplicar estrategias efectivas de lectura, toma de notas y resumen de textos que aborden el mismo campo. En el proyecto *SLATE*, estos materiales didácticos se subieron en formato word a la página web de las asignaturas y fueron presentados a los estudiantes mediante una carta en la que se describía su naturaleza, objetivo y uso. Los tutores de los estudiantes serían los encargados de corregir las actividades asociadas y ofrecer retroalimentación mediante el software *Turnitin*.

Estos materiales didácticos se fundamentan en las metodologías de trabajo de lectura académica desarrolladas por los expertos de la Escuela de Sídney. Concretamente se organizan en las etapas *Antes*, *Durante* y *Después*, en las que se ha simplificado en ciertos contextos educativos el *Literacy Development Cycle* o Ciclo de Desarrollo de la Lectoescritura de Unsworth (2001b) y se revisten del andamiaje que ofrece el modelo *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012) para la lectura, la toma de notas y el resumen:

a) **Antes de leer:** en estas actividades se hace explícito el propósito del (macro)género de lectura y su relación con el aprendizaje en el Grado mediante tablas en las que se modela la estructura esquemática del texto o textos de trabajo desde una perspectiva fundamentada en el campo.

b) **Durante la lectura:** estas actividades implican tanto la lectura guiada de secciones importantes del texto como la puesta en valor de algunos recursos lingüísticos clave para su comprensión. Así, se ofrece a los estudiantes un resumen previo del contenido de las secciones seleccionadas y ejercicios en los que tienen

que identificar significados y marcar grupos de palabras relevantes. En estas actividades se destacan especialmente los recursos vinculados a la PERIODICIDAD, como Macrotemas, Hipertemas y Temas.

c) **Después de leer:** estas actividades están orientadas a la toma de notas y a la escritura del resumen. Para la toma de notas, que parte del trabajo en la etapa previa, se apoya a los estudiantes en la elaboración de esquemas que reflejen de manera gráfica la organización de las taxonomías de términos clave presentes en el texto. Con respecto al resumen, se constituye con el apoyo del tutor a partir de los esquemas realizados: su valor reside en el andamiaje que proporciona en el camino hacia la escritura adecuada de macrogéneros complejos propios del campo de estudio, pues resulta una tarea perfecta para apoyar a los estudiantes en el uso de las ideas de los expertos practicando estructuras que eviten el plagio de los enunciados.

Estas actividades ofrecen así un entrenamiento muy valioso para fomentar la comprensión de los patrones de lenguaje que los estudiantes han de incorporar a su propia escritura.

2.2.2 Deconstrucción

En esta etapa se plantea un apoyo complementario a la Construcción del campo de estudio mediante la deconstrucción por parte del profesor de los géneros propios de cada asignatura/curso, de su estructura esquemática y de los recursos lingüísticos en los que los que ha de fijarse la atención. En algunas titulaciones concretas de la CityU implicadas en el proyecto *SLATE*, como el Grado de Biología, llegó incluso a especificarse la progresión de géneros y de recursos lingüísticos en los que hacer hincapié para andamiar el aprendizaje del discurso disciplinar:

Tabla 30

Progresión de Géneros y Recursos Lingüísticos en el Grado de Biología de la CityU

Genre	Field	Tenor	Mode
First-year experiment context	-technical entities -taxonomies of class-member and co-class	-expert voice-minimal interpersonal intrusion -multi-voiced statement with persuasive purposes	-marcoTheme and hyperTheme -unmarked Theme realised by extended noun groups
Third-year research warrant	-logical relationships of reformulation and exemplification -logical relationship of cause and effect	-evaluation (*Appraisal*)	-grammatical metaphor used to control information flow -multi-layered macroThemes and hyperThemes

Nota. *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*, por S. Dreyfus, S. Humphrey, S. Mahboob y J. R. Martin, 2016, Palgrave Mcmillan, p. 234.

En un principio se llevan a cabo actividades que permitan a los estudiantes comprender cómo puede parafrasearse la información de los textos fuente, así como sentar las bases para avanzar hacia textos más complejos. Por ejemplo, se vuelven a traer a colación las relaciones taxonómicas destacadas en los esquemas durante la construcción del campo y se reformulan introduciendo recursos gramaticales clave para expresar taxonomías especializadas, como el uso de las construcciones pasivas o de la nominalización.

La Deconstrucción finaliza con la realización de una serie de ejercicios que proporcionan a los estudiantes cierta práctica al emplear un recurso lingüístico particular en el contexto del campo. Por ejemplo, en el caso de la explicación, se plantean actividades como la identificación de causas y efectos o desempaquetamiento/empaquetamiento de metáforas gramaticales experienciales y lógicas.

2.2.3 Construcción conjunta en línea

Esta sea quizá la etapa que más modificación ha sufrido en el contexto del proyecto *SLATE*. Su diseño inicial en el marco del *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1996; Martin, 1999) respondía a la necesidad de aportar una guía a través de la interacción de profesor y estudiantes en el contexto de la escritura conjunta de una tarea, sirviendo así de puente entre la Deconstrucción y la Construcción independiente de un texto. Esta interacción tenía un carácter sincrónico, de modo que el docente empleaba el metalenguaje que había ido construyendo con los estudiantes para solicitar sus contribuciones y mantener una discusión que condujese a la determinación de opciones de escritura adecuadas.

El principal reto para los expertos implicados en el proyecto *SLATE* era replicar esta interacción cara a cara en un entorno en línea sin dejar de ofrecer el andamiaje que se proporciona con la Construcción conjunta original. Para conseguirlo se empleó el software *Adobe Connect*, que cuenta con tres ventanas interactivas de uso simultáneo: una pizarra a la que sólo tiene acceso el profesor para escribir el texto que se va construyendo conjuntamente, una sala de chat a la que tienen

acceso profesor y alumnos para discutir durante el proceso de escritura y una lista de asistencia que muestra quién está presente en la sesión. El empleo de este software se dio simultáneamente entre los estudiantes de la CityU y los expertos de la Universidad de Sídney, sincronizando el uso de sus equipos informáticos.

Algunos estudios sobre la etapa de Construcción conjunta realizados en el ámbito de la educación superior dan cuenta de la gran influencia que el modo oral o escrito tiene en la manera en que se aplica (Dreyfus et al., 2011; Dreyfus & Mcnaught, 2013; Dreyfus et al. 2016, pp. 240-262). De hecho, la adopción de un modo escrito en la interacción en línea del proyecto *SLATE* supuso que se desarrollara en unas etapas diferenciadas de las usuales en el modo oral, que son (Humphrey & Mcnaught, 2011):

a) ***Bridging* o Facilitación:** en esta etapa el profesor refresca a los estudiantes el conocimiento sobre el género y los recursos lingüísticos destacados en la etapa previa de Deconstrucción, así como los orienta a la tarea que van a efectuar.

b) ***Text Negotiation* o Negociación del Texto:** en esta etapa se construye conjuntamente el texto mediante la guía constante del profesor, que solicita, reformula, elabora y extiende las contribuciones de los estudiantes. Esta etapa es, por tanto, el núcleo del género. Autores como Dreyfus et al. (2011) destacan la variedad de estrategias empleadas por los profesores para graduar la explicitud de sus solicitudes y ofrecer un apoyo ajustado a las necesidades de los estudiantes: cambiar el tipo de movida de iniciación de una pregunta más abierta a una indicación explícita cuando los estudiantes no pueden ofrecer una respuesta, incrementar progresivamente la especificación de los grupos de palabras para añadir pistas, etc.

c) ***Conclusion* o Conclusión:** en esta etapa final el profesor y los estudiantes evalúan el resultado del texto para observar si ha cumplido los requisitos del género y si los recursos lingüísticos empleados son efectivos y apropiados, reeditando fragmentos si fuera necesario.

En el caso de la Construcción conjunta en línea, los impedimentos tecnológicos y las diferencias del modo afectan específicamente a la primera y la última etapa. La Facilitación se ve así ampliada y transformada en una etapa que se denomina *Set-up* o Puesta a punto y que posibilita la negociación de todos los aspectos del entorno virtual de la lección antes de comenzar: saludos,

explicaciones de los recursos en línea, chequeo de los instrumentos de audio, etc. En esta etapa se emplea la pizarra para dar la bienvenida y recordar los aspectos del género y los recursos lingüísticos destacados en la Deconstrucción, así como el chat para establecer la toma de contacto.

Por su parte, la Negociación del texto no sufre variaciones en su estructura. Tanto en la modalidad cara a cara como en la modalidad en línea esta etapa está compuesta por ciclos iterativos de dos fases: *Crear* y *Reflexionar*. En el ciclo dedicado a Crear el profesor elicita y discute las contribuciones de los estudiantes, por lo que tanto en el modo oral cara a cara como en el escrito en línea emplea una gran variedad de estrategias de solicitación que se ajustarán según las respuestas de los estudiantes. También resulta destacable el hecho de que en repetidas ocasiones las intervenciones sean iniciadas por los mismos estudiantes solicitando el apoyo del profesor o sean mantenidas entre los mismos estudiantes, pues ilustra la flexibilidad de la interacción que se lleva a cabo en la Construcción conjunta y su potencial colaborativo (Dreyfus y Macnaught, 2013, p. 89). En el ciclo de Reflexionar, el profesor orienta a los estudiantes en la reflexión sobre las opciones lingüísticas que han realizado, ofreciendo alternativas y añadiendo explicaciones del campo de estudio o los recursos lingüísticos empleados.

Finalmente, en la modalidad virtual, la etapa de Conclusión pasa a denominarse *Wrap-up* o Cierre y suele consistir en una revisión conjunta del apoyo proporcionado a los estudiantes, en el énfasis hacia uno de los puntos principales discutidos en la etapa de Negociación del texto o incluso en el recordatorio de las siguientes consignas de la tarea de escritura. También esta etapa incluye el cierre comunicativo de la interacción, con los agradecimientos y despedidas pertinentes.

Podemos ver ejemplos de interacciones reales realizadas en el curso de la investigación-acción en diversos trabajos. En Dreyfus et al. (2016, pp. 246-258), los autores cotejan algunos aspectos del andamiaje lingüístico que tiene lugar en interacciones entre adultos y niños (Halliday, 1975; Painter, 1986) con sus correspondencias en las transcripciones de la interacción profesor-alumno registradas en el curso del proyecto *SLATE*. En este mismo contexto, Dreyfus y Mcnaught (2013)

muestran además la transcripción de interacciones en las que se destaca el papel activo de los estudiantes en la fase de Negociación del texto.

Finalmente, entre los retos que la implementación en línea de la Construcción conjunta acabó suponiendo, los expertos destacan cuestiones como el excesivo número de estudiantes, que dificultaba el desarrollo fluido de las discusiones, o la sobrecarga de los tutores, que debían atender al chat y recoger y escribir las contribuciones de los estudiantes simultáneamente. A pesar de ello, la mayoría reportó su satisfacción al respecto.

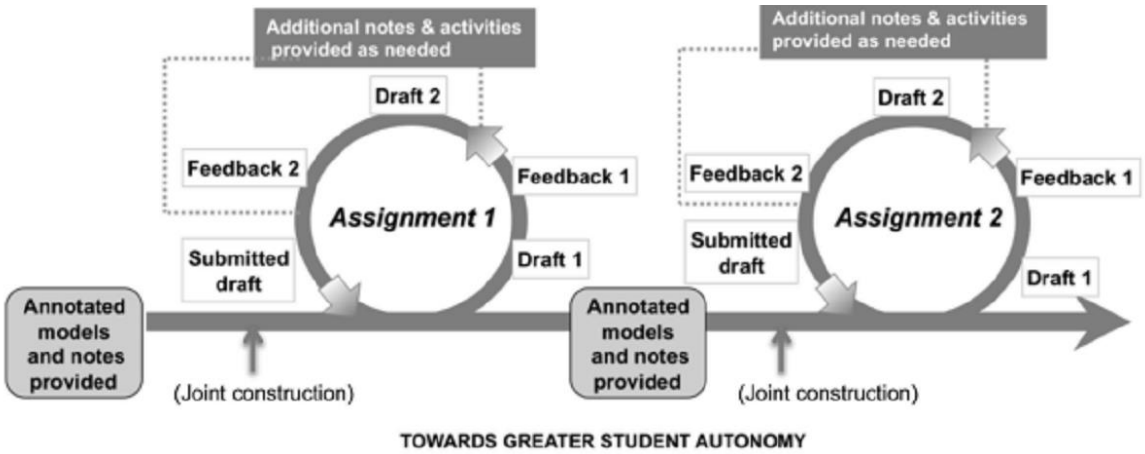
2.2.4 Construcción independiente negociada

En esta última etapa los estudiantes escriben un texto del mismo género que el que han trabajado en las etapas de Deconstrucción y Construcción conjunta. En la modalidad virtual, la Construcción independiente negociada difiere de su aplicación cara a cara básicamente en que implica la puesta en marcha de dos rondas o ciclos consultivos de *corrección* y *retroalimentación* (Mahboob & Devrim, 2013, p. 111) después de que los estudiantes hayan escrito un primer borrador de la tarea de manera independiente y antes de que se lo presenten al profesor como texto definitivo (Figura 35), lo que hace posible ofrecer una retroalimentación intensiva para cada borrador y extensiva a lo largo del proceso.

El conjunto de estos ciclos consultivos tiene una duración aproximada de dos semanas. Lo más destacable es que en ellos se implementa una modalidad de retroalimentación específica consensuada en el seno del proyecto *SLATE* que prioriza el proceso de aprendizaje integral de la escritura de los alumnos y se dirige a todos los estratos lingüísticos.

Figura 35

Ciclos Consultivos de Retroalimentación en el Proyecto SLATE



Nota. De "Supporting Independent Construction Online: The role of feedback and revisions in the SLATE project", por A. Mahboob y D. Devrim, 2013, *Linguistics and the Human Sciences*, 7, p. 111 (http://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.125).

En un principio, los expertos de la Escuela de Sídney fundamentaron su tratamiento de la retroalimentación en las investigaciones realizadas en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas (Ellis, 2009), aunque encontraron poco útiles las técnicas de retroalimentación correctiva que se describían en éstas. Primero, porque su foco solía recaer en los estratos más superficiales del lenguaje y, segundo, porque, al tener una naturaleza correctiva, anulaban el foco en la preparación y el proceso de andamiaje del Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje en que se fundamenta el proyecto *SLATE*.

Con el objetivo de abordar todos los estratos del lenguaje en la retroalimentación que ofrecen a los estudiantes, los tutores emplean una rúbrica de evaluación inspirada en la herramienta 3x3, que se expondrá en el siguiente apartado. Tras leer cuidadosamente los borradores, los evalúan según una escala cualitativa asociada a esta rúbrica (control excelente, bueno, adecuado o pobre) y usan sus evaluaciones para determinar qué aspectos focalizarán en su retroalimentación. Además, para adaptar la retroalimentación al andamiaje propio del modelo, los tutores cambian el foco de ésta a lo largo de los ciclos consultivos de corrección y retroalimentación. Así, en cada borrador de una tarea se centran en dos o tres aspectos concretos de los que ofrecen

retroalimentación intensiva para ese estadio de escritura del texto; esta retroalimentación se convierte en extensiva al relacionarse con los otros aspectos señalados en el otro ciclo consultivo del proceso.

Es más, para potenciar aún más el andamiaje, la retroalimentación que plantean los expertos del proyecto *SLATE* adopta la forma de un texto escrito en el que los tutores introducen el foco de atención, ofrecen explicaciones y/o alternativas y revisan el aspecto destacado. Las tres etapas de este género son, por tanto, *Feedback Preview* o Anticipo de la Retroalimentación, *Feedback* o Retroalimentación y *Feedback Review* o Revisión de la Retroalimentación. Aunque esta estructura es relativamente estable, los tutores pueden variar las estrategias específicas de retroalimentación que han empleado en relación a un ciclo consultivo previo según las necesidades de los estudiantes y cómo respondan a sus indicaciones, lo que estará condicionado por su posición particular en la Zona de Desarrollo Próximo que implica el dominio del discurso académico.

En la primera etapa los tutores ofrecen un refuerzo positivo a los estudiantes y centran el foco de atención de la retroalimentación con el objetivo de ayudarles a entender su propósito, esto es, entender en qué deben centrarse para mejorar el texto. Por su parte, la segunda etapa puede variar según el *grado de explicitud* o especificidad de la exposición de los problemas identificados (si el tutor ofrece la corrección explícitamente o sólo la elicita) y el *grado de fundamentación* o profundidad de la explicación ofrecida (si el tutor explica la naturaleza del error o sólo lo indica). Estas coordenadas ofrecen para los especialistas del proyecto *SLATE* cuatro tipos de retroalimentación a los que otorgan denominaciones metafóricas:

a) *Hand-holding* o Llevar de la mano: tiene lugar cuando se da el máximo grado de explicitud y de fundamentación y, por tanto, el mayor grado de apoyo. Mediante este tipo de retroalimentación los tutores ayudan a los estudiantes a identificar sus problemas y les dan una oportunidad para aprender de ellos con su apoyo, ampliando así su Zona de Desarrollo Próximo. Es, por tanto, la retroalimentación que se suele ofrecer en el primer ciclo consultivo en correspondencia con los aspectos focalizados en la etapa de Anticipo.

b) *Carrying* o Conducir: tiene lugar cuando se da el máximo grado de explicitud, pero no de fundamentación en la explicación. Funciona con errores de niveles superficiales de expresión, casos no focalizados en la etapa de Anticipo en los que es suficiente advertir el error y/o proponer una alternativa sin necesidad de explicar su naturaleza o incluso casos ya explicados en el ciclo consultivo anterior y que se repiten en el siguiente, lo que sí contribuye a mantener el andamiaje en el proceso.

c) *Bridging* o Tender puentes: tiene lugar cuando se da el máximo grado de fundamentación, pero no de explicitud. En esta retroalimentación no se ofrece una alternativa para solucionar los errores del estudiante, sino una explicación muy profunda de su naturaleza que puede incluir ejemplos, pistas o una lista de sugerencias con el objetivo de elicitar su corrección autónoma y que se produzca un cambio motivado a largo plazo. Se emplea frecuentemente con aspectos problemáticos del ejercicio del registro académico, como la metáfora gramatical, que ya han sido discutidos con los estudiantes pero cuyo dominio aún se inscribe en su Zona de Desarrollo Próximo.

d) *Base-jumping* o Caída libre: tiene lugar cuando se da el mínimo grado de explicitud y de fundamentación. Se trata de una retroalimentación que sólo funciona si ya se confía en la pericia de los estudiantes para resolver algún problema concreto del texto que ha pasado desadvertido, de ahí que únicamente se señale, de ahí que los tutores únicamente lo empleen para advertir de errores asociados a aspectos que ya han sido trabajados.

En la tercera etapa, la Revisión de la Retroalimentación, los tutores ofrecen una recapitulación de sus comentarios y unas palabras motivadoras para los estudiantes.

Puede observarse cómo el uso de este tipo de retroalimentación aporta una gran consistencia a la labor de los tutores y ayuda a los estudiantes a entender mejor qué se espera de su corrección del texto. Además, contribuye a que ambos actores del proceso interioricen el metalenguaje empleado en el modelo.

2.2.5 Evaluación

La rúbrica de evaluación *SLATE* se basa en la plantilla 3x3 y consiste en tres categorías de criterios, según se vinculan al estrato del género y registro y evalúan el propósito y la estructura del texto (Criterios A), al estrato de la semántica discursiva y las fases y evalúan el desarrollo del significado en los párrafos (Criterios B) o al estrato de la lexicogramática y la expresión y evalúan aspectos relacionados con el significado en la cláusula y otras unidades estructurales de tipo grafofónico (Criterios C). A continuación se muestra la rúbrica con la identificación de las metafunciones asociadas a cada criterio:

Tabla 31

Rúbrica de Evaluación del Proyecto SLATE

CRITERIA A		
A1 A2 A3	-Text moves through clear stages to achieve its purpose -Clear analytical framework to organise information according to demands of question. -Verbal and non-verbal information integrated logically within text	IDEATIONAL
A4	-Answer to question is convincing and critical	ITP.
A5	-Textual resources and layout used to predict and scaffold stages	XT.
CRITERIA B		
B1 B2	-Topics defined and classified according to discipline-specific criteria -Information related in logical relationships (e.g. cause, consequence)	ID.
B3 B4 B5	-Control of objectifying and indirect evaluative resources (e.g. grading)-Interplay of student voice with authoritative evidence where appropiate -Use of expanding and contracting resources to develop critical stance (e.g. modality, concession/counter, projection)	ITP.
B6 B7	-Cohesive resources used to organise information (e.g. reference, conjunction, paragraph structure, theme/new) -Paragrahps developed from general and abstract to specific and concrete in focus	TEXTUAL
CRITERIA C		
C1 C2 C3	-Formal, specialised and/or technical vocabulary -Metaphorical expressions of processes, evaluations and logical relationships (e.g. nominalisation) -Expanded noun groups	IDEATIONAL
C4 C5 C6	-Accurate sentence structure -Appropiate and correctly formed tense and voice choices -Correct subject/verb agreement	ITP.
C7 C8 C9 C10	-Correct use of articles -Referencing conventions -Themes signal topic focus -Recognisable spelling and punctuation	TEXTUAL

Nota. De *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*, por S. Dreyfus, S. Humphrey, S. Humphrey y A. Mahboob, 2016, Palbrave Mcmillan, p. 134.

2.2.6 Resultados derivados de su aplicación

Los resultados del proyecto *SLATE* se exponen fundamentalmente en el trabajo de Mahboob et al. (2013), que analiza la retroalimentación de los agentes implicados. Además, pueden consultarse resultados más detallados asociados al desarrollo de aspectos particulares del proceso de aprendizaje del discurso académico, como la metáfora gramatical, en Devrim (2013).

Este estudio de Devrim constituye una tesis doctoral que explora el uso de la metáfora gramatical en los textos de los estudiantes implicados en el proyecto. Como ha sido expuesto anteriormente, este aspecto del discurso académico se trabaja de forma explícita en la etapa de Deconstrucción, donde el propio autor facilitó a los estudiantes un conjunto de recursos didácticos para establecer un apoyo progresivamente más intenso en la comprensión y el uso de la metáfora gramatical experiencial y lógica. De este modo, los resultados del estudio muestran el número de metáforas gramaticales presente en los tres borradores que constituyen los ciclos consultivos habituales en la etapa de Construcción independiente negociada, hallazgos que se contrastan además con la forma en que los estudiantes responden a la retroalimentación que les proporcionaron los tutores *SLATE*.

A este respecto, el estudio reporta un notable incremento del uso de los dos tipos de metáfora gramatical en los borradores de los estudiantes, así como incide en que la negociación entre éstos y los tutores a lo largo de los ciclos consultivos de la etapa de Construcción independiente negociada propicia la interiorización progresiva de este recurso y el desarrollo del metalenguaje que necesitan manejar tanto para entender la propia retroalimentación como para emplearla en la mejora de sus borradores. No obstante, puntualiza que el proceso de interiorización hacia el uso fluido de la metáfora gramatical da lugar a una evidente fluctuación en la precisión léxico-gramatical de los textos.

En definitiva, pese a su eficacia, los retos que encara el proyecto *SLATE* tienen que ver sobre todo con una concienciación más intensa entre sus receptores de cómo el apoyo lingüístico que reciben puede ayudarles a entender el funcionamiento del lenguaje en su campo de estudio y, por

tanto, a dominar su comprensión y su expresión. Esto implica entender la función del lenguaje en el aprendizaje, razón de ser del modelo que se presenta en el siguiente apartado.

2.3 Language as Social Semiotic Approach to Teaching and Learning

Esta tercera propuesta, más que una metodología como tal, es un enfoque relacionado con desarrollos recientes de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en ámbito universitario que, como tal, concibe el lenguaje como el núcleo de cualquier construcción de sentido en un campo de estudio (Coffin & Donahue, 2014). El enfoque se fundamenta en una perspectiva social y semiótica del lenguaje y el aprendizaje (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1985; Kress & Van Leeuwen, 2001; O´Halloran, 2004; Martin, 1994, 1997a) y en algunas ideas propias del movimiento *ACLITS* descrito en el Capítulo 1, y ha sido desarrollado a través de la investigación y la enseñanza en universidades de docencia presencial y a distancia. Más concretamente, se ha venido implementando en campos de estudio aplicado que presentan una clasificación débil y abierta en términos de Bernstein (1996/2000) y en los que el conocimiento de sentido común de los estudiantes choca de forma más intensa con el conocimiento abstracto de la disciplina, de ahí que el enfoque pretenda fundamentalmente ofrecer una serie de orientaciones para apoyar a los estudiantes en el tránsito de un dominio lingüístico y cognitivo a otro y mejorar así su comprensión y producción escrita.

El enfoque *Language as Social Semiotic* (en adelante *LAAS*) se basa en tres conceptos fundamentales: la *orientación* y *variación semántica*, la *mediación semiótica* y el lenguaje como semiótica social.

El primero está relacionado con las disposiciones lingüísticas y cognitivas que los sujetos han desarrollado a través de la interacción comunicativa en diversos contextos a lo largo de su vida (Coffin & Donahue, 2014a, p. 20). En este sentido, *LAAS* reconoce que la orientación de cada estudiante hacia el aprendizaje y el conocimiento académico está motivada por los recursos lingüísticos con los que cuenta para abordarlos, que a su vez están influidos por su socialización lingüística particular. Hasan (2005) denomina *orientación semántica* a la particular predisposición

para construir cierto tipo de significados que manifiesta un individuo según ha sido influida por los contextos de socialización crítica en su vida (primera crianza, escolarización, etc.). Teniendo en cuenta que en el contexto universitario esta orientación semántica está vinculada a la construcción de significados abstractos o descontextualizados, el particular bagaje de socialización crítica vinculada al uso del lenguaje abstracto determinará en gran medida las diferencias en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, el concepto de *variación semántica* hace referencia precisamente a la gradación de las diferencias en el repertorio de recursos disponibles para construir significados descontextualizados que manifiestaría un conjunto de estudiantes.

En segundo lugar, el enfoque se basa en el concepto de *mediación semiótica*. Este concepto entronca con las teorías de instrucción guiada de Vygotsky y la idea de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978), pues reconoce la necesidad de apoyar gradualmente a los estudiantes en su proceso de construcción de significados para ir más allá de su etapa actual de desarrollo conceptual. Así, *LAAS* entiende que la relación entre los aprendientes y los profesores en cualquier contexto educativo no puede ser otra que la de mediación semiótica, ya que los docentes emplean invariablemente el lenguaje como herramienta semiótica fundamental para mediar en el proceso de construcción de significados de los estudiantes en un campo de estudio particular. De este modo, la mediación semiótica implica el tratamiento del aprendizaje como una expansión semiótica y de la enseñanza como una intervención orientada a apoyar esa expansión (Coffin & Donahue, 2014a, p. 24). Hasan (2005) distingue dos tipos de mediación semiótica: visible e invisible. La segunda tiene lugar de manera oral en contextos cotidianos en los que la construcción de significados está contextualizada y es el vehículo de transmisión de la cultura; la mediación semiótica visible, por su parte, tiene lugar sobre todo a través del lenguaje escrito en contextos formales en los que se ofrece un andamiaje de la comprensión del lenguaje descontextualizado mediante el modelaje y la guía, aunque también puede tener lugar en contextos no educativos, como las conversaciones entre padres o tutores e hijos. La promoción del concepto de mediación semiótica visible tiene dos ventajas: en primer lugar destaca la centralidad del uso del lenguaje en

la construcción de significados asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y en segundo lugar destaca el valor de la conciencia metasemiótica implicada en éstos, lo que crea oportunidades para explotarlos mejor.

En relación con esta conciencia metasemiótica, se presenta el tercer concepto que orienta el enfoque *LAAS*: *el lenguaje como semiótica social* (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1985; Martin, 1984, 1997b). Este tercer pilar de la teoría se basa enteramente en la LSF y la teoría de género, ya que sus recursos disponibles ofrecen esa posibilidad de explotar pormenorizadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva metasemiótica. En consonancia con estas teorías, para *LAAS*, el lenguaje es una herramienta semiótica que permite el desarrollo conceptual y se entiende simultáneamente como:

a) El sistema lingüístico o el reservorio de recursos semióticos desarrollado a través de la historia del uso del lenguaje en los contextos que constituyen una sociedad.

b) Los recursos lingüísticos o el repertorio particular de recursos semióticos desarrollado por el individuo a través de su propia historia personal de uso del lenguaje en los contextos que han constituido su experiencia en la vida.

c) Las instancias lingüísticas o los recursos semióticos concretos que surgen en la interacción entre los usuarios del lenguaje en contextos en los que es empleado para construir significados.

El enfoque interpreta el lenguaje oral como secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se centra fundamentalmente en el itinerario de la lectura a la escritura a través de las tareas escritas que los estudiantes realizan con propósitos de evaluación y las actividades de enseñanza que preceden y siguen a esa escritura. Además, *LAAS* tiene en cuenta la habilidad de los estudiantes para comprender textos multimodales.

Su vínculo con las ideas del movimiento *ACLITS* radica en que presenta elementos etnográficos y un interés común por desarrollar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes. Esta influencia es quizá lo que más lo diferencia de las metodologías anteriores, más sistemáticos y concretos en su aplicación:

> A LASS approach to teaching and learning is not a discrete or alternative approach that replaces other approaches. It is a perspective that can be mapped onto existing forms of teaching, contributing the insights of semiotic awareness to the semiotic mediation that already constitutes those existing approaches, and metasemiotic mediation as a further enhancement of them. (Coffin & Donahue, 2014a, p. 272)

2.3.1 Principios de implementación del enfoque LAAS

Existen cuatro principios fundamentales para la implementación del enfoque *LAAS* en cualquier escenario de enseñanza-aprendizaje (Coffin & Donahue, 2014e):

a) Establecer evidencias de la necesidad de un enfoque como *LAAS* a través de la investigación. Se basa en la recogida de datos preferentemente por parte de docentes investigadores especialistas en escritura académica con el objetivo general de comprender la mediación semiótica de los profesores de las asignaturas.

b) Diseñar un currículo basado en los fundamentos de *LAAS* que impulse la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, sobre el lenguaje y a través del lenguaje. El alcance de esta herramienta dependerá de las conclusiones establecidas por la investigación anterior y de las propias características del contexto de aplicación.

c) Desarrollar una enseñanza-aprendizaje basada en *LAAS*. Para ello, los especialistas establecen un decálogo de actuaciones destinadas a facilitar a los profesores la puesta en marcha de una mediación semiótica visible en sus asignaturas.

d) Aplicar los principios de *LAAS* a la evaluación. La forma en que se lleve a cabo dependerá de los planteamientos alcanzados en el segundo principio descrito. No obstante, en el siguiente apartado se detallan las herramientas de evaluación recomendadas en el enfoque.

2.3.2 Evaluación

Las herramientas de evaluación cuyo uso promueve este enfoque son las empleadas en otros contextos de evaluación de la escritura académica de los estudiantes. La primera es la plantilla *MASUS* (*Measuring the Academic Skills of University Students*), desarrollada para la enseñanza y

evaluación de la escritura académica en la Universidad de Sídney en el marco de la LSF (Bonanno & Jones, 2007) y adaptada ya en el contexto de su aplicación a asignaturas o áreas particulares, como la de Estudios de Cine que se presenta a continuación (Tabla 32). Esta herramienta presenta cinco criterios fundamentales para ser calificados en una escala Likert de 1 (inapropiado) a 4 (apropiado): *uso de fuentes*, *estructura y desarrollo textual*, *estilo académico*, *corrección gramatical* y *calidad de la presentación*.

Tabla 32

Adaptación de MASUS a la Asignatura Film Studies

Criteria				
A. Use of source material – is information taken from the lectures, the reading and the film correct and appropiate for the task?	4	3	2	1
1. Relevant information fron reading is employed				
2. Irrelevant information from reading is avoided				
3. Film material is interpreted correctly				
4. Film material is transferred correctly				
5. Written and film information is integrated with the text				
6. Text is free from plagiarism				
7. Bibliography constructed correctly				
B. Structure and develpment of text –is the structure and development of the answer clear and appropiate to the question and its context?	4	3	2	1
1. Text structure (genre) is appropiate to the task				
2. Introduction sets the theme				
3. Beginnings of paragraphs and sentences orientate to theme				
4. Critical evaluation of evidence				
5. Use of evidence consistent with the theme				
6. Statement of conclusion follows from argument/interpretation & relates to theme				
C. Control of academic writing style –does the grammar conform to appropiate patterns of written academic English?	4	3	2	1
1. Appropiate use of abstract words				
2. Appropiate relationship with reader				
3. Control of continuity devices in text				
4. Control of categories				
5. Appropiate choice of vocabulary				
6. Appropiate evaluation of language				
D. Grammatical correctness	4	3	2	1
1. Clause structure follows recognisable & appropiate patterns of English				
2. Correct subject verb agreement				
3. Consistent and appropiate tense choice, correctly formed				
4. Correct singular plural noun agreement				

Nota. "This Is Description, Not Film Analysis": Semiotically Mediating Genre, Conceptual Formations and Text Development, por C. Coffin y C. Donahue, 2014, *Language Learning*, *64*(1), pp. 144-145 (https://doi.org/10.1111/lang.12040).

Más transparente en términos de evaluación de los recursos que conforman el apoyo destinado a efectuar la mediación metasemiótica que precognizan los especialistas *LAAS*, es la plantilla derivada de la herramienta 3x3 diseñada en el contexto del proyecto *SLATE*, que ya fue presentada en el apartado 2.2.5 y a la que también remiten las autoras de este enfoque.

2.3.3 Resultados derivados de su aplicación

Se han reportado tres estudios en los que se ha aplicado el enfoque *LAAS* a la docencia de asignaturas específicas (Coffin & Donahue, 2014).

En el primero de ellos (Coffin & Donahue, 2014b, pp. 85-145), un estudio de caso en la asignatura *Estudios de Cine*, se pone en valor la influencia de las elecciones de género y registro que hacen los estudiantes universitarios a la hora de crear significados en el marco de las tareas escritas de las asignaturas. En el estudio se analizan y contrastan los borradores de dos estudiantes relativos a la tarea de escritura del género *taxonomic film analysis*, caracterizado por un progresivo despliegue analítico vinculado a cada una de las categorías englobadas en el aspecto cinematográfico de la *mise-en-scene*. El estudio describe además la mediación metasemiótica que se llevó a cabo para mejorar la calidad del borrador de uno de los estudiantes, que en un principio plantea su tarea de escritura como la narración de la trama de la película. En ese proceso se empleó una adaptación de la plantilla MASUS expuesta en el apartado anterior para evaluar su primer borrador. Esta evaluación constituyó la base de una posterior discusión individualizada y centrada en los recursos semióticos que el estudiante debía emplear para construir los significados que requería la tarea, cuyos resultados mejoraron sensiblemente en la entrega final.

El segundo estudio está contextualizado en la asignatura *Salud y Cuidado Social* (Coffin & Donahue, 2014c, pp. 147-204) y se centra en el proceso de escritura de un género argumentativo, concretamente una discusión. En este caso se pone de relieve la influencia de las diferentes orientaciones semánticas de los estudiantes en la escritura de la tarea y se introduce un método etnográfico para analizarlas: la discusión asociada a la mediación de análisis textuales, que

principalmente gira en torno a la reflexión metasemiótica, mantenida por los estudiantes como *iniciadores* y los propios especialistas *LAAS* como *respondedores*, sobre la naturaleza de la tarea escrita y el empleo de los recursos semióticos que han escogido los primeros para alcanzar el propósito del género asociado. Los resultados de su aplicación evidencian cómo las diferencias a la hora de interpretar la tarea por parte de los estudiantes están estrechamente relacionadas con los diferentes estadios de desarrollo del conocimiento del género y el registro que manejan. Además, la discusión asociada a la mediación de análisis textuales se perfila como un método que también favorece la apropiación de las herramientas de mediación metasemiótica por parte de los estudiantes y la provisión de un apoyo más sólido en el proceso de evaluación de sus textos por parte de los profesores.

Por último, el tercer estudio se centra en el tipo de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en los foros de discusión en línea (Coffin & Donahue, 2014d, pp. 205-254), considerados un género estructurado para el intercambio académico en el que se recontextualizan las actividades más tradicionales de lectura, escritura y discusión oral en la forma de un diálogo escrito. Comúnmente, de hecho, la participación en foros se plantea como una tarea que implica la reflexión y el debate sobre lecturas que los estudiantes han realizado y que se relacionan con tareas escritas planteadas a posteriori. El objetivo del estudio es analizar la posibilidad de emplear este género como un vehículo de mediación semiótica que pueda ayudar a los estudiantes a aprender el lenguaje específico de su campo de estudio y, de este modo, los contenidos de la disciplina en cuestión. En primer lugar, se describe la estructura del foro de discusión en línea como macrogénero y el registro del lenguaje empleado en este entorno, híbrido de diálogo informal y escritura académica más formal. En segundo lugar, se muestran ejemplos de su empleo en las asignaturas *Salud y Cuidado Social* y *Lingüística Aplicada*. Puede observarse así cómo los foros favorecen la puesta en marcha de la mediación semiótica y metasemiótica por parte de los profesores, sobre todo los más experimentados en este tipo de comunicación, y cómo los estudiantes aprenden sobre el lenguaje

de la disciplina y el campo de estudio mediante la elaboración de conceptos a través del diálogo semi-formal.

2.4 Otras propuestas de aplicación en contexto universitario anglohablante

Otros trabajos que describen la aplicación de metodologías de escritura académica de base sistémico-funcional son, por ejemplo, los desarrollados en la Universidad Carnegie Mellon, de Qatar, una filial de universidad norteamericana en Oriente Próximo en la que se emplea el inglés como lengua vehicular. En una de sus principales líneas de investigación-acción (Mitchell & Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2017, 2018), el género de referencia es la argumentación en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Mitchell y Pessoa (2017) rastrean el desarrollo de los rasgos propios del discurso académico en los niveles de la lexicogramática y la semántica discursiva de las argumentaciones de un grupo de estudiantes de primer curso con objeto de analizar el impacto de la implementación particular de la Pedagogía de géneros en este contexto. Antes de su implementación, estos autores trabajaron conjuntamente con el profesor de la asignatura, analizando sus prácticas de escritura académica particulares (tipos de tareas requeridas, objetivos disciplinares, criterios de evaluación, retroalimentación ofrecida, etc.) y examinando los textos de los estudiantes. Durante su implantación, Mitchell y Pessoa (2017) plantean tres seminarios formativos denominados *challenges* en los que se abordan los aspectos específicos del género argumentativo. Antes de cada uno, los estudiantes deben leer textos modelo con preguntas guía, de modo que los seminarios comienzan con una discusión de sus respuestas a esta tarea para introducir el metalenguaje de los rasgos del discurso académico destacados en cada caso. El primer seminario se centra en la reflexión sobre los recursos lingüísticos que permiten la construcción de la estructura esquemática de la argumentación y en él se analizan aspectos vinculados a la PERIODICIDAD y a la VALORACIÓN de los textos modelo. El segundo seminario se centra específicamente en la VALORACIÓN, por su relevancia para el género. Por último, el tercero constituye una extensión del anterior. En la

siguiente tabla se muestran sus objetivos y los recursos lingüísticos focalizados en cada uno de ellos:

Tabla 33

Organización de los Seminarios de Escritura en la Carnegie Mellon University

Workshops	Disciplinary expectation	Goals of the workshop	Language features
1	-Present a consistent position -Write an organized text	-Answer the prompt with an argumentative thesis -Write an organized and consistent essay	-State a position with the writer´s own interpretation or evaluation -Use specialized/technical vocabulary to characterize an overarching claim -State the supporting claims of your interpretation or evaluation with key words to create an analytical framework for the essay -Follow the stages of argumentation (with a consistent Thesis and Reinforcement stage)
2	-Use evidence to support position -Assess information and provide own perspective -Incorporate diverse points of view	-Maintain an argumentative stance throughout the essay -Effectively bring different voices into the argument -Acknowledge multiple perspectives	-Use multi-voiced statements to demonstrate awareness of other perspectives and/or align reader: Modality (e.g. *Can, may, seem, potentially*), counter-expectation adjuncts (e.g. *just, only*). -Acknowledge the sources (e.g. *According to Hammurabi´s Code*) and quote from them. -Explain the quotes as they relate to the writer´s argument (e.g. *this law shows that*) -Use concede-counter moves (*although this... that*) to align reader
3		-Expansion of Workshop 2	

Nota. "Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre", por S. Pessoa, T. Mitchell y R. Miller, 2017, *Journal of Second Language Writing*, 38, p. 85 (https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.013).

El análisis cualitativo de las tareas escritas propuestas en la asignatura a lo largo de un curso evidencia los resultados positivos de la aplicación de esta intervención. Este análisis se centra

específicamente en los textos de dos estudiantes y se lleva a cabo mediante una rúbrica configurada a partir de la adaptación de la herramienta 3x3 (Dreyfus et al., 2016).

En un trabajo paralelo, Pessoa et al. (2017) se basan en la rúbrica anterior para realizar un análisis pormenorizado de las tareas escritas de los estudiantes de Historia de primer curso para describir cómo se desarrolla el dominio progresivo de la argumentación. Su objetivo es caracterizar los rasgos de lo que ellos denominan *argumentos emergentes*, esto es, textos que no acaban de encajar en el género argumentativo por la falta de dominio de sus recursos lingüísticos característicos. Finalmente, Pessoa et al. (2018), también exploran las diferencias en el desarrollo del dominio de la argumentación entre escritores novatos y expertos.

Aparte de estas iniciativas, pueden citarse otras en las que el profesorado de las asignaturas ha trabajado conjuntamente con lingüistas sistémico-funcionales (Percy & Skillen, 2007; Taylor & Drury, 2007) o se han implementado iniciativas de alfabetización académica de carácter sistémico-funcional en centros de apoyo al estudio (Moore, 2007, Woodward-Kron, 2007). No obstante, las más consistentes han sido ya descritas a lo largo de este apartado. Es el momento de describir las aplicaciones concretas de estos modelos en contexto hispanohablante.

3. Iniciativas de formación académica basadas en la Pedagogía de géneros en contexto hispanohablante

En este apartado se revisan sucintamente las iniciativas de formación académica basadas en la teoría de la Escuela de Sídney que se han venido aplicando en ámbito universitario hispanohablante hasta la actualidad. A tenor de las experiencias recopiladas, se constata un mayor calado de la Pedagogía de géneros en la educación superior hispanoamericana (Blanco & Moyano, 2021). Por su mayor relevancia, el apartado comienza describiendo los programas de lectura y escritura académica que se han puesto en marcha en instituciones de educación superior en este contexto y finaliza reportando iniciativas aisladas de aplicación de metodologías de corte sistémico-funcional a la enseñanza de géneros específicos en el aula, pues no se descarta que constituyan la semilla de proyectos futuros de mayor envergadura.

3.1 Programas institucionales

El grueso de las iniciativas de formación en escritura académica basadas en la Pedagogía de géneros y en la LSF en ámbito hispanohablante ha recaído en la labor de varios programas asociados a distintas instituciones argentinas y coordinados por la Dra. Estela Moyano, concretamente los denominados PRODEAC (Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera), de la Universidad Nacional General Sarmiento (2005-2009 y en activo bajo otra coordinación) y PROLEA (Programa de Lectura y Escritura Académica), de la Universidad de Flores (2013-actualidad). Recientemente se ha incorporado a esta nómina el Área en Competencias en Discurso Profesional y Académico (Área CD), de la Universidad Nacional Guillermo Brown (2019-actualidad). Las tres iniciativas se sitúan en el Área Metropolitana de Buenos Aires[31] y presentan una filiación clara con los modelos fundamentados en el *Teaching-Learning Cycle* o Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (Rothery y Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996), como en el caso del modelo *SLATE*.

El PRODEAC tiene su precedente en un taller de lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina) creado con objeto de resolver los problemas de lectura y construcción de textos científicos de los estudiantes que ingresaban en la Universidad (Moyano, 2004, 2007). La labor de Moyano y su equipo comenzó inscribiéndose en un proyecto de investigación denominado *Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: criterios teóricos y diseño didáctico*, cuyos objetivos eran definir un marco teórico lingüístico y pedagógico para plantear una metodología de enseñanza de la lectura y la escritura académica en este contexto, seleccionar y estudiar los géneros discursivos objeto de trabajo, determinar y jerarquizar los contenidos de aprendizaje lingüístico asociados y preparar los materiales didácticos necesarios para abordar el proceso.

[31] PROLEA se desarrolla en la Universidad de Flores, sita en la misma ciudad de Buenos Aires y PRODEAC y Área CD en la Universidad Nacional General Sarmiento y la Universidad Nacional Guillermo Brown respectivamente, ambas situadas diferentes zonas del Conurbano de Buenos Aires.

El marco lingüístico determinado para el proyecto fue la teoría del género y el registro de la LSF desarrollada por la Escuela de Sídney. Teniendo en cuenta que este marco permite hacer explícitas las relaciones entre texto y contexto de manera pormenorizada, Moyano y su equipo asumieron la concepción de la lectura y la escritura como una operación de inferencia y de realización del contexto respectivamente (Gerot, 2000; Martin, 1993). De este modo, el marco pedagógico que se consensuó planteaba la aplicación explícita de esta teoría contextual del lenguaje a las actividades de lectura y escritura en el aula para facilitar así a los estudiantes la comprensión de las prácticas discursivas del nuevo ámbito sociocultural universitario al que acababan de acceder.

En la línea del *Teaching-Learning Cycle* (Figura 29), su implementación se materializó en un diseño de tres etapas: Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente. No obstante, Moyano reorganizó esta secuencia pedagógica hasta llegar a determinar un esquema de trabajo que fue puesto a prueba por el equipo:

Tabla 34

Adaptación del Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje en el PRODEAC

Negociación del campo Determinación del contexto	Deconstrucción del género		-Lectura conjunta -Lectura en pequeños grupos -Lectura individual	↓
	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	-Escritura conjunta -Escritura en pequeños grupos -Escritura individual	↓
	Edición de las propias producciones		-Evaluación conjunta -Evaluación en pequeños grupos -Evaluación individual	↓

Nota. De "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF", por E. Moyano, 2007, *Revista Signos*, *40*(65), (https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009).

En este diseño los estudiantes avanzan desde el trabajo heterónomo al trabajo autónomo mediante el modelaje de los procesos que se llevan a cabo en cada etapa y el andamiaje resultante. Éste último se sistematiza en tres instancias diferenciadas para cada etapa del diseño pedagógico:

en la primera se trabaja con los estudiantes en interacción, en la segunda el docente comienza a retirar su participación y en la tercera el estudiante asume el control.

En la etapa de Deconstrucción del género se trabaja con textos que lo instancien con el objetivo de identificar junto con los estudiantes la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes para producir significados según su propósito y contexto. Moyano insiste en que para posibilitar una identificación fluida de las características genéricas por parte de los estudiantes hay que trabajar con más de un ejemplar, dado que ello contribuye a la construcción del concepto de *variabilidad genérica* y amplía el potencial de aplicación de estas estrategias de trabajo. A este respecto, en primer lugar, se reflexiona acerca del propósito y el contexto del texto, y se negocia el campo elicitando los conocimientos de los estudiantes al respecto. En segundo lugar, se reflexiona sobre la estructura esquemática del género, la función de sus etapas y su manifestación en los distintos ejemplares. Además, a lo largo de toda esta primera etapa, se suscita la reflexión acerca de los recursos lingüísticos que realizan específicamente el género y el registro en el texto. De hecho, la autora hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo una enseñanza explícita de la gramática para facilitar el desarrollo de esta reflexión. A este respecto, aunque en este primer periodo de andadura del PRODEAC los materiales didácticos ponían el acento fundamentalmente en el trabajo con figuras para atender a la metafunción ideacional (Moyano, 2006), posteriormente el trabajo se centraría en la reflexión sobre recursos semántico-discursivos (Moyano, 2013c, 2017, 2018, 2019).

En la etapa de Construcción de ejemplares genéricos se comienza recordando el contexto y el campo. Ello conduce al proceso de preparación de la escritura en la fase denominada Diseño del texto, en la que se negocia la selección de la información pertinente según el objeto de la tarea y se reflexiona sobre cómo se organiza en el texto según el propósito del género. Para apoyar esta reflexión se producen esquemas de contenido u otros tipos de esquemas o cuadros que permiten organizar la secuencia central de ideas y su posible expansión. En segundo lugar, se lleva a cabo la escritura conjunta a partir del esquema elaborado, en una negociación constante entre el profesor

y el grupo en la que se discuten aspectos centrales para la construcción del texto como instancia del género en cuestión. El papel del metalenguaje resulta imprescindible en esta etapa. Esta escritura conjunta pasa después a realizarse en pequeños grupos en los que el peso de la negociación recae en los alumnos, con la consulta puntual de algún aspecto del proceso al docente en caso necesario. Finalmente, se lleva a cabo la tarea de manera individual.

La Edición de las propias producciones se centra en la modificación del texto producido, a fin de que se ajuste a las características del género observadas en la etapa de Deconstrucción. Para ello, Moyano (2007) sugiere comenzar realizando la edición conjunta de un ejemplar con el grupo-clase, de modo que pueda mostrarse mediante ese andamiaje cómo llevar a cabo una tarea propia de escritores expertos. Así, se selecciona uno de los textos producidos por el grupo y se examina su adecuación al género y al registro a partir de la selección y organización de la información en las etapas del género. Asimismo, se consideran las opciones de realización lingüística, teniendo en cuenta los recursos relevantes para el género enseñados en la Deconstrucción. En el trabajo conjunto, se abren espacios de negociación para que los estudiantes propongan otros recursos lingüísticos discutiéndolos mediante el metalenguaje que se ha construido. Esta forma de trabajar resulta muy útil al proporcionar a los estudiantes la distancia necesaria para detectar y comprender las modificaciones que su trabajo requiere para lograr las características del género y transferir así habilidades de edición. Moyano no utiliza términos como “evaluación” o “corrección”, pues entiende que la edición es un paso obligado en la escritura experta que los estudiantes deben aprender a efectuar mediante los procesos de modelaje y andamiaje característicos de su propuesta didáctica.

La evaluación final de los textos de los estudiantes se fundamenta en rúbricas elaboradas a partir de una rúbrica transgenérica común (Tabla 35) en referencia a la que se ajustan los indicadores de evaluación según las características del género y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales trabajados en la secuencia correspondiente. Esta evaluación comprende además los aspectos gráficos y uso de recursos de otros modos del discurso. La ventaja de este

sistema es que puede efectuarse una comparación sistemática entre los resultados de evaluación obtenidos en relación con los distintos géneros.

Tabla 35

Rúbrica transgenérica común empleada en la actualidad por el equipo de Moyano

Dimensión		Ítems	Preguntas
Estructura esquemática		Presencia de todas las etapas obligatorias	¿Están presentes todas las etapas obligatorias? ¿Qué etapas están presentes y cuáles faltan? ¿Hay diferencias entre etapas obligatorias/necesarias y etapas accesorias?
		Orden de las etapas (si es pertinente)	¿Las etapas están ordenadas de forma adecuada?
		Compleción de cada etapa	¿Todas las etapas están completas? ¿Algunas etapas están incompletas?
		Relación lógica entre etapas	¿Resulta consistente la relación entre las etapas? ¿Hay coherencia entre estas?
Estrato semántico discursivo	Ideación	Léxico técnico	¿Se utiliza el léxico específico correspondiente al campo disciplinar que corresponde al género? ¿La densidad del léxico técnico que se utiliza es la adecuada al género?
		Relaciones taxonómicas	¿Son claras/ correctas las relaciones taxonómicas que se despliegan en el texto? (hiperonimia-hiponimia-meronimia-antonimia-sinonimia)
		Relaciones nucleares	¿Se respetan las relaciones nucleares en la organización de las oraciones? ¿En qué grado se respetan estas relaciones: por completo, mayormente, ocasionalmente, escasamente?
		Metáfora gramatical	¿Se construyen adecuadamente las metáforas gramaticales?
	Conexión	Conexiones internas	¿Se utilizan las conjunciones adecuadas en función de las relaciones lógicas que requiere el género?
		Conexiones externas	¿Se presentan las actividades como lógicamente conectadas?

		Metáfora lógica	¿Se utilizan adecuadamente recursos metafóricos para la construcción de relaciones lógico-causales?
	Identificación		¿Se logra un adecuado seguimiento de los participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la repetición para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la elipsis para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente los pronombres para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto?
	Periodicidad	Macro e hiperTemas	¿Se presentan adecuadamente ondas de anticipación de la información que luego se despliegan en el texto, acorde a lo predecible para ese género?
		macroNuevo e hiperNuevo	¿Se colocan oraciones/párrafos con función de macroNuevo en caso de ser pertinente para el género? ¿Se colocan oraciones con función de hiperNuevo en caso de ser pertinente para el género?
		Tema	¿Se despliega adecuadamente el Método de desarrollo en el texto, acorde a lo predecible para el género?
	Valoración	Actitud Compromiso	¿Se utilizan los recursos del sistema de actitud (afecto y/o/ juicio), en caso de ser relevantes para el género? ¿Se utilizan recursos para graduar los significados evaluativos, es decir, del sistema de gradación, en caso de ser relevante para el género? ¿Se utilizan recursos de compromiso para monologizar o dialogizar el texto, según corresponda al género? ¿Se identifican claramente las relaciones entre las voces en el texto, en caso de que sea dialógico?
Estrato gráfico		Ortografía, acentuación, puntuación	¿Utiliza de manera adecuada las normas de puntuación, acentuación y ortografía?
		Convenciones gráficas (formato textual)	¿Cumple con las condiciones de entrega solicitadas? (tipografía, tamaño, márgenes, carátula)
Multimodalidad		Integración con el texto (referencias y epígrafes)	¿Se utilizan referencias textuales que expliquen el uso de imágenes, cuadros, gráficos o tablas?

		¿Las referencias dan cuenta, de manera cabal, lo propuesto por imágenes, cuadros, gráficos o tablas?
	Pertinencia (adecuación de las imágenes a la tecnicalidad/tecnicidad del género)	¿Se utilizan imágenes acordes al género? ¿Representan visualmente la información textual? ¿Se utilizan modos de representación (fotográfica, pictórica, gráfica, esquemática,etc) acordes al género?
	Relaciones explícitas entre el gráfico y el texto	¿Se expresan relaciones explícitas entre gráficos (imágenes, cuadros, gráficos o tablas) y el texto? ¿Las relaciones expresadas textualmente aluden de manera adecuada a los gráficos?

Nota. De "Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistémico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante", por J. Blanco & E. Moyano, 2021, *D.E.L.T.A*, *37*(3), (http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202152956).

Una buena ejemplificación de cómo puede aplicarse este diseño pedagógico a la enseñanza de las ciencias y las humanidades puede consultarse en Moyano (2013a, 2013b, 2013c).

En lo que respecta a su aplicación efectiva en el taller de lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (Moyano, 2004), se seleccionaron géneros informativos básicos por la recurrencia de su combinación en macrogéneros científicos: la exposición, la explicación, el procedimiento y la memoria de experimento. Estos géneros fueron analizados y descritos y se elaboraron actividades para su enseñanza. Con respecto a los resultados alcanzados, Moyano (2004) reporta la persistencia de ciertos problemas vinculados a la construcción de las oraciones y del referente una vez realizada la escritura conjunta y en pequeños grupos. Para subsanarlos, se puso el acento en la práctica de aspectos como (a) el uso de construcciones pasivas en la explicación de procedimientos y el relato de experimentos, (b) la transformación de nominalizaciones en construcciones verbales, (c) los recursos de cohesión para favorecer el mantenimiento del referente, (d) el método de desarrollo del texto y la organización temática de las cláusulas típica de cada género, (e) el uso de conectores temporales y causales y (f) el mantenimiento de la correlación de los tiempos verbales. Los textos editados tras la intervención

manifestaron así un progreso notable por parte de los alumnos, que habían pasado de la construcción de no-textos a la producción de textos que encajaban con el género de referencia en sus rasgos discursivos y lingüísticos.

En un trabajo posterior (Moyano, 2007), se describe la intervención en el contexto del taller mencionado en los términos de una investigación-acción.

Estas experiencias de trabajo e investigación acabaron por consolidar el nacimiento del Programa de Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC) (Moyano, 2010b), que pasó a plantearse como una herramienta transversal de apoyo a los profesores en distintas asignaturas universitarias con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante el tratamiento sistemático de las habilidades de lectura y escritura especializada. Lo distintivo de este estadio de consolidación del PRODEAC es que la tarea de modelar la escritura académica de los estudiantes en las distintas asignaturas que participaban en el programa recayó conjuntamente en un experto lingüista y un profesor de la disciplina en cuestión. Desde este periodo ambos profesionales se involucran en un dispositivo pedagógico denominado *negociación entre pares* a través del que consensuan las coordenadas de aplicación de la propuesta pedagógica del programa en la asignatura, así como la planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas de los alumnos. El experto lingüista aporta un conocimiento específico sobre el análisis del discurso basado en la LSF y el profesional de la disciplina sobre el campo y el contexto. Para explorar el resultado de la *negociación entre pares* en distintas asignaturas pueden consultarse algunos trabajos que describen pormenorizadamente casos concretos (Valente & Moyano, 2006; Moyano et al., 2007; Braidot et al., 2008; Moyano, 2009).

Antes de iniciar el trabajo con los estudiantes, ambos profesionales llegan a un acuerdo sobre los siguientes aspectos mediante una serie de encuentros privados:

a) Función de las actividades de escritura en el proceso de aprendizaje de los contenidos de la materia.

b) Planificación conjunta de las actividades de lectura y escritura que el estudiante llevará a cabo a lo largo de cada materia.

c) Definición y caracterización de los géneros que los estudiantes deberán producir, incluyendo su contextualización, estructura y rasgos discursivos y lingüísticos característicos.

d) Planificación de las intervenciones de los expertos lingüistas en las clases durante el dictado de la materia.

e) Elaboración conjunta de pautas de evaluación de los escritos que permitan dar cuenta del progreso en el aprendizaje de la disciplina y de las habilidades discursivas.

La determinación por parte de los profesores especialistas de los géneros que resultan relevantes en su asignatura y de sus rasgos característicos resulta crucial en cualquier *negociación entre pares*, pues permite a los expertos lingüistas analizar los ejemplares que el profesor especialista aporta y caracteriza la estructura del género y la función de sus partes, su organización discursiva y algunos aspectos lingüísticos, comúnmente los más significativos para su enseñanza, incluyendo aspectos multimodales. Si no es posible contar con textos para el análisis antes de la primera intervención, la negociación habría de permitir proponer una estructura para el texto objeto de la tarea.

A este respecto, Moyano (2009, pp. 457-458) reporta que los profesores de las asignaturas presentan distintos grados de conciencia sobre el uso del lenguaje (conciencia lingüística) y de los géneros característicos de su ámbito académico y profesional (conciencia genérica), a pesar del contacto directo que mantienen con ambos en su propia materia. Concretamente, la autora traza tres tendencias al respecto:

a) Un primer grupo de profesores que aprecia la implementación de prácticas lingüísticas en la ciencia y reconoce algunos géneros científicos, aunque carece de recursos pedagógicos para enseñarlos. Por su experiencia como escritores y/o tutores de textos de investigación, presentan una conciencia alta sobre prácticas académicas y profesionales en las que está implicado el lenguaje.

b) Un segundo grupo de profesores que, pese a apreciar la implementación de prácticas lingüísticas, no sabe claramente cómo puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor los conceptos de la asignatura o los tipos de textos que precisamente facilitarían este propósito. En este grupo se da una conciencia difusa del concepto de género, pese al contacto dilatado con los géneros propios de su materia.

c) Un tercer grupo de profesores que no presenta ninguna conciencia sobre el rol del lenguaje natural en la construcción del conocimiento.

A tenor de los informes sobre las negociaciones llevadas a cabo en el seno del PRODEAC, es interesante destacar la desproporcionalidad existente entre el contacto con los textos de aprendizaje de una materia y el grado de conciencia lingüística y genérica desarrollada al respecto por los profesores, máxime teniendo en cuenta que esta conciencia facilita el diseño adecuado de las actividades de enseñanza-aprendizaje a través de la lectura y la escritura. Esto vendría a contradecir algunos postulados sobre alfabetización académica planteados tradicionalmente desde la psicología (Carlino, 2005), según los cuales el apoyo conceptual en la realización de las prácticas de lectoescritura planteadas en una asignatura ya es herramienta suficiente para desarrollar su aprendizaje. No obstante, experiencias como las documentadas en este programa demuestran cómo la mediación lingüística explícita que realizan los expertos PRODEAC resulta esencial para que los estudiantes logren comprender y producir ejemplares textuales aceptables de las tareas asignadas.

Con respecto a los logros reportados en esta etapa de consolidación del PRODEAC (2010b), Moyano indica un avance más claro en la capacidad de los estudiantes para estructurar los textos escritos según su género, así como un progreso más evidente en su construcción discursiva. Asimismo, también se refiere un impacto positivo en lo que respecta al desarrollo de la conciencia lingüística y genérica de los profesores especialistas. Sin embargo, en esta etapa aún se hacía necesario avanzar en el diseño de actividades que permitiesen la enseñanza sistemática de rasgos léxico-gramaticales y discursivos problemáticos, como la introducción y seguimiento de los

participantes, la PERIODICIDAD o la VALORACIÓN, así como llevar a cabo una mayor investigación sobre diferentes géneros académicos y profesionales en español para poder diseñar materiales didácticos adecuados en diferentes campos disciplinares.

Estos retos intentaron abordarse en un nuevo Programa de Lectura y Escritura Académica radicado en la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina): el PROLEA-UFLO (Moyano & Giudice, 2016 a y b; Moyano, 2017, 2018; Acebal, en prensa). El programa lleva implementándose oficialmente desde 2015 en las 6 Facultades de esta institución e incluye actividades de enseñanza de lectura y escritura académicas y profesionales a estudiantes de diferentes carreras, actividades de gestión que permiten su implementación a lo largo del currículo y un trabajo de investigación paralelo que monitorea su avance y resultados. A diferencia del PRODEAC, este programa acompaña a los estudiantes desde el primer año de cada carrera hasta el último asociándose a una materia por año en cada una de ellas. Un dato importante son los criterios de selección de las materias que participan de la propuesta: es necesario que éstas sean troncales, lo que asegura el acceso a un mayor número de estudiantes, y que los docentes a cargo de estas materias estén dispuestos a llevar a cabo las actividades que se planifiquen, ya que ello influye decisivamente en la participación de los estudiantes en el programa. A este respecto, Moyano insiste en que el programa no se plantea como la solución a deficiencias de niveles anteriores de enseñanza ni a carencias de los estudiantes, sino como una enseñanza propedéutica que prepara al estudiante para las nuevas situaciones letradas que debe enfrentar a lo largo de sus estudios y que deberá enfrentar como profesional cuando termine su carrera.

Como en el caso del PRODEAC, también se trabaja interdisciplinarmente entre un profesor de Letras y los docentes a cargo de las materias. El equipo docente de Letras se organiza mediante un profesor por cada Facultad asociada al programa y una coordinadora, que mantienen una relación regular de encuentros y una actividad investigadora homogénea. En el caso de las parejas de negociación, la autora también especifica la labor de cada par integrante: los profesores de Letras se ocupan de la enseñanza de la estructuración, organización discursiva y realización gramatical de

los géneros, mientras que los docentes de las disciplinas se ocupan de la negociación y la enseñanza del campo y el contexto. Los dos conjuntamente trabajan la edición de los textos.

Por su parte, el último de los programas reseñados en Argentina, el denominado Área en Competencias en Discurso Profesional y Académico (Área CD), intensifica y extiende las características de PROLEA a una importante cantidad de materias compartidas entre varias carreras, lo que modifica el modo de distribución de los expertos lingüistas. La propuesta didáctica que se aplica es la misma, aunque se están desarrollando nuevos instrumentos para la guía de la edición individual.

El avance en las habilidades de lectura y escritura que han experimentado los usuarios del PROLEA, así como del Área CD, ha sido reportado en distintos trabajos (Moyano, 2019; Giudice, 2018; Acebal, en referato a; en referato b; Serpa, 2021; Moyano & Blanco, en referato), lo que ha supuesto un estímulo para su continuidad hasta la actualidad.

Con respecto a otras iniciativas, en Chile se puso en marcha el Programa de Escritura Disciplinar (PED) desarrollado en la Facultad de Letras de la Universidad Católica (Montes & Vidal, 2018). El programa integra los modelos *Writing Across the Curriculum*, *Writing in the Disciplines* y la LSF, de hecho, se basa en dos aproximaciones hacia los géneros discursivos que son relevantes en el desarrollo actual de la investigación sobre escritura académica: la tradición norteamericana de la Nueva Retórica y la teoría de género de la propia LSF. Su objetivo es promover prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de la escritura de los estudiantes en el contexto de sus disciplinas en las que esta actividad se conciba como una herramienta para aprender.

El modelo contempla en primer lugar una fase de planificación en la que se indaga sobre los modos particulares de escritura en una materia. De este modo, los expertos PED desarrollan un programa de reuniones con los docentes y recopilan documentos de naturaleza tanto institucional como disciplinar para realizar un análisis cualitativo que les permita reconstruir el sistema de actividad de la titulación y definir y describir los tipos de géneros propios de la asignatura. Esta información posibilita la puesta en marcha de talleres de formación para los docentes en los que

se presentan metodologías basadas en los modelos anteriormente expuestos y orientadas al desarrollo de la escritura en diferentes momentos del currículum. A esta fase le siguen una fase de implementación y seguimiento en los cursos y una de evaluación en la que se examina el impacto de la intervención en el desarrollo de las habilidades de escritura valoradas en el seno de esa comunidad disciplinar.

El programa ofrece además un sitio web de recursos para diseñar, apoyar y retroalimentar tareas de escritura. Está, por tanto, fundamentalmente enfocado a apoyar la labor de los docentes, aunque sin interacción conjunta entre éstos y los expertos PED el aula, como sí sucedía en los programas anteriores.

3.2 Otras iniciativas

En este apartado se da cuenta de otras iniciativas de tratamiento de la lectura y la escritura académica igualmente basadas en la Pedagogía de géneros y en la LSF que se han puesto en marcha en contexto universitario hispanohablante sin estar englobadas en un programa institucional.

Mattioli y Marino (2012) exponen una propuesta de trabajo de la escritura académica contextualizada en las asignaturas *Comunicación Oral y Escrita* y *Química General* de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Su propósito era trabajar explícitamente las particularidades del discurso científico para poder aplicar este conocimiento a la comprensión y la producción de textos académicos, pues los estudiantes manifestaban un conjunto de problemas preocupante: pobreza en el manejo de vocabulario específico y general, desconocimiento de los rasgos que caracterizan el estilo científico, uso inadecuado de los signos de puntuación, dificultades en la construcción y organización de la información e inconvenientes para establecer relaciones cohesivas dentro del texto.

De modo similar a lo reportado en Moyano (2009, 2010b), en la propuesta que describen las autoras participaron un docente en lengua y un docente de una asignatura específica. La propuesta se basaba en un texto de *Química General* perteneciente al género explicativo cuyo campo era el fenómeno de la lluvia ácida. A partir de su selección, se planificaron las actividades con los

alumnos, que se repartieron en tres etapas a lo largo del cuatrimestre durante el cursado de la asignatura *Comunicación Oral y Escrita*: una primera etapa de diagnóstico, un momento intermedio y una etapa de cierre. La implementación de la propuesta didáctica se realizó a través del trabajo de las etapas del *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996): Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente.

Las producciones de los estudiantes se analizaron teniendo en cuenta el grado de adecuación al género y al registro que manifestaban los distintos aspectos de la semántica discursiva: VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, IDENTIFICACIÓN y PERIODICIDAD. Estos aspectos fueron valorados en una escala de calificación cualitativa que incluía los intervalos Óptima, Mediana, Mínima e Insuficiente a partir de una serie de recursos léxico-gramaticales seleccionados como indicadores de cada aspecto mencionado:

Tabla 36

Recursos Léxico-Gramaticales Indicadores de Adecuación de los Textos Escritos en Mattioli y Marino (2012)

Aspecto	Indicadores
1-Valoración	tercera persona del singular impersonalidad ausencia de términos apreciativos y modalizadores nominalizaciones
2-Ideación	vocabulario técnico prevalencia de procesos relacionales y materiales participantes no personales estructuras pasivas nominalizaciones
3-Conjunción	conectores y modalizadores lógicos conectores temporales
4-Identificación	conectores pragmáticos: conectores de orden, lógicos sinónimos palabras generalizadoras
5-Periodicidad	etapas propias del texto explicativo (presentación del tema, problematización, resolución y conclusión)

Nota. De "Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la lingüística sistémico funcional", por E. Mattioli y F. Marino, 2012, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, *4*(4), pp. 191-192, (http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/7851).

En el análisis del texto de diagnóstico destacan las dificultades relacionadas con los aspectos de IDEACIÓN y PERIODICIDAD. Con respecto a las dificultades de IDEACIÓN, el vocabulario técnico se aplicó más a las Cosas que a los Procesos, que se expresaron mediante un vocabulario impreciso y coloquial. Lo más destacable es que los alumnos no llegaban a identificar la explicación como un género textual responsable del contenido y la organización del discurso, ni la distinguían de otras actividades comunicativas dentro del aula, como el comentario, el resumen o la reseña, de hecho, no eran capaces de explicar el fenómeno de la lluvia ácida más allá de datos contextuales geográficos, históricos y ejemplos.

En el caso del texto intermedio, la VALORACIÓN y la CONJUNCIÓN mejoraron, ésta segunda como consecuencia del tratamiento explícito del concepto de metáfora gramatical en el aula que también afectó positivamente a la IDEACIÓN: los textos, pese a ser muy sintéticos, hacían referencia a los conceptos clave de la explicación empleando un vocabulario específico sin coloquialismos. De nuevo, el aspecto menos logrado fue la PERIODICIDAD: seguían faltando etapas del texto y los alumnos empleaban criterios dispares en relación con el MODO y el orden de presentación del contenido textual que no coincidían con lo planteado en la etapa de la Deconstrucción. Sin embargo, a estas alturas, los alumnos parecían identificar la explicación como actividad comunicativa particular y de alta complejidad, con una función diferente a comentar, resumir, reseñar, etc., aunque aún no habían conseguido organizar la información de manera adecuada.

Por último, con respecto al texto de cierre, se evidenció un progreso importante en todos los aspectos, sin casos de inadecuación, excepto por la IDEACIÓN, que no llegó a obtener valoraciones óptimas. Con respecto a la PERIODICIDAD, casi todos los textos dieron muestras de un desarrollo adecuado de las etapas y el contenido correspondiente. Al final de la secuencia los estudiantes parecían haber conseguido identificar la explicación como un género textual que tenía la función de hacer comprender un hecho determinado y que se actualizaba a partir de etapas o fases, con subfunciones y contenidos específicos, y que ponía en juego estrategias lingüísticas variadas que habían de trabajarse.

Placci y Garófolo (2014), por su parte, describen un curso diseñado para docentes de grado de diferentes disciplinas con objeto de dotarles de herramientas lingüísticas y discursivas para llevar a cabo análisis del discurso académico desde la LSF, precisamente por la necesidad que experimentaban estos docentes de transmitir estrategias de lectura y escritura académica al tiempo que trabajaban los contenidos disciplinares de sus materias. Esta experiencia se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) en el año 2014, en el seno de una asignatura de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en Educación Superior que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC para docentes de grado de las diferentes facultades denominada Análisis del Discurso Académico. La asignatura consiste en la enseñanza explícita de los aspectos discursivos y lingüísticos de los géneros específicos de las disciplinas en las que participan los alumnos y tiene una duración de 20 horas, repartidas en 4 encuentros de 4 horas.

Se emplearon textos auténticos representativos de los discursos y propósitos frecuentes en las asignaturas (géneros descriptivos, expositivos, argumentativos e instruccionales) y se pidió a los docentes que aportaran los que más empleaban en sus clases. Además se elaboraron guías con explicaciones de la LSF y se diseñaron actividades para incentivar el reconocimiento, análisis y reflexión sobre el uso de los recursos léxico-gramaticales y las funciones retóricas características de los géneros.

La secuencia didáctica que se implementó responde una vez más a las fases de Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente propias del *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996). Al final del curso se pidió a los docentes que diseñaran una secuencia didáctica que incluyera actividades de lectura y escritura desde una perspectiva sistémico-funcional.

En la Universidad del Norte (Colombia), Rojas et al. (2016) reportan una experiencia de aula en la asignatura Competencias Comunicativas II en la que también se aplicó el *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996) al trabajo del género argumentativo,

concretamente a los comentarios del lector en espacios virtuales de opinión alrededor de la temática del proceso de paz en Colombia. A pesar de que no se especifican los pormenores de su implementación, el interés de este trabajo está precisamente en la elección de este género como paso previo de trabajo a la escritura de argumentaciones académicas de mayor calado.

Por último, una iniciativa con un planteamiento diferente es la que tuvo lugar a raíz de la puesta en marcha de dos proyectos de innovación docente vinculados a la implementación de la Pedagogía de géneros en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (García Parejo et al., 2017). Estos proyectos constituyen la secuela española del proyecto *The Teacher Learning for European Literacy Education* (Tel4ELE), que de 2011 a 2013 reunió a educadores de varios países europeos bajo el liderazgo de Suecia para formarlos en el modelo *Reading to Learn* y que pudieran trasladar así este conocimiento a grupos de profesores de instituciones educativas nacionales (Whittaker & Acevedo, 2016; Whittaker & García Parejo, 2018).

En esta iniciativa se evaluó la incidencia en la calidad de la escritura de los maestros de E. Primaria en formación tras recibir entrenamiento específico en el modelo *Reading to Learn* (García Parejo & Blanco, 2020). El estudio refiere resultados positivos en el desarrollo de la escritura de géneros narrativos e informativos de los estudiantes (anécdotas, narraciones y exposiciones descriptivas) tras el análisis contrastivo de ejemplares escritos antes y después de la formación. Para el análisis del corpus, se diseñó y validó con jueces expertos una escala analítica que incluye un total de 8 ítems organizados alrededor del estudio del campo (finalidad y etapas del género), del tenor (relación entre participantes, registro) y del modo (estructura y cohesión de las oraciones) y que se concretó en los distintos géneros trabajados según se muestra a continuación (Tabla 37):

Tabla 37

Categorías Analizadas en los Textos Producidos por los Estudiantes del Grado De Maestro de la UCM

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Anécdota y Narración</th><th>Exposición descriptiva</th></tr>
<tr><td rowspan="4">CAMPO</td><td colspan="3">1. Finalidad. ¿Interpretó adecuadamente la consigna que se le pedía?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ETAPAS DEL GÉNERO</td><td>2. Orientación: ¿Incluye algún tipo de información espacial o temporal?</td><td>2. Clasificación: ¿Introduce el tema con una oración tópico?</td></tr>
<tr><td>3. Evento disruptivo:
-¿Aparece un evento insólito? (anécdota)
-¿Aparece una complicación que ha de resolverse? (narración)</td><td>3. Descripción: ¿Se anuncia cada nuevo tema requerido en la definición?</td></tr>
<tr><td>4. ¿Aparece relatada alguna reacción ante el evento disruptivo?</td><td>4. ¿Describe el estudiante la entidad requerida explicando qué es?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">TENOR</td><td colspan="3">5. ¿Se puede identificar claramente en el texto quién es el escritor y cuál es la relación que tiene con la audiencia-destinatario?</td></tr>
<tr><td colspan="2">6. ¿A lo largo del texto, el estudiante ha sido capaz de utilizar recursos léxicos para expresar y comunicar adecuadamente a la audiencia las actitudes y emociones de los personajes y del propio narrador?</td><td>6. ¿Utiliza el estudiante recursos léxicos para expresar valoraciones que sirven para explicar y clasificar, y para graduar los eventos o entidades requeridos?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">MODO</td><td colspan="3">7. ¿La estructura y complejidad de las oraciones es adecuada para la tarea requerida y el nivel académico del estudiante?</td></tr>
<tr><td colspan="3">8. En lo que se refiere a la cohesión dentro de las oraciones y dentro del propio texto, ¿aparecen marcadores propios del género?</td></tr>
</table>

Nota. De "Cambios en la escritura de los estudiantes de un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros", por I. García Parejo y J. Blanco, 2020, *E-AESLA*, p. 36 (https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/03.pdf).

En el presente trabajo elegimos aplicar el modelo *SAL* al tratamiento de la lectoescritura académica en el contexto de la formación de maestros de Educación Primaria. La justificación de su elección, los pormenores de su implementación y el impacto experimentado en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes serán expuestos con todo detalle en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 5. COORDENADAS GENERALES DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este capítulo ofrecemos una descripción detallada del contexto en el que surge nuestra investigación, así como una justificación de la elección de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* como modelo de referencia para el tratamiento de la lectura y la escritura académica en el escenario en que se desarrolla. Asimismo, damos cuenta de los objetivos generales y específicos que orientan el proyecto, especificamos las competencias en lectura y escritura académica que nos proponemos desarrollar y finalmente exponemos las metodologías de investigación empleadas.

1. Contextualización y justificación

En este primer apartado caracterizamos el contexto en el que surge y se desarrolla nuestra investigación. En primer lugar, describimos de manera general la naturaleza de los estudios de Grado de Maestro de E. Primaria en el sistema universitario español y recordamos las propuestas de formación en lectura y escritura académica más destacables en este ámbito. En segundo lugar, describimos las características de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* y el lugar que ocupa en el Plan de Estudios del Grado de Maestro de E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo, por ser el escenario de nuestro proyecto. Por último, describimos el tratamiento didáctico de la lectura y la escritura académica que veníamos efectuando en esta asignatura hasta la implementación de la metodología *SAL* y justificamos nuestra motivación para acometer ese cambio.

1.1 Lectura y escritura académica en el Grado de Maestro de E. Primaria en España

El Grado de Maestro de E. Primaria en España habilita para el ejercicio de la profesión docente en la etapa escolar que se extiende desde los 6 a los 12 años. Como cualquier título de Grado, está regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como específicamente por la Orden EIC/3857, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En ambos documentos se incluyen competencias específicas relacionadas con la comunicación en una o

varias lenguas, la educación lingüística e incluso con la lectura y escritura académica, como se muestra a continuación:

Figura 36

Competencias Generales Universitarias según el Real Decreto 1393/2007

-Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; -Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; -Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; -Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; -Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Figura 37

Competencias Específicas del área de Lengua según la Orden EIC/3857

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. ***(Competencias específicas del módulo didáctico-disciplinar para LENGUA)*** -Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. -Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. -Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. -Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. -Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. -Fomentar la lectura y animar a escribir. -Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. -Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. -Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. -Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Los estudios de Grado de Maestro en E. Primaria tienen una duración prevista de cuatro cursos y se organizan en los siguientes módulos:

a) Formación básica (60 ECTS). Se sitúa entre el primer y el segundo curso de la titulación e incluye asignaturas de corte fundamentalmente pedagógico y psicológico, como Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y escuela.

b) Formación didáctico-disciplinar (100 ECTS). Engloba asignaturas vinculadas a la enseñanza/aprendizaje de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación Física. La presencia de estas asignaturas se reparte a lo largo de los cuatro cursos, con un peso más notable de las asignaturas optativas en los dos últimos.

c) Prácticum y Trabajo de Fin de Grado (50 ECTS). Tienen que ver respectivamente con la realización de las prácticas en los centros escolares y la investigación en un aspecto específico de los vinculados a la formación en el Grado. El Prácticum se enclava en los dos últimos cursos, mientras que el Trabajo de Fin de Grado supone la culminación de los estudios y se sitúa en el último semestre del último curso.

El perfil de ingreso de los estudiantes que acceden al Grado de Maestro en E. Primaria presenta diferencias entre las distintas Universidades. En algunas, como la Universidad de Castilla-La Mancha, no se apunta a la necesidad de disponer de un dominio mínimo de expresión oral o escrita que capacite para el cursado de estudios superiores, como sí se especifica en el perfil de ingreso de otras, por ejemplo la Universidad Complutense de Madrid o las universidades de Cataluña, en las que es preciso realizar una Prueba de Aptitud Personal (PAP) que evalúa el desempeño de los estudiantes en distintos niveles de comprensión y expresión escrita y su competencia lógico-matemática.

La lectura y la escritura académica en las asignaturas del Grado de Maestro en E. Primaria es muy variada en cuanto a sus géneros discursivos de referencia, habida cuenta de la disparidad de filiaciones disciplinares de la que dan cuenta los módulos del Plan de Estudios. De este modo, engloba ejemplares de todas las familias de géneros del conocimiento descritos en el capítulo 3, amén de macrogéneros típicos del contexto universitario general (Nesi & Gardner, 2012) y

macrogéneros característicos de esta orientación profesional particular, como la Unidad Didáctica o el Informe de Prácticas. Aunque contamos con algunos estudios específicos (Jarpa et al., 2017; Jarpa, 2019; García Romero, 2009; Beke, 2005), aún existe un gran vacío en lo que respecta al análisis y descripción de los macrogéneros propios de este campo disciplinar, máxime si la búsqueda se plantea desde los fundamentos de la LSF y la Pedagogía de géneros que nos ocupa.

En lo que respecta a las prácticas de lectura y escritura académica en este contexto de formación, Guzmán y García (2017) centran su atención en la comparación de cuatro universidades españolas (Cantabria, Granada, Salamanca y Sevilla) con objeto de establecer en qué medida las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo pueden influir en el nivel de alfabetización académica de sus estudiantes. El estudio revela diferencias significativas entre las cuatro instituciones y alude en su explicación a la posible influencia del tipo de tareas y metodologías empleadas en el tratamiento de la lectura y la escritura en las aulas, así como a las diferencias relativas al grado de dedicación de los estudiantes según el Plan de Estudios a áreas tradicionalmente encargadas de fomentar el desarrollo de la conciencia metadiscursiva o de la escritura crítica, como Lengua, Didáctica de la Lengua o Lingüística. Esta segunda hipótesis resulta especialmente reveladora, pues aún en la actualidad es precisamente en las áreas lingüísticas donde tiene lugar la mayoría de los planteamientos de alfabetización académica inscritos en el contexto de la formación de maestros.

Con respecto a estos planteamientos, aunque es notoria la disparidad de objetivos y enfoques que asumen los distintos trabajos publicados hasta la fecha, ninguno de ellos parte de una fundamentación afín a la que orienta el presente trabajo (Guzmán & García, 2017; Álvarez et al., 2015; Romero & Jiménez, 2015; Heredia & Quirós, 2015; Vargas & Rivera, 2015). En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Álvarez et al. (2015), por ejemplo, proponen vehicular la corrección y retroalimentación a través de una plataforma interactiva, RedacText 2.0, diseñada como soporte para la redacción de textos académicos de los alumnos y fundamentada en un modelo procesual de corte cognitivo (Hayes & Flower, 1980). Romero y Jiménez (2015), por el

contrario, ponen el foco en el diagnóstico previo al tratamiento de la escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. Lo relevante en este caso es que su iniciativa integra un proyecto de innovación educativa inscrito en el Plan de Lenguas del centro que comprende además la puesta en marcha de un estudio longitudinal de cuatro años con objeto de observar el impacto de distintas propuestas de tratamiento de la escritura académica en distintas asignaturas del Grado (Vargas & Rivera, 2015). Una de estas propuestas, de la que dan cuenta Heredia y Quirós (2015), es un taller de familiarización con el discurso académico y con el proceso de composición de géneros propios del Grado de Maestro, como el Informe de Prácticas o el Trabajo de Fin de Grado, en el que se aplica una metodología procesual con resultados positivos.

Por su parte, las iniciativas del Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (ForMuLE, 2013) presentan una fundamentación más alineada con la propuesta del presente trabajo. Como se mencionó en el capítulo 4, este foro ha puesto en marcha una serie de proyectos de innovación docente vinculados a la implementación del modelo *Reading to Learn* en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la citada institución (García Parejo et al., 2017), así como un proyecto de investigación que se centra en evaluar su impacto. En lo que respecta a la alfabetización académica, uno de los objetivos específicos de este proyecto de investigación es precisamente evaluar la incidencia de la formación en el modelo *Reading to Learn* en la calidad de la escritura de los estudiantes. De su consecución se encargan García Parejo y Blanco (2020) en un estudio exploratorio que asume los fundamentos de la Pedagogía de géneros y la LSF. Aparte de este estudio, no existen otros trabajos enfocados desde este marco teórico en el contexto de la formación inicial de maestros en España, de ahí la originalidad de nuestro proyecto.

1.2 Lectura y escritura académica en la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza (UCLM)

La formación de maestros de E. Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) es particular, pues esta institución dispone de cuatro facultades de Educación en los campus de cuatro

de las cinco capitales de provincia de la región: Toledo, Ciudad Real, Albacete y Cuenca. El Plan de Estudios de la titulación es, por tanto, común para los cuatro centros y se distribuye de esta manera:

a) Formación básica (60 ECTS).

b) Formación didáctico-disciplinar (126 ECTS: 102 formación obligatoria y 24 optativa).

c) Prácticum (48 ECTS)

d) Trabajo de Fin de Grado (6 ECTS).

Aparte del marco de competencias generales al que nos referimos en el apartado anterior, la UCLM establece unas competencias transversales entre las que figura la "Correcta comunicación oral y escrita". El grueso de atención dedicada a esta competencia recae fundamentalmente en las asignaturas del área de Lengua Castellana y Literatura.

A este respecto, la UCLM establece para sus cuatro facultades tres asignaturas obligatorias vinculadas con el área mencionada e inscritas en el módulo de formación didáctico-disciplinar: *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* (9 ECTS), ubicada en primer curso, *Didáctica de la Lengua* (6 ECTS) y *Didáctica de la Literatura* (6 ECTS), ambas ubicadas en tercero. A la primera le corresponde una carga de tres horas semanales repartidas en dos sesiones durante todo el curso académico, mientras que las otras cuentan con cuatro horas de clase semanal repartidas en dos sesiones únicamente durante un semestre.

La investigación que presentamos en este trabajo se enfoca en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* de la Facultad de Educación de Toledo. Como figura en la propia Guía Docente (ver Anexo 1), el propósito de la asignatura es contribuir a la mejora de las capacidades y habilidades lingüísticas de los futuros maestros, así como dotarles de la instrucción que los capacite para articular un proceso de enseñanza de la lengua materna desde una vertiente comunicativa y funcional.

Los contenidos de *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* son eminentemente más teóricos que los asociados a *Didáctica de la Lengua*, en tercer curso, y están más fundamentados en la lingüística que en la pedagogía. Su temario (ver Anexo 2) presenta tres grandes bloques:

Figura 38

Bloques del Temario de la Asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*

Bloque 1. El lenguaje. Propiedades y funciones

1.1 Propiedades, funciones y componentes del lenguaje
1.2 La lingüística: delimitación conceptual, ramas y disciplinas lingüísticas
1.3 La lingüística y otras ciencias pertinentes en el proceso educativo
1.4 Paradigmas y modelos lingüísticos
1.5 El concepto de competencia comunicativa

Bloque 2. Componentes del lenguaje y disciplinas lingüísticas: fonología, semántica, morfosintaxis, lingüística textual y ciencias del lenguaje

2.1 Las actividades comunicativas
2.2 Los niveles de análisis lingüístico

Bloque 3. La enseñanza de la lingüística: el conocimiento metalingüístico en E. Primaria

Cada bloque integra el estudio de conceptos y teorías con objeto de dotar al estudiante de una base de conocimiento lingüístico sólido que pueda trasponerse al diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura *Didáctica de la Lengua*. En este sentido, ambas asignaturas presentan una fuerte ligazón.

Los macrogéneros que vehiculan los contenidos de aprendizaje en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* son variados. Normalmente empleamos fragmentos de manuales universitarios, artículos de revistas especializadas y capítulos de obras colectivas sobre lingüística aplicada a la enseñanza. El manual universitario constituye el punto de partida en la adquisición del discurso académico del que los estudiantes han de dar cuenta en sus producciones escritas (Gutiérrez, 2008), mientras que los artículos de revistas especializadas y los capítulos de obras colectivas revelan a los estudiantes la multitud de fuentes que articulan la información disciplinar que se pone a su disposición en la universidad para desarrollar procesos de aprendizaje e investigación. Todos estos macrogéneros conforman un sistema de actividad (Bazerman, 2004) en

el que interactúan con otros géneros cuya producción recae en el docente (power points de apoyo), en los propios estudiantes (apuntes, esquemas o resúmenes para el aprendizaje), o bien son el resultado de una co-producción entre ambos (actividades de aprendizaje tipo listados de preguntas para orientar la comprensión, resolución de casos, etc., exámenes).

La evaluación en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* tiene lugar a partir de la realización de actividades de participación voluntaria (20%), la elaboración de un trabajo de carácter escrito por semestre (20%) y la superación de un examen final (60%)[32]. A este respecto, nuestra investigación se origina al advertir curso tras curso la distancia entre el rendimiento efectivo de los alumnos en los trabajos escritos y las exigencias que impone la Guía Docente en este sentido, que recoge las competencias generales y específicas en alfabetización académica que ya expusimos (Figuras 36 y 37) y les añade la competencia transversal de la UCLM "Correcta comunicación oral y escrita". Este bajo rendimiento acabó por convertirse en un problema que los docentes intentamos solucionar influidos en un principio por la noción de alfabetización académica (Carlino, 2005) y por una concepción primordialmente funcional de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje (Hymes, 1972; Lomas & Osoro, 1993).

En consonancia con esta fundamentación teórica, nuestro tratamiento de la lectura académica comenzó inspirándose principalmente en las directrices metodológicas sugeridas por Solé (1992) y por Aulls (1990) en relación con la enseñanza activa de habilidades de comprensión lectora. Considerábamos así que para resolver las dificultades que manifestaban los alumnos a la hora de aprender a partir de la lectura de los textos de la asignatura se debía afianzar su conocimiento y su habilidad en la aplicación de estrategias de comprensión lectora en general y de estrategias de análisis y síntesis textuales en particular, a saber: determinación del tema, acceso a las ideas principales, configuración de un esquema jerarquizado de las mismas y elaboración de un resumen. En este planteamiento asumíamos los postulados del modelo constructivista de

[32] Estas actividades de evaluación corresponden a la modalidad continua, mayoritariamente elegida por los estudiantes. Existe una modalidad de evaluación no continua en la que éstos únicamente han de realizar la prueba de evaluación final, que asume entre sus contenidos ejercicios de evaluación de habilidades prácticas.

enseñanza/aprendizaje (Ausubel, 1963; Coll, 1990), que implica considerar la situación educativa como un proceso de construcción conjunta en el que, por un lado, el profesor actúa a la vez como modelo para ejemplificar la aplicación de las estrategias y como mediador o facilitador de su aprendizaje y, por otro lado, el alumno actúa como participante activo en el proceso de construcción y uso de éstas, de modo que pueda llegar a aplicarlas de manera autónoma.

Por su parte, en la línea de Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996), en este primer estadio de enseñanza/aprendizaje de la escritura académica nos basábamos en la presentación sistemática de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se desarrollan en cada una de las fases de escritura y organizábamos las tareas de aprendizaje en consonancia con éstas, de modo que la composición del texto resultase también un proceso de construcción guiada desde lo interno. Además, teniendo en cuenta que nuestro objetivo era escribir para adquirir conocimientos sobre la materia, en el planteamiento de las tareas de escritura no perdimos de vista la dicotomía propuesta por Scardamalia y Bereiter (1987) y apoyamos a nuestros alumnos para que consiguieran superar el estadio de *decir el conocimiento* y alcanzaran el estadio de *transformar el conocimiento*.

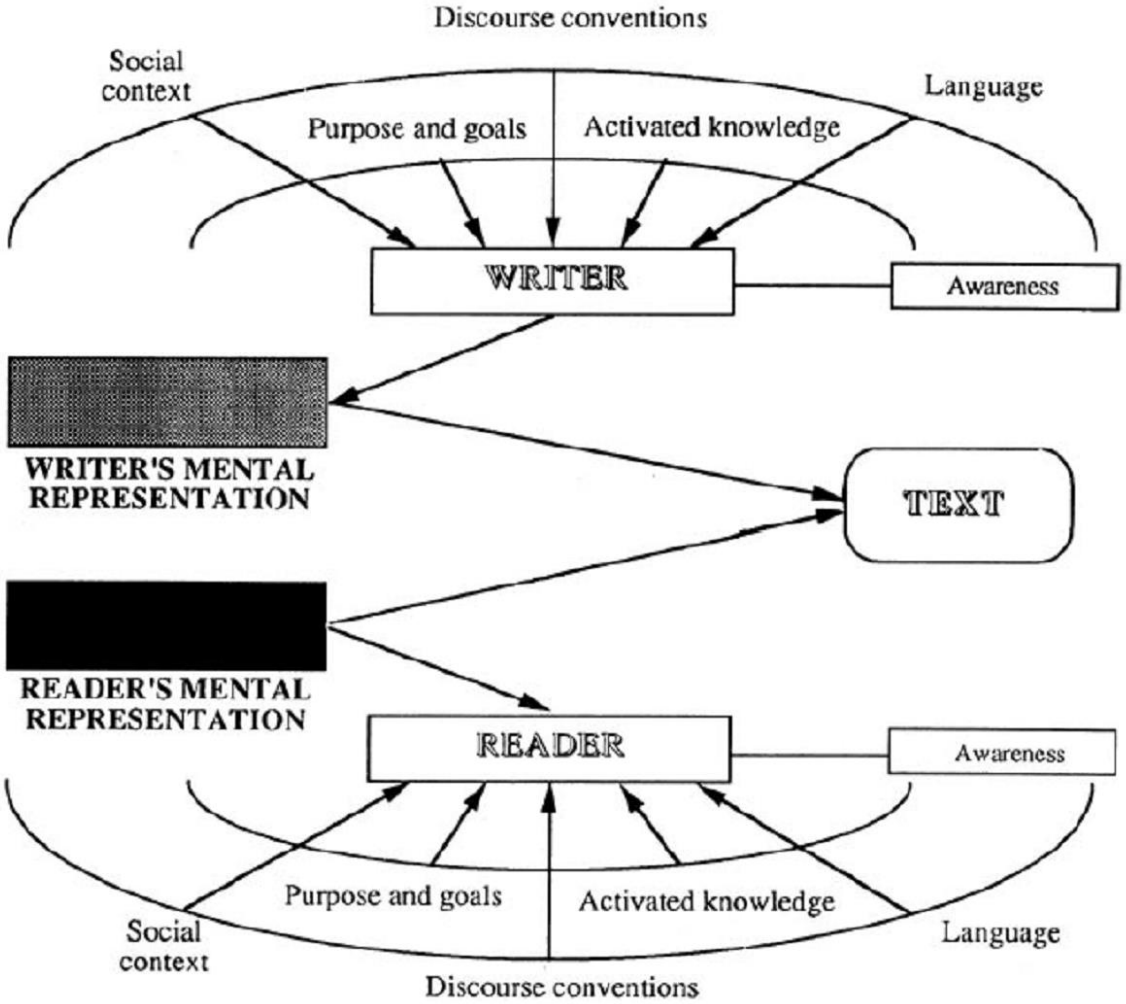
Una descripción pormenorizada de la investigación-acción que desarrollamos a partir de los fundamentos descritos fue en su día reportada en el trabajo realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística por la Universidad de Castilla-La Mancha en el curso 2012-2013, con el título *La enseñanza de estrategias de análisis y síntesis textuales en la formación de maestros de Primaria dentro del EEES* (ver Anexo 3).

En este primer estadio estábamos trabajando desde una perspectiva más eminentemente psicológica que lingüística. El problema era que, a pesar de que los alumnos comprendían la dinámica de enseñanza que aplicábamos en el aula, no eran capaces de materializar el trabajo de esas estrategias en una mejora plausible de la calidad de sus textos. Una posible explicación es que realmente no estábamos haciendo explícita la importancia del lenguaje en el proceso y con ello la influencia que la elección de unas u otras opciones en los distintos niveles lingüísticos tiene a la

hora de alcanzar los objetivos de cualquier tarea de escritura. Para ilustrar el papel periférico que el lenguaje desempeñaba en el planteamiento que veníamos asumiendo, aportamos el siguiente esquema:

Figura 39

Elementos Clave en la Construcción del Discurso según Flower et al. (1990)



Nota. De *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*, por L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, y K. McCormick, 1990, Oxford University Press, p. 13.

Este esquema reproduce las relaciones entre una serie de conceptos que conforman una teoría cognitiva y social sobre la relación entre la lectura y la escritura. Pese a que comprendemos el protagonismo de ciertos elementos por la perspectiva teórica desde la que se proyecta el esquema, nos preguntamos qué concepción tienen sus autores sobre el papel del lenguaje en el proceso de

construcción de la comprensión y la producción del discurso, pues, a tenor de su encaje periférico, se diría que el resto de elementos puede existir independientemente de él.

Nos parece así que este tipo de planteamientos obvia el hecho fundamental de que el lenguaje, instanciado en el texto, es el instrumento semiótico a través del que se manifiesta buena parte de los elementos del esquema. Baste considerar cómo se hacen efectivas las convenciones del discurso o las características del contexto social que las condiciona. De hecho, la reconsideración del papel del lenguaje en el proceso (y, por tanto, en el esquema) resolvería algunas de las preguntas que los propios autores del esquema formulaban al respecto de la manifestación efectiva de estos procesos:

> What this conceptual map does not tell us is also interesting, because, unlike a process model, it does not account for how discourse is constructed and how such embedded cognition might operate. For instance, how does social context affect the goal setting of an individual writer? How is that "meaning", which resides in the minds of readers and writers, not in texts, is negotiated and constructed through texts? How and when do those readers and writers build shared representations- and what do they share? (Flower et al., 1990, p. 14).

Este relegamiento del lenguaje en aras de aspectos cognitivos y sociales en los modelos explicativos de esta índole y sus correspondientes manifestaciones pedagógicas se hace más patente cuando contrastamos estos planteamientos con otras posibilidades más centradas en la dimensión lingüística del proceso.

1.3 La elección del modelo Scaffolding Academic Literacy

En nuestra búsqueda de un modelo que abordase el tratamiento de la escritura académica desde unos fundamentos más lingüísticos que psicológicos, en el curso 2016-2017 descubrimos la Pedagogía de géneros discursivos gracias al contacto con el Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (ForMuLE, 2013). Como mencionamos anteriormente, este grupo de investigación estaba poniendo en marcha una serie de proyectos de innovación docente vinculados a la implementación del modelo *Reading to Learn* en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la citada institución (Whittaker & Acevedo,

2016; García Parejo et al., 2017; Whittaker & García Parejo, 2018). A este respecto, García Parejo ya señalaba entonces que la didáctica de los géneros concretada en el modelo *Reading to Learn* es especialmente pertinente en el marco de la formación de maestros "porque sus fundamentos en la sociolingüística, los estudios sobre análisis del discurso y la didáctica permiten dar respuesta a las necesidades en educación lingüística planteadas en la sociedad actual" (2013, citada en García Parejo et al., 2017, p. 73).

Uno de los principales argumentos que nos convencieron para adoptar el modelo fue su foco en el género entendido como actividad completamente sistemática y contextualizada (Martin, 1984). Para empezar, esto refuerza el diseño de cualquier secuencia metodológica orientada al trabajo de la interpretación y la producción de textos en las disciplinas, al hacer explícitos los ámbitos sociales y culturales que influyen en la construcción de su discurso especializado y, por tanto, los factores que determinan sus recursos lingüísticos característicos. Al mismo tiempo, pone de manifiesto la responsabilidad que tienen los docentes de hacer explícitos los ámbitos desde los que se construye su particular discurso disciplinar y los recursos que lo caracterizan. Esto lleva la noción de alfabetización académica un paso más allá, superando el mero reconocimiento de las exigencias que el nuevo escenario universitario impone a los estudiantes en lo que a lectura y escritura se refiere para revelar que cada materia presenta unos géneros, un discurso y unos recursos lingüísticos característicos que docentes y estudiantes deben conocer y dominar a la hora de construir el conocimiento.

Por otro lado, en lo que respecta a su fundamentación didáctica, su anclaje en la sociología de la educación de Bernstein (1975, 1990, 1996/2000) y en las teorías del aprendizaje de Vygotsky (1978) y Bruner (1986) permite hacer explícitos una serie de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que no habíamos tenido en cuenta en las intervenciones previas y que revisten una especial relevancia para los futuros maestros. Para empezar, las teorías de la sociología de la educación de Bernstein permiten analizar y rediseñar dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el aula en caso de que no contribuyan al éxito de los estudiantes en las tareas, como proponen los

especialistas de la Escuela de Sídney (Christie, 2002; Martin, 1999, 2006; Rose, 2014, 2019a). Además, los conceptos de *andamiaje* y de *Zona de Desarrollo Próximo*, tal y como son asimilados y planteados a través la noción de *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Painter, 1986, 1996; Rothery, 1985, 1989), ofrecen una forma sistemática de materializar la acción docente en el abordaje de las tareas en el aula priorizando la preparación a la reparación.

Sin embargo, pese a sus ventajas, la Pedagogía de géneros concretada en el modelo *Reading to Learn* no permitía canalizar directamente el tratamiento de la lectura y la escritura disciplinar en contexto universitario. Era preciso localizar una propuesta que se ajustase a este contexto específico. Llegamos así al modelo *Scaffolding Academic Literacy* (Rose, 2008), inspirado en el anterior pero diseñado teniendo en cuenta las actividades y los géneros de la educación superior. Sus estrategias particulares, de hecho, habían surgido a partir de la reflexión sobre las dinámicas de trabajo intensivo y extensivo de textos en cualquier materia universitaria y, de este modo, su implementación podía llevarse a cabo desde el nivel más general del cursado de las asignaturas hasta el más concreto de la realización de tareas en el marco de la interacción entre profesor-estudiante en el aula (ver Figura 33). Aunque esto por sí solo no constituía un argumento suficientemente sólido para elegir el modelo *SAL*, ya que existen otras metodologías universitarias derivadas de la Pedagogía de géneros que responden a las mismas necesidades (Dreyfus et al., 2016; Coffin & Donahue, 2012), nuestra elección se vio además reforzada por dos motivos fundamentales.

El primero es que desde el principio nuestra intención fue poner el foco de manera equitativa tanto en la lectura como en la escritura académica. Como pusimos de manifiesto en el apartado final del capítulo anterior, el peso que los distintos modelos conceden a ambas habilidades difiere, a pesar de que las dos están presentes en cada uno. Precisamente por inspirarse en *Reading to Learn*, el modelo *SAL* centra la mayor parte de su potencial de andamiaje en la comprensión del campo de estudio presente en el fragmento del texto de trabajo. Esto nos parece fundamental

teniendo en cuenta que los contenidos de aprendizaje de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* no guardan mucha familiaridad con los de la asignatura *Lengua* que los estudiantes han venido cursando a lo largo de su educación previa en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Su modo más explicativo que descriptivo de abordar el tema del lenguaje y la lengua hace que los estudiantes tengan problemas para adaptarse a su discurso característico. Si a ello le sumamos el hecho de que la asignatura se sitúa en primer curso y que la mayoría de los alumnos no han recibido antes una mediación semiótica que hiciera explícitos los rasgos lingüísticos característicos del discurso académico -ni siquiera los propios de los textos de aprendizaje de las etapas educativas previas-, resulta completamente razonable que en la intervención dediquemos el mismo tiempo a la lectura que a la escritura. Es más, como ya planteamos en el capítulo 1, ni siquiera habríamos de considerarlas actividades independientes, sino partir de la consideración de una actividad conjunta denominada *leer-para-escribir*, como ya proponían Flower et al. (1990).

El segundo motivo es que, al adoptar *SAL*, los estudiantes de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*, en su primer curso del Grado, podían experimentar con un modelo enfocado al desarrollo de sus propias competencias discursivas para después, en *Didáctica de la Lengua* de tercer curso, aprender a aplicar la versión escolar de esta metodología, esto es, el modelo *Reading to Learn*, en el tratamiento de la lectura y la escritura de sus potenciales alumnos. Esta posibilidad de conectar ambos modelos fue lo que acabó por decidirnos a emplear *SAL* como metodología de referencia en nuestra intervención. Únicamente restaba que llegásemos a probar su eficacia mediante la evaluación de su efecto en la construcción de significado en la lectura y la escritura de los estudiantes. He aquí donde surge nuestra investigación.

2. Objetivos generales y específicos

A continuación exponemos los objetivos generales y específicos que orientan nuestro proyecto de tesis doctoral:

1.-Implementar la metodología *Scaffolding Academic Literacy* para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes de la asignatura *Lingüística*

Aplicada a la Enseñanza **de primer curso de Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Este objetivo se concreta en los siguientes:**

1.1 Diseñar y efectuar esta implementación en los términos de una serie de ciclos de investigación-acción (planificación-acción-observación-reflexión) correspondientes a los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020.

1.2 Diseñar secuencias didácticas basadas en los fundamentos de la metodología para sistematizar la aplicación de sus estrategias a la comprensión de los géneros que vehiculan los contenidos de aprendizaje en la asignatura y a la elaboración de resúmenes asociados.

1.3 Diseñar materiales didácticos específicos basados en los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros para facilitar la comprensión de los géneros que vehiculan los contenidos de aprendizaje en la asignatura y a la elaboración de resúmenes asociados.

2.-Estudiar el impacto de la metodología en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso de Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* (curso 2019-2020) a partir de su desempeño en la escritura de resúmenes. Este objetivo se concreta en los siguientes:

2.1 Constituir un corpus de resúmenes de macrogéneros propios de la disciplina Lingüística aplicada a la enseñanza producidos por los estudiantes en el curso de la investigación-acción.

2.2 Diseñar y validar un instrumento para evaluar la calidad de estos resúmenes según los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros.

2.3 Contrastar el rendimiento en la escritura de resúmenes de los estudiantes del Grupo Experimental antes y después de la aplicación de la metodología, así como de los estudiantes del Grupo Experimental y del Grupo Control, para avanzar conclusiones generales sobre su impacto.

2.4 Identificar los aspectos más y menos problemáticos de los que dan cuenta los resúmenes de los estudiantes referidos a las categorías incluidas en el instrumento de evaluación e interpretar

sus consecuencias en relación con la comprensión de un texto instancia del género argumentativo y la expresión de su contenido a través de un lenguaje formal y técnico.

3.-Extrapolar conclusiones fundamentadas sobre la pertinencia y, en su caso, la vía de aplicación óptima de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* a otras asignaturas en el EEES.

3. Competencias en lectura y escritura académica

En este apartado especificamos las competencias en lectura y escritura académica asociadas a la puesta en marcha de nuestro proyecto. Hasta ahora el término *competencias en lectura y escritura académica* se ha venido empleando indistintamente junto con otros similares: *competencia académica en lectura y escritura*, *habilidades de lectura y escritura académica*, *competencia escrita de textos académicos*, *alfabetización académica*, *lectoescritura académica*, etc. Aunque podemos entender sin dificultades el sentido general de estas denominaciones, no ha llegado aún a sistematizarse en la literatura especializada a qué conjunto de conocimientos y habilidades aluden exactamente. Carlino esboza una posible referencia asociada a su definición de alfabetización académica:

> Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

Una relación explícita y sistemática de las competencias en lectura y escritura académica que han de desarrollar idealmente todos los estudiantes universitarios podría inferirse a partir de la revisión minuciosa de los objetivos en torno a los que se articulan las distintas propuestas formativas, aunque esta tarea excede con mucho el propósito de esta investigación.

Así pues, para poder articular la investigación en referencia a un conjunto bien delimitado de competencias operativas de lectura y escritura académica partimos, por un lado, del encuadre general que nos proporcionaban las competencias generales universitarias y del Grado de Maestro en E. Primaria referidas a la comunicación oral y escrita expuestas en el primer apartado de este

capítulo, y determinamos, por otro lado, una relación de competencias específicas basadas tanto en los postulados generales sobre la alfabetización académica compartidos por toda la comunidad de especialistas (Carlino, 2003, 2005, 2013), como en la aproximación particular a la lectura y la escritura académica presente en los trabajos realizados en el contexto de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros (Rose, 2008; Dreyfus et al., 2016; Coffin Donahue, 2014; Mitchell y Pess&oa, 2017; Moyano, 2004, 2007, 2010b), habida cuenta que es esta tradición teórica la que deseamos que informe la instrucción de nuestros estudiantes en este sentido.

3.1 Competencias generales de alfabetización académica

Estas competencias conforman un conjunto de actitudes y valores necesarios para participar con éxito en la cultura discursiva de las disciplinas en la universidad y, de hecho, las consideramos la base sobre la que construir los conocimientos y las habilidades que implican las competencias específicas en lectura y escritura que se exponen más adelante:

a) Reconocer que la forma en que se lee y se escribe para aprender en la universidad es diferente a la que tiene lugar en los estadios educativos previos y que es importante adaptarse a esta forma de leer y escribir para desarrollar con éxito los estudios universitarios.

b) Reconocer que en la universidad se aprende fundamentalmente a partir de la lectura y la escritura de (macro)géneros académicos con los que no se ha tenido contacto en los estadios educativos previos y que es importante identificar el propósito y las características de estos (macro)géneros académicos para realizar con éxito las tareas de lectura y escritura en las asignaturas.

c) Reconocer que el aprendizaje de cualquier asignatura en la universidad exige acceder a fuentes bibliográficas complementarias de manera autónoma y que es importante saber localizar y gestionar eficazmente otros recursos bibliográficos para adquirir conocimiento sobre una asignatura.

3.2 Competencias específicas en lectura académica

Este conjunto de competencias incide en el desarrollo de la comprensión del discurso académico, de modo que pueda constituir la base del aprendizaje de conocimientos y habilidades disciplinares y de la participación plena en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. A la hora de determinarlas, hemos partido de la definición que Gerot hace del proceso de comprensión lectora desde una perspectiva lingüística sistémico-funcional:

> The reading process inherently involves the interaction of a reader and a text. Here the reader is considered first and foremost to be a language user and text is considered to be an instance of language in use. This implies that the reader, through her linguistic ability, is capable of ascribing meaning to and interpreting meaning from text. As a person reads a text, she responds not only to the meanings mapped onto linguistic elements, but also takes into account the sociocultural context which is reconstituted through the language patterns. In so doing, she takes into account all she knows about what is going on, what part language is playing, and who are involved. (1982, p. 2, citado en Gerot, 2005, p. 204).

En este sentido, coincidimos con la autora en reconocer la lectura como un proceso fundamentalmente lingüístico, sin elidir su aspecto cognitivo, aunque entendiendo los significados lingüísticos como un instrumento fundamental a través del que los lectores acceden al conocimiento. Desde esta perspectiva, la relación entre el lenguaje presente en el texto y el contexto explica cómo se produce la construcción de significado en la lectura y la escritura: cuando leemos predecimos el contexto desde el texto y cuando escribimos predecimos el texto desde el contexto. En cualquier caso, esta predicción está conectada con el conocimiento del género y el registro (campo, tenor y modo) y la relación de éstos con los recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y ortográficos que los instancian en el texto. La relación, por ejemplo, entre el conocimiento del género y el rendimiento en comprensión lectora ha sido, de hecho, reconocida en numerosos estudios realizados desde perspectivas disciplinares diversas (Duke & Roberts, 2010).

Además, hemos tenido en cuenta los niveles de comprensión lectora literal, inferencial e interpretativa, pues consideramos que en el proceso de aprendizaje los estudiantes han de

desarrollar simultáneamente la capacidad de localizar información expresada de manera explícita en el texto, la capacidad de establecer conexiones entre los significados de sus distintas etapas, fases, párrafos y cláusulas y la capacidad de relacionar su campo con el propio conocimiento sobre el tema u otros aspectos presentes en el contexto disciplinar en que el texto ha sido producido y recibido, de modo que pueda interpretarse la influencia de estos aspectos en el mensaje.

He aquí, pues, la relación de competencias en lectura académica que articula nuestra investigación:

a) Reflexionar sobre el propósito y el contexto en que se transmite el texto para avanzar características lingüísticas esenciales vinculadas al género y al registro.

b) Valorar el conocimiento previo que se posee sobre el campo del texto y localizar información relacionada que pueda apoyar la comprensión en caso necesario.

c) Distinguir el género académico al que pertenece el texto para identificar las etapas en que se desarrolla su contenido.

d) Reconocer y apoyarse en la forma en que se dispone la información conocida/nueva en los párrafos de los textos académicos para localizar las palabras y expresiones clave.

e) Reconocer y apoyarse en los patrones oracionales y recursos léxicos característicos de los textos académicos (metáforas gramaticales experienciales y lógicas, recursos de VALORACIÓN, etc.) para localizar las palabras y expresiones clave.

f) Parafrasear el significado de las palabras y expresiones clave del texto adaptándolas a un lenguaje menos técnico para facilitar su comprensión literal.

g) Conocer y emplear los recursos discursivos y lingüísticos del texto para identificar relaciones lógicas e inferir información no literal.

h) Identificar y relacionar el propósito del género académico al que pertenece el texto con los recursos discursivos y lingüísticos que emplea el autor para interpretar su postura en relación al tema.

i) Relacionar el campo del texto con la información presente en otros textos académicos de la asignatura y/o con la experiencia personal para profundizar en el aprendizaje.

3.3 Competencias específicas en escritura académica

Con respecto a la escritura, establecemos dos conjuntos de competencias asociados a dos tipos de prácticas discursivas que resultan complementarias y transversales en cualquier asignatura de la universidad: la redacción de resúmenes y la redacción de textos a partir de varias fuentes. Este tipo de prácticas, más que simplemente escribir, implican la habilidad de *leer-para-escribir*, como ya especificaban Flower et al. (1990) al definirla como

> the goal-directed activity of *reading in order to write*. We have used the hyphenated phrase *reading-to-write* at those points where we want to emphasize this close relationship and its goal-directedness. [...]. As the reader slips into the role of writer, the need to test and transform a source text is brought to the fore. (Flower, 1990, pp. 5-6)

Se trata, por tanto, de dos conjuntos de competencias de notable valor para que los estudiantes de primer curso puedan afrontar con éxito sus estudios superiores.

3.3.1 Redacción de resúmenes

La pertinencia del resumen como práctica discursiva académica radica en la confluencia de las habilidades de comprensión y expresión que entraña, así como en el necesario andamiaje que proporciona a los estudiantes para la adquisición de los patrones lingüísticos y discursivos propios de los textos disciplinares como paso previo a la escritura de textos complejos.

Según Hood (2008, pp. 351-352), la habilidad de escribir resúmenes de los textos fuente es esencial en el contexto de la escritura de textos académicos heteroglósicos (Martin & White, 2005). Es un requisito central para que los estudiantes pasen de ser consumidores a creadores de conocimiento científico, pues ser creadores implica posicionarse en un campo de estudio representando de modo sintético las contribuciones de otros, de modo que puedan ser comparadas, contrastadas y evaluadas. Dada la importancia de este proceso de representación, no es sorprendente que la práctica del resumen haya sido desde hace tiempo y continúe siendo una

actividad central en las clases de escritura académica. Esta práctica, de hecho, se ha venido definiendo tradicionalmente como la de llegar a una síntesis compacta de las ideas esenciales de un texto fuente empleando tanto como sea posible las propias palabras del escritor. Aprender a hacer esta síntesis se ve como una ayuda para la lectura en profundidad y la comprensión de un campo de conocimiento y, por supuesto, también para evitar el plagio.

En el contexto de esta investigación consideramos el resumen en términos propios de la Lingüística Sistémico-Funcional como la *reinstanciación* de los significados de un texto fuente en un nuevo texto con un propósito reductor. Abordaremos su descripción con mucho más detenimiento en el siguiente apartado y, sobre todo, en el Capítulo 7, al constituir una pieza clave en la investigación cuasiexperimental que incluye el proyecto. A continuación, simplemente presentamos la relación de competencias asociadas a la escritura de resúmenes que han articulado nuestra investigación-acción:

a) Servirse de la identificación del propósito del género y la finalidad de sus etapas constitutivas, así como de las relaciones lógico-semánticas de expansión entre párrafos y oraciones (elaboración, extensión y mejora) para conservar y descartar información.

b) Mantener las etapas en que se desarrolla el campo del texto según su género para organizar la información del resumen.

c) Utilizar marcadores discursivos que se ajusten a la finalidad de cada etapa, fase, párrafo y oración del resumen para aportarle la misma coherencia que tiene el texto original.

d) Emplear recursos sintácticos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar metáforas gramaticales para nominalizar y sintetizar relaciones causales, etc.).

e) Emplear recursos léxicos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar hiperónimos para generalizar cadenas de términos del mismo nivel, etc.).

f) Utilizar palabras y expresiones propias del registro formal y técnico del texto original en la redacción del resumen para mantener el lenguaje académico.

3.3.2 Redacción de textos a partir de varias fuentes

La redacción de textos a partir de varias fuentes es una práctica altamente demandada en los estudios superiores. Su complejidad ha sido abordada por numerosos estudios que, desde distintas perspectivas teóricas, tratan de hacer explícitas las dimensiones que implica (Dovey, 2010; Vega et al., 2013; Miller et al., 2016). La pertinencia de esta práctica radica en la utilidad que reviste para los estudiantes de cara a afrontar los trabajos obligatorios de cualquier asignatura del Plan de Estudios, especialmente del Trabajo de Fin de Grado, donde han de ser capaces de procesar información de varias fuentes para elaborar textos originales que den cuenta de su dominio sobre un tema específico.

En el contexto de nuestra investigación, la consideramos como la *reinstanciación* de los significados de varios textos fuente en un nuevo texto con un propósito integrador articulado en torno a la estructura esquemática del género meta de la tarea. Relacionamos esta práctica con las siguientes competencias:

a) Localizar, comprender y seleccionar la información clave de las fuentes bibliográficas a partir de las que va a elaborarse el texto objeto de la tarea conservándola en textos intermedios (resúmenes, esquemas, fichas, etc.).

b) Valorar el conocimiento previo que se posee sobre el género académico al que pertenece el texto objeto de la tarea y localizar un modelo en el que apoyarse en el proceso de escritura en caso necesario.

c) Apoyarse en el conocimiento de las etapas en que se desarrolla típicamente el contenido del género discursivo al que pertenece el texto objeto de la tarea para estructurar la información.

d) Integrar la información clave de las fuentes en el texto objeto de la tarea valorando su aportación particular a las etapas características del género en cuestión.

e) Apoyarse en la función que tienen las etapas características del género en cuestión para identificar los recursos discursivos y lingüísticos que se necesitará incorporar al texto objeto de la tarea.

f) Seleccionar y emplear marcadores discursivos que se ajusten a la finalidad de cada etapa, fase, párrafo y oración para destacar la organización del contenido del texto.

g) Emplear puntos, comas y otros signos de puntuación para marcar las transiciones de la información clave en cada etapa, fase, párrafo y oración del texto.

h) Emplear patrones oracionales que contribuyan a mantener la abstracción del discurso académico, especialmente metáforas gramaticales.

i) Emplear términos formales y técnicos propios del discurso académico disciplinar.

j) Revisar la redacción del contenido del texto durante y después de su escritura para corroborar si se ajusta al objetivo de la tarea, al tema, género y formato propuesto y a las condiciones de coherencia, adecuación y corrección exigidas en un texto académico.

Una vez expuesta la relación de competencias asociadas a la puesta en marcha de nuestro proyecto, pasamos a describir detalladamente la metodología de investigación empleada.

4. Metodología

Teniendo en cuenta que nuestra investigación parte de la observación de un problema, se orienta fundamentalmente a la búsqueda de una solución, de ahí que su marco metodológico general sea el enfoque de investigación denominado investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis, 1988, 1989; Elliot, 1990, 1993; Stenhouse, 1991). Dentro de este marco metodológico general, en la última etapa del tercer ciclo de implementación del modelo, efectuamos una investigación cuasiexperimental con objeto de examinar en profundidad el efecto del modelo *SAL* en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos (ver Figura 42).

Así pues, en este apartado presentamos brevemente los fundamentos de las metodologías de investigación aplicadas en este proyecto, tanto la metodología de la investigación-acción que constituye el marco metodológico general de la tesis, como la metodología cuantitativa asociada a la investigación cuasiexperimental que desarrollamos en el tercer ciclo de la investigación-acción. Sin embargo, aunque en este apartado esbozamos cómo efectuamos la aplicación de ambas metodologías al proyecto, el reporte pormenorizado de esta aplicación se traslada a los siguientes

capítulos, en los que detallamos las acciones emprendidas en los tres ciclos de investigación-acción desarrollados (capítulo 6) y exponemos la investigación cuasiexperimental inscrita en la última etapa del tercero de estos ciclos de investigación-acción (capítulo 7).

4.1 La investigación-acción educativa aplicada al proyecto: estudio de la implementación de SAL

La expresión *investigación-acción* fue acuñada por el psicólogo alemán Kurt Lewin (1946) en referencia a una forma de investigación cualitativa que emprenden grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias. Cualquier investigación-acción puede definirse como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (Elliott, 1993, p. 88). Así pues, este tipo de investigación parte de una reflexión por parte del investigador sobre un aspecto de mejora o cambio en su campo que lo lleva a analizar el contexto y a plantear una posible solución. Con objeto de aplicar esta solución hipotética, el investigador planifica, actúa, observa el desarrollo de su planificación y reflexiona evaluando sus efectos, de modo que pueda aplicar la retroalimentación obtenida en futuras acciones.

En la actualidad es muy empleada en distintos campos disciplinares de las ciencias sociales, como la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía. En cualquiera de estas disciplinas la investigación-acción combina el enfoque propio de su tradición investigadora con el marco de programas de acción para la mejora o el cambio social. De este modo, Zuber-Skerritt (1992, citado en Latorre, 2003, p. 25) destaca cinco características que la distinguen de la investigación social tradicional:

a) Es práctica. Sus resultados conducen ante todo a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.

b) Es participativa y colaborativa. El investigador asume la condición de coinvestigador que realiza su labor con y para los sujetos interesados en el cambio y la mejora de una situación.

c) Es emancipatoria. Los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.

d) Es interpretativa. Sus resultados son soluciones basadas en las interpretaciones de los sujetos involucrados en la investigación, de modo que su validez se logra a través de estrategias cualitativas.

e) Es crítica. Los participantes actúan como agentes de cambio críticos.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, la docencia no es una actividad independiente de la propia investigación sobre la enseñanza. Autores como Stenhouse (1991), Kemmis (1988, 1989) o Elliott (1990, 1993) han sentado las bases de la aplicación de la investigación-acción al campo educativo en torno a esta idea. Stenhouse, por ejemplo, defiende que el profesor es la figura más cualificada para investigar las situaciones de enseñanza, dado que la enseñanza ya es en sí misma una investigación cuyo instrumento principal es el currículo, que permite al profesor convertir las ideas en acciones educativas y probarlas mediante la práctica. Este planteamiento del "profesorado investigador" de Stenhouse es también compartido por Elliott, quien insta a los docentes a investigar sus propias propuestas educativas y construir teorías a partir de esta práctica. De hecho, Elliott propone modificar la concepción de la relación entre teoría y práctica educativa: en lugar de considerar la práctica como una mera aplicación de la teoría, el autor propone considerar la práctica un objeto de reflexión a través del que revelar la teoría. Por su parte, Kemmis aporta una dimensión crítica a la investigación-acción educativa y la considera como

> [...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis, 1984, citado en Latorre, 2003, p. 24)

Teniendo en cuenta la definición inicial de Elliott, nuestro trabajo puede considerarse un estudio de la implementación de la metodología *SAL* en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* con el fin de mejorar la calidad de la formación en las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Si incorporamos además la definición de Kemmis, podemos

ampliar el propósito de nuestra investigación incorporando el fin de mejorar la racionalidad y la justicia del tratamiento pedagógico de la lectura y la escritura académica, de la propia comprensión que los participantes tenemos de ambas actividades y de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*.

Alcanzar este fin implica situar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las competencias en lectura y escritura académica en una dimensión didáctica explícita, de modo que, por una parte, la racionalidad se derive de la propia sistematicidad y claridad en su tratamiento y, por otra parte, la justicia a la que alude Kemmis se desprenda de la asunción básica de que estas habilidades no pueden ser exigidas y evaluadas sin facilitar un acceso gradual a las prácticas discursivas de las distintas comunidades académicas que constituyen los campos del saber en cualquier currículo universitario (Carlino, 2005). Acrecentar, en este sentido, la comprensión que docente y alumnos tenemos sobre el fenómeno de la lectura y la escritura académica redundará asimismo en la sensibilización sobre su importancia transversal a lo largo de los propios estudios y en el ejercicio profesional posterior, haciendo partícipe de ésta a otros miembros de la comunidad educativa e implicando a las propias instituciones, sin cuya colaboración es imposible mantener esa racionalidad y justicia a largo plazo.

De lo anterior se desprende que la investigación-acción puede presentar distintas modalidades (Latorre, 2003, pp. 30-31):

a) Investigación-acción técnica. Se propone incrementar la eficiencia de la práctica educativa apostando por la formación docente a cargo de especialistas en un área.

b) Investigación-acción práctica. Se propone cambiar o mejorar un aspecto de la práctica educativa a manos del propio profesorado. Es la modalidad que promueven Stenhouse (1991) y Elliott (1990, 1993).

c) Investigación-acción crítica. Se propone vincular la acción del profesorado a cambios de mayor calado social entre los que se incluyen cambios en el discurso, la organización o las relaciones de poder. Es la modalidad que promueve Kemmis (1988, 1989).

Nuestra investigación puede concretarse como una investigación-acción práctica, en la que el investigador, como docente directamente implicado, asume la función de dinamizar el proceso de participación y reflexión al cooperar desde una situación de inmersión total en la práctica educativa objeto del proyecto. Potencialmente podría acabar convirtiéndose en una investigación-acción emancipatoria si a partir de las conclusiones que se recaben puede llegar a construirse una crítica fundamentada sobre la responsabilidad que el propio sistema educativo tiene sobre la situación problemática en la que recae el foco de atención y si esta crítica tuviera la fuerza y la difusión necesaria como para modificar además las creencias, valores y actitudes de los participantes en relación con la lectura y la escritura académica.

El proceso metodológico de la investigación-acción contempla el desarrollo de una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por cuatro fases características. Esta espiral de ciclos ha sido conceptualizada de forma diferente por los distintos autores que, no obstante, comparten la concepción inicial de Lewin (1946) de ciclos de acción reflexiva compuestos por una fase de *planificación*, otra de *acción* y una última de *evaluación de la acción*. Una investigación-acción normalmente precisa más de un ciclo para lograr su objetivo, de hecho, el investigador puede repetir los ciclos las veces que crea oportuno hasta llegar a implementar satisfactoriamente su plan de acción. Ello dependerá de factores como la frecuencia de las intervenciones con el grupo, su propia capacidad de análisis u otros efectos colaterales que requieran reajustar este plan.

Con respecto al modelo concreto al que se ajusta nuestro proyecto, se vincula al que propone Kemmis (1989), basado en las cuatro fases fundamentales que describimos a continuación, aunque se recurrirá puntualmente a fundamentar algunas de sus características en las propuestas de otros autores:

a) *Planificación.* Esta fase comprende 1) la identificación de un problema o dificultad encontrada en la práctica educativa, 2) la descripción y explicación del problema en el contexto en el que tiene lugar, 3) la revisión documental del tema al que alude para avanzar una posible solución y 4) la formulación de una hipótesis de acción o propuesta para el cambio o mejora.

b) *Acción.* Esta fase engloba la puesta en marcha de la hipótesis de acción mediante 1) la implementación de las actividades diseñadas y 2) la recogida de datos o pruebas que ayuden a controlar la acción.

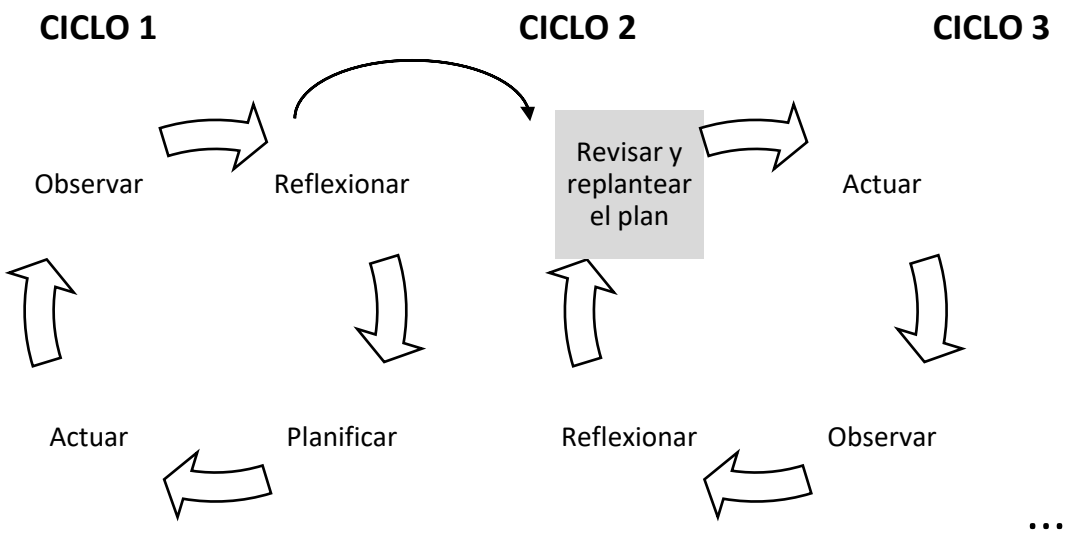
c) *Observación.* Esta fase implica la supervisión de la puesta en marcha del plan de acción mediante 1) el análisis de los datos recogidos en la fase anterior y 2) la consiguiente revisión de su impacto y relevancia.

d) *Reflexión.* Aunque esta última fase cierra el ciclo, la reflexión no es una actividad que tenga lugar únicamente al final de éste, sino que se extiende a lo largo de las fases anteriores. La actividad fundamental de esta fase es 1) la interpretación de los datos más relevantes recogidos y revisados en las fases anteriores de cara a 2) la redacción de un informe y 3) el replanteamiento del problema para ajustar el plan de acción de un nuevo ciclo de la espiral.

El modelo de Kemmis (1989) está estructurado sobre un eje estratégico, que aúna la acción y la reflexión, y otro organizativo, que engloba la planificación y la observación. Ambos ejes interactúan en un proceso constante que permite al investigador lograr su objetivo.

Figura 40

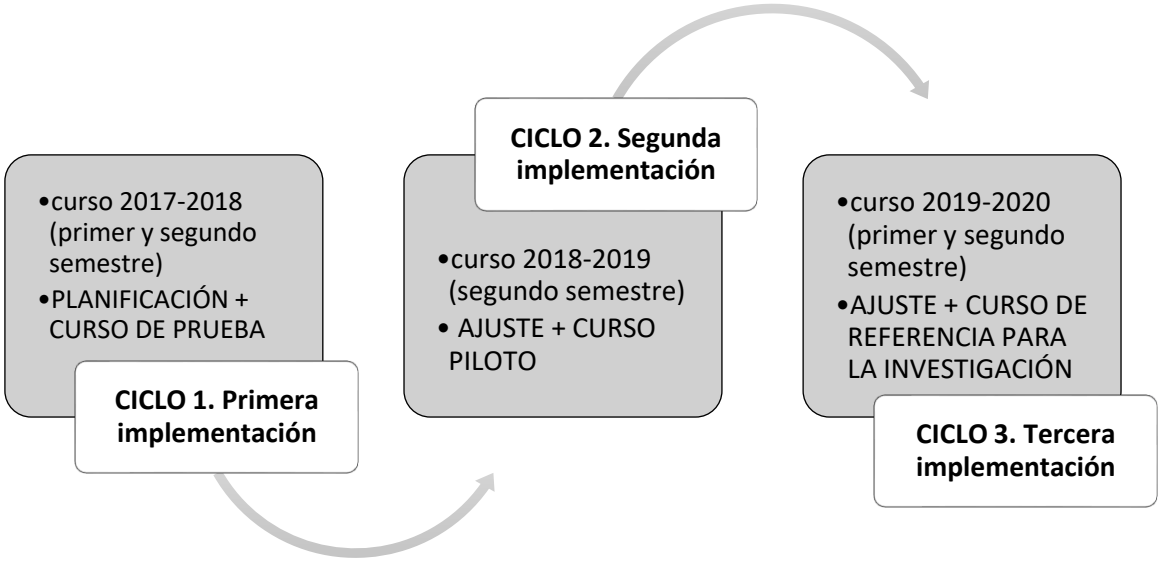
Espiral de Ciclos de Investigación-Acción según Kemmis (1989)



La descripción pormenorizada de la espiral de ciclos de investigación-acción que conforman nuestra investigación se plasma en el siguiente capítulo, aunque incluimos un pequeño avance esquemático a continuación:

Figura 41

Espiral de Ciclos de Investigación-Acción Realizados



4.2 La investigación cuasiexperimental aplicada al proyecto: estudio del impacto de la implementación de SAL

En estudios similares desarrollados en el marco teórico de la LSF y la Pedagogía de géneros, el impacto de la implementación de cualquier metodología se ha estudiado fundamentalmente mediante el análisis de muestras de escritura de los estudiantes recabadas durante su periodo de aplicación a través de instrumentos de evaluación diseñados al efecto, que pueden proporcionar tanto un análisis cualitativo de cada muestra, como un análisis cuantitativo del desarrollo del grupo (Rose et al., 2008; Devrim, 2013; Coffin & Donahue, 2014; Mitchell & Pessoa, 2017; Moyano, 2004, 2007, 2010b; Mattioli & Marino, 2012; García Parejo & Blanco, 2020). Sólo los proyectos de mayor calado, como *SLATE*, han tenido también en cuenta el análisis de la retroalimentación

proporcionada por los participantes implicados, especialmente los estudiantes, a través del uso de instrumentos como cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas (Mahboob et al., 2013).

En otras propuestas de formación no inscritas en este marco teórico (Mateos & Solé, 2009; Mateos et al., 2014; Padilla, 2012; Molina, 2017; Jarpa, 2013; Pardo & Castelló, 2016; Vargas & Rivera, 2015) se examina el impacto de las metodologías o las técnicas implementadas a través de métodos cuantitativos y/o cualitativos alineados con la tradición investigadora propia de la disciplina desde la que se proyecta el estudio (pedagogía, psicología, lingüística, etnografía, etc.), por lo que hay más variedad y pueden encontrarse estudios cuantitativos sustentados en las respuestas de los estudiantes a cuestionarios que examinan actitudes, concepciones o cuestiones metacognitivas específicas, estudios cualitativos basados en el análisis de entrevistas, fichas de reflexión o diarios de aprendizaje, estudios de caso que se articulan en torno a la interpretación del proceso de corrección y retroalimentación entre pares o entre alumno-profesor, etc.

Teniendo en cuenta el marco disciplinar y metodológico en el que se articula nuestra investigación, estimamos que el impacto de la implementación de una metodología de lectura y escritura académica es una realidad compleja que afectaría tanto a la manifestación de ambas habilidades en los textos objeto de las tareas realizadas, como a las percepciones que los individuos desarrollan sobre la propia metodología y las ventajas que puede proporcionarles en su proceso de dominio de la lectura y la escritura en la universidad. De hecho, el estudio de esta segunda variable podría ofrecer indicios más precisos del calado de la formación ofrecida más allá del periodo de la propia investigación-acción, pues una percepción positiva de las estrategias del modelo *SAL* ensayadas en el aula puede implicar la continuidad de su uso autónomo por parte de los alumnos.

Aunque en el curso de esta investigación-acción recabamos un conjunto datos cualitativos suficiente como para permitirnos abordar el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el modelo *SAL* y articular la investigación del objeto de estudio desde el paradigma de los métodos mixtos (Tashakkori & Teddlie, 2003; Riazi & Candlin, 2014; Riazi, 2017), por los límites razonables

que imponemos al alcance de esta tesis, así como por el afán de ofrecer un trabajo lo suficientemente exhaustivo, el estudio del impacto de la implementación del modelo *SAL* se restringe en nuestro proyecto al tratamiento de la dimensión cuantitativa de este objeto de estudio. Se alinea así con trabajos similares inscritos en el marco de la LSF y la Pedagogía de géneros y basados en su mayoría en la operacionalización cuantitativa de la variable "calidad de los textos de los estudiantes" a través del empleo de rúbricas de evaluación fundamentadas en la teoría lingüística sistémico-funcional.

En consonancia con este tratamiento cuantitativo del objeto de estudio, en el estudio del impacto de la implementación del modelo *SAL* en nuestra investigación aplicamos un diseño cuasiexperimental que responde al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente. Su naturaleza cuasiexperimental se debe a la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los Grupos Experimental y Control que forman parte de la investigación, pues, como detallaremos en los capítulos 6 y 7, corresponden a grupos de estudiantes preestablecidos. Además, la inclusión de un grupo de control responde fundamentalmente al interés de contar con un recurso de triangulación extra en la evaluación de la calidad de los textos de los estudiantes.

Con respecto al género objeto de evaluación, decidimos centrarnos específicamente en examinar y contrastar la calidad de los resúmenes producidos por los estudiantes en referencia a un texto disciplinar de género argumentativo antes y después de la aplicación de la secuencia de estrategias *SAL* en la asignatura. Como ya expusimos en el capítulo 4, esta secuencia finaliza con la escritura conjunta del resumen del texto trabajado a partir de las notas tomadas por el profesor y los estudiantes en el curso de la misma, de ahí nuestra motivación principal a la hora de centrarnos en evaluar la calidad del resumen.

A este respecto, como detallamos al inicio del capítulo 7, en nuestra investigación entendemos el resumen como una práctica discursiva cuyo propósito es registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en un procedimiento de evaluación que involucra la lectura y/o el aprendizaje de dicho texto. De este modo, el tipo de resumen que empleamos en nuestra

investigación no presenta una estructura esquemática propia, sino que adopta la estructura esquemática del género discursivo predominante en el texto fuente.

Por otra parte, estimamos que la elección del resumen como objeto de evaluación presenta una serie de ventajas. En primer lugar, la confluencia de habilidades de lectura y escritura que entraña permite evaluar tanto la comprensión como la expresión escrita, o, para ser más exactos, la comprensión a través de la expresión, tercera habilidad híbrida que conceptualizan Flower et al. bajo la denominación *leer-para-escribir* (1990) y que está implicada en la mayoría de las tareas de aprendizaje en la Universidad. En segundo lugar, consideramos que el resumen constituye un recurso de andamiaje fundamental para abordar la escritura de textos más complejos, como los textos escritos a partir de varias fuentes, ya que, además de resultar un paso intermedio en el proceso de producción de este tipo de textos, facilita a los estudiantes novatos el aprendizaje intensivo de patrones de gramática académica que pueden trasladar a cualquiera de sus producciones. En tercer lugar, pensamos que el dominio de los estudiantes en la escritura de resúmenes podría predecir en cierto sentido su desempeño en la escritura de esos textos más complejos. Por último, a efectos prácticos, el resumen manifiesta unas dimensiones más reducidas que otros géneros o macrogéneros, lo que facilita enormemente la labor de evaluación.

De este modo, la hipótesis general que orienta la investigación cuasiexperimental es la siguiente: la formación recibida en la metodología Scaffolding Academic Literacy contribuye a mejorar la calidad de los resúmenes escritos de manera autónoma en referencia a un texto fuente argumentativo por los estudiantes del Grupo Experimental de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* en el curso 2019-2020. Se trata de una hipótesis causal en la que confluyen las siguientes variables (Tabla 38):

Tabla 38

Variables Asociadas a la Investigación

Variable Independiente	Variable Dependiente
Metodología *Scaffolding Academic Literacy*	Calidad de los resúmenes de textos académicos de los estudiantes del grupo experimental elaborados durante el curso de la investigación-acción, tal y como puede observarse en el siguiente conjunto de dimensiones: 1. Estructura esquemática 2. Valoración 3. Ideación 4. Conjunción 5. Periodicidad 6. Identificación 7. Aspectos léxico-gramaticales 8. Aspectos gráficos

La variable independiente podría caracterizarse según el esquema de clasificación de Bisquerra (1989) como variable independiente situacional de tarea, que en la investigación educativa coincide con algún programa que se desea experimentar. Con respecto a la variable dependiente, entendemos la calidad de un resumen desde la perspectiva de la LSF como la variable que da cuenta del grado de adecuación informativa de las opciones genéricas, semántico-discursivas y léxico-gramaticales elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Drury, 1991; Hood, 2008). Consideramos así que estas opciones manifiestan el grado de comprensión y elaboración en la expresión de la información que ha alcanzado el alumno, aunque profundizaremos en el proceso de operativización de la variable

en el capítulo 7 al presentar el esquema de puntuación analítico que diseñamos y validamos para efectuar la evaluación de los resúmenes.

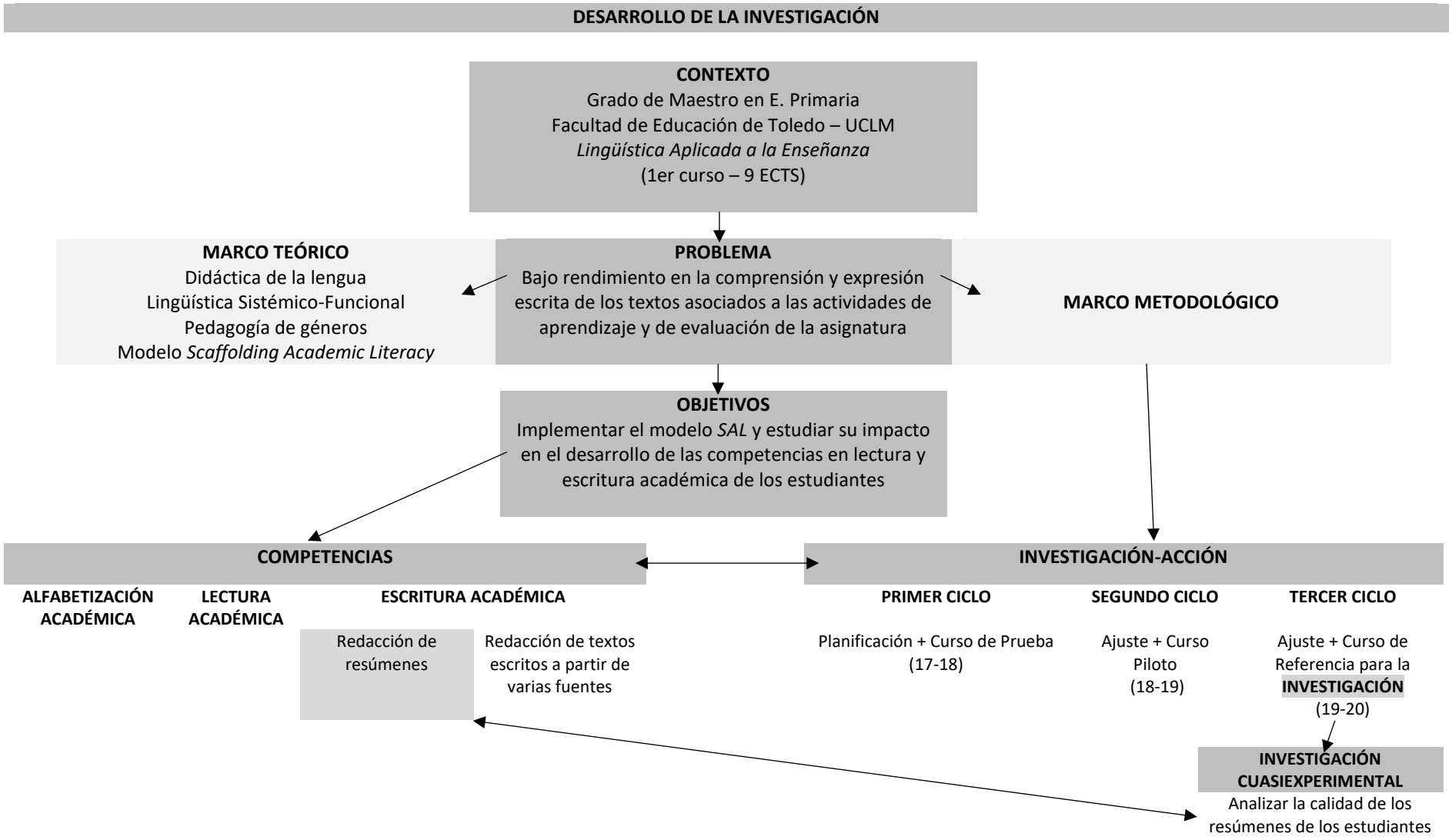
Este esquema de puntuación analítico está basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística Sistémico-Funcional y a la Pedagogía de géneros (Drury, 1991; Hood, 2008; Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). Consta de ocho categorías que redactamos como indicadores empleando un registro sencillo y a las que añadimos una escala de cuatro puntos (0=Inapropiado; 1=Débil; 2=Bueno; 3=Excelente). Con objeto de facilitar su uso, también especificamos los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo. La evaluación de la validez de constructo y de contenido de este esquema de puntuación analítico se llevó a cabo mediante un juicio de expertos (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29).

Finalmente, en consonancia con el diseño de investigación mencionado, cotejamos, por un lado, el rendimiento del Grupo Experimental y, por otro, el rendimiento del Grupo Control en la elaboración de los resúmenes en el pre-test y el post-test mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, tanto en referencia a la puntuación global como a la obtenida en cada categoría. Esto nos permitió identificar los aspectos más y menos problemáticos de los que dan cuenta los resúmenes de los estudiantes e interpretar sus consecuencias en relación con la comprensión de la información de los textos especializados y la expresión de su contenido a través de un lenguaje formal y técnico.

Finalmente, a efectos de facilitar la comprensión de la naturaleza de nuestra investigación, sintetizamos la información proporcionada en este apartado en el siguiente esquema:

Figura 42

Esquema General de la Investigación


DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
CONTEXTO
Grado de Maestro en E. Primaria
Facultad de Educación de Toledo – UCLM
Lingüística Aplicada a la Enseñanza
(1er curso – 9 ECTS)
MARCO TEÓRICO
Didáctica de la lengua
Lingüística Sistémico-Funcional
Pedagogía de géneros
Modelo *Scaffolding Academic Literacy*
PROBLEMA
Bajo rendimiento en la comprensión y expresión escrita de los textos asociados a las actividades de aprendizaje y de evaluación de la asignatura
MARCO METODOLÓGICO
OBJETIVOS
Implementar el modelo *SAL* y estudiar su impacto en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes
COMPETENCIAS
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA
LECTURA ACADÉMICA
ESCRITURA ACADÉMICA
Redacción de resúmenes
Redacción de textos escritos a partir de varias fuentes
PRIMER CICLO
Planificación + Curso de Prueba (17-18)
SEGUNDO CICLO
Ajuste + Curso Piloto (18-19)
TERCER CICLO
Ajuste + Curso de Referencia para la INVESTIGACIÓN (19-20)
INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL
Analizar la calidad de los resúmenes de los estudiantes

CAPÍTULO 6. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY*: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO DE MAESTRO EN E. PRIMARIA

En este capítulo describimos el proceso de implementación de la metodología *SAL* detallando en qué consistieron las acciones desarrolladas en cada uno de los tres ciclos de la investigación-acción desarrollada y exponiendo resultados parciales de su aplicación.

1. Primer y segundo ciclo de investigación-acción

En este apartado damos cuenta de las actividades vinculadas a los ciclos primero y segundo del proyecto. Al no ser los ciclos de referencia de la investigación desarrollada para evaluar el impacto de la metodología, estimamos que resulta más claro que los agrupemos en referencia a su carácter tentativo en el proceso de fijar los términos de aplicación definitivos del modelo *SAL* en la asignatura.

1.1 Curso de prueba (2017-2018)

El primer ciclo, correspondiente al curso 2017-2018, estuvo dedicado a la elaboración del Plan de Acción y a la realización de un primer curso de prueba. Describimos este ciclo atendiendo pormenorizadamente a las distintas fases que lo componen, habida cuenta de su influencia en los demás ciclos del proyecto. Es, de hecho, en este primer ciclo donde se sientan las bases del diseño de las tareas de lectura y escritura desarrolladas en la investigación-acción, de las secuencias didácticas inspiradas en las características de la metodología y de los materiales empleados para facilitar el desarrollo de las competencias implicadas en el proyecto, acciones establecidas como objetivos específicos de esta investigación (ver apartado 2 del Capítulo 5).

1.1.1 Planificación inicial

Para orientar la implementación de nuestras acciones en este primer ciclo elaboramos un Plan de Acción que contemplaba los siguientes aspectos:

a) Participantes:

Los participantes fueron 74 estudiantes del grupo A (turno de mañana) y 59 estudiantes del grupo B (turno de tarde) de la asignatura. Ambos grupos fueron establecidos por la Unidad de Gestión de Alumnos de la UCLM en el Campus de Toledo a partir de su preferencia de horario y orden de matriculación. Su media de edad era de 18 años y la mayoría procedía del Bachillerato de Ciencias Sociales. Algunas excepciones las constituían aquellos alumnos que se habían matriculado en el Grado de Maestro en Educación Primaria tras la realización de la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años o alumnos que procedían de otros estudios previos de diversa índole, como ciclos formativos de grado medio y superior.

Los estudiantes del grupo A constituían el grupo objeto de la investigación-acción y fueron, por tanto, formados en la aplicación de las estrategias de andamiaje de la metodología *SAL* a la hora de realizar los trabajos obligatorios prescritos en ambos semestres del curso. Los estudiantes del grupo B, a cargo de otro docente, realizaron los mismos trabajos obligatorios, aunque con la metodología que empleamos en los cursos anteriores, tal y como fue descrita en el capítulo anterior (ver apartado 1.2). El grupo B no constituye realmente un grupo control, sino más bien un recurso de triangulación en la evaluación de la calidad de los textos producidos por el grupo objeto de la investigación-acción en ambos trabajos obligatorios.

b) Prueba de desempeño inicial:

Al principio del curso elaboramos y realizamos una prueba de desempeño inicial con el grupo A, en el que impartíamos clase (ver Anexo 4). Esta prueba no fue sometida a un proceso de validación porque su objetivo primordial era proporcionarnos una muestra de escritura de resúmenes en el estadio previo a la aplicación de la metodología *SAL*. A este respecto, la prueba se articulaba en torno a un texto *argumentativo-explicativo* de temática lingüística no especializada y presentaba dos bloques, uno de lectura, que contenía preguntas de comprensión literal, inferencial e interpretativa, y otro de escritura en el que se solicitaba la identificación y expresión del tema del texto y la redacción del resumen de su contenido.

Los estudiantes obtuvieron una menor puntuación en las series de preguntas de comprensión inferencial e interpretativa: en el primer caso demostraron una competencia limitada a la hora de deducir la tesis del autor y más limitada aún a la hora de deducir las causas de los hechos enunciados en el texto. En el segundo caso, demostraron una competencia limitada para relacionar su conocimiento previo sobre el tema del texto con las preguntas que se les formularon, de modo que pudiera avanzarse una interpretación coherente del mensaje del texto; antes bien, estas respuestas demostraron una tendencia general a aportar disertaciones personales sobre temas vagamente relacionados.

Además, los estudiantes obtuvieron una puntuación notablemente escasa en los ejercicios de expresión escrita: en el caso del tema del texto, la mayoría no fue capaz de identificarlo correctamente, y, en caso positivo, la mayoría de las respuestas presentaba problemas a la hora de formular la información mediante una estructura nominal abstracta. Por su parte, los resúmenes realizados en esta prueba constituyen las primeras muestras de escritura que recopilamos para abordar la reflexión del rendimiento de los estudiantes en este primer ciclo y, como tales, fueron evaluados empleando un instrumento que diseñamos al efecto y que describiremos con detalle más adelante. De momento, podemos avanzar que los principales problemas detectados se vinculaban a la escasa competencia de los estudiantes para mantener el propósito comunicativo, la estructura esquemática y el campo del texto original, su dificultad a la hora de distribuir la información en párrafos y la casi total ausencia de CONJUNCIÓN entre cláusulas que presentaban sus textos.

c) Pasos de acción:

Pasos de acción 1: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	
Descripción del proyecto de investigación al grupo por parte del docente:	
Objetivos	-Describir el contexto de la investigación. -Exponer las características básicas de la investigación-acción educativa. -Plantear la situación problemática a partir de la que surge la investigación. -Mostrar evidencias que ilustren la situación descrita. -Exponer las características básicas de la hipótesis de acción determinada.
Contenidos	-Introducción básica a la investigación-acción educativa. -Introducción al concepto de *alfabetización académica*.

	-Lectura y análisis de fragmentos de textos académicos de los estudiantes de cursos anteriores (anónimos). -Introducción básica a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*.
Procedimiento	El docente expone la información básica del proyecto con el soporte visual de una presentación Prezi. Los alumnos pueden acceder a la presentación si así lo desean a través del *moodle* de la asignatura; además, cuentan con un folleto impreso con el resumen de la descripción del Proyecto para su consulta personal. El docente entrega las solicitudes de consentimiento de participación a los estudiantes: tienen la opción de leerlas con detenimiento y entregarlas la semana siguiente.
Agrupamiento	Grupo-clase.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Prezi: Presentación Proyecto de Investigación. Disponible en: https://prezi.com/view/tQbNzPyZ9AgjrMYRG4xt/ Folleto impreso con la descripción del Proyecto de Investigación para los estudiantes (ver Anexo 5). Solicitudes de consentimiento de participación en el proyecto (ver Anexo 6).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 1 h.
□ Exposición del calendario de acciones del grupo vinculadas al proyecto:	
Objetivos	-Ofrecer una panorámica general de las acciones del proyecto que los estudiantes van a llevar a cabo durante el curso.
Contenidos	-Temporalización básica del proyecto. -Ciclos de la investigación-acción educativa. -Caracterización general de las acciones de implementación del proyecto. -Caracterización general de las acciones de recogida de datos/evidencias del proyecto. -Enumeración de técnicas de recogida de datos.
Procedimiento	El docente describe de manera muy genérica el tipo de acciones del proyecto que los estudiantes van a llevar a cabo y su distribución a lo largo de los dos semestres del curso, así como las técnicas de recogida de datos en las que se verán involucrados. El calendario de acciones se recuperará en numerosas ocasiones a lo largo del curso para señalar las realizadas y recordar las siguientes.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Documento PDF: Calendario de acciones del Proyecto de Investigación para los estudiantes. Los alumnos pueden acceder al documento a través del *moodle* de la asignatura (ver Anexo 7).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 15 min.
□ Realización de una prueba de desempeño inicial en lectura y escritura académica:	
Objetivos	-Proporcionar retroalimentación sobre las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes, especialmente una muestra de escritura de resúmenes en el estadio previo a la aplicación de la metodología *SAL.*
Contenidos	-Comprensión literal, inferencial e interpretativa de un texto argumentativo-explicativo de temática lingüística no especializada: SAPIR, E. (1933). *Language. Encyclopaedia of the Social Sciences* (pp. 155-169). New York: Macmillan. Vol. 9 Traducción de Jesús Tusón (1985).

	-Identificación del tema y escritura del resumen.
Procedimiento	-Entrega, realización y recogida de la prueba en una sesión.
Agrupamiento	Grupo-clase.
Medios y materiales	Prueba de desempeño inicial en lectura y escritura académica (ver Anexo 4).
Temporalización	Fecha: Ver calendario de planificación temporal. Duración: 1 h.
Seminario[33] inicial de introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*:	
Objetivos	-Contextualizar la metodología *Reading to Learn* y su aplicación al ámbito académico o *Scaffolding Academic Literacy*. -Ofrecer información básica sobre los fundamentos teóricos y de investigación de la metodología *SAL*. -Exponer las etapas del Ciclo de Aprendizaje Andamiado. -Exponer la orientación de análisis lingüístico del modelo. -Exponer las estrategias de trabajo que conforman el modelo. -Ofrecer un ejemplo audiovisual de trabajo mediante la metodología *SAL*. -Presentar un repertorio bibliográfico accesible a los estudiantes para profundizar sobre el tema.
Contenidos	-Introducción básica a la metodología *Reading to Learn* y a su aplicación académica *Scaffolding Academic Literacy*. -Presentación de la Escuela de Sídney y su trabajo de investigación en alfabetización. -Presentación de la Lingüística Sistémico-Funcional. -Descripción de las etapas del Ciclo de Aprendizaje Andamiado: Preparación > Tarea > Elaboración. -Presentación de los niveles de análisis lingüístico: Contenidos Académicos > Textos > Estructuras Léxico-gramaticales. -Descripción de las estrategias metodológicas objeto de práctica: Preparación antes de la lectura; Lectura párrafo a párrafo; Marcado del texto párrafo a párrafo; Marcado del texto oración a oración; Toma de notas conjunta; Escritura de un nuevo texto a partir de las notas; Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto. -Presentación de la bibliografía básica sobre la metodología.
Procedimiento	El docente expone las características básicas de la metodología *SAL* con el soporte visual de una presentación Prezi. Los alumnos pueden acceder a la presentación si así lo desean a través del *moodle* de la asignatura.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Prezi: Introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*. Disponible en: https://prezi.com/view/TJdmtIvp2U6Nk2BFP2eO/
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 1,5 h.
Seminarios iniciales de introducción a la Lingüística Sistémico-Funcional:	
Objetivos	-Presentar los conceptos básicos de la LSF aplicados a la metodología *SAL*.

[33] Con *seminarios* nos referimos a sesiones centradas en el trabajo en profundidad de un tema o contenido de aprendizaje específico no determinado en el temario de la Guía-e de la asignatura y que complementan las sesiones regulares de clase en que se trabajan los contenidos propuestos en este documento en el orden previsto.

	-Ilustrar el modelo de análisis de la LSF en un ejemplo de texto académico. -Sintetizar las características discursivas y lingüísticas de los textos académicos. -Aplicar el modelo de análisis de la LSF a un texto académico.
Contenidos	-Conceptos vinculados a los patrones de análisis semántico-discursivo (Tema/Nuevo, referencia, relaciones lógicas, relaciones léxicas y valoración). -Conceptos vinculados a los patrones de análisis léxico-gramatical (oración y cláusula, grupos verbales y modalidad, grupos nominales y densidad léxica, metáforas gramaticales). -Análisis sistémico-funcional de un ejemplo de texto académico. -Características discursivas y lingüísticas de los textos académicos: -Realización conjunta de un resumen de las características discursivas y lingüísticas de los textos académicos. -Aplicación guiada del modelo de análisis de la LSF a un texto académico.
Procedimiento	Seminarios magistrales.
Agrupamiento	Grupo-clase.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Power Point: Introducción a la Lingüística Sistémico-Funcional. Documentos PDF de textos de trabajo (ver Anexo 8).
Temporalización	Fecha: varias fechas. Ver calendario de planificación temporal. Duración: 3 sesiones (4 h. en total).
Pasos de acción 2: TRABAJO 1. LEER PARA APRENDER - REDACCIÓN DE RESÚMENES	
Exposición del carácter, objetivos, metodología y materiales didácticos del trabajo 1: *Leer para aprender: redacción de resúmenes*	
Objetivos	-Presentar a los estudiantes la información que regula el desarrollo del trabajo obligatorio: sus objetivos, su metodología, los materiales didácticos y los términos de evaluación adoptados y expuestos en la Guía-e.
Contenidos	-Objetivos del trabajo obligatorio 1: *Leer para aprender: redacción de resúmenes.* -Recordatorio de los principios de la metodología *SAL*. -Exposición de la distribución de los alumnos por grupo. -Presentación de la carpeta de materiales didácticos por grupo. -Recordatorio de la distribución de los porcentajes de evaluación según la Guía-e, especialmente los que corresponden al trabajo obligatorio del semestre. -Indicación de los criterios de evaluación del texto final.
Procedimiento	El docente expone las características básicas del trabajo del primer semestre con el soporte visual del documento PDF en que se recoge la información básica. Los alumnos tienen este documento en su Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo.
Agrupamiento	Gran-grupo.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF que incluye la sinopsis de las fases en que se desarrolla el texto de trabajo y el propio texto (ver Anexo 9).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 1 h.
Realización de los seminarios de trabajo en pequeño grupo (4 pequeños grupos):	
Objetivos	-Aplicar el ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* al trabajo de cuatro textos académicos correspondientes respectivamente a cuatro géneros discursivos.

	-Practicar el modelo de análisis sistémico-funcional aplicado a la metodología. -Sistematizar un procedimiento de realización de resúmenes académicos accesible a todos los estudiantes.
Objetivos de aprendizaje de los alumnos	-Competencias específicas en lectura académica -Competencias específicas en escritura académica: redacción de resúmenes
Contenidos	-Estrategias del modelo *SAL*: Preparación a la lectura, Lectura párrafo a párrafo, Marcado del texto párrafo a párrafo y oración a oración, Toma de notas conjunta y Escritura de un nuevo texto a partir de las notas. -Nociones de semántica discursiva y de semántica de la cláusula propias de la LSF.
Procedimiento	Según el documento de instrucciones del trabajo obligatorio 1, los estudiantes vienen al seminario habiendo revisado el texto con la ayuda de la sinopsis de sus fases incluida en la carpeta de materiales didácticos. En el seminario, se procede a realizar la lectura párrafo a párrafo y el marcado del texto párrafo a párrafo: el marcado del texto oración a oración se reserva únicamente para las secciones más complejas. Para finalizar se procede a realizar la toma de notas conjunta de la información clave, siendo tarea de los estudiantes redactar un resumen del texto a partir de las expresiones clave consensuadas por el grupo e integrando los patrones léxico-gramaticales propios del lenguaje académico que hayan identificado. Al ser un seminario en pequeño grupo, se facilita la discusión y la atención a los alumnos. Los estudiantes deben escribir obligatoriamente al término de cada seminario una entrada de su Diario de Aprendizaje siguiendo la plantilla expuesta por el docente en *moodle*: esta entrada tiene el objetivo de que los estudiantes evalúen su comprensión del modelo y su rendimiento a la hora de guiarlos en el resumen de un texto.
Agrupamiento	4 pequeños grupos configurados aleatoriamente en relación a 4 géneros discursivos.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. PARA LOS ALUMNOS: -Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF que incluye la sinopsis de las fases en que se desarrolla el texto de trabajo y el propio texto (ver Anexo 9). PARA EL PROFESOR: -Análisis sistémico-funcional de los textos de trabajo (ver Anexo 15). -Planificaciones didácticas diseñada *ex profeso* (una por cada texto/grupo) para orientar la puesta en marcha de los seminarios (ver Anexo 10).
Temporalización	Fecha: varias fechas. Ver calendario de planificación temporal. Duración: 2 h./sesión-grupo.
Pasos de acción 3: TRABAJO 2. APRENDER PARA ESCRIBIR - REDACCIÓN DE UN APARTADO DEL MARCO TEÓRICO DE UN TRABAJO ACADÉMICO ESPECIALIZADO	
Exposición del carácter, objetivos, metodología y materiales didácticos del trabajo 2: *Aprender para escribir: redacción de un apartado del marco teórico de un trabajo académico especializado*:	
Objetivos	-Presentar a los estudiantes la información que regula el desarrollo del trabajo obligatorio: sus objetivos, su metodología, los materiales didácticos y los términos de evaluación adoptados y expuestos en la Guía-e.

Contenidos	-Objetivos del trabajo obligatorio 2: *Aprender para escribir: redacción de un apartado del marco teórico de un trabajo académico especializado.* -Recordatorio de los principios de la metodología *SAL*. -Exposición de la distribución de los alumnos por grupo. -Presentación de la carpeta de materiales didácticos por grupo. -Recordatorio de la distribución de los porcentajes de evaluación según la Guía-e, especialmente los que corresponden al trabajo obligatorio del semestre. -Indicación de los criterios de evaluación del texto final.
Procedimiento	El docente expone las características básicas del trabajo del segundo semestre con el soporte visual del documento PDF en que se recoge la información básica. Los alumnos tienen este documento en su Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo.
Agrupamiento	Gran-grupo.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF con los 3 textos base (ver Anexo 11).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 1,5 h.
Realización de los seminarios de trabajo en pequeño grupo (4 pequeños grupos):	
Objetivos	-Ampliar el trabajo del ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* a la redacción de un género de escritura académica a partir de tres textos fuente: un apartado de un hipotético marco teórico de un trabajo académico especializado (tipo TFG). -Practicar el modelo de análisis sistémico-funcional aplicado a la metodología. -Sistematizar un procedimiento de redacción de textos académicos que sea útil a los estudiantes cuando tengan que encarar la escritura de textos complejos.
Objetivos de aprendizaje de los alumnos	-Competencias en lectura académica -Competencias en escritura académica: redacción de resúmenes y redacción de textos a partir de varias fuentes
Contenidos	-Estrategias del modelo *SAL*: Preparación a la lectura, Lectura párrafo a párrafo, Marcado del texto párrafo a párrafo y oración a oración, Toma de notas conjunta y Escritura de un nuevo texto a partir de las notas y especialmente empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto. -Taxonomía de géneros discursivos propuesta por el modelo *Reading to Learn* y características discursivas y lingüísticas de los géneros explicación secuencial, exposición clasificatoria, argumentación y relato histórico explicativo. -Nociones de semántica discursiva y de semántica de la cláusula propias de la LSF. -Estrategias de escritura: Planificación, Textualización y Revisión.
Procedimiento	Las acciones asociadas a la realización del trabajo se describen a continuación: **PRIMER SEMINARIO** **ANTES**: Individualmente: -Lectura comprensiva de los textos que incluye el DOCUMENTO del grupo en cuestión. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: -Aprendizaje de las características del género de trabajo.

	-Identificación y etiquetado funcional de las etapas del género de trabajo en el texto 1 del DOCUMENTO.
DESPUÉS	Individualmente: -Identificación y etiquetado funcional de las etapas del género de trabajo en los textos 2 y 3 del DOCUMENTO.

SEGUNDO SEMINARIO

ANTES	Individualmente: -Marcado de la información clave de cada párrafo de los textos 1 y 2 del DOCUMENTO.
DURANTE	Con el apoyo del profesor: -Revisión conjunta del marcado de la información clave de cada párrafo de los textos 1 y 2. -Explicación de las secciones que presentan información compleja.
DESPUÉS	Individualmente: -Elaboración de la ficha-resumen de los textos 1 y 2 (la ficha puede descargarse del Módulo del TRABAJO DEL SEGUNDO SEMESTRE). -Subida de las fichas-resumen de los textos 1 y 2 en la tarea habilitada al efecto en el Módulo de TRABAJO DEL SEGUNDO SEMESTRE**.** -Entrada obligatoria en el diario de aprendizaje de los estudiantes a partir de ficha de preguntas guiadas para reflexionar sobre las estrategias de la metodología que se han practicado en el seminario (ver ficha y tarea para subir el documento en apartado "Participación" de *Moodle*).

TERCER SEMINARIO

ANTES	Individualmente: -Redacción de un esbozo de estructura del texto planteado en el DOCUMENTO de cada grupo según las etapas características del género. -Valoración de la aportación de la información de cada ficha-resumen y del texto 3 a cada etapa de la estructura diseñada (¿qué información de los textos 1, 2 y 3 vamos a integrar en cada etapa de nuestro texto de escritura?).
DURANTE	Con el apoyo del profesor: -Revisión de los esbozos de estructura elaborados por los compañeros. -Discusión oral de la aportación de la información de cada texto (1, 2 y 3) a cada etapa de la estructura diseñada.
DESPUÉS	Individualmente: -Redacción de un primer borrador del texto. -Realización del cuestionario para orientar su revisión (ver Módulo de TRABAJO DEL SEGUNDO SEMESTRE). -Redacción del texto definitivo. -Subida del texto definitivo en la tarea habilitada al efecto en el Módulo de TRABAJO DEL SEGUNDO SEMESTRE**.**

Agrupamiento	4 pequeños grupos configurados aleatoriamente en relación a 4 géneros discursivos. Son los mismos que el trabajo obligatorio 1.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. PARA LOS ALUMNOS: -Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF con los 3 textos base (ver Anexo 11). PARA EL PROFESOR: -Power Points expositivos de cada género de trabajo (ver Anexo 12). -Análisis sistémico-funcional de los textos de trabajo (ver Anexo 15). -Planificaciones didácticas diseñada *ex profeso* (una por cada texto/grupo) para orientar la puesta en marcha de los seminarios (ver Anexo 13). -Power Points de orientación de la escritura del texto (ver Anexo 14).
Temporalización	Fecha: varias fechas a razón de 3 seminarios por grupo. Ver calendario de planificación temporal. Duración: 2 h./sesión-grupo.
Pasos de acción 4: FINALIZACIÓN DEL PROYECTO	
Exposición de la vía de difusión de los resultados del proyecto y de los medios de acceso a los mismos para los interesados:	
Objetivos	-Hacer partícipes a los estudiantes de los resultados del proyecto. -Ofrecer a los estudiantes una retroalimentación útil para afrontar sus estudios superiores.
Contenidos	-Vía de difusión de los resultados del proyecto. -Medios de acceso a los resultados a disposición de los interesados.
Procedimiento	El docente informa de la vía de difusión de los resultados del proyecto y de los medios de acceso de que dispondrán los estudiantes para conocerlos. Señala también que la información estará asimismo disponible en el módulo correspondiente al proyecto de investigación del *moodle* de la asignatura.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula.
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 10 min.

c) Selección y análisis de textos de trabajo:

La selección de los textos empleados para articular las tareas en los Trabajos 1 y 2 vino fundamentalmente motivada por su relación con la organización del temario de la asignatura en ambos semestres. En este sentido, su ubicación en el calendario de trabajo mantuvo una relación estrecha con la distribución de los contenidos de enseñanza/aprendizaje en el curso.

Los textos empleados en el Trabajo 1 pertenecen a fragmentos de manuales universitarios. A este respecto, el manual constituye un buen punto de partida en la adquisición del discurso académico por su presencia generalizada en todas las asignaturas en el estadio inicial de los

estudios superiores (Gutiérrez, 2008), por lo que priorizamos su uso en el primer semestre. Por su parte, los textos empleados en el Trabajo 2 pertenecen en su mayoría a artículos de revistas especializadas y capítulos de obras colectivas sobre lingüística aplicada a la enseñanza, en consonancia con los contenidos del temario en el segundo semestre.

Como géneros discursivos, la totalidad de los textos empleados corresponde a cuatro géneros concretos de especial recurrencia en ámbito académico: *explicación secuencial*, *exposición clasificatoria*, *argumentación* y *relato histórico explicativo*, aunque puntualizamos esos géneros mencionados corresponden a los géneros predominantes en los textos seleccionados, habida cuenta de la notable presencia de otros géneros incrustados. Esto se explica sencillamente por la naturaleza macrogenérica que presenta cualquier texto universitario.

Antes de su trabajo en el aula a través de la metodología *SAL*, realizamos un análisis sistémico-funcional que fue aplicado al diseño de las planificaciones didácticas que orientaron nuestra labor durante el proceso (ver Anexo 15). Este análisis comprende básicamente el etiquetado de la estructura esquemática del texto (etapas, fases, otros géneros incrustados y su relación lógico-semántica con el macrogénero y entre sí), el análisis de las relaciones lógico-semánticas entre oraciones y cláusulas con objeto de facilitar la elaboración del resumen, la identificación de las relaciones de causa-efecto entre oraciones y cláusulas, la localización de las metáforas gramaticales lógicas y experienciales y el marcado de los elementos propios del sistema de la VALORACIÓN.

d) Diseño de planificaciones didácticas:

El diseño de las planificaciones didácticas corresponde a una adaptación del diseño propuesto por el grupo ForMULe en el seno del proyecto de investigación *Educación lingüística y formación del profesorado: incidencia del modelo Reading to Learn de base sistémico-funcional en el grado de maestro de Educación Primaria* (PR26/16-20348). Este diseño responde al objetivo de integrar cuidadosamente la información derivada del análisis sistémico-funcional de los textos de aprendizaje en la aplicación de las estrategias del modelo *Reading to Learn*. Como resultado, el

docente cuenta con una planificación muy detallada de los recursos lingüísticos y discursivos clave del texto que serán destacados a la hora de implementar la Preparación a la lectura, la Lectura párrafo a párrafo y oración a oración, la Toma de notas conjunta y la Reescritura (ver Anexo 16). La plantilla base de estas planificaciones fue validada por especialistas en la enseñanza de la lengua española, tanto conocedores como ajenos al modelo *Reading to Learn*.

En el caso de la investigación-acción que nos ocupa, diseñamos tantas planificaciones didácticas como textos fueron empleados en los dos trabajos obligatorios prescritos: un total de 12. Estas planificaciones tuvieron que adaptarse al carácter de las estrategias de la metodología *SAL* y al de los propios textos de enseñanza, que, como se ha mencionado anteriormente, en muchos casos presentaban géneros incrustados, aspecto que debíamos tratar con detenimiento (ver Anexos 10 y 13). La estructura general de las planificaciones es la siguiente:

Tabla 39

Apartados de las Planificaciones Didácticas Diseñadas durante la Investigación-Acción

A	Identificación del género objeto de aprendizaje y del texto de trabajo.
B	Identificación de la asignatura, los contenidos del temario vinculados y los objetivos de aprendizaje del tema en cuestión.
C	Objetivos de aprendizaje de contenido y de lengua (discursivos y lingüísticos).
D	Preparación para la lectura: a) conocimientos previos necesarios y b) análisis sistémico-funcional del texto (análisis de las etapas y fases y resumen de su contenido).
E	Comprensión de la lectura: a) planificación de preguntas asociadas a los tres niveles de comprensión lectora y b) planificación de la lectura detallada párrafo a párrafo y oración a oración (preparación y elaboración de cada uno de ellos o de las secciones más difíciles).
F	Planificación de la tarea de escritura: a) notas obtenidas a partir de la lectura detallada y b) ejemplo de reescritura.
G	Comentarios finales del autor.

De todos los apartados de la planificación, el E es el que supone un mayor esfuerzo para el docente, pues no sólo implica un análisis exhaustivo de los recursos lingüísticos propios del lenguaje académico en que se expresa el contenido del texto sino también la planificación del discurso pedagógico que articulará las fases anterior y posterior a la realización de la tarea de comprensión lectora: la Preparación y la Elaboración. Además, a modo de notas, se planifican las preguntas que conseguirán centrar la atención del estudiante en la información clave. Adjuntamos

aquí un fragmento de este apartado E en una de las planificaciones desarrolladas para ofrecer una idea más clara de lo anterior:

Figura 43

Fragmento de Planificación Didáctica Diseñada para la Investigación-Acción (Primer Ciclo)

Preparación de la oración 2c	De nuevo en esta tercera oración y las dos siguientes vamos a encontrar una exposición descriptiva incrustada que expresa las definiciones de Saussure de los conceptos lenguaje, lengua y habla. Esta tercera oración aporta la definición y las dos siguientes la descripción.
Notas	-La cita dice que la lengua es una estructura de signos que no se han elegido por ninguna razón lógica. ¿Cómo lo dice el texto? ¡Subráyalo! -La segunda parte de la oración dice que para Saussure el lenguaje está compuesto por la lengua y otro concepto. ¿Puedes verlo? ¡Subráyalo!
Oración	**Él será uno de los primeros que defina** la lengua como un "sistema de signos arbitrarios" (1916: 60), así como uno de los primeros en observar que el lenguaje es, en definitiva, el conjunto de dos factores: lengua y habla.
Elaboraciones	• **De lengua:** Sinónimo de "arbitrario" = convencional, no motivado por la lógica. • **De contenido disciplinar:** el concepto de sistema (estructura de unidades interrelacionadas, por ejemplo: las piezas del juego de ajedrez, los empleados de un supermercado, etc.), el concepto de signo (sinónimo de símbolo y, en el caso de la lengua, de palabra: formado por la forma que tiene o significante y el concepto que transmite o significado), el concepto de arbitrariedad (relación entre dos elementos no motivada por una razón lógica: atribuible a la relación entre significante y significado), el concepto de habla (manifestación particular de la lengua en cada persona). • **De género:** Esta oración forma parte de una exposición descriptiva incrustada en la explicación secuencial que constituye la mayor parte del texto. En concreto, esta oración ofrece la clasificación del fenómeno del que venimos tratando: la lengua es X y el lenguaje es X+Y. En la siguiente oración se describirán las características más destacables de lengua (X) y habla (Y).

1.1.2 Acción

Antes de comenzar la implementación de la metodología empleamos dos sesiones de clase en explicar las características del proyecto de investigación-acción[34] (ver Anexo 5) y de la metodología *SAL* que iba a implementarse con el grupo[35], de modo que los estudiantes se considerasen totalmente partícipes de la experiencia. En este sentido, consideramos beneficioso que los estudiantes fueran conscientes de las características de la metodología como forma de prepararlos para el entrenamiento específico en la aplicación de las estrategias del modelo asociado *Reading to Learn* que habrían de afrontar en tercer curso.

Igualmente, dedicamos tres sesiones de clase a realizar un taller de Lingüística Sistémico-Funcional en el que expusimos los conceptos fundamentales de esta corriente lingüística y familiarizamos a los estudiantes con su terminología específica (ver Anexo 8).

Durante la implementación de la metodología actuamos en dos frentes simultáneamente: las sesiones de grupo-clase y las sesiones de pequeño grupo correspondientes a los trabajos. En las primeras, de una a tres horas semanales (dependiendo del calendario de sesiones de pequeño grupo) alternábamos la exposición magistral de contenidos con el trabajo de textos especializados: la primera proporcionaba el conocimiento previo necesario para poder llevar a cabo la lectura párrafo a párrafo de las secciones más complejas de éstos. Por su parte, los seminarios correspondientes a los pequeños grupos establecidos para cada trabajo se desarrollaron durante cuatro semanas en el primer semestre y diez en el segundo semestre, a razón de un seminario semanal de dos horas de duración. Especial detenimiento merece la descripción de las tareas de aprendizaje asociadas a los trabajos prescritos en ambos semestres del curso y objeto de estas sesiones de trabajo en pequeños grupos.

---

[34] El documento Prezi de introducción al proyecto de investigación-acción está disponible en el siguiente enlace: https://prezi.com/view/tQbNzPyZ9AgjrMYRG4xt/

[35] El documento Prezi de introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy* está disponible en el siguiente enlace: https://prezi.com/view/TJdmtIvp2U6Nk2BFP2eO/

En el caso del Trabajo 1, *Leer para aprender: redacción de resúmenes*, nuestro objetivo era proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de realización de resúmenes basado en la aplicación del ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* que les permitiera desarrollar las competencias en lectura académica y redacción de resúmenes indicadas en el Capítulo 5 (ver apartados 3.2 y 3.3.1). Para su puesta en marcha establecimos aleatoriamente cuatro pequeños grupos de estudiantes a cada uno de los cuales les asignamos un texto correspondiente a un género discursivo particular (ver Anexo 9). Organizamos cuatro seminarios de dos horas de duración correspondientes respectivamente a los cuatro grupos-géneros establecidos, aunque los estudiantes eran libres de acudir a todos, independientemente de que perteneciesen al grupo-género en cuestión a efectos de la evaluación. Antes del seminario, los estudiantes debían revisar el texto con la ayuda de la sinopsis de su estructura esquemática, incluida en el documento (ver Anexo 9). En el seminario, procedíamos a realizar la Lectura párrafo a párrafo y el Marcado del texto párrafo a párrafo, sin embargo reservábamos el Marcado del texto oración a oración únicamente para las secciones más complejas, de ahí que sean únicamente estas secciones las que figuran en el apartado E de las planificaciones didácticas (ver Anexo 10). Igualmente, en el seminario llevábamos a cabo la Toma de notas conjunta de la información clave, siendo tarea de los estudiantes redactar un resumen del texto a partir de las expresiones clave consensuadas por el grupo y en el que integraran los patrones léxico-gramaticales propios del lenguaje académico que se habían identificado. La organización en pequeño grupo propiciaba la discusión y aumentaba la calidad de la atención que podíamos dispensar a los alumnos.

En el caso del Trabajo 2, *Aprender para escribir: redacción de textos académicos a partir de varias fuentes de información*, nuestro objetivo era proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de redacción de textos académicos complejos basado en la aplicación ampliada del ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* que les permitiera desarrollar las competencias en lectura académica y redacción de resúmenes indicadas en los apartados 3.2 y 3.3.2 del Capítulo 5. Para su puesta en marcha empleamos los mismos cuatro pequeños grupos de

estudiantes establecidos en el Trabajo 1, a cada uno de los cuales les asignamos un dossier de textos centrados en un tema concreto y correspondientes al mismo género de trabajo y que, además, incluía una consigna para orientar la escritura del texto final, por ejemplo: *Tu tarea es escribir un texto en el que expliques cuál es la causa de que los hablantes no comprendamos algunos enunciados como la ironía y las indirectas* (ver Anexo 11). En esta ocasión organizamos tres seminarios de dos horas de duración por grupo-género, aunque igualmente la asistencia a todos los seminarios era libre para todos los estudiantes. El primero de los tres seminarios se dedicaba a profundizar en las características lingüísticas y discursivas del género objeto de trabajo, pues a tenor de los resultados obtenidos en el Trabajo 1 consideramos necesario realizar una reflexión metalingüística explícita (ver Anexo 12); el segundo de los seminarios copiaba la organización del realizado en el Trabajo 1 para dos de los tres textos incluidos en el dossier de materiales didácticos (ver Anexo 13); por último, el tercer seminario se destinaba al modelado del género discursivo objeto de escritura a partir de la reflexión sobre su estructura esquemática particular y cómo podían integrarse en ella los textos fuente según su propósito comunicativo (ver Anexo 14). La tarea, por tanto, integraba el aprendizaje desarrollado en el Trabajo 1 y lo ampliaba a una dimensión de escritura independiente para la que era necesario utilizar las herramientas lingüísticas y discursivas que venían destacándose en el curso de la investigación-acción.

En lo que respecta a la calificación de cada trabajo obligatorio, los estudiantes podían obtener respectivamente un máximo de 2 puntos correspondientes al porcentaje del 20% destinado a la elaboración de trabajos escritos en la Guía Docente[36]. Aunque la distribución del puntaje máximo varía en el caso de cada trabajo obligatorio (ver documentos informativos en los Anexos 9 y 11), los textos de los estudiantes fueron calificados empleando una correspondencia matemática entre los resultados obtenidos tras su evaluación mediante el instrumento diseñado al efecto y asociado

[36] Aunque la asignatura es anual, se realizan dos evaluaciones semestrales. La calificación final comprende la media de las calificaciones obtenidas en cada aspecto de evaluación de la asignatura (40% examen, 20% trabajos escritos y 20% actividades de participación de diversa índole).

a la fase de reflexión de este ciclo (ver apartado 1.1.4) y el intervalo de puntos establecido en cada semestre para su valoración.

Los estudiantes del grupo B desarrollaron las mismas tareas que se prescribieron a los estudiantes del grupo A, con la única diferencia de la metodología empleada: la misma de los cursos anteriores, que describimos en el capítulo previo.

1.1.3 Observación

Durante el curso de este ciclo de investigación-acción recolectamos datos procedentes de diversas fuentes, aparte de los propios textos de los estudiantes correspondientes a las tareas de los trabajos obligatorios. Para empezar, recogimos las entradas de un diario de aprendizaje que los alumnos habían de redactar voluntariamente a partir de una plantilla de preguntas de reflexión sobre la implementación de la metodología *SAL*. Del conjunto de entradas prescritas se acabaron recogiendo dos en total: una en el primer semestre y una en el segundo (ver Anexo 17) y, aunque en este primer ciclo no llegamos a realizar un análisis de contenido exhaustivo, estos textos nos proporcionaron una retroalimentación muy valiosa: concretamente, una de las necesidades que evidenciaron fue la de realizar una exposición sistemática de las características discursivas y lingüísticas de los géneros objeto de trabajo en cada pequeño grupo, de modo que los estudiantes pudieran comentar sus dudas con mayor precisión y aplicar este conocimiento a otras situaciones de lectura y escritura. Como mencionamos anteriormente, esto supuso la adición de un tercer seminario a los dos inicialmente planificados para el trabajo del segundo semestre.

Igualmente, previo consentimiento explícito de los estudiantes, disponemos de la grabación de todas las sesiones de trabajo en pequeño grupo, que resultaron imprescindibles para facilitar el análisis posterior de la actuación docente y anotar las reflexiones oportunas en el diario de investigación (ver Anexo 18). En la misma línea de evidencias en formato audiovisual, contamos con grabaciones de dos entrevistas semidirigidas realizadas a una selección de estudiantes al inicio y al final del ciclo (tres estudiantes de desempeño bajo, medio y alto respectivamente) que recogen

el testimonio de sus dificultades y logros en el proceso de alfabetización académica desarrollado (ver Anexo 19).

Además, los exámenes parcial y final también ofrecieron retroalimentación sobre el progreso general de los estudiantes, habida cuenta de que en ambos se incluyó un ejercicio de comprensión lectora y de escritura de un resumen (ver Anexo 20).

No obstante, los datos más relevantes corresponden al conjunto de muestras de escritura recabadas a partir de la realización de los trabajos obligatorios de ambos semestres. He aquí un esquema simplificado del corpus obtenido, que corresponde a un total de casi 500 resúmenes y 132 textos escritos a partir de varias fuentes de información:

Figura 44

Corpus de Muestras de Escritura Recabadas (Primer Ciclo)

GRUPO A n = 74
RESUMEN DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA
GÉNERO ARGUMENTATIVO-EXPLICATIVO

GRUPO A n =74				GRUPO B n = 59			
RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 1				**RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 1**			
n=18 GÉNERO RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO	n=19 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=20 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATORIA	n= 17 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n=16 GÉNERO RELATO HISTÓRICO	n=12 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=14 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATO	n= 14 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL

GRUPO A n = 74				GRUPO B n = 59			
RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2A				**RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2A**			
n=18 GÉNERO RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO	n=19 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=20 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATORIA	n= 17 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n=16 GÉNERO RELATO HISTÓRICO	n=12 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=14 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATO	n=16 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL
RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2B				**RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2B**			
n=18 GÉNERO RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO	n=19 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=20 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATORIA	n= 17 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n=16 GÉNERO RELATO HISTÓRICO	n=12 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=14 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATO	n=16 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL
TEXTO FINAL DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2 ESCRITURA A PARTIR DE VARIAS FUENTES				**TEXTO FINAL DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2 ESCRITURA A PARTIR DE VARIAS FUENTES**			
n=18 GÉNERO RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO	n=19 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=20 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATORIA	n= 17 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n=16 GÉNERO RELATO HISTÓRICO	n=12 GÉNERO ARGUMENTACIÓN	n=14 GÉNERO EXPOSICIÓN CLASIFICATO	n= 16 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL

1.1.4 Reflexión

El proceso de reflexión que desarrollamos durante este primer ciclo estuvo fundamentalmente vinculado a dos aspectos de la investigación-acción. Por un lado, sopesamos los ajustes que debíamos aplicar a la implementación de las estrategias del modelo *SAL* para incrementar el rendimiento de nuestros estudiantes en el contexto de aplicación en que nos inscribíamos. Por otro lado, perfilamos la naturaleza del constructo de investigación para poder diseñar un instrumento de evaluación que pudiera ser aplicado a la calificación de una porción del corpus de muestras recabado hasta el momento y con ello obtener resultados parciales que pudieran orientarnos en los ciclos sucesivos.

a) Ajustes en la implementación de las estrategias del modelo *SAL:*

Un aspecto metodológico que centró gran parte de nuestra reflexión en este primer ciclo fue la conveniencia o no de revelar la naturaleza del género discursivo objeto de trabajo, pues, como se expuso en el capítulo 4, esta naturaleza genérica no llega a especificarse desde el inicio del ciclo *SAL*, sino a partir de la etapa de Toma de notas conjunta, en la que se aportan indicaciones explícitas que diferencian el tratamiento de algunos géneros.

En este sentido, pese a que el profesor conoce desde el inicio mismo del ciclo *SAL* la naturaleza del género objeto de trabajo, estimamos que no revelar esta naturaleza a los estudiantes hasta el momento en que comienza la escritura resulta contraproducente, ya que les priva de un contacto temprano, explícito y directo con una tecnología que, pese a su complejidad, resulta altamente útil para independizarlos más rápidamente del andamiaje docente.

A este respecto, intuimos que, sobre todo en el caso de favorecer la comprensión lectora, el conocimiento previo de las tipologías de géneros discursivos por parte de los estudiantes puede conducir a incrementar su rendimiento en las tareas precisamente por el apoyo que les brinda la identificación de la estructura esquemática de los textos, de ahí que en el trabajo del segundo semestre hiciéramos explícitas las características discursivas y lingüísticas del *género marco* o

género en el que se incrustan los demás géneros presentes en el texto objeto de trabajo[37] antes de comenzar la aplicación del ciclo de estrategias *SAL*.

En relación con estos *géneros marco*, otro de los ajustes que tuvimos que aplicar en la implementación del modelo *SAL* fue la adaptación de sus estrategias a la compleja naturaleza genérica de los textos seleccionados para los trabajos de la asignatura. Este ajuste comenzó ya en la fase de planificación, cuando abordamos el análisis sistémico-funcional de los textos de trabajo de cara a elaborar las planificaciones didácticas correspondientes. En ese momento advertimos su complejidad estructural y cómo esta supone un reto a la hora de encarar la aplicación de las estrategias del modelo. Por ejemplo, complica notablemente la expresión de las sinopsis que exigen las estrategias Preparación antes de la lectura y Lectura párrafo a párrafo, pues en un solo texto se da una notable disparidad de propósitos comunicativos en estrecha relación con la disparidad de géneros que se hallan incrustados en el marco de la estructura esquemática predominante. Esta variedad reforzaba la intuición que habíamos desarrollado sobre la necesidad de hacer explícitas antes del inicio del ciclo *SAL* las características discursivas y lingüísticas del género predominante en el texto de trabajo, pues ello hace posible predecir los géneros que pueden incrustarse en su estructura esquemática y cómo estos contribuyen al desarrollo de la información (por ejemplo, los géneros *explicación factorial* o *secuencial* en la etapa Argumentos de una *argumentación*, o el género *exposición descriptiva* en la etapa Fenómeno de una *explicación secuencial*, etc.).

Como pondremos de manifiesto en el apartado de reflexión correspondiente al tercer ciclo de investigación-acción (ver apartado 3.4), estas intuiciones acerca de la necesidad de hacer explícita la naturaleza del género discursivo de trabajo acabarían acercándonos a la forma en que otros modelos inscritos en la Pedagogía de géneros, como los escolares *Reading to Learn* (Rose & Martin,

[37] Queremos diferenciar aquí el concepto de *género marco* del concepto de *macrogénero*, entendido éste como el producto de una secuencia de géneros que se desarrolla desplegando distintas relaciones lógico-semánticas entre sí.

2012, 2018) o el propio *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996; Martin, 1999), acometen el inicio del ciclo de estrategias de tratamiento de la lectura y la escritura.

Finalmente, otro posible ajuste que determinamos no realizar de momento fue modificar la agrupación de los estudiantes en los seminarios de los trabajos obligatorios, pues la asistencia a los mismos fue mayoritaria por parte del grupo-clase, con lo que la motivación inicial de llevarlos a cabo en pequeños grupos para fomentar la participación se vio cuestionada. No obstante, ante el temor de que esta afluencia de estudiantes constituyera un caso puntual, decidimos mantener el mismo tipo de agrupamiento en el siguiente ciclo.

b) Constructo, instrumento y resultados provisionales de investigación cuantitativa:

Como expusimos en el capítulo 5, para obtener datos cuantitativos que nos orientaran sobre el impacto del modelo *SAL* en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes, decidimos centrarnos en evaluar la calidad de los resúmenes y descartar los textos escritos a partir de varias fuentes producto del Trabajo 2. Las razones que nos motivaron a elegir el resumen como constructo de nuestra investigación se esbozaron en el Capítulo 5 (ver apartado 4.2) y se detallarán en el primer apartado del Capítulo 7. Únicamente recordamos ahora que entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Drury, 1991; Hood, 2008), pues estas opciones manifestarían el grado de comprensión y elaboración en la expresión de la información disciplinar que habría alcanzado el alumno en relación con dicha fuente.

Así pues, en este primer ciclo de investigación-acción nos limitamos a ofrecer datos sobre la incidencia de la metodología *SAL* en la calidad de los resúmenes del género específico *explicación secuencial*, el primero de los que articularon la serie de seminarios antes descritos. Su elección viene motivada por su mayor frecuencia entre los textos académicos de la disciplina.

Exponemos así los datos procedentes del análisis comparativo de 83 resúmenes del corpus, en concreto los realizados por el grupo A (*n* = 17) en la prueba de diagnóstico inicial (AR1) y los trabajos obligatorios (AR2 y AR3), y los realizados por el grupo B (*n* = 16) también en los trabajos obligatorios (BR2 y BR3). Como ya señalamos, la inclusión de muestras del grupo B en el corpus responde fundamentalmente al interés de contar con un recurso de triangulación en la evaluación de los resúmenes de los trabajos obligatorios, de ahí que este grupo no realizase ni la prueba de diagnóstico incluida en la fase de planificación de la investigación-acción (AR1) ni participase en las actividades de recogida de información cualitativa descritas en el apartado anterior.

Para evaluar las muestras diseñamos una primera versión de un esquema de puntuación analítico basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística Sistémico-Funcional y a la Pedagogía de géneros (Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). En este primer ciclo, nuestro esquema constaba de diez categorías que redactamos como indicadores empleando un registro sencillo y a las que añadimos una escala de cuatro puntos (0=Inapropiado; 1=Débil; 2=Bueno; 3=Excelente). Para facilitar su uso, también especificamos los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala para el género *explicación secuencial* (ver Anexo 21).

A continuación mostramos el esquema de puntuación (Tabla 40) y los descriptores de logro correspondientes a la primera categoría (Tabla 41):

Tabla 40

Primer diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación

Propósito comunicativo El estudiante respeta el propósito comunicativo del género al que pertenece el texto original	0	1	2	3
Estructura esquemática El estudiante respeta las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original	0	1	2	3
Ideación El estudiante respeta los términos especializados que conforman el campo del texto original	0	1	2	3

Conjunción El estudiante respeta las relaciones lógicas que conectan fases, párrafos, oraciones y cláusulas en el texto original	0	1	2	3
Relación entre los interlocutores El estudiante respeta la relación del autor con la audiencia propia del registro académico (tercera persona del singular, estructuras impersonales o pasivas, etc.)	0	1	2	3
Appraisal El estudiante respeta los recursos de *appraisal* introducidos por el autor del texto original	0	1	2	3
Periodicidad El estudiante distribuye los términos del campo respetando las olas de información presentes en el texto original	0	1	2	3
Identificación El estudiante presenta cadenas de referencia claras en cada fase, párrafo, oración y cláusula	0	1	2	3
Sintaxis de modalidad escrita El estudiante respeta los rasgos característicos de la sintaxis de modalidad escrita en la reescritura del texto (baja intrincación gramatical, uso de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, participantes no personales, prevalencia de Procesos relacionales, mentales, y verbales, etc.)	0	1	2	3
Ortografía El estudiante respeta las normas de ortografía en la reescritura del texto	0	1	2	3

Tabla 41

Descriptores para el Criterio Propósito Comunicativo en el Primer Diseño Del Esquema

0	1	2	3
Se anula el propósito del texto original por la *incoherencia generalizada de la información* o por la *distorsión del objetivo de la tarea*: en este caso no se ha realizado una reescritura sintética, sino un comentario personal basado en la información del texto original que *el alumno* considera más relevante.	Aunque *se puede intuir* el propósito del texto original, no se respeta debido a que la reescritura suprime *información clave*, lo cual *dificulta notablemente* la comprensión de la explicación.	*En términos generales se respeta* el propósito del texto original, aunque la reescritura suprime *información* que *facilitaría* la comprensión de la explicación.	*Se respeta claramente* el propósito del texto original.

Las muestras fueron calificadas en dos rondas sucesivas para ajustar nuestro criterio (ver Anexo 22). Además, con objeto de verificar la fiabilidad de la evaluación, asignamos una porción de los

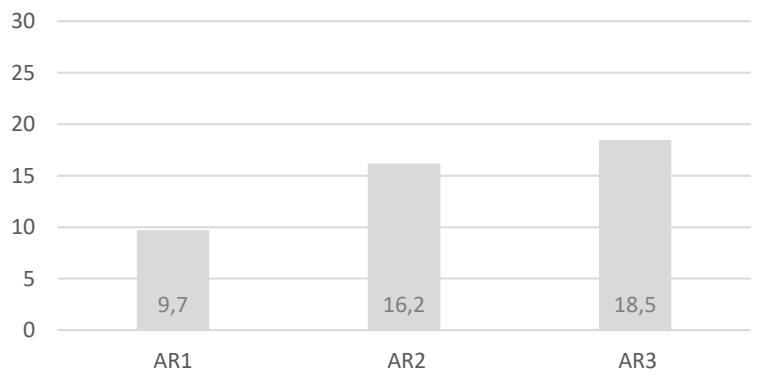
textos seleccionada al azar (dos ejemplares de cada tarea de resumen) a un segundo evaluador experto en comunicación académica escrita y lo instruimos en el uso del esquema de puntuación analítico y los descriptores de las escalas, evaluando conjuntamente cuatro textos, fuera de la muestra, para alinear nuestra interpretación de manera colaborativa. Una prueba de coeficiente Kappa de Cohen identificó un acuerdo entre los evaluadores de .59 (ver Anexo 23). Se trata de un coeficiente moderado, lo que nos condicionó a revisar el instrumento de evaluación.

Para tener una idea circunstancial del progreso alcanzado por los estudiantes, cotejamos, por un lado, el rendimiento del grupo A en las tres muestras obtenidas (AR1 – AR2 – AR3) y, por otro, el rendimiento del grupo A y el grupo B en los resúmenes de los trabajos obligatorios (AR2 - BR2 y AR3 - BR3). En el primer caso se aplicó un ANOVA de un factor con medidas repetidas y de un factor con medidas repetidas y más de una variable dependiente. En el segundo caso se aplicó un ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor (ver Anexo 24).

La comparación de las puntuaciones medias relativas a cada tarea de resumen manifestaba una mejora progresiva en el desempeño de los estudiantes, como puede observarse a continuación (Figura 45). Recordamos a este respecto que la puntación máxima sería de 30 puntos correspondientes al intervalo máximo de la escala en las diez categorías disponibles:

Figura 45

Puntuaciones Medias Globales del Grupo A (Primer Ciclo)



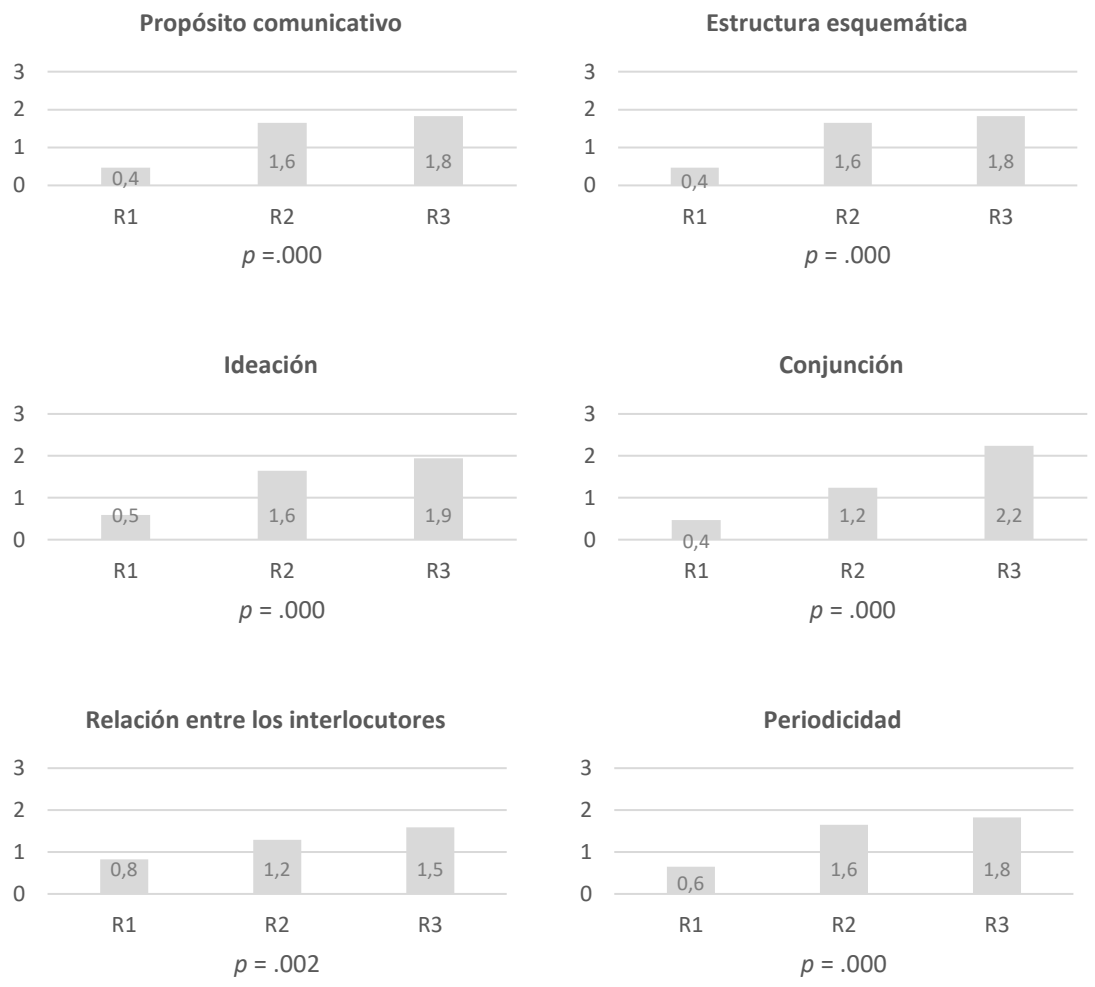
El contraste de puntuaciones que ofrece el ANOVA de un factor con medidas repetidas confirmaba que la diferencia relativa a las puntuaciones medias de las tres tareas era significativa

(p = .000), lo que indicaba que todos los estudiantes del grupo A habían conseguido incrementar la calidad de sus resúmenes en relación a la tarea de la prueba de diagnóstico (AR1).

En el análisis ANOVA de un factor con más de una variable dependiente, recurrimos al valor de Greenhouse-Geisser al no poder rechazar la hipótesis de la esfericidad en ninguna categoría. Específicamente, las muestras daban cuenta de un progreso más evidente ($p \leq .05$) en las siguientes:

Figura 46

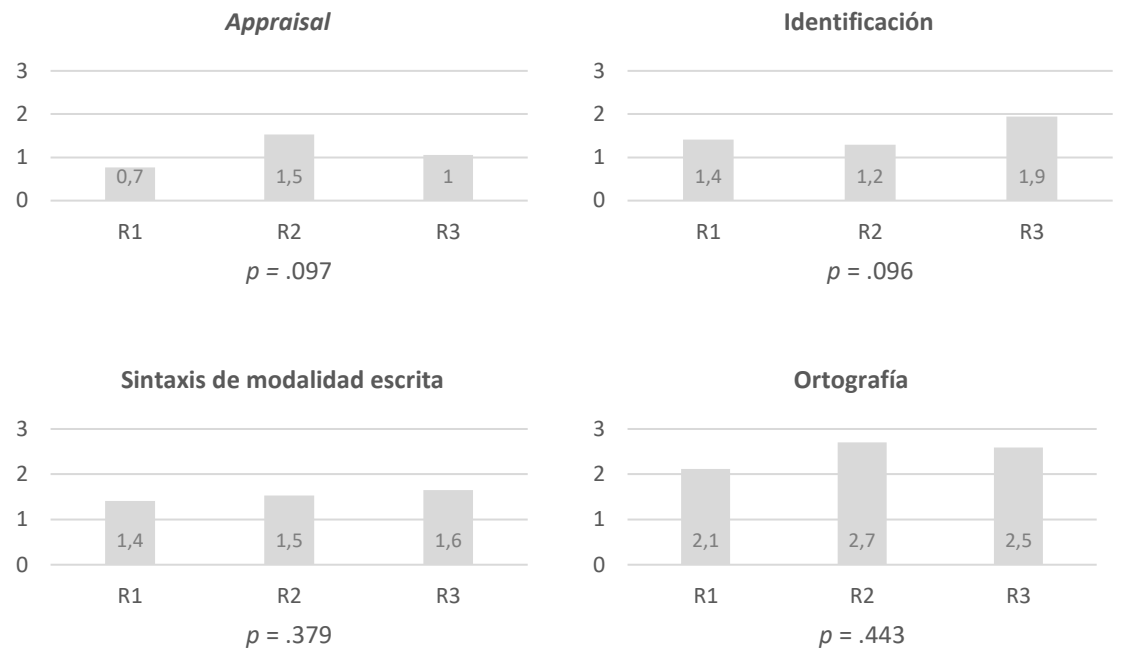
Categorías con Resultados Positivos del Grupo A (Primer Ciclo)



Por el contrario, los resultados relativos a las siguientes categorías no daban cuenta de ningún avance claro (Figura 47):

Figura 47

Categorías con Resultados Negativos del Grupo A (Primer Ciclo)



En lo que respecta al género discursivo, los resúmenes mostraban una mejora progresiva de los estudiantes a la hora de mantener su propósito comunicativo, así como sus etapas y fases características. En términos de realización del significado experiencial, en cada tarea se identificaban y mantenían en mayor proporción los términos técnicos específicos, al tiempo que se captaban y expresaban las relaciones conjuntivas características de la *explicación secuencial* de manera más explícita. Todo ello redundaba así en un aumento del grado de coherencia general de los resúmenes: en la última tarea eran más claros y comprensibles, estaban mejor organizados y tenían un carácter más técnico.

En una dimensión interpersonal, los estudiantes no parecían ser capaces de identificar con solvencia las manifestaciones de VALORACIÓN que afectaban a la información clave en los textos, de ahí que su tendencia en la escritura del resumen fuera en muchos casos la de modificar o directamente suprimir las opciones lingüísticas y discursivas que expresaban apreciaciones del autor hacia el tema. No obstante, en lo que respecta a la *Relación entre los interlocutores*, la otra categoría interpersonal, los estudiantes sí dieron muestra de cierto progreso a la hora de mantener

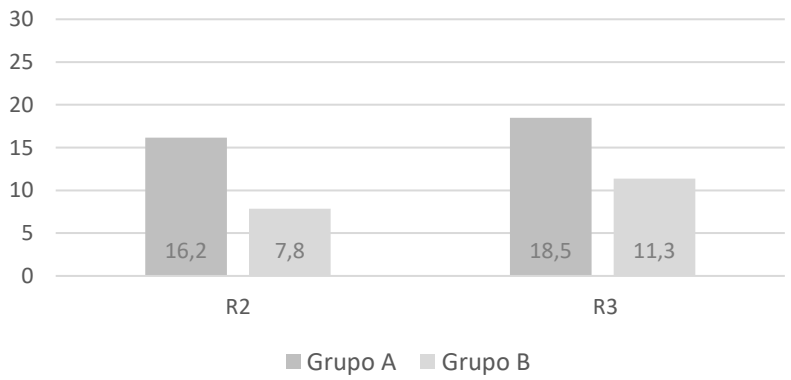
las opciones lingüísticas elegidas por el autor para expresar el registro que caracterizaba su relación con la audiencia.

Por último, en el caso de algunas de las categorías que realizan el significado textual, como *Sintaxis de modalidad escrita*, o en cierto punto *Identificación*, era evidente el limitado avance del que daban cuenta las muestras analizadas. En ellas se detectaban, entre otros, errores frecuentes de delimitación de cláusulas y oraciones mediante recursos de puntuación, una tendencia generalizada a la intrincación gramatical debida principalmente al abuso de cláusulas introducidas mediante gerundio, una selección léxica defectuosa del Proceso de la cláusula y frecuentes interferencias en la identificación en los nexos compuestos de oraciones relativas. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes en la categoría *Periodicidad* sí denotaba un progreso más claro en la organización de la información del texto.

Por su parte, la comparación de las puntuaciones medias de los dos grupos relativas a cada tarea de resumen manifestaba una mejora progresiva en ambos, al tiempo que daba cuenta de un avance más notorio de los estudiantes del Grupo A:

Figura 48

Comparación de Puntuaciones Medias Grupo A y Grupo B (Primer Ciclo)



Los resultados del ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor no sólo confirmaron el efecto significativo de la metodología empleada sobre la calidad de los resúmenes en las diferentes categorías de análisis (p =.003), sino que indicaron que este efecto era significativo en casi todas. Concretamente era especialmente significativo en *Propósito comunicativo*,

Estructura esquemática, *Ideación*, *Conjunción* y *Periodicidad* (*p* =.000), seguido por *Relación entre los interlocutores* y *Appraisal* (*p* =.001) y *Sintaxis de modalidad escrita* (*p* =.010), mientras que no resultaba destacable en *Identificación* (*p* =.241) y *Ortografía* (*p* =.139).

De este modo, los datos parecían confirmar que la metodología tenía un impacto especialmente notable en las categorías relativas al género y al significado experiencial. En las vinculadas al significado interpersonal su efecto, sin embargo, parecía atenuarse. Por último, en lo que respecta a la expresión del significado textual, el impacto de la metodología se hacía evidente en la *Periodicidad*, precisamente la categoría más estrechamente vinculada a la organización de la información según la estructura esquemática del género en cuestión, cuya categoría específica (*Estructura esquemática*) presentaba igualmente un alto índice de significatividad; sin embargo, la categoría *Sintaxis de modalidad escrita*, aunque daba cuenta de un avance más notorio del grupo A, no denotaba un dominio claro de las opciones lingüísticas propias del modo escrito en la configuración de las cláusulas del texto.

Los resultados estaban así en la línea de otras investigaciones en las que se había empleado la Pedagogía de géneros para canalizar la enseñanza de la escritura de *explicaciones* en la universidad (Mattioli & Marino, 2012; Ting et al., 2013). Pese a no estar centradas específicamente en la redacción de resúmenes, sino en la escritura de textos originales, en ellas también se destaca la respuesta positiva de los estudiantes a la hora de mantener la estructura y las relaciones conjuntivas típicas del género al final de la secuencia de trabajo realizada.

He aquí algunos ejemplos de resúmenes correspondientes a las tareas realizadas por estudiantes de ambos grupos (pueden verse más muestras en el Anexo 22):

-Alumno 1 – Grupo A:

El autor de este texto habla sobre como el lenguaje es La forma de comunicación universal ya que todas las tribus y pueblos tienen rasgos comunes *Además menciona las distintas formas de comunicación como es la escritura, la comunicación mediante signos, o bien, el lenguaje fónico.* *El aparato vocal que se usa para el lenguaje también es universal, menciona cómo está formado y como funciona.* *Aclara que el lenguaje no simplemente es una función biológica, sino que también es psicológica, ya que posee ciertas cualidades.* **Prueba de desempeño inicial**

Saussure no pudo dar una definición del lenguaje, pero sí que pudo definir lengua, que es parte del lenguaje. Define la lengua como un "sistema de signos arbitrarios", además observa que el lenguaje es un conjunto de lengua y habla, siendo así la lengua social, y el habla individual. Saussure avanza un poco más y propone la semiología: una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. La lingüística es parte de dicha ciencia debido a que los signos de los que se ocupa son sociales.
E. Sapir propuso innovaciones sobre el lenguaje en comparativa de Saussure. Encontramos la concepción del lenguaje como método, además este autor indica que el lenguaje es exclusivamente humano. Martinet, también da su definición del lenguaje, propone el término facultad, pero no en sentido riguroso, sino como sinónimo de capacidad. Además, diferencia el carácter exclusivamente vocal de los signos.
Chomsky, en diferencia de los autores anteriores, introduce el lenguaje como algo psicológico, por tanto, se diferencian los fines de los animales de los fines humanos. Así pues, destaca el aspecto creador del ser humano, ya que se basa en la filosofía cartesiana. Por eso mismo, Chomsky apunta que la principal razón para estudiar el lenguaje es clarificar las propiedades de la mente humana. Las estructuras mentales se reflejan en el lenguaje mediante la gramática universal. La gramática universal es la facultad que nos permite desarrollar el aspecto creador del uso del lenguaje.

Resumen trabajo del primer semestre

En este texto pretendemos explicar la causa de la incomprensión de algunos enunciados. Es por ello, que empezaremos por explicar el proceso de comunicación oral, ya que para poder comprender ciertos enunciados es necesario dicho proceso.
El proceso de comunicación oral incluye, un acto de ostensión y un acto de inferencia. La ostensión proporciona dos capas de información: la primera es la locución o significado literal y la segunda la ilocución o significado intencional. De tal forma que, para que el oyente pueda entender el acto de ostensión tiene que reconocer la relación entre ambos significados.
El oyente consigue la interpretación del enunciado gracias a un proceso de inferencia, para llevar a cabo este proceso de inferencia, el oyente tiene que tener en cuenta el contexto, ya que, si no lo hace, no podrá inferir y, por lo tanto, no pillará dichos enunciados. De manera que, el contexto sea compartido por ambos interlocutores.
Por consiguiente, el oyente debe de presentar un papel activo para que este sea eficaz, es decir, un buen entendedor, ya que esto implica ir más allá del texto.

Resumen trabajo del segundo semestre

-Alumno 2 – Grupo B:

Eugenio Martínez Celdrán en su obra Bases para el estudio del lenguaje expone una serie de características del lenguaje que han sido dadas por diversos autores.
En primer lugar, podemos hablar de Saussare, no pudo dar una definición de lenguaje por lo que dijo que el lenguaje es múltiple y heteróclito además de pertenecer al dominio individual y al social. Saussare identifica la lengua como un hecho social frente al habla además de ser el primero en reconocer a la lengua como sistema de signo arbitrarios. También la lengua recoge dos factores lengua y habla.
En segundo lugar para E.Sapir el lenguaje es un procedimiento exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones, penamientos…Todos estos símbolos son producidos por los órganos del habla.
En tercer lugar tenemos al autor Chomsky asegura que la lingüística emana de la filosofía de Descartes. Pero además para este autor el lenguaje es la capacidad que poseen los humanos para marcar de manera más rigurosa la diferencia entre la conducta del ser humano y la conducta del animal.
Por último para Martinet el lenguaje es la faculta de los seres humanos para comunicarse por medio de signos vocales. Según Martinet podemos entender el lenguaje como una institución que surge de la vida social.

Resumen del trabajo del primer semestre

El proceso de la comunicación oral influyen una serie de factores como la ostensión y el acto de inferencia si no se encuentra una relación relevante entre locución e ilocución no se puede llegar a entender el acto ostensivo.

El oyente es capaz de llegar a interpretar un enunciado gracias a la existencia de un proceso llamado el proceso de inferencia, entendemos que el enunciado tiene dos aspectos: por un lado, se descodifican los signos lingüísticos y por otro lado se salva la distancia que va entre lo dicho y lo implicado, y esto se hace mediante inferencias.

Como conclusión podemos decir que el valor comunicativo de un mensaje depende de una gran serie de factores de los cuales el hablante se beneficiará para poder realizar su propia construcción del sentido de las palabras del hablante además de saber que el discurso puede llegar a cumplir todos sus principios si esta información está almacenada de manera correcta y el lector tiene un gran conocimiento.

Resumen del trabajo del segundo semestre

1.2 Curso piloto (2018-2019)

El segundo ciclo, correspondiente al curso 2018-2019, supuso fundamentalmente el ajuste del Plan de Acción inicial y el incremento progresivo de nuestro dominio relativo al conocimiento de la Lingüística Sistémico-Funcional y a la aplicación de las estrategias del modelo *SAL.* En este caso, no obstante, no pudo implementarse la metodología en los dos semestres del curso al modificarse la distribución de docencia en el Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Facultad de Educación de Toledo, con lo que nuestra docencia en la asignatura se restringió únicamente al segundo semestre.

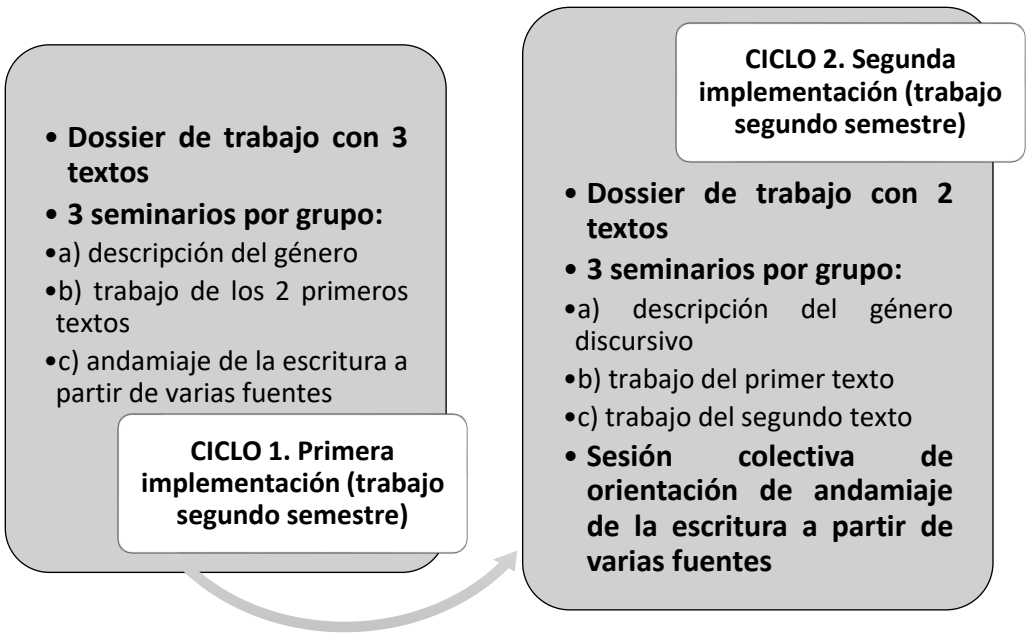
En este segundo ciclo, por tanto, trabajamos sólo con los 72 estudiantes del grupo A de la asignatura y nos limitamos a emplear los materiales didácticos desarrollados para el trabajo obligatorio del segundo semestre del ciclo anterior. No obstante, la reflexión realizada en el primer ciclo nos condujo a determinar varios aspectos de mejora y a aplicarlos en el trabajo con el grupo: a) *El tratamiento didáctico del Appraisal* y la *Sintaxis de modalidad escrita*. Según los resultados del primer ciclo, los estudiantes no parecían capaces de advertir la relevancia de la apreciación del tema que realizaban los autores de los textos académicos trabajados ni de trasladar esa apreciación a los resúmenes. Entendimos así que quizá fuera preciso incorporar un análisis más detallado de esta propiedad semántico-discursiva a la hora de aplicar las estrategias del modelo. Igualmente, para mejorar la calidad de la sintaxis de modalidad escrita, que se percibía bastante

limitada en la redacción de los estudiantes, sería necesario dedicar un tiempo más extenso a la Reescritura conjunta, de modo que los estudiantes pudieran contrastar distintas opciones léxico-gramaticales para expresar el propósito comunicativo de cada una de las cláusulas.

b) *El tiempo dedicado al trabajo de los textos.* Decidimos dedicar más tiempo al trabajo de las estrategias del modelo y así acceder al tratamiento sosegado de los aspectos que se mostraron deficientes en la evaluación de las muestras del primer ciclo, como el *Appraisal* y la *Sintaxis de la modalidad escrita*. Para ello, pasamos de dedicar un seminario de 2 h. al trabajo conjunto de los dos textos del trabajo del segundo semestre a dedicar un seminario de 2 h. al trabajo de cada uno de ellos. Esta modificación supuso la eliminación del seminario de andamiaje para la escritura de un texto a partir de varias fuentes con que finalizábamos la aplicación completa del ciclo *SAL* en el segundo semestre, que quedó relegado a la celebración de un encuentro global –no específico por grupo- en el que se orientaba a los estudiantes sobre cómo integrar el contenido de los textos fuente en la estructura esquemática del género predominante. En el siguiente esquema pueden apreciarse mejor los cambios descritos:

Figura 49

Ajustes en el Plan de Acción (Segundo Ciclo)



c) *La modificación del esquema de puntuación analítico.* Nos parecía que había criterios redundantes que complicaban el análisis de las muestras y podían llegar a distorsionar la reflexión del rendimiento de los estudiantes en la escritura del resumen, de modo que, pese a que seguimos empleándolo en la evaluación de los resúmenes de este segundo ciclo, comenzamos un proceso de revisión de sus categorías de cada a obtener una versión simplificada que aplicar en el siguiente.

2. Tercer ciclo: curso de referencia para la investigación (2019-2020)

Finalmente, el tercer ciclo, correspondiente al curso 2019-2020, ha supuesto el último ajuste del Plan de Acción y la aplicación de la metodología bajo los términos definitivos que estimamos encajan mejor en el contexto de la asignatura. El ciclo conlleva una nueva reestructuración de las tareas de lectura y escritura programadas, de las estrategias *SAL* y de los instrumentos diseñados para evaluar los textos de los estudiantes y recabar información cualitativa.

2.1 Planificación inicial

Para orientar la implementación de nuestras acciones en este primer ciclo elaboramos un Plan de Acción que contemplaba los siguientes aspectos:

2.1.1 Participantes

Los participantes fueron 58 estudiantes del grupo A (turno de mañana) y 47 estudiantes del grupo B (turno de tarde) de la asignatura, con el mismo perfil que ya describimos en el caso del primer ciclo de investigación-acción. Aunque el número de matriculados en la asignatura era de 73, hemos seleccionado únicamente aquellos que participaron en los trabajos obligatorios de ambos semestres, descartando los alumnos repetidores y las bajas de matrícula a mitad del curso.

En este ciclo los estudiantes del grupo A también constituyen el grupo objeto de la investigación-acción y también fueron formados en la aplicación de las estrategias de andamiaje de la metodología *SAL* a la hora de realizar los trabajos obligatorios prescritos en ambos semestres del curso. Los estudiantes del grupo B, a cargo de otro docente, realizaron los mismos trabajos obligatorios, aunque con la metodología que describimos en el capítulo 5, basada en las directrices sugeridas por Solé (1992) y por Aulls (1990) en relación a la enseñanza activa de habilidades de

análisis y síntesis textual. La diferencia con respecto al primer ciclo es que en éste el grupo A sí constituye un Grupo Experimental y el grupo B un Grupo Control, puesto que ambos realizaron exactamente las mismas pruebas de evaluación.

2.1.2 Prueba de desempeño inicial (pre-test)

Al constituir este tercer ciclo el curso de referencia para la investigación de este proyecto, la realización de una prueba de desempeño inicial vino motivada tanto por recabar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes como por articular el diseño de la investigación cuantitativa según el modelo pretest-postest.

Así pues, para la elaboración de la prueba seleccionamos dos argumentaciones de pequeña extensión, por ser el género discursivo más recurrente en los textos de trabajo de la asignatura, y solicitamos a los estudiantes identificar su propósito comunicativo, su tema y redactar un resumen (ver Anexo 25).

En este caso, tanto en el grupo experimental como en el control realizamos la prueba dos meses después de que dieran comienzo las clases de la asignatura para asegurarnos de que los estudiantes disponían de un conocimiento previo suficiente sobre los temas que abordaban.

La corrección de los resúmenes de los estudiantes se realizó mediante el instrumento empleado en el primer y segundo ciclo de investigación-acción, una vez fue revisado y modificado para emplearse en este tercer ciclo (ver apartado 2.4.2).

En el Capítulo 7 incluimos una descripción exhaustiva del desempeño de los estudiantes en esta prueba.

2.1.3 Pasos de acción

Para planificar las acciones propias del tercer ciclo de investigación-acción partimos del esquema de planificación del primer ciclo. Las modificaciones realizadas están marcadas en color azul para ofrecer así una primera panorámica de los cambios acometidos desde el inicio del proyecto:

Pasos de acción 1: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	
Descripción del proyecto de investigación al grupo por parte del docente:	
Objetivos	-Describir el contexto de la investigación. -Exponer las características básicas de la investigación-acción educativa. -Plantear la situación problemática a partir de la que surge la investigación. -Exponer las características básicas de la hipótesis de acción determinada.
Contenidos	-Introducción básica a la investigación-acción educativa. -Introducción al concepto de *alfabetización académica*. -Introducción básica a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*.
Procedimiento	El docente expone la información básica del proyecto con el soporte visual de una presentación Prezi. Los alumnos pueden acceder a la presentación si así lo desean a través del *moodle* de la asignatura; además, cuentan con un folleto impreso con el resumen de la descripción del Proyecto para su consulta personal.
Agrupamiento	Grupo-clase.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula Prezi: Presentación Proyecto de Investigación. Disponible en: https://prezi.com/view/tQbNzPyZ9AgjrMYRG4xt/ Folleto impreso con la descripción del Proyecto de Investigación para los estudiantes (ver Anexo 26).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 20 min.
Exposición del calendario de acciones del grupo vinculadas al proyecto:	
Objetivos	-Ofrecer una panorámica general de las acciones del proyecto que los estudiantes van a llevar a cabo durante el curso.
Contenidos	-Temporalización básica del proyecto. -Caracterización general de las acciones de implementación del proyecto. -Caracterización general de las acciones de recogida de datos/evidencias del proyecto.
Procedimiento	El docente describe de manera muy genérica el tipo de acciones del proyecto que los estudiantes van a llevar a cabo y su distribución a lo largo de los dos semestres del curso, así como las técnicas de recogida de datos en las que se verán involucrados. El calendario de acciones se recuperará en numerosas ocasiones a lo largo del curso para señalar las realizadas y recordar las siguientes.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Documento PDF: Calendario de acciones del Proyecto de Investigación para los estudiantes. Los alumnos pueden acceder al documento a través del *moodle* de la asignatura (ver Anexo 28).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 5 min.
Introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*:	
Objetivos	-Contextualizar la metodología *Reading to Learn* y su aplicación al ámbito académico o *Scaffolding Academic Literacy*. -Ofrecer información básica sobre los fundamentos teóricos y de investigación de la metodología *SAL*. -Exponer las etapas del Ciclo de Aprendizaje Andamiado. -Exponer la orientación de análisis lingüístico del modelo. -Exponer las estrategias de trabajo que conforman el modelo. -Ofrecer un ejemplo audiovisual de trabajo mediante la metodología *SAL*. -Presentar un repertorio bibliográfico accesible a los estudiantes para profundizar sobre el tema.
Contenidos	-Introducción básica a la metodología *Reading to Learn* y a su aplicación académica *Scaffolding Academic Literacy*. -Presentación de la Escuela de Sídney y su trabajo de investigación en alfabetización.

	-Presentación de la Lingüística Sistémico-Funcional. -Descripción de las etapas del Ciclo de Aprendizaje Andamiado: Preparación > Tarea > Elaboración. -Presentación de los niveles de análisis lingüístico: Contenidos Académicos > Textos > Estructuras Léxico-gramaticales. -Descripción de las estrategias metodológicas objeto de práctica: Preparación antes de la lectura; Lectura párrafo a párrafo; Marcado del texto párrafo a párrafo; Marcado del texto oración a oración; Toma de notas conjunta; Escritura de un nuevo texto a partir de las notas; Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto. -Presentación de la bibliografía básica sobre la metodología.
Procedimiento	El docente expone las características básicas de la metodología *SAL* con el soporte visual de una presentación Prezi. Los alumnos pueden acceder a la presentación si así lo desean a través del *moodle* de la asignatura.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Prezi: Introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy*. Disponible en: https://prezi.com/view/TJdmtIvp2U6Nk2BFP2eO/
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 30 min.

☐ **Seminarios iniciales de introducción a la Lingüística Sistémico-Funcional: NO FUERON REALIZADOS**

Pasos de acción 2: TRABAJO 1. LEER PARA APRENDER - REDACCIÓN DE RESÚMENES

☐ **Exposición del carácter, objetivos, metodología y materiales didácticos del trabajo 1: *Leer para aprender: redacción de resúmenes***

Objetivos	-Presentar a los estudiantes la información que regula el desarrollo del trabajo obligatorio: sus objetivos, su metodología, los materiales didácticos y los términos de evaluación adoptados y expuestos en la Guía-e.
Contenidos	-Objetivos del trabajo obligatorio 1: *Leer para aprender: redacción de resúmenes académicos.* -Recordatorio de los principios de la metodología *SAL*. -Exposición de la distribución de los alumnos por grupo. -Presentación de la carpeta de materiales didácticos por grupo. -Recordatorio de la distribución de los porcentajes de evaluación según la Guía-e, especialmente los que corresponden al trabajo obligatorio del semestre. -Indicación de los criterios de evaluación del texto final.
Procedimiento	El docente expone las características básicas del trabajo del primer semestre con el soporte visual del documento PDF en que se recoge la información básica. Los alumnos tienen este documento en su Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo. Después de esta exposición se realiza la prueba de desempeño inicial y el docente entrega las solicitudes de consentimiento de participación a los estudiantes: tienen la opción de leerlas con detenimiento y entregarlas la semana siguiente.
Agrupamiento	Gran-grupo.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Carpeta electrónica de materiales didácticos: contiene un documento PDF de información del trabajo, sendos documentos PDF donde se presentan los géneros discursivos objeto de estudio y sendos documentos PDF con los textos de trabajo (ver Anexo 29). Solicitudes de consentimiento de participación en el proyecto (ver Anexo 27).
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 30 min. (+ 1,5 h. realización de la prueba de desempeño inicial y firma de las solicitudes de consentimiento de la investigación)

☐ **Realización de una prueba de desempeño inicial en lectura y escritura académica (ver Prueba de desempeño inicial-Pretest)**

Objetivos	-Proporcionar una muestra de escritura de resúmenes en el estadio previo a la aplicación de la metodología *SAL.*
Contenidos	-Comprensión literal, inferencial e interpretativa de dos argumentaciones de temática lingüística: JESPERSEN, O. (1925). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico. En A. Alonso-Cortés, (1989), *Lecturas de Lingüística*. Madrid: Cátedra, pp.151-152. CHOMSKY, N. (1997). *Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 9-10. -Identificación del tema y escritura del resumen.
Procedimiento	-Entrega, realización y recogida de la prueba en una sesión.
Agrupamiento	Grupo-clase.
Medios y materiales	Prueba de desempeño inicial en lectura y escritura académica – Grupo experimental (ver Anexo 25).
Temporalización	Fecha: Ver calendario de planificación temporal. Duración: 1,5 h.
Realización de los seminarios de trabajo en grupo (2 grandes grupos):	
Objetivos	-Aplicar el ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* al trabajo de dos textos académicos correspondientes respectivamente a dos géneros discursivos. -Practicar el modelo de análisis sistémico-funcional aplicado a la metodología. -Sistematizar un procedimiento de realización de resúmenes académicos accesible a todos los estudiantes.
Objetivos de aprendizaje de los alumnos	-Competencias específicas en lectura académica -Competencias específicas en escritura académica: redacción de resúmenes
Contenidos	-Estrategias del modelo *SAL*: Preparación a la lectura, Lectura párrafo a párrafo, Marcado del texto párrafo a párrafo y oración a oración, Toma de notas conjunta y Escritura de un nuevo texto a partir de las notas. -Nociones de semántica discursiva y de semántica de la cláusula propias de la LSF. -Taxonomía de géneros discursivos propuesta por el modelo *Reading to Learn* y características discursivas y lingüísticas de los géneros explicación secuencial y argumentación.
Procedimiento	Las acciones asociadas a la realización del trabajo se describen a continuación: *PRIMER SEMINARIO* **ANTES**: Individualmente: -Lectura comprensiva del texto. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: **-Exposición de las características del género discursivo al que pertenece el texto.** -Reconocimiento de las etapas y fases del texto según su género discursivo. -Identificación y redacción del propósito general (todo el texto) y específico (cada etapa) del autor. **DESPUÉS**: Individualmente: -Identificación y redacción del tema y los microtemas. *SEGUNDO SEMINARIO* **ANTES**: Individualmente: -Identificación y redacción del tema y los microtemas. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: **-Análisis y síntesis de la primera etapa del texto mediante las estrategias del modelo *SAL* que figuran en los contenidos.** **DESPUÉS**: Individualmente: -Realización de las tareas requeridas en el documento correspondiente al texto (ver documento).

	-Subida a la tarea de *Campus Virtual* habilitada al efecto en el plazo correspondiente. Los estudiantes deben escribir voluntariamente al término de cada seminario una entrada de su Diario de Aprendizaje siguiendo la plantilla expuesta por el docente en *moodle*: esta entrada tiene el objetivo de que los estudiantes evalúen su comprensión del modelo y su rendimiento a la hora de guiarlos en el resumen de un texto.
Agrupamiento	2 grandes grupos configurados aleatoriamente en relación a 2 géneros discursivos.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. PARA LOS ALUMNOS: Carpeta electrónica de materiales didácticos: contiene un documento PDF de información del trabajo, sendos documentos PDF donde se presentan los géneros discursivos objeto de estudio y sendos documentos PDF con los textos de trabajo (ver Anexo 29). PARA EL PROFESOR: -Análisis sistémico-funcional de los textos objeto de trabajo (ver Anexo 30) -Planificaciones didácticas diseñada *ex profeso* (una por cada texto/grupo) para orientar la puesta en marcha de los seminarios (ver Anexo 31).
Temporalización	Fecha: varias fechas. Ver calendario de planificación temporal. Duración: 2 h./sesión-grupo.
Pasos de acción 3: TRABAJO 2. APRENDER PARA ESCRIBIR - REDACCIÓN DE UN APARTADO DEL MARCO TEÓRICO DE UN TRABAJO ACADÉMICO ESPECIALIZADO	
Exposición del carácter, objetivos, metodología y materiales didácticos del trabajo obligatorio 2: *Aprender para escribir: redacción de un apartado del marco teórico de un trabajo académico especializado*:	
Objetivos	-Presentar a los estudiantes la información que regula el desarrollo del trabajo obligatorio: sus objetivos, su metodología, los materiales didácticos y los términos de evaluación adoptados y expuestos en la Guía-e.
Contenidos	-Objetivos del trabajo obligatorio 2: *Aprender para escribir: redacción de un apartado del marco teórico de un trabajo académico especializado.* -Recordatorio de los principios de la metodología *SAL*. -Exposición de la distribución de los alumnos por grupo. -Presentación de la carpeta de materiales didácticos por grupo. -Recordatorio de la distribución de los porcentajes de evaluación según la Guía-e, especialmente los que corresponden al trabajo obligatorio del semestre. -Indicación de los criterios de evaluación del texto final.
Procedimiento	El docente expone las características básicas del trabajo del segundo semestre con el soporte visual del documento PDF en que se recoge la información básica. Los alumnos tienen este documento en su Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo.
Agrupamiento	Gran-grupo.
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF que incluye el texto de trabajo y los ejercicios asociados (ver Anexo 33*). *Ver el apartado 4.2 Acción
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 1,5 h.
Realización de los seminarios de trabajo en grupo (2 grandes grupos):	
Objetivos	-Ampliar el trabajo del ciclo completo de estrategias de la metodología *SAL* a la redacción de un género de escritura académica a partir de tres textos fuente: un apartado de un hipotético marco teórico de un trabajo académico especializado (tipo TFG). -Practicar el modelo de análisis sistémico-funcional aplicado a la metodología.

	-Sistematizar un procedimiento de redacción de textos académicos que sea útil a los estudiantes cuando tengan que encarar la escritura de textos complejos.
Objetivos de aprendizaje de los alumnos	-Competencias en lectura académica -Competencias en escritura académica: redacción de resúmenes y redacción de textos a partir de varias fuentes
Contenidos	-Estrategias del modelo *SAL*: Preparación a la lectura, Lectura párrafo a párrafo, Marcado del texto párrafo a párrafo y oración a oración, Toma de notas conjunta y Escritura de un nuevo texto a partir de las notas y especialmente Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto. -Nociones de semántica discursiva y de semántica de la cláusula propias de la LSF. -Taxonomía de géneros discursivos propuesta por el modelo *Reading to Learn* y características discursivas y lingüísticas de los géneros explicación secuencial y argumentación. -Estrategias de escritura: planificación, textualización y revisión.
Procedimiento	Las acciones asociadas a la realización del trabajo se describen a continuación*: **PRIMER SEMINARIO** **ANTES**: Individualmente: -Lectura comprensiva de los textos que incluye el documento del grupo en cuestión. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: -Identificación y etiquetado funcional de las etapas y fases del género de trabajo en los 2 textos. **DESPUÉS**: Individualmente: -Marcado de la información clave de cada párrafo de los 2 textos. **SEGUNDO SEMINARIO** **ANTES**: Individualmente: -Marcado de la información clave de cada párrafo de los 2 textos. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: -Análisis y síntesis de las secciones más complejas de ambos textos mediante las estrategias del modelo *SAL* que figuran en los contenidos. **DESPUÉS**: Individualmente: -Elaboración del resumen de ambos textos. **TERCER SEMINARIO CONJUNTO (AMBOS GRUPOS)** **ANTES**: Individualmente: -Elaboración del resumen de ambos textos. **DURANTE**: Con el apoyo del profesor: -Planificación de la integración de ambos textos en un texto meta correspondiente al género objeto de referencia en el caso de cada grupo. **DESPUÉS**: Individualmente: -Elaboración del texto final para su entrega. Los estudiantes deben escribir voluntariamente al término de cada seminario una entrada de su Diario de Aprendizaje siguiendo la plantilla expuesta por el docente en *moodle*: esta entrada tiene el objetivo de que los estudiantes evalúen su comprensión del modelo y su rendimiento a la hora de guiarlos en el resumen de un texto. *Ver el apartado 4.2 Acción
Agrupamiento	2 grandes grupos configurados aleatoriamente en relación a 2 géneros discursivos. Son los mismos que el trabajo obligatorio 1.

Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula. PARA LOS ALUMNOS: Carpeta electrónica de materiales didácticos por grupo: contiene un documento PDF de información del trabajo y un documento PDF que incluye el texto de trabajo y los ejercicios asociados (ver Anexo 33*). *Ver el apartado 4.2 Acción PARA EL PROFESOR: -Análisis sistémico-funcional de los textos de trabajo (ver Anexo 30). -Planificaciones didácticas diseñada *ex profeso* (una por cada texto/grupo) para orientar la puesta en marcha de los seminarios (ver Anexo 34).
Temporalización	Fecha: varias fechas a razón de 3 seminarios por grupo. Ver calendario de planificación temporal. Duración: 2 h./sesión-grupo.
Pasos de acción 4: FINALIZACIÓN DEL PROYECTO	
Exposición de la vía de difusión de los resultados del proyecto y de los medios de acceso a los mismos para los interesados:	
Objetivos	-Hacer partícipes a los estudiantes de los resultados del proyecto. -Ofrecer a los estudiantes una retroalimentación útil para afrontar sus estudios superiores.
Contenidos	-Vía de difusión de los resultados del proyecto. -Medios de acceso a los resultados a disposición de los interesados.
Procedimiento	El docente informa de la vía de difusión de los resultados del proyecto y de los medios de acceso de que dispondrán los estudiantes para conocerlos. Señala también que la información estará asimismo disponible en el módulo correspondiente al proyecto de investigación del *moodle* de la asignatura.
Agrupamiento	Grupo-clase
Medios y materiales	Ordenador y proyector de aula.
Temporalización	Fecha: ver calendario de planificación temporal. Duración: 10 min.

2.1.4 Selección y análisis de textos de trabajo

En este tercer ciclo de investigación-acción seguimos respetando la relación directa de los nuevos textos de trabajo que seleccionamos con la distribución de los contenidos de enseñanza/aprendizaje en el temario de la asignatura en ambos semestres. Igualmente, mantuvimos la variedad en las fuentes de las que fueron extraídos, acudiendo tanto a manuales universitarios como a artículos de revistas especializadas y capítulos de obras colectivas.

Sin embargo, empleamos un número de textos más reducido que en el primer ciclo de investigación-acción con el objetivo de poder dedicarle más tiempo al trabajo de cada uno de ellos. Así pues, como géneros discursivos, elegimos trabajar únicamente la explicación secuencial y la

argumentación, teniendo en cuenta la frecuencia con la que son instanciados en los textos de la asignatura como *géneros marco*[38] o como géneros incrustados.

Consideramos que los otros dos géneros en los que pusimos el acento en el primer ciclo de investigación-acción, la *exposición clasificatoria* y el *relato histórico explicativo*, pueden llegar a introducirse a partir de los anteriores, a pesar de que exijan un tratamiento didáctico particular, como todos los géneros discursivos: el primero a menudo forma parte de la estructura esquemática de las explicaciones secuenciales como género incrustado y el segundo, excepto por su campo, no difiere en gran medida de éstas.

Antes de su trabajo en el aula a través de la metodología *SAL*, realizamos un análisis sistémico-funcional que fue aplicado al diseño de las planificaciones didácticas que orientaron nuestra labor durante el proceso (ver Anexo 30). En este tercer ciclo incluimos una revisión del sistema de la PERIODICIDAD en el análisis de todos los textos trabajados, pues consideramos que la identificación del método de desarrollo del texto contribuye a revelar cómo se articulan otros aspectos textuales, como la estructura esquemática o los sistemas de la IDEACIÓN y la CONJUNCIÓN.

2.1.5 Diseño de planificaciones didácticas

En este ciclo diseñamos un total de 4 planificaciones (ver Anexos 31 y 34). El diseño de éstas, aunque permanece en su mayor parte inalterado con respecto a las diseñadas en el primer ciclo de investigación-acción, presenta algunos cambios en la sección E, destinada a articular la planificación de la Lectura detallada párrafo a párrafo y oración a oración, con objeto de facilitar la posterior Escritura conjunta del resumen del texto.

Con este fin, hemos modificado las cuatro filas características que presentaba la tabla de planificación para esta sección E en el primer ciclo de investigación-acción: *Preparación del párrafo X*, *Notas*, *Oración* y *Elaboraciones* (Figura 43):

[38] Recordamos que con esta denominación hacemos referencia al marco genérico en que se incrustan otros géneros en algunos textos de la asignatura (por ejemplo, en el marco de una *explicación secuencial* se incrusta una *exposición clasificatoria*). Recordamos también que diferenciamos este concepto del concepto de *macrogénero*, que entendemos como el producto de una secuencia de géneros que se desarrolla desplegando distintas relaciones lógico-semánticas entre sí.

Figura 43

Fragmento de Planificación Didáctica Diseñada para la Investigación-Acción (Primer Ciclo)

Preparación de la oración 2c	De nuevo en esta tercera oración y las dos siguientes vamos a encontrar una exposición descriptiva incrustada que expresa las definiciones de Saussure de los conceptos lenguaje, lengua y habla. Esta tercera oración aporta la definición y las dos siguientes la descripción.
Notas	-La cita dice que la lengua es una estructura de signos que no se han elegido por ninguna razón lógica. ¿Cómo lo dice el texto? ¡Subráyalo! -La segunda parte de la oración dice que para Saussure el lenguaje está compuesto por la lengua y otro concepto. ¿Puedes verlo? ¡Subráyalo!
Oración	**Él será uno de los primeros que defina** la lengua como un "sistema de signos arbitrarios" (1916: 60), así como uno de los primeros en observar que el lenguaje es, en definitiva, el conjunto de dos factores: lengua y habla.
Elaboraciones	• **De lengua:** Sinónimo de "arbitrario" = convencional, no motivado por la lógica. • **De contenido disciplinar:** el concepto de sistema (estructura de unidades interrelacionadas, por ejemplo: las piezas del juego de ajedrez, los empleados de un supermercado, etc.), el concepto de signo (sinónimo de símbolo y, en el caso de la lengua, de palabra: formado por la forma que tiene o significante y el concepto que transmite o significado), el concepto de arbitrariedad (relación entre dos elementos no motivada por una razón lógica: atribuible a la relación entre significante y significado), el concepto de habla (manifestación particular de la lengua en cada persona). • **De género:** Esta oración forma parte de una exposición descriptiva incrustada en la explicación secuencial que constituye la mayor parte del texto. En concreto, esta oración ofrece la clasificación del fenómeno del que venimos tratando: la lengua es X y el lenguaje es X+Y. En la siguiente oración se describirán las características más destacables de lengua (X) y habla (Y).

En el tercer ciclo (Figura 50) la fila de *Notas* ha sido eliminada y la *Preparación* se ha ampliado con una fila extra destinada exclusivamente a aportar las pistas de posición y paráfrasis de los distintos elementos informativos de la oración. Estimamos que esta aportación será de gran ayuda para el docente a la hora de orientar al alumno en la identificación de los términos clave.

Además, también hemos añadido una fila específicamente denominada *Notas para la reescritura*, que simplemente tiene el objetivo de facilitar la aplicación posterior de las estrategias de Toma de notas conjunta y Escritura de un nuevo texto a partir de las notas anticipando para el docente el registro de las palabras clave y algunos ejemplos posibles de reescritura.

Finalmente, con respecto a la *Elaboración*, incluimos elaboraciones parciales asociadas a la identificación progresiva de los términos clave y mantenemos la fila de elaboración general de la oración para destacar aspectos vinculados a los contenidos disciplinares de aprendizaje y fenómenos de tipo lingüístico, como las metáforas gramaticales o los elementos propios del sistema de la VALORACIÓN, pues, como ya se puso de manifiesto en la reflexión final del primer ciclo, los estudiantes manifestaban carencias importantes relativas a la calidad de la sintaxis de sus oraciones en el resumen y a la *reinstanciación* de la VALORACIÓN que los propios autores de los textos trabajados hacían de la información. Destacar específicamente esta elaboración lingüística reviste una gran utilidad para acometer una reflexión explícita de estos aspectos y contribuir con ello al desarrollo de la prosa académica de los estudiantes .

Figura 50

Fragmento de Planificación Didáctica Diseñada para la Investigación-Acción (Tercer Ciclo)

Preparación del párrafo 1	En el primer párrafo se explica que no podemos comprender lenguas desconocidas porque no conocemos su léxico y sus reglas gramaticales.
Preparación de la oración 2 –elidimos la oración 1 al ser introductoria-	La segunda oración dice la causa de que nos sea imposible comprender una lengua desconocida: que somos capaces de hablar únicamente gracias a que conocemos la lengua que hablamos, ¿cómo lo expresa el texto? ¡Subráyalo!
Oración	La imposibilidad de comprender una lengua desconocida **hace patente** otra realidad más: que la capacidad lingüística **se sustenta en** el conocimiento.
Elaboraciones	• **De lengua:** Desempaquetar las dos metáforas gramaticales lógicas
Notas para la reescritura	-[efecto] la imposibilidad de comprender una lengua desconocida >>> la incomprensión de una lengua desconocida muestra que -[causa] la capacidad lingüística se sustenta en el conocimiento >>> el conocimiento rige la capacidad lingüística
Pistas de posición y paráfrasis de elementos **3a** **3b** **3c**	La tercera oración dice que el efecto lógico de saber una lengua es conocer su vocabulario y sus reglas gramaticales. Entonces, ve subrayando la respuesta a estas preguntas: -¿cómo dice exactamente el texto "vocabulario"? -¿cómo dice exactamente el texto "reglas gramaticales"? -¿qué expresión utiliza la autora específicamente para referirse a las reglas según las que combinamos las palabras?
Oración	**[Como consecuencia]** Alguien que sabe una lengua conoce una buena parte de su inventario léxico y domina las pautas combinatorias que permiten producir y entender una amplia gama de expresiones complejas.
Notas para la reescritura	>>> saber una lengua – conocer su léxico –sus reglas gramaticales
Elaboraciones	• **De contenido:** Recordar los niveles del sistema de la lengua.

2.2 Acción

En este tercer ciclo decidimos postergar la puesta en marcha del proyecto al final del semestre por la intuición de que los estudiantes estarían mejor preparados para asimilar los contenidos de

aprendizaje del trabajo obligatorio una vez que estuvieran totalmente familiarizados con el temario de la asignatura y la dinámica habitual de las clases.

Así, durante los dos primeros meses, únicamente alternamos la exposición magistral de contenidos con la lectura conjunta de algunos textos especializados. En la realización de esta actividad aplicábamos de manera implícita las estrategias de Preparación antes de la lectura, Lectura párrafo a párrafo y Marcado del texto párrafo a párrafo con el objetivo de acostumbrar a los estudiantes al método de trabajo que aplicaríamos intensivamente y de manera explícita en los trabajos obligatorios.

La implementación de este método se efectuó una vez celebradas las sesiones introductorias pertinentes al final del semestre. En la primera sesión de presentación expusimos las características del proyecto de investigación-acción[39] (ver Anexo 26), el calendario de acciones (ver Anexo 28) y las características de la metodología *SAL*[40], empleando el mismo material que habíamos diseñado para el primer ciclo. Por su parte, en la segunda sesión de presentación nos dedicamos a describir el trabajo obligatorio del primer semestre (ver Anexo 29), a realizar la prueba de desempeño inicial (ver Anexo 25) y a proceder a la firma de las solicitudes de consentimiento de la investigación (ver Anexo 26).

Un cambio relevante con respecto al primer ciclo de investigación-acción fue la anulación del taller de Lingüística Sistémico-Funcional, que habíamos incluido en el Plan de Acción con el objetivo de exponer los conceptos fundamentales de esta corriente lingüística y familiarizar a los estudiantes con su terminología específica. Nos pareció que sería más eficaz introducir estos conceptos progresivamente al hilo de la enseñanza de los contenidos del temario de la asignatura y de la implementación de las propias estrategias de la metodología *SAL* en los seminarios del trabajo obligatorio. La razón principal es que nos permitía contar con más tiempo para la puesta

[39] El documento Prezi de introducción al proyecto de investigación-acción está disponible en el siguiente enlace: https://prezi.com/view/tQbNzPyZ9AgjrMYRG4xt/
[40] El documento Prezi de introducción a la metodología *Scaffolding Academic Literacy* está disponible en el siguiente enlace: https://prezi.com/view/TJdmtIvp2U6Nk2BFP2eO/

en marcha de las clases y los seminarios, además de aminorar la carga intelectiva que para los alumnos suponía asimilar una nueva corriente lingüística en unas cuantas sesiones.

De este modo, con la reducción de los textos (ver apartado 2.1.4) y del tiempo dedicado a las actividades de contextualización del proyecto, pudimos duplicar las horas destinadas al trabajo con los estudiantes en los seminarios del primer semestre. En su puesta en marcha establecimos dos grandes grupos, uno por cada género/texto de trabajo (Grupos 1 y 2), y dos sesiones de trabajo por grupo de 2 h. cada una (4 h. en total). Éramos conscientes de que trabajar en grandes grupos implicaba no poder dispensar una atención tan personalizada como quisiéramos a los estudiantes, aunque lo cierto era que en los ciclos anteriores, en los que establecimos cuatro pequeños grupos con la posibilidad de asistir a cualquier seminario por parte de los estudiantes, realmente tampoco pudimos dispensarla por la gran afluencia que tuvo lugar en cada uno, así que finalmente materializamos esta opción de agrupamiento.

El objetivo del trabajo del primer semestre seguía siendo idéntico al del primer ciclo de investigación-acción: proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de realización de resúmenes académicos. En la primera sesión nos dedicamos a exponer las características del género objeto de trabajo e identificar la estructura esquemática del texto. En la segunda sesión procedimos a aplicar las estrategias Preparación antes de la lectura, Lectura párrafo a párrafo, Marcado de la información clave en los párrafos y en las oraciones -de la primera etapa del texto, Toma de notas conjunta y Escritura conjunta -asimismo de la primera etapa del texto- (ver Anexo 29). La inclusión de una sesión específica destinada a exponer las características discursivas y lingüísticas del género objeto de trabajo y ejemplificarlas con el propio texto supuso un cambio con respecto al *modus operandi* del primer ciclo de investigación-acción y, como expusimos en la fase de reflexión de éste, se debe a la consideración de que el conocimiento previo por parte de los estudiantes de las características discursivas y lingüísticas del género marco que instancia el texto puede conducir a incrementar su rendimiento en las tareas de lectura y escritura académica.

Otra innovación que aplicamos fue la celebración de dos seminarios de corrección colectiva, uno por cada género/texto de trabajo, una vez que las tareas fueron entregadas por los estudiantes y les fueron devueltas corregidas. El objetivo de estos seminarios era destacar la tipología de errores más frecuentes en los resúmenes realizados en consonancia con las categorías estipuladas en la segunda versión del instrumento de evaluación (ver apartado 2.4.2). Así, el material didáctico que elaboramos para conducir estos seminarios (ver Anexo 32) mostraba fragmentos anonimizados de resúmenes de los propios estudiantes que presentaban distintos tipos de errores. Una vez aclarada su causa, eran modificados aportando alternativas de manera conjunta.

En el caso del segundo trabajo obligatorio, enfocado al igual que en el primer ciclo de investigación-acción a la escritura de textos a partir de varias fuentes, nuestra planificación inicial tuvo que ser modificada por la situación derivada de la pandemia de COVID-19 (ver Anexo 33). La modificación consistió básicamente en la adaptación a la modalidad en línea, para lo que empleamos fundamentalmente la plataforma *Blackboard Collaborate*.

Esta adaptación supuso, en primer lugar, la reconsideración del agrupamiento en grandes grupos, pues, dado el elevado número de estudiantes con que contaba la asignatura y la poca familiarización de éstos con los protocolos de interacción en línea, estimamos que la participación se vería estimulada si dividíamos cada gran grupo en cuatro pequeños grupos de 10 personas. De este modo, reconfiguramos el calendario inicial para dar cabida a 8 pequeños grupos -4 correspondientes al Grupo 1 y otros 4 correspondientes al Grupo 2- y realizar así 8 seminarios de una hora cada uno -4 correspondientes a un texto y 4 correspondientes a otro-.

Una particularidad es que los estudiantes intercambiaron el género de trabajo que se les había adjudicado en el trabajo obligatorio del primer semestre, de modo que quienes entonces trabajaron la explicación secuencial en este segundo trabajo obligatorio se encargaban de la argumentación y viceversa. Decidimos efectuar este intercambio por la necesidad de que todos los estudiantes trabajasen los dos géneros seleccionados con una finalidad evaluativa, dado que, en los ciclos anteriores, sólo los miembros de cada pequeño grupo a los que se les había asignado la

tarea de un texto/género determinado eran evaluados de su desempeño al resumirlo. Además, esta forma de trabajar mediante géneros alternos se ajustaba más al tiempo de dedicación a la asignatura estimado para los estudiantes y la profesora.

El resultado de la adaptación del agrupamiento en este segundo trabajo obligatorio a la modalidad en línea puede verse a continuación:

Figura 51

Adaptación del Cronograma del Trabajo del Segundo Semestre a la modalidad en línea (Tercer Ciclo)

	CLASE	AGRUPAMIENTO	TRABAJO OBLIGATORIO
M - 14 abr.	Presentación del trabajo autónomo 2.2.1 (en vídeo)	Individual	
J - 16 abr.		Individual	Presentación del trabajo obligatorio 2º S (en vídeo)
M - 21 abr.	Trabajo autónomo 2.2.1 (con vídeo)	Individual/P-G	Seminarios online Grupos 1a (9:00 - 10:00) y 1b (10:00 - 11:00)
J - 23 abr.		Individual/P-G	Seminario online Grupo 1c (13:00 - 14:00)
M - 28 abr.	Trabajo autónomo 2.2.1 (con vídeo)	Individual/P-G	Seminarios online Grupos 1d (9:00 - 10:00) y 2a (10:00 - 11:00)
J - 30 abr.		Individual/P-G	Seminario online Grupo 2b (13:00 - 14:00)
M - 5 may.	Trabajo autónomo 2.2.1 (con vídeo)	Individual/P-G	Seminarios online grupo 2c (9:00 - 10:00) y 2d (10:00 - 11:00)
J - 7 may.		Individual	Realización y entrega de diario de aprendizaje y encuesta
M - 12 may.	Trabajo autónomo 2.2.1 (con vídeo)	Individual	
J - 14 may.	Descripción formato del examen conv. Ordinaria (en vídeo)	Individual	Finaliza el plazo de subida del trabajo obligatorio 2º S a Campus Virtual

La decisión de trabajar en pequeños grupos trastornó también el tiempo que estimamos dedicar al trabajo según lo establecido en el Plan de Acción inicial (ver apartado 3.1.3), en el que determinamos realizar dos seminarios por gran grupo/texto (3 h. de trabajo en total).

En el primero de estos seminarios, según el Plan de Acción inicial, estaba previsto recordar las características del género objeto de trabajo, realizar la Preparación a la lectura del texto, la Lectura párrafo a párrafo y acabar identificando la estructura esquemática del mismo. En el segundo de estos seminarios planeábamos aplicar las estrategias Marcado de la información clave en los párrafos y en las oraciones de la primera etapa, así como aplicar las estrategias de Toma de notas conjunta y Escritura conjunta, también en referencia a esta primera etapa. Además, teníamos planeado celebrar un tercer seminario de 2 h. dirigido a la totalidad del grupo-clase con el objetivo de orientar la escritura del texto meta a partir de la manipulación de la información de los resúmenes de los textos fuente teniendo como referencia la estructura esquemática del género de trabajo.

Sin embargo, aunque el tiempo de dedicación a los seminarios de trabajo por gran grupo se mantuvo casi inalterado, pues de 3 h. se pasó a 4 h., éstas fueron distribuidas en franjas de atención de una hora dedicadas a cada pequeño grupo, con lo que, a pesar de favorecerse su participación, los estudiantes acabaron recibiendo menos horas de enseñanza centrada en la aplicación de las estrategias *SAL* al trabajo del texto.

Teniendo esto en cuenta, nos enfocamos en el diseño de una modalidad de seminarios en los que pudiéramos abarcar la aplicación del ciclo completo de estrategias *SAL*, desde la Preparación antes de la Lectura hasta la Escritura conjunta asociada a la primera etapa del texto, a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*. Para conseguirlo, tuvimos que apoyarnos en mayor medida en materiales didácticos que constituyeran un soporte adecuado para no perder de vista el foco de atención asociado a cada estrategia, de modo que diseñamos unos pdf. que nos permitieran trabajar secuencialmente con fragmentos del texto y empleamos la herramienta de escritura de la plataforma *Blackboard Collaborate* para marcar sobre ellos la información clave (ver Anexo 35).

Además, la presentación del trabajo obligatorio del segundo semestre y el seminario final conjunto de 2h. en el que orientábamos a los estudiantes sobre la elaboración del texto meta fueron grabados en vídeo y enviados a los estudiantes para su visualización personal, de modo que pudiéramos contar con más sesiones para avanzar con el temario de la asignatura. De igual modo, todos los seminarios de pequeño grupo realizados fueron grabados y la grabación difundida entre los alumnos (ver Anexo 36).

Los estudiantes del grupo B desarrollaron las mismas tareas que se prescribieron a los estudiantes del grupo A, con la única diferencia de la metodología de tratamiento de la lectura y la escritura empleada, la misma de los cursos anteriores que describimos en el capítulo previo, que, en este caso, fue aplicada a través de sesiones de trabajo en gran grupo a través de la plataforma *Teams*. Por tanto, los estudiantes del grupo B contaron con más tiempo dedicado al trabajo de los textos, aunque con menor posibilidad de participación efectiva en cada sesión.

Igual que en el caso del primer ciclo de investigación-acción, en lo que respecta a la calificación de cada trabajo obligatorio, los estudiantes podían obtener respectivamente un máximo de 2 puntos correspondientes al porcentaje del 20% destinado a la elaboración de trabajos escritos en la Guía Docente[41]. Aunque la distribución del puntaje máximo varía en el caso de cada trabajo (ver documentos informativos en los Anexos 29 y 33), los textos de los estudiantes fueron calificados empleando una correspondencia matemática entre los resultados obtenidos tras su evaluación mediante la nueva versión del instrumento diseñado al efecto y asociado a la fase de reflexión (ver apartado 3.4.2) y el intervalo de puntos establecido en cada semestre para su valoración.

2.3 Observación

Como en el caso del primer ciclo de investigación-acción, los datos más relevantes recogidos en el tercer ciclo del proyecto fueron las muestras de escritura correspondientes a la realización de los trabajos obligatorios de ambos semestres. De nuevo, incluimos un esquema simplificado del

[41] Recordamos que, aunque la asignatura es anual, se realizan dos evaluaciones semestrales. La calificación final comprende la media de las calificaciones obtenidas en cada aspecto de evaluación de la asignatura (40% examen, 20% trabajos escritos y 20% actividades de participación de diversa índole).

corpus obtenido, que asciende a un total de 471 resúmenes y 58 textos escritos a partir de varias fuentes de información:

Figura 52

Corpus de Muestras de Escritura Recabadas (Tercer Ciclo)

GRUPO A		GRUPO B	
RESUMEN DE LA PRUEBA DE DESEMPEÑO INCIAL -PRETEST		**RESUMEN DE LA PRUEBA DE DESEMPEÑO INCIAL -PRETEST**	
N = 60 GÉNERO ARGUMENTATIVO – EXPLICATIVO I	N = 60 GÉNERO ARGUMENTATIVO – EXPLICATIVO II	N = 47 GÉNERO ARGUMENTATIVO – EXPLICATIVO I	N = 47 GÉNERO ARGUMENTATIVO – EXPLICATIVO II

GRUPO A	
RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 1	
n= 33 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n= 25 GÉNERO ARGUMENTACIÓN
RESUMEN DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2	
n= 25 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n= 33 GÉNERO ARGUMENTACIÓN
TEXTO FINAL DEL TRABAJO OBLIGATORIO 2 ESCRITURA A PARTIR DE VARIAS FUENTES	
n= 25 GÉNERO EXPLICACIÓN SECUENCIAL	n= 33 GÉNERO ARGUMENTACIÓN

GRUPO A	GRUPO B
RESUMEN DE LA PRUEBA DE DESEMPEÑO FINAL -POSTEST	**RESUMEN DE LA PRUEBA DE DESEMPEÑO FINAL -POSTEST**
N = 55 GÉNERO ARGUMENTATIVO - EXPLICATIVO	N = 86 GÉNERO ARGUMENTATIVO - EXPLICATIVO

En este tercer ciclo de investigación-acción, además de los propios textos de los estudiantes, también recogimos las entradas del diario de aprendizaje que tenían que redactar una vez finalizados los trabajos de ambos semestres (ver Anexo 37) y que serían empleadas para llevar a cabo el estudio cualitativo asociado a la investigación. Además, contamos con las grabaciones de todos los seminarios de trabajo del segundo semestre (ver Anexo 36) y de una serie de entrevistas semidirigidas realizadas al final del tercer ciclo a una selección de estudiantes con distinto nivel de desempeño para profundizar en las percepciones del modelo *SAL* que habían plasmado en sus diarios de aprendizaje (ver Anexo 38).

Por último, los exámenes parcial y final también ofrecieron retroalimentación sobre el progreso general de los estudiantes: en el primero se incluyó un ejercicio de comprensión lectora y escritura

de un resumen y el segundo acabó constituyendo el soporte para la realización del post-test, como explicaremos con más detenimiento en el apartado 5 del Capítulo 7 (ver Anexo 39).

2.4 Reflexión

Nuestro proceso de reflexión al término del tercer ciclo de investigación-acción constituye la investigación cuasiexperimental incluida en esta tesis doctoral, que se detalla en el siguiente capítulo. Sin embargo, en este apartado aportamos una reflexión particular sobre los ajustes aplicados en la implementación de las estrategias del modelo *SAL* en este periodo, así como los resultados de los estudiantes en los trabajos obligatorios de ambos semestres.

2.4.1 Ajustes en la implementación de las estrategias del modelo SAL

La implementación de las estrategias del modelo *SAL* a lo largo del proyecto de investigación-acción ha ido modificándose según hemos estimado que lo demandaban distintos indicios, como los resultados de los estudiantes en las tareas y sus percepciones en los diarios, o nuestras propias intuiciones acerca del ajuste del tiempo, del agrupamiento o incluso del orden de presentación de los contenidos de enseñanza.

Como fue expuesto en el apartado 1.1.4, al término del primer ciclo consideramos necesario abordar un tratamiento más explícito del concepto de género discursivo antes y durante la aplicación de la metodología y, como tal, en el caso del segundo y del tercer ciclo, este tratamiento acabó modificando la forma en aplicamos la metodología *SAL*.

En este sentido, nuestra aplicación particular de la metodología ha terminado alineándose con el modelo de trabajo *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012, 2018), que apuesta por abordar este tratamiento explícito del género discursivo desde su estrategia inicial de Preparación antes de la lectura (ver Capítulo 4, apartado 1.3). Incluso podría apuntarse que nuestra propuesta de aplicación de *SAL* está también conectada de algún modo con el *Teaching-Learning Cycle* (Rothery y Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996; Martin, 1999), concretamente con su estrategia de Deconstrucción (ver Capítulo 4, apartado 1.2).

La necesidad de hacer explícitas las características del género discursivo en nuestra implementación de *SAL* ha afectado en primer lugar a la Preparación antes de la lectura, que pretende tanto ofrecer conocimiento del campo como del género propio del texto de trabajo. Con respecto al campo, simplemente se han puesto de relieve los contenidos de aprendizaje del temario vinculados al texto; sin embargo, con respecto al género, se ha comenzado por revelar la estructura esquemática prototípica del género marco y exponer sus características discursivas y lingüísticas particulares haciendo uso del metalenguaje característico de la Lingüística Sistémico-Funcional. Además, se ha ejemplificado esta descripción en el texto de trabajo mediante el análisis de su estructura esquemática, lo que ha permitido introducir la sinopsis oral de su contenido e identificar géneros incrustados, sus propósitos y la relación lógico-semántica que mantienen con el género marco.

Este foco explícito en el género afecta igualmente a la estrategia de Toma de notas conjunta, donde la escritura de los términos clave se efectúa sobre un esquema trazado previamente en la pizarra que corresponde a la estructura esquemática particular del texto, de modo que los estudiantes puedan afianzar su comprensión del desarrollo del campo mientras preparan la Escritura conjunta.

La implementación del resto de estrategias de la metodología manifiesta, además de nuestra necesidad de tratar el concepto de género discursivo explícitamente, la de visibilizar el metalenguaje propio de la Lingüística Sistémico-Funcional para compensar la eliminación del taller de LSF que realizamos en el primer ciclo y, sobre todo, para acelerar la autonomía de los estudiantes.

Esta intención puede observarse en las estrategias que actúan al nivel del párrafo, como Lectura párrafo a párrafo y Marcado del texto párrafo a párrafo. Con respecto a la primera se ha hecho especial hincapié en destacar la relación del párrafo con la etapa que lo engloba, para que los alumnos no pierdan de vista cómo el texto va cumpliendo progresivamente el propósito asociado al género al que pertenece. Igualmente, en el Marcado del texto párrafo a párrafo se han aplicado

nociones lingüísticas explícitas asociadas a la PERIODICIDAD (método de desarrollo del texto, Hipertema/Hipernuevo o Tema/Nuevo) para apoyar la identificación de los términos clave.

En las estrategias que actúan al nivel de la oración, como el Marcado del texto oración a oración, nuestra implementación particular de la metodología *SAL* concentra una intensa carga de reflexión metalingüística en la fase de Elaboración del Ciclo de Aprendizaje Andamiado (Martin & Rose, 2005), lo que tiene su reflejo en la nueva organización de las planificaciones didácticas que llevamos a cabo en este tercer ciclo (ver apartado 2.1.5).

A estas modificaciones habría que sumarles la adición de una estrategia extra que podría denominarse *Corrección conjunta de los textos de trabajo* y que, tal y como describimos en el apartado 2.2, consiste en la corrección colectiva de fragmentos anonimizados de resúmenes y el aporte de alternativas correctas a los errores identificados mediante la interacción entre el profesor y los estudiantes.

Todas las modificaciones aplicadas al ciclo de estrategias de la metodología *SAL* pueden resumirse en el siguiente esquema (Figura 53):

Figura 53

Modificaciones Aplicadas en la Implementación del Modelo SAL (Tercer Ciclo)

La adaptación de la metodología *SAL* a la modalidad en línea no supuso más trastorno que el de la modificación de los agrupamientos de los estudiantes, que acabó por restarnos horas de práctica con el modelo. Sin embargo, a excepción de algunos problemas técnicos manifestados puntualmente en algunos seminarios por parte de los alumnos, logramos trabajar sin problemas y la participación fue la tónica predominante. Estimamos, de hecho, que esta modalidad de enseñanza resultó beneficiosa para la comprensión en profundidad del modelo *SAL* y que las grabaciones que los estudiantes recibieron de las sesiones de clase fueron de gran ayuda para orientarles en la escritura de la tarea del trabajo del segundo semestre.

Una última apreciación acerca del ajuste en la implementación de las estrategias *SAL* es la relativa al tiempo y al agrupamiento, que ha de sujetarse a un límite de 3 h. de trabajo a la semana y a una audiencia de más de cincuenta alumnos. Esto supone un reto a la hora de equilibrar la atención que le dedicamos a cada texto y a cada estudiante, forzándonos a optar por los tipos de agrupamiento y de organización temporal que hemos presentado en los apartados anteriores, hecho que sin duda influirá en los resultados de la investigación.

A este respecto, en estudios similares (Rose et al., 2008) se afirma que la ratio de mejora en la lectura y la escritura es proporcional al tiempo en que se han aplicado las estrategias *SAL* en los bloques de enseñanza de la asignatura, por lo que en nuestro caso la mejora del grupo está de entrada sujeta a las condiciones impuestas por un horario algo limitado, como pondremos de manifiesto con más detalle en el siguiente capítulo.

2.4.2 Revisión del instrumento y rendimiento de los estudiantes en los trabajos obligatorios

Con objeto de monitorear el rendimiento de los estudiantes del Grupo A o Experimental en este tercer ciclo de investigación-acción, evaluamos las muestras correspondientes a los trabajos obligatorios del primer y segundo semestre con una nueva versión del esquema de puntuación analítico que habíamos diseñado en el primer ciclo. En esta reelaboración del instrumento de evaluación aplicamos específicamente las ideas que expone Hood (2008) en uno de los pocos trabajos en que se aplica la Lingüística Sistémico-Funcional al estudio de la escritura de resúmenes.

Aunque las consideraciones que motivaron esta transformación del instrumento se exponen detenidamente en el siguiente capítulo, de momento avanzamos que su modificación consistió básicamente en la reducción a 6 categorías de las 10 inicialmente establecidas, así como el ajuste de los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala de cuatro puntos (0=Inapropiado; 1=Débil; 2=Bueno; 3=Excelente) para los géneros explicación secuencial y argumentación que constituían los trabajos del primer y el segundo semestre (ver Anexo 40).

A continuación, mostramos la versión renovada del instrumento (Tabla 54), necesaria para comprender el análisis de los resultados (ver Anexo 41). La definición detallada de las distintas categorías puede consultarse en el apartado 4.2.2 del Capítulo 7:

Tabla 42

Segundo diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación

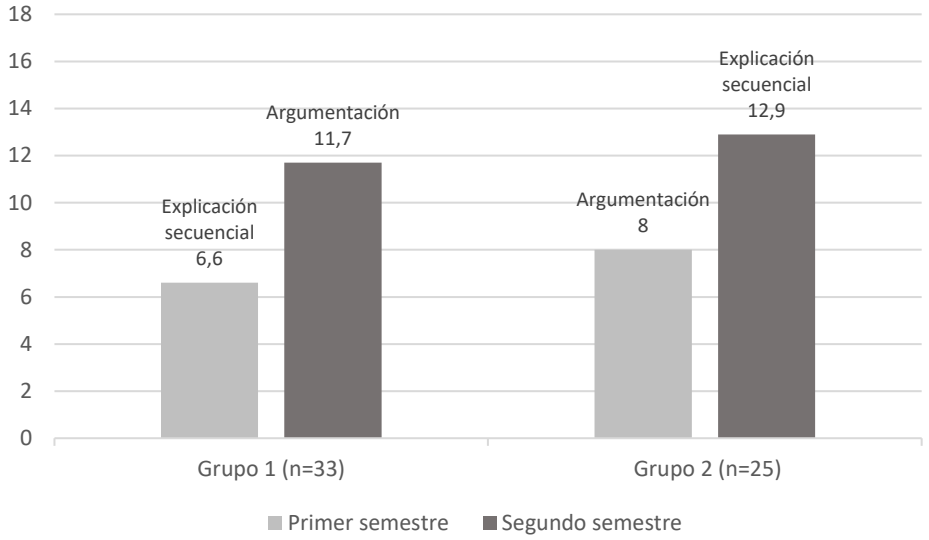
Valoración	0	1	2	3
El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases				

Ideación El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Conjunción El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Periodicidad El estudiante reinstancia en el conjunto de secuencias de actividad clave el flujo de información del texto original según su género	0	1	2	3
Léxico-gramática del modo escrito El estudiante respeta los rasgos característicos de la léxico-gramática del modo escrito en un contexto académico (baja intrincación gramatical, cadenas de referencia claras y puntuación adecuada)	0	1	2	3
Edición El estudiante respeta las características propias de un texto escrito editado en un contexto académico (ausencia de errores ortográficos y erratas, formato)	0	1	2	3

He aquí la comparación de las puntuaciones medias globales obtenidas en el Grupo A o Experimental en los dos semestres del curso (Figura 54). Para comprender el gráfico, recordamos que en este grupo de estudiantes fueron establecidos dos grandes grupos (Grupos 1 y 2) que trabajaron de forma alterna los géneros de trabajo seleccionados (explicación secuencial y argumentación) en cada semestre. Asimismo, recordamos que la puntación máxima que podía obtener cada texto resumen era de 18 puntos, correspondientes al intervalo máximo de la escala en las seis categorías disponibles del esquema de puntuación (Figura 54):

Figura 54

Puntuaciones Medias Globales del Grupo A (Tercer Ciclo)



Del gráfico se desprende que los resultados generales mejoran ostensiblemente en el segundo semestre, confirmando lo que apuntan estudios similares que asocian la calidad de los textos a la consistencia en la aplicación de la metodología *SAL* en el tiempo (Rose et al., 2008). Este avance lo avalan también los datos estadísticos correspondientes a la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo[42] ($p \leq .05$), en la que contrastamos las puntuaciones medias del total de los estudiantes en el primer y el segundo semestre con objeto de confirmar su diferencia ($p = .000$) (ver Anexo 42).

Particularmente, llama nuestra atención el incremento en la calidad del resumen de las explicaciones secuenciales del que da cuenta el Grupo 2 en el segundo semestre. Como expondremos con detalle en el siguiente capítulo, sostenemos que la calidad relativa a la comprensión y la expresión de cada género obedece en gran medida a la identificación de las pautas de organización informativa que lo caracterizan. En el caso de la explicación secuencial, para poder comprender y *reinstanciar* correctamente el propósito del texto fuente en un resumen es preciso identificar la cadena de causa-efecto que caracteriza su organización informativa. Así pues, la mejora en la *reinstanciación* de la explicación secuencial de la que da cuenta el Grupo 2 en

[42] Aplicamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon para efectuar el contraste de resultados en ambos grupos, al ser el tamaño muestral menor de 60 sujetos.

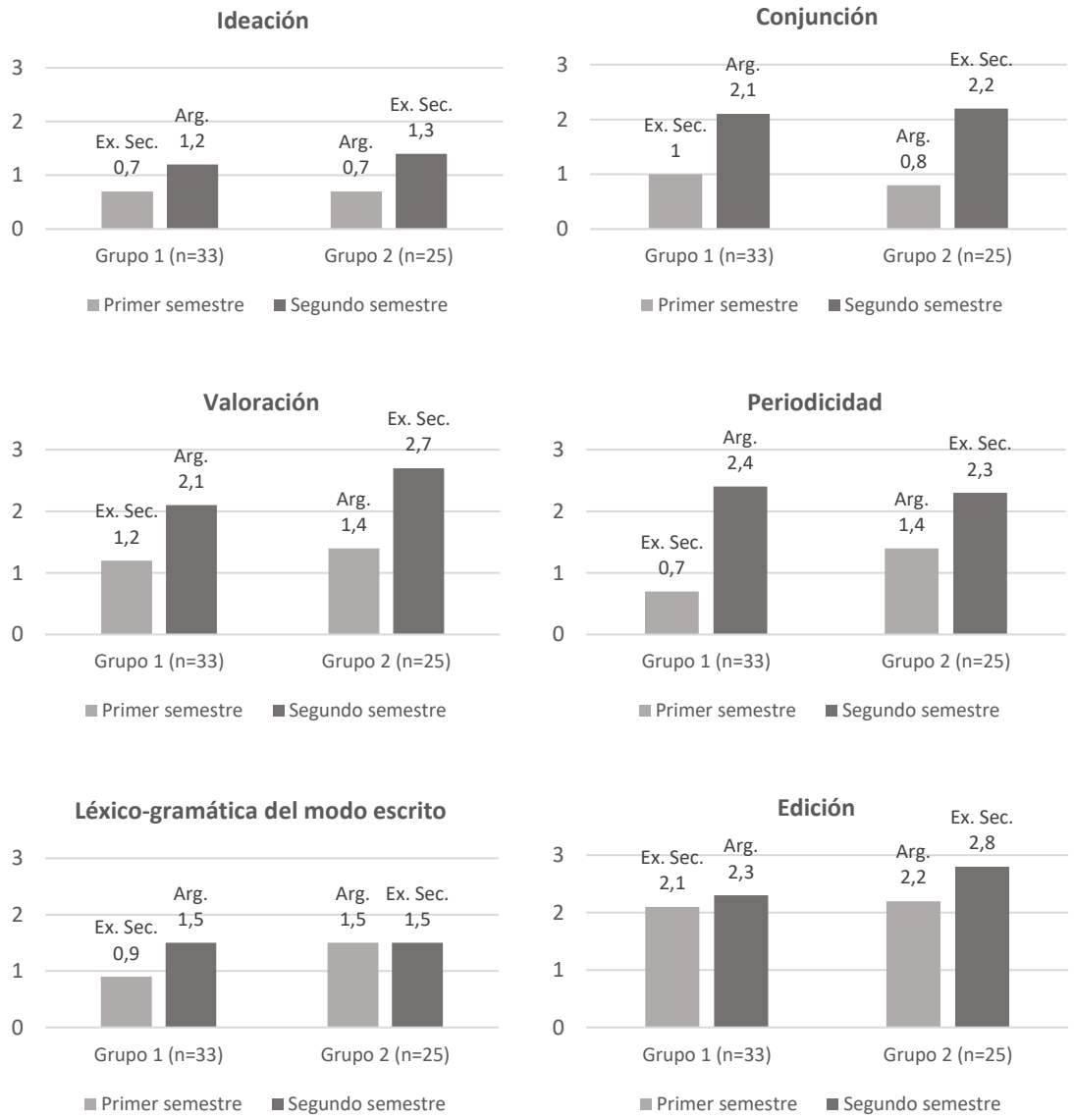
el segundo semestre podría responder a una familiarización progresiva de los estudiantes con la estructura esquemática de este género a lo largo de los dos semestres.

En este sentido, mientras que la lectura y escritura de argumentaciones había sido relativamente frecuente en los niveles educativos previos de los estudiantes, para la mayoría era la primera vez que se hacía explícita la naturaleza del género explicación secuencial, lo cual puede explicar la escasa calidad que presentaban los resúmenes del Grupo 1 en el primer semestre. Por lo general, en los manuales de lengua castellana y literatura de Educación Secundaria y Bachillerato la estructura lógica de este tipo de género suele quedar opacada al clasificarlo dentro de la categoría general de *textos expositivos* (Adam, 1992) o, incluso en muchos casos, de los denominados "textos científicos". Este desconocimiento de la organización informativa propia de la explicación secuencial se reporta también en otras investigaciones similares, como la de Mattioli y Marino (2012), en cuyo estadio de aplicación inicial los estudiantes ni siquiera llegaban a identificar la explicación como un género responsable del contenido y la organización del discurso, ni la distinguían de otras actividades comunicativas dentro del aula, como el comentario, el resumen o la reseña.

A continuación mostramos los resultados de ambos grupos (Grupos 1 y 2) en la evaluación de los resúmenes de ambos géneros (explicación secuencial y argumentación) efectuada en relación a cada categoría del esquema de puntuación (*Ideación*, *Conjunción*, *Valoración*, *Periodicidad*, *Léxico-gramática del modo escrito* y *Edición*) en los dos semestres del curso (Figura 55):

Figura 55

Puntuaciones Medias por Categoría del Grupo A (Tercer Ciclo)



En este caso podemos observar cómo los gráficos también muestran un progreso evidente en la calidad de los resúmenes del segundo semestre. La la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo ($p \leq .05$) avala la mejora en la mayoría de las categorías, excepto en la *Léxico-gramática del modo escrito*: *Ideación* ($p = .001$), *Conjunción* ($p = .000$), *Valoración* ($p = .000$), *Periodicidad* ($p = .000$), *Léxico-Gramática Del Modo Escrito* ($p = .087$) y *Edición* ($p = .027$) (ver Anexo 42).

Particularmente este progreso se manifestó, en lo que respecta a la *Conjunción*, en el incremento del empleo de conectores discursivos por parte de los estudiantes, que respetaban en

mayor medida los que aparecían en el texto, aunque no eran capaces de inferir los que estaban implícitos. Asimismo, gracias a las medidas que adoptamos tras la reflexión del primer ciclo, aumentó en mayor medida la conciencia de la importancia que revisten los elementos del texto que transmiten la *Valoración* del tema que realiza el autor; incluso el propio enfoque retórico de los resúmenes como proyección de la voz de un autor especializado se manifestó de manera más clara en el segundo trabajo obligatorio. Con respecto a la categoría *Periodicidad*, los resúmenes de los estudiantes en este segundo trabajo mostraron una mejora en la organización de la información, visible especialmente en la manera de construir los Hipertemas e Hipernuevos en las distintas etapas para *reinstanciar* así la estructura esquemática propia del género del texto fuente. Este avance en la capacidad de los estudiantes para estructurar los textos escritos según su género es común a los resultados de otros estudios similares (Moyano, 2010b, Mattioli & Marino, 2012). Por último, este desarrollo fue acompañado de una mayor calidad en la *Edición* de los textos, esto es, el respeto por las normas ortográficas del español relacionadas con las letras y las tildes, ausencia de erratas en la escritura de los términos clave, justificación del texto y otras exigencias específicas del formato planteado, aspecto al que también dedicamos atención durante la Escritura conjunta y que no ha de pasar desapercibido.

Análisis aparte merecen las categorías *Ideación* y *Léxico-gramática del modo escrito*. Con respecto a la categoría *Ideación*, en el primer semestre los estudiantes tuvieron muchas dificultades para identificar y *reinstanciar* de manera aceptable las secuencias de actividad clave del texto fuente en sus resúmenes, y, aunque progresaron en esta habilidad en el segundo semestre, sus resultados distan aún de ser considerados aceptables al situarse en la mitad de la escala.

En la explicación secuencial, el Grupo 1 comenzó ignorando gran parte de las secuencias de actividad propias de la cadena de causa-efecto que articulaban la etapa de explicación del género, con lo que tampoco llegaban a realizar su propósito. Además, las secuencias que los estudiantes de este grupo mantuvieron en el resumen fueron, por lo general, expresadas de manera

defectuosa, al no estar familiarizados con la estructura informativa altamente condensada que presentan y que consiste en una metáfora gramatical lógica que conecta dos nominalizaciones. Autores como Devrim (2013) apuntan, de hecho, que el proceso de interiorización hacia el uso fluido de la metáfora gramatical da lugar además a una evidente fluctuación en la precisión léxico-gramatical de los textos. Finalmente, el Grupo 2 acabó manifestando una conciencia más sólida de la importancia que reviste mantener la estructura informativa causa-efecto para la realización del propósito de la explicación secuencial, aunque todos los estudiantes han de seguir desarrollando su habilidad de desempaquetar metáforas gramaticales lógicas para poder comprender este tipo de estructuras informativas y mantenerlas en el resumen reinstanciándolas correctamente.

Por su parte, el Grupo 2 comenzó identificando erróneamente las secuencias de actividad que enunciaban la tesis, los argumentos y el refuerzo de la tesis en la argumentación, con lo que tampoco llegó a realizar el propósito del género en el resumen. A este respecto, cabe destacar la dificultad que supone para los estudiantes distinguir la enunciación de una idea clave de su mera elaboración, máxime en un género como la argumentación, cuya finalidad estimula la aportación de paráfrasis o ejemplificaciones orientadas a reforzar la postura que el autor expresa en el texto. En este caso, hacer conscientes a los estudiantes de los tipos de relaciones lógico-semánticas que tienen lugar entre las cláusulas del texto, según estipula la Lingüística Sistémico-Funcional –elaboración, extensión y ampliación o mejora- (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014; Martin, 1994), contribuye de manera significativa a la mejora de la selección de las secuencias de actividad que instancian las etapas constitutivas del género. De hecho, en el Marcado del texto oración a oración que aplicamos en los seminarios de trabajo de este género hicimos mucho hincapié en preparar a los estudiantes para identificar las relaciones de elaboración mediante paráfrasis, esfuerzo del que dan cuenta los buenos resultados del Grupo 1 en el trabajo del segundo semestre, que evidencian una mayor habilidad de los estudiantes a la hora de identificar las figuras que instancian la información clave de la estructura esquemática argumentativa.

Con respecto a la *Léxico-gramática del modo escrito*, debemos interpretar los resultados con cautela. Mientras que en el segundo semestre el Grupo 1 manifiesta un avance claro en la calidad de las elecciones léxico-gramaticales que efectúa para *reinstanciar* las secuencias de actividad clave del texto, el Grupo 2 parece mostrarse estancado. En este sentido, aunque el *p*-valor en la diferencia de puntuaciones medias del Grupo 2 no confirma un progreso significativo (p = .087), hemos de tener en cuenta que en esta segunda parte del curso los estudiantes de este grupo afrontaron el resumen de la explicación secuencial. Como ya hemos mencionado, se trata de un género caracterizado por una alta densidad léxica en el que son frecuentes las estructuras organizadas en torno a metáforas gramaticales lógicas, lo que incrementa notablemente su dificultad. Así pues, teniendo en cuenta que el Grupo 1 demostró un peor desempeño en este mismo género en el primer semestre, consideramos un avance significativo el hecho de que el Grupo 2 mantuviera su puntuación en el mismo intervalo de la escala.

En general, en uno y otro grupo, sería necesario extender la aplicación de la estrategia de Escritura de un nuevo texto a partir de las notas en el tiempo para acabar de concienciar a los estudiantes del potencial de recursos expresivos propio de la prosa científica y seguir instruyéndoles en cómo utilizarlos en sus propias producciones escritas.

Finalmente, para acabar de caracterizar el progreso de los estudiantes, mostramos algunos ejemplos de resúmenes del segundo trabajo escritos por alumnos que habían obtenido una mayoría de 0 y 1 en las categorías del esquema de puntuación en el trabajo del primer semestre (pueden verse más muestras en el Anexo 41):

-Alumno 1:

Que todas las lenguas tengan las mismas propiedades no significa que existan lenguas diferentes.
Que nos sea imposible hablar una lengua desconocida explica que solo somos capaces de hablar porque conocemos una lengua.
Que los hablantes nativos tengan posesión de una gramática básica, aunque no tengan conocimiento de los principios de su gramática, indica que el conocimiento lingüístico que tiene el individuo es un procedimiento que viene implícito en el conocimiento del individuo.
La diferencia entre conocimiento lingüístico al conocimiento declarativos, es que estos están basados en datos y hechos derivados de conocimientos de la lengua. Debido a esto el conocimiento de una lengua es una propiedad mental del individuo ya que cada individuo obtiene su propia gramática que le capacita para comunicarse con los mismos hablantes de su misma lengua. Si no hubiésemos adquirido las reglas de la lengua seriamos incapaces de comunicarnos mediante la capacidad

lingüística. Se denomina competencia gramatical al conocimiento práctico e interiorizado de las reglas de la gramática de su lengua que cada individuo ha ido construyendo de manera consciente como resultado de su crecimiento como miembro de una comunidad. Es importante resaltar que las reglas de la gramática de una lengua no vienen dadas por el exterior, son reglas que surgen de la manera en la que los miembros de una comunidad lingüística utilizan un vocabulario y de gramática para poder comunicarse con los otros individuos.

Para hablar una lengua no basta con dominar la reglas gramaticales, también se debe conocer las reglas socioculturales de la zona y como utilizarlas para comunicarse con los demás. Por eso, aunque todos hablemos la misma lengua, tenemos diferentes formas de expresarnos y de referirnos a los demás. Por ello, además de adquirir las reglas de la gramática y de los vocabularios, se debe adquirir también las pautas del comportamiento verbal que determina lo que es adecuado y lo que no en la competencia comunicativa.

El origen de la competencia comunicativa y gramatical es diferente y responde a diferentes principios: estructurales y sistemáticos (competencia gramatical); sociales y variables (competencia comunicativa). Ambas tienen en común que la lengua radica en la mente de cada individuo, pero se adquiere como producto de la socialización con los demás.

En la comunicación oral intervienen la producción y la actuación, aunque también intervienen otras capacidades que nos imponen barreras que son ajenas al lenguaje y crean errores en la lengua (errores involuntarios). La actuación es el resultado de la unión entre el conocimiento implícito e interiorizado de la lengua y otros factores que condicionan nuestra capacidad de procesamiento de la lengua.

Explicación secuencial: trabajo del 1er semestre

Flora Davis sostiene que el lenguaje se desarrolla en un marco de comunicación no-verbal que es parte indispensable del mensaje. Para ello, expone una breve consideración sobre el papel que juegan estos elementos no-verbales en la conversación.

Para empezar, Flora Davis deja claros cuales son los ingredientes no-verbales más importantes e influyentes siendo estos: El estatus de los interlocutores, el grado de intimidad, el papel que cada participante tiene en la conversación o los temas a tratar. Así mismo, estos elementos se equilibran y sobreentienden antes de que llegue a producirse el encuentro o incluso en los primeros segundos de la conversación. En este último caso, en estos primeros segundos son de gran importancia para poder incluso, llegar a predecir el modo en el que se relacionarán los participantes entre sí durante el encuentro.

Para empezar, la autora comienza hablando sobre el ingrediente no-verbal del estatus. Gracias a la observación de este ingrediente, puede identificarse a la persona que llevará el predominio del grupo de participantes en el encuentro.

Para continuar, da paso al segundo ingrediente no-verbal que es el nivel de intimidad. En este ingrediente, influyen también otros factores como el estatus o la simpatía mutua que tengan los participantes y, las pautas de comportamiento del nivel de intimidad, resultan ser las mismas que hace saber al resto si son de agrado o no, si se está prestando o no atención hacia un individuo, etc. Estas, se diferencian únicamente, en el caso del nivel de intimidad, en que presentan un contexto particular y más intensidad.

El tercer ingrediente no-verbal del que hace referencia, es el de las emociones. Es muy importante relacionar con este ingrediente el equilibrio emocional en la conversación, que se consigue, de manera inconsciente, gracias el envío y recepción de las emociones de los participantes.

Como cuarto ingrediente, la autora trata sobre los papeles sociales. Estos hacen que tratemos a las personas de una forma u otra dependiendo de los rasgos característicos que presenten y comportándonos de acuerdo a los nuestros propios.

Para finalizar, presenta un último rasgo no-verbal: las claves no-verbales, que resultan indispensables para la conversación cotidiana. Sin ellas, la conversación se vería interrumpida repentinamente, en especial aquellas que regulan los turnos de palabra siendo especialmente sutiles y complejas.

Tras haber visto todos estos ingredientes, a la autora le resulta extraño que la sociedad se preocupe tanto por lo dicho por el lenguaje hablado. Si bien, desde los primates no humanos se comunicaban ya mediante expresiones faciales, posturas, gestos y gritos característicos. Es por ello, que Flora Davis sella citando a Michael Argyle (1979), quien sostiene que el lenguaje debe servir para comunicar hechos producidos a la distancia o para referirse a objetos ausentes.

Argumentación: trabajo del 2º semestre

-Alumno 2:

Se defiende que el modelo tenga una cara en el que se trata la forma y otra que trate la comunicación y la vida social. El autor rompe con el modelo lingüístico que integre la comunicación en sociedad. Además, se rechaza un modelo del estudio de la lengua que se centre solo en los sonidos, los significados y sus relaciones. Este modelo representa solo dos partes de la lengua, el significado y el sonido, además representa la lengua como un conjunto de reglas para unir esas dos caras. Entonces rechaza las teorías de Saussure y Chomsky. Su primer argumento es que las reglas de la gramática dependen de las reglas del uso. Se especifican dos tipos de reglas gramaticales, tanto las de sintaxis como las de la fonología. Como conclusión el autor (Hymes) rechaza el modelo de lengua del paradigma formal.

Argumentación: trabajo del 1er semestre

Este texto se divide en dos etapas, una primera en la que se presenta de lo que va a tratar el texto en si y una segunda etapa que lo explica en varias fases.
El autor del texto explica la concepción actual de las inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Todos los procesos de comprensión discursiva implican muchas inferencias tanto en el dominio local de oraciones y el domino global del discurso. Además, ambos niveles están interrelacionados, ya que cuando leemos las oraciones llegamos a la información clave por la que entendemos las ideas globales de la situación. Porque mediante las oraciones se llega a la información clave que nos permite entender las ideas globales. En el caso de que cada oración del texto le correspondiese una única idea, la comprensión podría ser automática y solo consistiría en extraer la información de la base del texto, sin embargo, los textos presentan oraciones que pueden contener mas de una idea y el lector también puede añadir otras ideas relacionadas con lo que lee a partir de su conocimiento previo del lector.
El lector relaciona su conocimiento previo con lo que escucha y lee, por ello las inferencias se consideran la información que se saca del texto y que esta de forma implícita en él. Por tanto, la comprensión de un texto implica hacer muchas inferencias porque el receptor elabora una idea de la situación que está expresando el texto con el fin de procesar más información de la que recibimos de forma explícita, uniendo lo leído u oído con lo que conocemos de algo.
Para que la comunicación se produzca con éxito es necesario que el receptor posea conocimientos previos relacionados con lo que lee o escucha, además dicho conocimiento debe compartirse con el interlocutor. Si se cumplen estos dos requisitos, mencionados anteriormente, entonces el discurso cumpla los principios de relevancia, economía y coherencia.

Explicación secuencial: trabajo del 2º semestre

A modo de síntesis, terminamos este capítulo aportando una tabla comparativa de los ciclos desarrollados en la investigación-acción. En el siguiente capítulo abordamos la dimensión cuantitativa de la investigación estudiando el impacto de la metodología *SAL* en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes mediante el contraste entre las muestras recabadas en los pre-test y post-test realizados por el grupo experimental y el grupo control al inicio y el final del tercer ciclo.

Tabla 43

Esquema Comparativo de los Ciclos de Investigación-Acción Desarrollados en el Proyecto

	Primer ciclo - curso de prueba (2017-2018)	Segundo ciclo – curso piloto (2018-2019)	Tercer ciclo – curso de referencia para la investigación (2019-2020)
Semestres	1er y 2º semestre	2º semestre	1er y 2º semestre
Número de alumnos	74 (Grupo A) y 59 (Grupo B)	72 (Grupo A)	58 (Grupo A) y 47 (Grupo B)
Agrupamiento	4 pequeños grupos	4 pequeños grupos	2 grandes grupos (Primer semestre) 8 pequeños grupos (Segundo semestre)
Géneros objeto de trabajo	-Explicación secuencial -Exposición clasificatoria -Argumentación -Relato histórico explicativo	-Explicación secuencial -Exposición clasificatoria -Argumentación -Relato histórico explicativo	-Explicación secuencial -Argumentación
Nº de textos seleccionados	4 (Primer semestre) y 8 (Segundo semestre)	8	2 (Primer semestre) y 2 (Segundo semestre)
Nº de seminarios de trabajo - horas	4 – 2 h. cada uno (Primer semestre) 9 – 2 h. cada uno (Segundo semestre)	6 – 2 h. cada uno	4 – 2 h. cada uno (Primer semestre) 8 – 1 h. cada uno (Segundo semestre)
Distribución del trabajo en cada seminario	-Primer semestre: 1 seminario por grupo para trabajar el texto -Segundo semestre: 3 seminarios por grupo para: a) describir el género b) trabajar los 2 primeros textos c) andamiar la escritura a partir de varias fuentes	2 seminarios por grupo para: a) describir el género discursivo b) trabajar el primer texto c) trabajar el segundo texto Una sesión colectiva de orientación de andamiaje de la escritura a partir de varias fuentes	-Primer semestre: 2 seminarios por grupo para: a) describir el género discursivo b) trabajar el texto -Segundo semestre: 8 seminarios de 1 h. para trabajar el texto en pequeños grupos Una sesión colectiva de orientación de andamiaje de la escritura a partir de varias fuentes
Nº de muestras de escritura de resúmenes recogidas	-Prueba de desempeño inicial: 74 -Primer semestre: 74 -Segundo semestre:74	144	-Pre-test: 120 (Grupo A) y 94 (Grupo B) -Primer semestre: 65 (Grupo A) -Segundo semestre: 63 (Grupo A) -Post-test: 55 (Grupo A) y 86 (Grupo B)
Otras actividades de observación	-2 entradas de un diario de aprendizaje -Grabaciones de las sesiones de clase -Entrevistas semidirigidas	No	-2 entradas de un diario de aprendizaje -Grabaciones de las sesiones de clase -Entrevistas semidirigidas
Evaluación a efectos de la investigación-acción	-Elaboración de la primera versión del instrumento de evaluación -Evaluación y contraste de los resúmenes del género explicación secuencial (Grupos A y B)	No (aunque los resúmenes se evaluaron empleando el instrumento de evaluación del primer ciclo)	-Elaboración de la segunda versión del instrumento de evaluación -Evaluación de los resúmenes (Grupo A) -Evaluación y contraste de los pretest-postest (Grupos A y B)

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY* EN LA CALIDAD DE LOS RESÚMENES DE LOS ESTUDIANTES

Como ya avanzamos en el capítulo 5, la investigación cuasiexperimental que presentamos en este capítulo se inscribe en el marco general de la investigación-acción desarrollada, concretamente en la fase de reflexión correspondiente al tercer ciclo, y examina el impacto de la metodología *Scaffolding Academic Literacy* (Rose et al., 2003, 2008; Rose, 2008) en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes con los que trabajamos en este tercer ciclo (ver apartado 2.1.1 del Capítulo 6) a partir de su desempeño autónomo en la escritura de resúmenes. La investigación se restringe así en nuestro proyecto al tratamiento de la dimensión cuantitativa del objeto de estudio, alineándose con trabajos similares inscritos en el marco de la LSF y la Pedagogía de géneros, y basados en su mayoría en la operacionalización cuantitativa de la variable dependiente *calidad de los textos de los estudiantes* a través del empleo de rúbricas de evaluación inspiradas en la teoría lingüística de referencia para esta investigación (Rose et al., 2008; Devrim, 2013; Coffin & Donahue, 2014; Mitchell & Pessoa, 2017; Moyano, 2004, 2007, 2010b; Mattioli & Marino, 2012; García Parejo & Blanco, 2020).

De este modo, en el presente capítulo describimos pormenorizadamente cómo llegamos a concretar el constructo *calidad de los resúmenes escritos* asociado a la variable dependiente, así como aportamos los detalles de su proceso de operacionalización cuantitativa. Igualmente, exponemos el diseño de investigación aplicado y presentamos el instrumento que finalmente empleamos para medir el impacto de la metodología *SAL* haciendo referencia a su proceso de elaboración y validación. Para terminar, exponemos el procedimiento de investigación, los resultados y su discusión.

1. Constructo, hipótesis y variables de la investigación cuasiexperimental

Para comprender cómo llegamos a formalizar el constructo que constituye el objeto de análisis cuantitativo de nuestra investigación, hemos de recordar la información que proporcionamos en el marco teórico acerca de las relaciones entre lectura y escritura académica (ver apartado 2 del

Capítulo 1). Como Bazerman (1980), en esta investigación asumimos la tercera de las tres perspectivas que los académicos anglófonos manifiestan a la hora de considerar este asunto (Jackson, 2009, citado en Horning y Kraemer, 2013, p. 26), esto es, la de que tanto la lectura como la escritura académica forman parte de un marco conversacional. Entendemos así que en el ámbito universitario existe una relación tan estrecha entre ambas como para llegar a identificar una tercera habilidad híbrida, la de leer-para-escribir (Flower et al., 1990, pp. 5-6), necesaria para abordar la elaboración de la mayoría de las tareas escritas que se prescriben y realizan en este contexto educativo. El objetivo de esta simbiosis de habilidades, como ya describimos en el marco teórico, responde a las distintas necesidades que se plantean en el proceso de aprendizaje de las disciplinas en el nivel superior, como promover el pensamiento crítico, modelar patrones de organización textual propios de sus géneros característicos o identificar la idea general de un texto fuente para incorporarla al propio texto. En este sentido, la lectura universitaria se convierte muy a menudo en la base sobre la que se construye el proceso de escritura, y de ahí que entendamos que no debe descuidarse ni en su enseñanza ni en su evaluación.

Desde una perspectiva más estrictamente propia de la Lingüística Sistémico-Funcional, concebimos además la lectura como un proceso fundamentalmente lingüístico, sin anular su carácter cognitivo, aunque entendiendo los significados lingüísticos como el instrumento fundamental a través del que los lectores acceden al conocimiento (Gerot, 2000). Desde esta perspectiva, la relación entre el lenguaje presente en el texto y el contexto explica cómo se produce la construcción de significado en la lectura y la escritura: cuando leemos predecimos el contexto por la vía del texto y cuando escribimos predecimos el texto por la vía del contexto. En cualquiera de ambas vías, esta predicción está conectada con el conocimiento del género y el registro y la relación que ambos mantienen con los recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos que los realizan en el texto. Además de las dos vías anteriores y en consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, existiría una tercera vía correspondiente a la habilidad de leer-para-escribir, en la que esa representación del contexto a la que se accede a través del lenguaje

del texto y su conexión con el conocimiento del género y el registro se *reinstanciaría* en un nuevo texto mediante el empleo adecuado de otros recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos similares, aunque adaptados al contexto que impone la tarea de escritura académica en cuestión.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y el hecho de que nuestro proyecto tiene como fin el desarrollo simultáneo de la lectura y la escritura académica de los estudiantes, debíamos formalizar un constructo que diera cuenta de la simbiosis particular de estas habilidades en el ámbito universitario y a través del cual pudiera observarse el desarrollo efectivo de ambas. Es por ello que decidimos centrarnos en evaluar la *calidad de los resúmenes escritos*:

> Summary writing is the quintessential reading-writing task, involving general comprehension, attention to main ideas, frequent re-reading of the text, translation of ideas into one´s own writing production, and a responsability to have the written summary reflect information in the text. (Grabe & Zhang, 2013, p. 114)

En primer lugar, reconocemos que la confluencia de habilidades de lectura y escritura que entraña el resumen facilita cualquier labor de análisis al manifestarse en unas dimensiones más reducidas que otro tipo de textos escritos a partir de varias fuentes. En segundo lugar, consideramos que el resumen constituye precisamente un recurso de andamiaje fundamental para abordar la escritura de ese otro tipo de textos escritos a partir de varias fuentes, ya que facilita a los estudiantes novatos una base sólida para el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes de sus producciones. De este modo, estimamos que el dominio de los estudiantes en la escritura de resúmenes podría predecir en cierto sentido su desempeño en la escritura de ese otro tipo de textos más ambiciosos. En palabras de Umberto Eco: “[…] Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras, enseña a escribir" (1985, p. 14).

Así pues, entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas

elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Drury, 1991; Hood, 2008). Estas opciones manifestarían así el grado de comprensión y elaboración en la expresión de la información disciplinar que habría alcanzado el alumno en relación con dicha fuente.

De este modo, la hipótesis general que orienta esta investigación cuasiexperimental es la siguiente: la formación recibida en la metodología Scaffolding Academic Literacy contribuye a mejorar la calidad de los resúmenes escritos de manera autónoma en referencia a un texto fuente argumentativo por los estudiantes del Grupo Experimental de la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* en el curso 2019-2020". Como expusimos en el Capítulo 5 (ver apartado 4.2), se trata de una hipótesis causal en la que confluye la propia metodología *SAL* como variable independiente y la calidad de los resúmenes escritos de los estudiantes como variable dependiente.

2. El resumen como indicador del desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica

La conceptualización de la variable dependiente de nuestra investigación exige detenernos en la consideración del resumen como género. A este respecto, resulta complejo definir un género en el que tiene cabida una amplia variedad de propósitos sociales en el contexto de la educación superior. En todo caso, para definir con más precisión qué entendemos por resumen en esta investigación, estimamos que puede resultar útil partir de la diferenciación entre *propósitos-meta* y *propósitos-proceso* ligados a este objeto de estudio.

Salvando las distancias, fundamentamos esta clasificación en las diferenciaciones que realizan autores como Flower (1979), que distingue entre prosa de escritor (*Writer-based prose*) y prosa de lector (*Reader-based pros*e) como manifestaciones respectivas del proceso y del objetivo de la reflexión que se realiza a la hora de escribir:

> Writer-based prose reflects the associative, narrative path of the writer´s own confrontation with her subject. In its language, it reveals her use of privately loaded terms and shifting but unexpressed contexts for her statements.
>
> In contrast, Reader-based prose is a deliberate attempt to communicate something to a reader. To do that it creates a shared language and shared context between writer and reader. It also offers the reader

an issue-centered rethorical structure rather than a replay of the writer´s discovery process. In its language and structure, Reader-based prose reflects the purpose of the writer´s thought; Writer-based prose tend to reflect its process. (Flower, 1979, pp. 19-20)

Así pues, con la distinción de *propósitos-meta* ligados al resumen, hacemos referencia a la actividad orientada a ofrecer una síntesis de un proceso de investigación ya consumado. En este caso el resumen puede reconocerse como un género con derecho propio que en español se denomina literalmente *resumen*[43], presenta una estructura esquemática particular y forma parte de macrogéneros como el artículo de investigación, la tesis doctoral, el trabajo de fin de Grado o Máster, etc., en los que se sitúa al inicio del texto. El estudio de este género está muy ligado a la corriente del Inglés con Fines Académicos o *English with Academic Purposes*, en la que se han publicado numerosos estudios que pretenden facilitar el conocimiento necesario para abordar su escritura (Gopnik, 1972; Graetz, 1985; Hyland, 2004; Harris, 2006; Ren & Li, 2011; Du, 2014).

Por otro lado, con la distinción de *propósitos-proceso* asociados al resumen hacemos referencia a la práctica discursiva enfocada a registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en el proceso de realización de una tarea de aprendizaje que bien demande simplemente la lectura y la síntesis de dicho texto o bien exija además la escritura de otro texto más complejo a partir de la información de la fuente. Esta práctica puede manifestarse, por ejemplo, en la escritura de una síntesis de estudio autónomo que pase a formar parte de los *apuntes* de estudio de una asignatura, en la elaboración de una ficha realizada tras la lectura de la bibliografía recopilada para redactar cualquier macrogénero de los mencionados (artículo, tesis, TFG, etc.) o incluso en el mero cumplimiento de una consigna incluida en los ejercicios de aprendizaje establecidos por el docente, del tipo: “Lea el siguiente texto, identifique el tema y resúmalo”. En cualquiera de estos casos, el resumen no presenta una estructura esquemática propia, sino que adopta la estructura esquemática propia del género discursivo predominante en

[43] La diferenciación es más clara en inglés, al recibir la denominación específica de *abstract*.

el texto fuente, por lo que podría considerarse más bien una práctica discursiva que un género con derecho propio.

El estudio de este tipo de resúmenes se asienta por lo general en las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la psicología cognitiva en el último cuarto del s.XX (Kintsch & van Dijk, 1978; Brown & Day, 1981, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983; Winograd, 1984) y su aplicación al ámbito escolar con objeto de mejorar las habilidades discursivas y las técnicas de estudio de los estudiantes (Baumann, 1990; Charolles, 1991; Camps & Colomer, 1998; Álvarez Angulo, 1998). Así pues, desde este contexto disciplinar, se han postulado conceptos de uso muy extendido en la actualidad, como los de *macroestructura*, *microestructura* o *superestructura* textual, el de *macroproposición* o *idea principal* e incluso los referidos a las *macrorreglas* de síntesis de la información (supresión, generalización, selección y construcción).

Los resúmenes que constituyen el objeto de análisis de nuestra investigación asumen este propósito procesual al constituirse como el resultado de la etapa final de la secuencia de trabajo que aplicamos con el objetivo fundamental de desarrollar las competencias en lectura y escritura académica de nuestros estudiantes. Así pues, proyectan la estructura esquemática del género predominante en el texto fuente, rasgo que ha condicionado la conceptualización del constructo del que forman parte desde un inicio, como veremos más adelante.

De momento, el siguiente apartado revisa los estudios específicos sobre el resumen que se han llevado a cabo en el contexto de la educación superior en ámbito hispanohablante con el objetivo de contextualizar más claramente nuestra conceptualización particular de la variable dependiente de la investigación.

2.1 El estudio del resumen en el ámbito universitario hispanohablante

El estudio del resumen en la educación superior en España e Hispanoamérica se ha venido realizando tanto desde planteamientos fundamentados en la psicología cognitiva como desde aproximaciones propias de la lingüística aplicada a la enseñanza del español y del inglés con fines académicos.

En el primer caso, encontramos trabajos dedicados fundamentalmente a evaluar el impacto del entrenamiento específico en la aplicación de las macrorreglas de síntesis de la información (Castañeda & Henao, 1999; Beke & Bruno, 2000, 2005; Bruno, 2011) o de estrategias de tipo metacognitivo (López & Ramírez, 2012), así como trabajos enfocados al estudio de la síntesis de varias fuentes de información (Mateos & Solé, 2009; Mateos et al., 2014; Martínez et al., 2015; Cuevas et al., 2016). A este respecto, aunque en español *resumen* y *síntesis* pueden presentarse como sinónimos, en inglés denotan procesos diferentes (*summarizing y synthesizing*) asociados respectivamente a la manipulación de uno o varios documentos. De hecho, la habilidad de síntesis de varias fuentes de información constituye actualmente un tema de estudio de gran relevancia internacional en el ámbito de la escritura académica, que se viene abordando desde distintas perspectivas teóricas (Van Ockenburg et al., 2019).

En lo que respecta a las investigaciones sobre el resumen proyectados desde la lingüística aplicada a la enseñanza, mientras que algunas simplemente describen la estructura retórica del género (Upegui, 2009), otros se centran en contrastarla con la del *abstract* en inglés (Martín, 2002, 2003), e incluso los hay que, además, presentan secuencias didácticas diseñadas para orientar a los estudiantes en su proceso de elaboración (García & Bigi, 2011).

La diferencia entre los trabajos de una y otra orientación estriba en la desigual importancia que conceden a los distintos aspectos implicados en la elaboración del resumen. Por lo general, los trabajos inscritos en el ámbito de la psicología cognitiva hacen más hincapié en aspectos macroestructurales, como la activación de un adecuado conocimiento previo asociado al tema y al contexto de la tarea, la representación mental de las macroproposiciones del texto o la habilidad en la aplicación de macrorreglas de distinto tipo. Por su parte, los trabajos inscritos en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas destacan aspectos superestructurales y microestructurales, como el respeto a la estructura retórica propia del género y a sus características léxicas y sintácticas: abstracción, alta densidad léxica, impersonalidad, uso recurrente de verbos de lengua y pensamiento que proyectan cláusulas en estilo indirecto, etc. La concepción particular de los

aspectos implicados en la elaboración del resumen está en la base de la metodología de trabajo que el docente aplicará en el aula para abordar la actividad de leer-para-escribir ligada a esta tarea. Es más, esta concepción está también en la base de la evaluación que aplicará a los textos.

A este respecto, especial atención para nuestra investigación merecen los trabajos de una y otra orientación enfocados directa o indirectamente a la evaluación del resumen (Beke & Bruno, 2000; Argüelles, 2004, 2012; Irrazabal et al., 2006.; Venegas, 2011; Carvajal et al., 2018). Su interés estriba en la manera en que operativizan la calidad de éste a efectos de calibrar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes implicadas en su elaboración. A continuación mostramos las categorías de las que da cuenta cada uno de estos trabajos de manera sistemática:

Tabla 44

Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en la Literatura Especializada

Referencia	Categorías de análisis
-Beke y Bruno (2000, 2005) -Psicología cognitiva -Texto Argumentativo -Tipo de instrumento de evaluación no especificado.	**-Análisis global del texto:** *presencia/ausencia de argumentos, razones, evidencias y cambios.* **-Estructura retórica:** *tono –objetivo o subjetivo-; condición pragmática de la tarea –distancia con respecto al texto original como producto de otro autor-; presencia/ausencia de una macroproposición -primer argumento-.* **-Estrategias:** *copia, casi copia, paráfrasis, comentario; uso de macrorreglas.*
-Argüelles (2004, 2012) -Inglés con Fines Específicos y Psicología cognitiva -Texto Expositivo -Escala analítica (incluimos el criterio correspondiente al máximo logro de la	**-Contenido:** *resalta la idea central y la conclusión. Incluye las ideas relevantes y las desarrolla con precisión y concisión. Omite información redundante o no importante.* **-Organización:** *se aprecia una clara estructuración expositiva. Evidente relación entre ideas y secuenciación lógica. Muy coherente.* **-Vocabulario:** *usa sus propias palabras y mantiene sólo aquellas que son clave. Preciso. Registro y forma son apropiados.* **-Uso de la lengua:** *parafrasea correctamente. Usa recursos lingüísticos adecuados para combinar/enlazar ideas. Produce transformaciones con cierta competencia. Pocos errores de tiempo, concordancia, preposiciones u orden.*

escala en cada categoría)	**-Presentación:** *no tiene errores ortográficos ni de puntuación. Marca los párrafos. El número de palabras es exacto. Muy limpio.*
Irrazabal et al. (2006) -Psicología del discurso -Textos Expositivo y Narrativo -Tipo de instrumento de evaluación no especificado, aunque se infiere una escala analítica	**-Contenidos esenciales del texto:** *información explícita ubicada en los niveles más altos de la estructura textual. Con esta medida se evaluó el contenido del texto y se asignó un puntaje en una escala de 0 (mínimo) a 4 (máximo) puntos, dependiendo de los cuatro tópicos principales: introducción, problema, plan y resolución.* **-Sentido global o coherencia del mismo:** *consistencia lógica y psicológica establecida por el lector, dependiente de procesos inferenciales. Se refiere al grado de coherencia logrado en el resumen en función de la presencia de relaciones causales, relaciones entre tópicos e ideas principales y uso de conectores. Está compuesta por dos factores:* *a) contextualización: forma en que se enmarca la información contenida en el resumen* *b) argumentación: vínculos establecidos entre las ideas principales* *La escala de puntuación utilizada en este caso se encontraba en el rango de 0 (mínimo) a 6 puntos (máximo).*
Venegas (2011) -Análisis Semántico Latente y psicología cognitiva -Textos Expositivo y Narrativo -Escala analítica	**-Presencia de las Ideas Principales** **-Integración de las Ideas** **-Secuencia lógica** **-Macrosemantización**
Carvajal et al. (2018) -Psicología Cognitiva -Tipo de texto sin especificar, aunque se infiere el uso de varios -Escala analítica	**-Encabezado:** *su función es ofrecer la información básica del texto (autora, título, nombre de la revista, fecha y página).* **-Objetividad:** *el resumen es fiel a los planteamientos de la autora: incluye todas las ideas centrales, y éstas se expresan de manera clara y en orden.* **-Precisión:** *el resumen da cuenta de la idea global del texto base. Es decir define el tema englobando, en una o varias ideas principales que se desarrollan en el texto.* *-En su estructura, los párrafos desarrollan una idea principal que se sustenta con ideas de apoyo coherentes/pertinentes.* *-Refleja en su totalidad la estructura del contenido que aparece en el texto original. Es decir, incluye las ideas principales y detalles importantes desde el inicio, desarrollo y final del texto.* *-Evita repeticiones de términos e ideas.* *-Utiliza adecuadamente los conectores y los recursos de cohesión.* *-Refleja la revisión de la ortografía (grafías).* *-Refleja la revisión de la ortografía (acentos).*

Aunque profundizaremos en las categorías determinadas en cada propuesta de evaluación más adelante, su examen conjunto revela una desconexión general entre el análisis de la información presente en el resumen y el análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se expresa.

Por un lado, todas las propuestas presentan, al menos, dos categorías dedicadas respectivamente al análisis de la presencia de la información clave y al análisis de su estructuración en el texto. Por otro lado, mientras que en algunos casos se descarta totalmente la evaluación de la lengua que está transmitiendo la información (Beke & Bruno, 2000, 2005), en otros esta evaluación aparece asociada a categorías diferenciadas de las anteriores y enfocadas respectivamente al análisis particular de los recursos de cohesión (Argüelles, 2004, 2012; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011; Carvajal et al., 2018), del vocabulario (Argüelles, 2004, 2012), de los recursos gramaticales (Argüelles, 2004, 2012) y de aspectos ortográficos (Argüelles, 2004, 2012; Carvajal et al., 2018).

Teniendo en cuenta que en el marco teórico de estos trabajos se reconoce la simbiosis entre lectura y escritura que implica la elaboración del resumen, nos parece contradictorio que no llegue a materializarse explícitamente la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para transmitir la información del texto fuente. En este sentido, nos preguntamos cuál es la razón que motiva a estos especialistas a disociar el análisis de la presencia y organización de ideas clave del análisis de la manera en que el estudiante transmite y organiza estas ideas mediante el uso particular que hace de los recursos genéricos, discursivos y lingüísticos en el resumen.

Sostenemos que la respuesta a la cuestión anterior está en el empleo de orientaciones teóricas que, pese a su indiscutible valor para comprender el fenómeno del resumen, no cuentan con la tecnología adecuada para conectar los distintos aspectos implicados en su elaboración, o, en otras palabras, para llegar a la evaluación de la comprensión a través de la expresión. En palabras de Venegas:

> En nuestro caso, nos interesa indagar en una de estas opciones, a saber, el resumen como técnica de evaluación de la comprensión. El uso de esta técnica encuentra apoyo teórico en los planteamientos de Kintsch y van Dijk (1978) y de van Dijk y Kintsch (1983). Sin embargo, desde el punto de vista evaluativo, utilizar el resumen como técnica de evaluación de la comprensión presenta algunos problemas. El primero de ellos es, sin duda, que el resumen es un producto textual, por lo que en el momento de la evaluación de la comprensión no se pueden aislar de modo discreto los efectos de los procesos psicolingüísticos relacionados con la producción, realizados por los propios sujetos comprendedores. (Venegas, 2011, p. 86)

Es por ello que en nuestra investigación recurrimos al aparato teórico que nos proporciona la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1996; Halliday & Mathiessen, 1999; Martin, 1992a, Martin & Rose, 2007a, 2008; Drury, 1991; Hood, 2008) para conceptualizar la calidad del resumen y abordar así una operativización de esta variable que no disocie el análisis de la información del análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se expresa. Creemos que sólo así la evaluación de la comprensión del texto fuente por parte de los estudiantes puede efectuarse a través de la evaluación de su expresión en el resumen.

2.2 El estudio del resumen desde una perspectiva lingüística sistémico-funcional

El estudio de este género en el ámbito de la LSF se manifiesta fundamentalmente en los trabajos de Drury (1991) y Hood (2008), quienes se ocupan de describir las relaciones que se establecen entre los significados del texto fuente y el propio resumen. No obstante, existen oqtros estudios que se centran en aspectos más específicos, como el efecto del entrenamiento en el uso de metáforas gramaticales en la calidad del resumen (Yasuda, 2015) o la influencia de los textos fuente y las consignas de trabajo (Miller et al., 2016).

A continuación, reportamos una descripción detallada de los estudios de Drury (1990) y Hood (2008), al constituir el fundamento de nuestra propia concepción del resumen como práctica discursiva y la base del diseño del instrumento que empleamos en nuestra investigación para evaluarlo.

2.2.1 El estudio de Drury (1991)

Este trabajo constituye una primera inmersión en el estudio del cambio de los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente al resumen en los distintos estratos implicados, desde los contextos cultural y situacional hasta la propia lexicogramática. Sin embargo, al contrario que Hood (2008), no ofrece orientaciones explícitas sobre la forma en que podría canalizarse el tratamiento de los tres tipos de significado en los procesos de enseñanza del resumen para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Drury (1991, pp. 431-432) contextualiza el resumen entre las prácticas de manipulación lingüística que cualquier estudiante universitario ha de dominar para darle forma al conocimiento de las fuentes y crear significados que encajen con sus propósitos en cada tarea de escritura académica, de ahí que su trabajo describa las características de un resumen bien hecho y el trasvase de significados que conlleva. La autora realiza un análisis cualitativo del texto fuente y de tres resúmenes elaborados por tres estudiantes en el marco de un posgrado de enseñanza del inglés como L2/LE, uno de los cuales es un estudiante nativo de desempeño alto. En gran parte de este estudio, Drury emplea el texto de este estudiante para contrastar la forma en que los estudiantes no nativos –equiparables, en este sentido, a estudiantes nativos de desempeño bajo- realizan la tarea. Para la autora, las debilidades de este tipo de estudiantes en la tarea de resumir parecen derivar de una comprensión incompleta del género y la estructura esquemática de la fuente, así como de una habilidad limitada en cómo se manipula la lexicogramática para crear significados y evitar el plagio.

Una primera cuestión de interés en el trabajo de Drury (1991, pp. 433-437) es la manera en que contrasta la influencia de la cultura y la situación en la particular realización de significados que tiene lugar en el texto fuente y en los resúmenes. Para empezar, la autora destaca que, a pesar de producirse en el marco de la misma área disciplinar, la diferencia de propósito entre ambos textos es muy relevante y condiciona la forma en que se realizan los significados en los estratos inferiores. En este sentido, la consigna de la tarea en que se inscribe el resumen suele imponer una

orientación particular a la información, que se distancia de la que presenta originalmente el texto fuente.

Además, la autora describe los cambios que afectan a la realización de las variables registrales en el trasvase de información del texto fuente al resumen, especialmente los cambios en el modo y el tenor. De esta descripción se desprenden algunas consideraciones generales que merecen tenerse en cuenta:

a) La manera particular en que se desarrolla el campo de estudio en los textos disciplinares puede verse modificada en el resumen a tenor de los requerimientos de la tarea, que pueden influir en la organización de la información o incluso en la gradación del carácter técnico del vocabulario.

b) La relación entre el escritor del texto fuente y su audiencia está más equilibrada que la del escritor del resumen y su audiencia, constituida por lo general por un docente que ejecuta tareas de evaluación. Además de la formalidad que impone esta realización particular del tenor, el estudiante, a diferencia del escritor del texto fuente, también ha de tener en cuenta la forma en que va a inscribir a este otro autor en su propio texto.

c) Las demandas de condensación y generalización propias de la escritura del resumen tienden a cambiar el modo del discurso, ya que requieren elecciones lingüísticas que incrementen el nivel de abstracción e incongruencia.

Otra cuestión de interés en este estudio tiene que ver con la forma en que la estructura esquemática del texto original se plasma en el resumen. Un aspecto relevante en este sentido es si los estudiantes adoptan el marco de organización de la fuente en su propio texto o lo modifican. A este respecto, Drury (1991, pp. 437-442) atribuye una mayor calidad a los resúmenes en el primer caso, más allá de las modificaciones en la organización de la información que tengan que aplicarse en consonancia con los requerimientos de la tarea.

Por último, la autora revisa los cambios que experimentan los significados en el estrato léxico-gramatical haciendo referencia a las elecciones temáticas realizadas por los estudiantes, el análisis

de las diferencias en la TRANSITIVIDAD entre el texto fuente y los resúmenes y el uso de la metáfora gramatical.

Con respecto a las elecciones temáticas, Drury (1991, pp. 442-445) examina el empleo de temas experienciales y textuales. En el caso de los primeros, resulta deseable que las elecciones temáticas de los estudiantes estén circunscritas en mayor medida al contenido del texto fuente (ej.: *This paper*…; *The causes of this problem*, etc.), ya que ello le otorga al resumen una impersonalidad afín a la escritura académica; no obstante, los resúmenes de los estudiantes no nativos presentan una tendencia más acusada hacia el uso de Temas experienciales humanos que anulan esa impersonalidad (*The autor*…, etc.). En el caso de los Temas textuales, son más frecuentes en los estudiantes no nativos, que los emplean para apuntalar la consecución del objetivo comunicativo en mayor medida que el estudiante nativo, que confía en otros mecanismos de cohesión, como la cohesión léxica.

Con respecto a la TRANSITIVIDAD, la autora destaca el uso más frecuente de estructuras pasivas e impersonales en el resumen del estudiante nativo, así como la escasa presencia de cláusulas no proyectadas; no obstante, cuando aparecen estas últimas, es también notable la variedad de Procesos mentales y verbales desplegados (Drury, 1991, pp. 445-448). En contraste, los estudiantes no nativos dan cuenta de una tendencia más acusada a una proyección entre cláusulas en la que exhiben menor variedad y precisión en el uso de los Procesos mentales y verbales; además, emplean estructuras activas con Sujetos congruentes humanos en mayor medida.

Esta divergencia entre opciones más y menos congruentes alcanza su máximo exponente en el análisis del uso de la metáfora gramatical. Drury (1991, pp. 449-452) reporta a este respecto un uso más habilidoso de este recurso por parte el estudiante nativo, que le permite configurar y desarrollar los Temas experienciales y ajustarse así con más precisión a la estructura esquemática del texto fuente. Al mismo tiempo, estas elecciones lingüísticas metafóricas permiten una reducción, generalización e integración de la información más eficaz en el trasvase de información del texto fuente al resumen, evitando incurrir en el plagio.

A efectos de nuestra investigación, el estudio de Drury (1991) resulta muy valioso, ya que constituye buena parte del fundamento sobre el que asentamos la conceptualización del constructo de esta investigación. Esta conceptualización implica considerar el resumen como resultado de las modificaciones ocasionadas en el trasvase de significados desde el texto fuente según los requerimientos de la tarea de aprendizaje en que se inscribe la actividad de resumir en contexto académico. Estas modificaciones pueden afectar en distinta medida al propósito del resumen, a su estructura esquemática, a la forma en que recrea la organización del campo disciplinar, a la relación tríadica autor-estudiante-audiencia de la que da cuenta y a su nivel de abstracción y tecnicalidad.

Sin embargo, aunque el trabajo de Drury (1991) proporciona una descripción solvente del resumen, estimamos necesaria una descripción más detallada que conecte los estratos de la semántica discursiva y la lexicogramática, pues de otro modo corremos el riesgo de acabar disociando forma y función.

2.2.2 El estudio de Hood (2008)

Este trabajo de Hood (2008) ha resultado esencial para efectuar la conceptualización y operativización cuantitativa de la variable dependiente, pues explora minuciosamente el cambio de los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente al resumen en los estratos de la semántica discursiva y la lexicogramática, ampliando así las conclusiones de Drury (1991) con respecto al rol de los Temas, la TRANSITIVIDAD y la metáfora gramatical en este trasvase de significados.

Al igual que esta otra autora, Hood (2008) contextualiza la escritura del resumen en los programas de alfabetización académica. La autora considera esencial la habilidad de escribir resúmenes de textos fuente en el contexto de la escritura de textos académicos heteroglósicos (Martin & White, 2005). De hecho, plantea directamente que el desarrollo de esta habilidad constituye un requisito central para que los estudiantes pasen de ser consumidores a creadores de conocimiento basado en la investigación, teniendo en cuenta que ser creadores implica

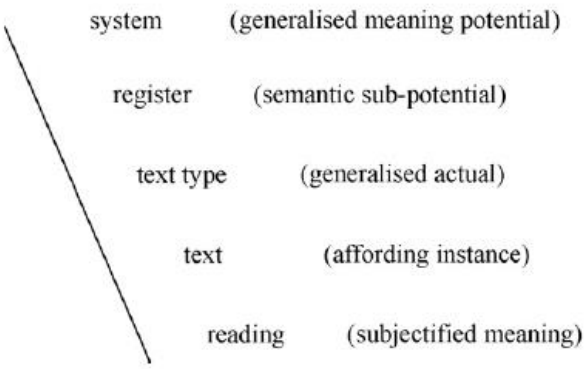
posicionarse en un campo de estudio representando de modo sintético las contribuciones de otros, de modo que puedan ser contrastadas y evaluadas. En este sentido, esta autora también considera la realización del resumen como un estímulo para efectuar la lectura en profundidad y la comprensión de los textos propios de un campo de conocimiento. Su trabajo, por tanto, se inscribe en el ámbito del resumen entendido como una práctica discursiva con propósito procesual.

Hood (2008, p. 352) define la tarea de resumir como la de llegar a una síntesis compacta de las ideas esenciales de un texto fuente empleando recursos expresivos propios tanto como sea posible para evitar el plagio. La cuestión que centra su interés es precisamente la forma en que los significados textual, ideacional e interpersonal se trasladan de un texto a otro. La autora explora así las modificaciones resultantes de este traslado como cambios en el lenguaje y en la *reinstanciación* en serie de la información desde un texto fuente a las notas extraídas de éste y finalmente al resumen.

Por su relevancia en la teoría de Hood (2008) y en nuestra propia investigación, antes de continuar, nos detendremos a profundizar en la relación entre los conceptos de *instanciación* y *reinstanciación*. A este respecto, como avanzamos en el capítulo 2, la instanciación responde a un tipo específico de relación jerárquica entre el sistema como potencial generalizado del lenguaje y la instancia como una selección de ese potencial o, en otras palabras, a la relación entre el sistema entero del lenguaje y un texto concreto. Hood (2008, p. 353) remite a Martin y White (2005, p. 25) para describir los grados que pueden establecerse entre sistema e instancia, pues estos autores proponen una escala o clina de instanciación (Figura 56) con el total del potencial del significado del sistema en un extremo y el significado que extrae un lector de la lectura de un texto de acuerdo con su propia subjetividad en el otro. Esta jerarquía de instanciación implicaría a todas las metafunciones y a todos los estratos del lenguaje:

Figura 56

Escala de Instanciación entre Lenguaje y Texto



Nota. De *The Language of Evaluation. Appraisal in English*, por J. R. Martin y R. White, 2005, Palgrave Mcmillan, p. 25.

Teniendo en cuenta que cada instancia de un texto resulta una actualización del significado en relación a un sistema generalizado de lenguaje, la jerarquía de instanciación constituye un instrumento teórico valioso en el estudio de cómo los significados cambian en el proceso de reconstrucción de un texto a partir de otro. Hood (2008, p. 353) considera particularmente este proceso de cambio como un proceso de distanciación o de ascenso en la jerarquía, con la consiguiente apertura del potencial del significado, que puede pasar a reinstanciarse en un nuevo texto infraespecificándose.

En su trabajo, Hood (2008) ejemplifica la aplicación de esta jerarquía de instanciación a la elaboración del resumen en un conjunto de textos extraídos de un manual de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Figura 57). El objetivo de la autora al centrarse en un solo conjunto de textos de esta naturaleza es, en primer lugar, ofrecer un modelaje muy detallado de cómo operar con un enfoque semiótico-social del significado para abordar el cambio y la variación; en segundo lugar, informar de una comprensión posible de las relaciones potenciales de significado que pueden vincularse a un rango de registros del inglés escrito y, por último, facilitar la consideración de las implicaciones del proceso en contextos de secundaria y universidad.

Figura 57

Texto y Notas Empleados en el Análisis de Hood (2008)

Where and how to cut your losses

Half the skill in getting ahead on the career front is knowing when to move on. In everyone's life there comes a moment when they should make the break – the world is full of has-beens who, perhaps, just didn't have the courage to take a chance when that chance came. It pays to constantly re-assess where you stand. A good stock question to ask yourself is "Where am I going to be, this time next year, if I stay in the same job?" Each career has a different kind of time-scale. The sales scene moves fast – you tend to make your money in the early years, then move on to management before you are too old and too tired to continue with the foot-in-the-door technique and the patter. The same thing goes, to a certain extent, for advertising. But other careers move at a different pace – to become head curator in a museum, for instance, or head librarian, may take years.

important to know
when to change jobs

many miss the
right moment

try to consider your
position a year ahead

some careers / jobs move slowly,
some fast

Nota. De "Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change", por S. Hood, 2008, *Linguistics and Education*, *19*(4), p. 354 (https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003)

a) Reinstanciación del significado textual en el resumen:

En su análisis de las modificaciones del significado textual, Hood (2008, p. 355) analiza el flujo de las ondas de información en el texto fuente argumentativo para revelar cómo las notas acompañan su método de desarrollo. Su punto de partida es el título, Macrotema que predice el contenido del texto entero (*Where and how to cut your losses*); a continuación, le siguen cuatro fases, cada una con su punto de partida o Hipertema, que materializa un cambio en los significados interpersonal o ideacional (Figura 58). Esta PERIODICIDAD del texto fuente está estrechamente reflejada en las notas, que representan así una síntesis de la información que lo estructura:

Figura 58

Relaciones Textuales entre el Texto Fuente y las Notas según el Análisis de Hood (2008)

	Higher level Themes in the source text	Notes
	Where and how to **cut your losses**	
1	Half the **skill** in **getting ahead** on the career front is knowing when to move on.	**important** to know when to change jobs
2	The world is full of **has-beens**	Many **miss** the **right** moment
3	It **pays** to constantly reassess where you stand.	try to consider your position a year ahead
4	Each career has a different kind of time-scale.	Some careers/jobs move slowly, some fast

-De la 1 a la 2 hay un cambio relativo al juicio sobre el desarrollo profesional: del desarrollo profesional expresado como capacidad positiva (*skill; getting ahead*) pasa a negativa (*has-beens*).

-De la 2 a la 3 se pasa del juicio negativo (*has-beens*) a la apreciación positiva (*pays*) y de la referencia a un interlocutor generalizado al uso directo de tú.

-La fase 4 representa un cambio de modo (de propuestas a proposiciones) y directamente carece de actitud (aunque los términos *too old* and *too tired* podrían considerarse capacidades negativas propias del sistema de juicio desplegado en el texto).

Nota. De "Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change", por S. Hood, 2008, *Linguistics and Education*, *19*(4), p. 354 (https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003)

Por otro lado, a esta estructura informativa de las notas se le añade un nivel más alto de Macrotema en el resumen, que se ha elegido para encuadrar el resto del texto como un significado proyectado (*In this article on succesful careers it says…*), destacando la recontextualización de los significados originales:

Figura 59

Relaciones Textuales entre el Texto Fuente, las Notas y el Resumen según el Análisis de Hood (2008)

Source text	Notes	Summary
		In this article on **successful** careers it says
Where and how to **cut your losses**		
Half the **skill** in **getting ahead** on the career front is knowing when to move on. In everyone's life there comes a moment when they should make the break	**important** to know when to change jobs	that it is **important** to know when to change jobs
The world is full of **has-beens** who, perhaps, just did not have the **courage** to take a chance when that chance came	many **miss** the **right** moment	Many people **miss** the **right** moment
It **pays** to constantly reassess where you stand. A **good stock** question to ask yourself is "Where am I going to be, this time next year, if I stay in the same job?"	try to consider your position a year ahead	so you should always think about where you are now, and where you will be in a year
Each career has a different kind of time-scale. The sales scene moves fast—you tend to make your money in the early years, then move on to management before you are **too old** and **too tired** to continue with the foot-in-the-door technique and the patter. The same thing goes, to a certain extent, for advertising. But other careers move at a different pace—to become head curator in a museum, for instance, or head librarian, may take years	some careers/jobs move slowly, some fast	Some jobs, though, move slowly, while others move quickly—careers have different time scales

Nota. De "Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change", por S. Hood, 2008, *Linguistics and Education*, *19*(4), p. 355 (https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003)

En su análisis del cambio de los significados textuales en el proceso de reinstanciación (Hood, 2008, pp. 355-357), la autora examina la relación entre el resumen como texto que esencialmente refleja un conjunto de Hipertemas y el texto original, en el que los Hipertemas se conectan con las fases del texto prefigurándolas, como en el caso del siguiente ejemplo:

> ***(Hipertema)*** Each career has a different kind of time-scale. ***(Fase)*** The sales scene moves fast –you tend to make your money in the early years, then move on to management before you are too old and too tired to continue with the foot-in-the-door technique and the patter. The same thing goes, to a certain extent, for advertising. But other careers move at a different pace –to become head curator in a museum, for instance, or head librarian, may take years. (Hood, 2008, p. 356)

En este caso podemos decir que el significado ideacional en el Hipertema (*career; time-scale*) se especifica más tarde de alguna manera en la fase siguiente (*career= sales scene, management, etc.; time-scale= fast, early years, etc.*). Sin embargo, para la autora, el término "se especifica" sirve sólo como una etiqueta general que no llega a revelar el tipo de relación que se ajusta a estos ejemplos, de ahí que use el término "se compromete" para referirse al grado de potencial de significado instanciado en un término concreto. Así, se puede decir que las instancias relacionadas pueden estar "comprometidas" más o menos con el potencial del significado global; de hecho, los términos presentes en las notas o el resumen comprometen menos significado ideacional (*sales scene* está más comprometida que *career*, por ejemplo).

Desde una perspectiva didáctica, la teoría de Hood (2008) enfocada al cambio del significado textual intenta compensar la carencia existente en la formación actual con respecto a la enseñanza explícita de las formas de realización lingüística de las ideas principales. La razón es que, aunque a los alumnos se les ofrece andamiaje para identificar las ideas principales mediante la aplicación de estrategias de lectura, no se les ofrece información sobre cómo se realizan lingüísticamente estas ideas, esto es, cómo la propia disposición de la información la convierte en relevante o principal.

Basándose en la teoría lingüística sistémico-funcional, la autora ofrece un recurso para localizar estas ideas principales mediante la identificación de las ondas de información en el texto fuente, esto es, mediante la aplicación de las estrategias de análisis propias del sistema semántico-

discursivo de la PERIODICIDAD. De este modo, los alumnos pueden volverse más conscientes de los patrones ondulantes que conforman los picos de prominencia informativa en el texto y cómo estos patrones dan cuenta de sus fases, que generalmente se manifiestan en distintos párrafos cuando los textos son más largos. Así, observando la información al principio y al final de los párrafos, los estudiantes pueden advertir la ubicación de la información relevante.

No obstante, no se produce un resumen adecuado simplemente reproduciendo un conjunto de Hipertemas tal y como son expresados en los grupos de palabras del texto. Se necesita también considerar la forma en la que los significados cambian en términos de "compromiso".

b) Reinstanciación del significado ideacional en el resumen:

Con respecto al significado ideacional, la tarea de escribir un resumen se retrata fundamentalmente como una reducción de los grupos de palabras, que puede corresponder a una reducción en el significado, entendido éste en términos ideacionales. En su análisis de los cambios que afectan a este tipo de significado en el proceso de elaboración del resumen, Hood (2008, pp. 357-361) establece distintos tipos de relaciones que están implicadas en la reinstanciación de uno a otro texto. Estas relaciones manifiestan la posibilidad para el escritor de comprometerse más o menos con el potencial de significado:

a) Generalización: según Halliday y Matthiessen (1999), la generalización es una relación que permite el desarrollo de jerarquías taxonómicas extensas, vinculando entidades individuales con clases o entidades completas mediante hiponimia y meronimia. Por ejemplo, en las notas asociadas al texto anterior tiene lugar la generalización de términos mediante hiponimia (*Jobs/Careers: number of specific fields of employment, kinds of job, job-related task*s, etc.). En este caso, entre el texto y las notas tendría lugar una relación de clasificación/desclasificación, en tanto que con la meronimia se daría de composición/descomposición.

b) Abstracción: la abstracción tiene que ver con la reconstrucción de la experiencia desde una representación cotidiana de sentido común del mundo a algún tipo de representación descontextualizada. Así, los términos abstractos construyen algún aspecto de nuestra experiencia,

pero sin llegar a identificar una Cosa concreta o un Proceso. Por ejemplo, la relación del término *career* del resumen con *advertising* en el texto fuente no representa un cambio en términos de abstracción porque ninguno de los términos constituye una Cosa concreta: ambos son abstracciones. Sin embargo, en el ejemplo del texto fuente tenemos el término abstracto *courage*, especificado más adelante en términos más concretos como *to take a chance when that chance came*. La relación entre los nombres abstractos y los términos más concretos con los que se relacionan es de desespecificación/especificación, aunque la autora hace referencia a distintas categorizaciones de los nombres abstractos según su función en el discurso o según su relación con la información que desespecifican (Schmid, 2000).

c) Metáfora gramatical: la relación entre una metáfora gramatical y una realización congruente es compleja porque al mismo tiempo puede haber un menor y un mayor compromiso del significado potencial. El menor compromiso se explica por el hecho de que los Participantes en el Proceso se omiten, lo que difumina las relaciones dentro de una figura. Sin embargo, al mismo tiempo, la metáfora gramatical aúna dos capas de significado, uno literal o congruente y el otro metafórico: en este sentido, compromete más potencial de significado, ya que es a la vez el Proceso y la Cosa, o el Atributo y la Cosa. La relación entre las metáforas gramaticales y las realizaciones congruentes es de metáfora/congruencia.

d) Metáfora léxica: un cambio evidente a lo largo de las versiones del texto es la sustitución de un término congruente por una instancia de metáfora léxica. Por ejemplo, en el texto se pasa de *cut your losses* a *change*. Si consideramos este cambio en términos de instanciación, la metáfora, operando a través de dos campos –uno literal y otro metafórico- compromete más potencial de significado ideacional que el significado congruente y literal. Entonces *cut your losses* compromete más potencial de significado que *change*. Además, los significados derivados de la opción metafórica concitan más significado actitudinal. De este modo, la relación entre las metáforas léxicas y las realizaciones congruentes es de identificación de turno/rol.

e) Infusión: para definir la infusión, la autora nos remite a las notas del ejemplo, en las que el escritor reemplaza *reasses*, *ask yourself*, y el Proceso nominalizado *question*, con *consider*; en el resumen, esto se convierte en *think*. Las relaciones que se observan entre estos Procesos no pueden ser explicadas en términos ni de desclasificación ni de descomposición: podemos decir que ambos están categóricamente relacionados como tipos de Procesos mentales, pero no podemos decir que *reassessing* sea un tipo de consideración o una parte de la consideración. Sin embargo, se puede interpretar que *reassess* está representando un sentido de considerar o pensar en el que significados circunstanciales adicionales se infunden, por ejemplo, significados de frecuencia y de modo (*consider=think over time*). Así pues, en el caso de los significados de Proceso como el del ejemplo, las relaciones que se les vinculan tienen que ver con la especificación de un potencial de significado más o menos circunstancial, a partir de la infusión/defusión de verbos léxicos. Por último, en la expresión *ask yourself* y *question*, los significados de *considerar* y *pensar* están codificados como Procesos que implican demanda y no sólo razonamiento, lo que es más expansivo en términos del sistema del COMPROMISO y, de hecho, abre el espacio para otras voces en el discurso (*question = consider+heteroglossic expansión*). En este caso, la infusión es del significado interpersonal, al comprometer significado en términos de COMPROMISO. La relación entre instancias en este caso es de infusión/defusión.

En lo que a la enseñanza respecta, desde una perspectiva ideacional, Hood (2008) evita representar la tarea de redactar el resumen como una mera reducción del contenido del texto fuente; antes bien, la representa como un ejercicio de instanciación de las relaciones anteriores, lo que supone tener pleno acceso al significado ideacional asociado al campo más allá del representado en el texto fuente. Partiendo de este requisito, los tipos de relaciones identificadas ofrecen un marco de trabajo muy útil para construir redes de significado entre las instancias con las que opera el escritor del resumen. Estas redes pueden representarse mediante formas diagramáticas para reflejar los distintos tipos de relaciones y facilitar su comprensión. Además, con objeto de controlar el nivel de compromiso del potencial de significado en el flujo del discurso, los

estudiantes pueden rastrear las cadenas léxicas que se originan desde las instancias iniciales de léxico en los Hipertemas y a lo largo de las fases siguientes del texto modelo destacando los términos con colores para observar elecciones de mayor o menor compromiso de significado en relación con la organización general del discurso.

c) Reinstanciación del significado interpersonal en el resumen:

Para dar cuenta de los cambios que sufren los significados interpersonales del texto original a las notas y al resumen, Hood (2008, pp. 361-363) aplica la teoría de la VALORACIÓN y sus tres dimensiones: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO.

Con un par de excepciones, las manifestaciones de la ACTITUD expresadas en el texto mediante el que la autora está ejemplificando la teoría permanecen consistentes a lo largo de las tres versiones (texto fuente, notas y resumen), aunque el número, la naturaleza y la polarización de estas expresiones varía en algunos casos. En todas las versiones, las inscripciones dominantes de la ACTITUD son expresiones del JUICIO como capacidad (*skill, has-beens, miss*) y de la APRECIACIÓN como valoración (*pays, good, important, right, successful*). Cada versión también implica GRADACIÓN, con amplificaciones de la FUERZA de los significados y variaciones en el FOCO, aunque éstas últimas solo en el texto fuente y las notas.

De todas formas, este breve panorama es sólo una parte del conjunto porque en términos de significados interpersonales, los patrones de prosodia de la ACTITUD en el texto fuente son más importantes, ya que comprometen más significados evaluativos al saturar fases completas con múltiples instancias (Martin y White, 2005). Sin embargo, en el resumen, este tipo de prosodia se modifica en aras de la ubicación estratégica de instancias de ACTITUD en los Hipertemas, que asumen así una función predictiva en la fase mientras que extienden su influjo a lo largo de ésta.

En el caso del COMPROMISO, las expresiones que lo realizan en el texto fuente (*perhaps, tend to, to a certain extent*) se manifiestan más a través de la dimensión de la GRADACIÓN. Además, su vaguedad introduce espacio para otros puntos de vista (*should, may, just, but, etc*.). En las notas, este rastro de expansión heteroglósica se ve también ocasionalmente (*try to*, como una expresión

de suavización del FOCO). En el resumen hay también instancias de MODALIDAD (*should, always*) y de CONTRAEXPECTATIVA (*while, though*), y, sobre todo, destaca la naturaleza dialógica del discurso gramaticalizada en el Macrotema que proyecta el Proceso verbal (*In this article on succesful careers it says*), presentando así el mensaje como responsabilidad de una voz diferente.

Desde un punto de vista pedagógico, los significados interpersonales necesitan ser explícitamente atendidos, aunque suele ofrecerse poca orientación. Con respecto a la ACTITUD, resulta importante que los estudiantes lleguen a identificar la estancia evaluativa del autor del texto original y que sean apoyados en la manipulación de recursos para trasladar estas valoraciones al resumen. Como mínimo, al principio los estudiantes pueden empezar localizando expresiones que conlleven un valor positivo o negativo y localizando qué es lo que se está valorando. Con respecto al COMPROMISO, como mínimo, los estudiantes necesitan ser capaces de presentar su resumen como una proyección de otra voz en su propia escritura, tal y como se muestra en el ejemplo de Hood (2008, p. 355). En este caso son cruciales los recursos para referirse al texto completo como un tipo de texto o género y las elecciones de los Procesos verbales que se proyectan, por su potencial para que el escritor del resumen exprese su neutralidad o su alineamiento positivo o negativo con el texto fuente. Esta dimensión dependerá en todo caso de la contextualización más o menos amplia de la tarea, por ejemplo, si se trata de un resumen aislado o un componente de un trabajo más amplio.

En conclusión, para Hood (2008), desde una perspectiva textual, el escritor del resumen precisa realizar un análisis del flujo de información periódico del texto para identificar la información clave. Además, desde una perspectiva ideacional, tiene que descomprometer el potencial de significado de las instancias del texto fuente al transvasarlas a otros grupos de palabras recurriendo a las diferentes relaciones de significado descritas. Por último, desde el punto de vista interpersonal, debe estar alerta a las expresiones de ACTITUD en el texto fuente y cómo pueden reinstanciarse, así como proyectar el resumen como la voz del autor.

Estas orientaciones didácticas pueden constituir un apoyo excepcional en el tratamiento del resumen en el aula que complemente el andamiaje que proporciona el modelo *SAL*, aunque no hemos explorado explícitamente esta posibilidad en nuestra investigación. En su lugar, hemos aplicado la especificidad del enfoque de Hood (2008) al diseño de un instrumento de evaluación que nos permite abordar la operativización cuantitativa de la variable dependiente, así como rastrear la manera en que los estudiantes manipulan los significados del texto fuente en su reinstanciación particular en el resumen. De este modo, somos capaces de evaluar la comprensión de estos significados a través de su expresión evitando así disociar el contenido del resumen de los recursos lingüísticos empleados para elaborarlo.

3. Diseño de investigación

El apartado anterior revela la concepción de la calidad del resumen que sostenemos en nuestra investigación, que queda así vinculada al grado de adecuación informativa de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Drury, 1991; Hood, 2008). Hacemos hincapié en que son estas opciones las que manifiestan el grado de comprensión y elaboración en la expresión de la información disciplinar que ha alcanzado el alumno en relación con un texto de aprendizaje, de ahí la importancia que reviste aplicar un diseño de investigación adecuado para observar el potencial dominio de estas opciones experimentado por los estudiantes tras el trabajo con la metodología *SAL*.

Así pues, para el estudio de la variable dependiente "calidad del resumen escrito de los estudiantes" se aplicó un diseño cuasiexperimental que responde al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente. La naturaleza cuasiexperimental del diseño se explica por la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimental y control que forman parte de la investigación, pues como avanzamos en el capítulo 5, corresponden a grupos de estudiantes preestablecidos por la Unidad de Gestión de Alumnos de la UCLM en el Campus de Toledo a partir de su preferencia de horario y orden de matriculación. Por otro lado, la inclusión de un grupo de

control responde especialmente al interés de contar con un recurso de triangulación extra en la evaluación de la calidad de los textos de los estudiantes.

En nuestra elección del diseño de investigación nos inspiramos en otros trabajos dedicados al examen de la misma variable dependiente que, pese a conceptualizarla a partir de los fundamentos de otras teorías, contrastan su desarrollo en ejercicios efectuados de manera autónoma por los estudiantes antes y después de la aplicación de un determinado tratamiento didáctico (Beke & Bruno, 2000, 2005; Martínez et al., 2015). Nos parece importante subrayar, a este respecto, la importancia de examinar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos en actividades exentas del andamiaje consustancial al tratamiento didáctico de estas habilidades, de modo que pueda observarse hasta qué punto los estudiantes han interiorizado las estrategias puestas en marcha y las han aplicado según su propio criterio. No obstante, en el Capítulo 6 incluimos un examen detallado del progreso de los sujetos de esta investigación en actividades contextualizadas en el marco de la aplicación de la metodología *SAL* con el apoyo del profesor.

4. Instrumentos

Antes de describir el procedimiento mediante el que ejecutamos el diseño de investigación expuesto en el apartado anterior, nos detendremos en describir los dos instrumentos que resultaron esenciales para materializarlo: el texto fuente sobre el que trabajaron los estudiantes en el pre-test y el post-test y el esquema de puntuación analítico resultado de la operativización de la variable dependiente “calidad del resumen escrito de los estudiantes”.

4.1 Texto fuente

A continuación, presentamos el texto en referencia al que se articulan los resúmenes de los estudiantes justificando la pertinencia de su selección y aportando el análisis sistémico-funcional que nos permitió diseñar los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala asociado a las distintas categorías del esquema de puntuación analítico.

4.1.1 Selección del texto

La selección del texto fuente estuvo fundamentalmente motivada por la necesidad de que constituyera una muestra suficientemente representativa de la escritura del campo disciplinar de la Lingüística. A este respecto, ha tenerse en cuenta que para la fecha en que se realizó el pre-test, esto es, a finales del primer semestre del curso 2019-2020, el temario que se había impartido se circunscribía a las generalidades de la disciplina (ver Anexo 2) y los alumnos no habían tenido acceso aún a la lectura de textos inscritos en la rama de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza, de modo que consideramos pertinente ajustar la selección del texto al conocimiento previo de que disponían.

Una aproximación a los géneros que articulan los campos disciplinares de algunas subramas de la Lingüística puede encontrarse en el proyecto *SLATE* (Dreyfus et al., 2016, pp. 156-181), aunque no presenta ninguna referencia a los géneros presentes con más frecuencia en los textos que se emplean en asignaturas introductorias a la disciplina. Por lo general, estos textos se caracterizan por presentar las tesis que constituyen el núcleo fundamental de la teoría de los lingüistas de mayor renombre desde el nacimiento de la disciplina a principios del s.XX hasta nuestros días. Consideramos así que una muestra representativa de la literatura disciplinar que habíamos estado manejando hasta el momento en que realizamos el pre-test podría ser una argumentación o una explicación secuencial, pues son los géneros que articulan con mayor frecuencia los capítulos de los manuales introductorios que manejamos en la asignatura y de los que extraemos los textos de aprendizaje durante todo el primer semestre (Tusón, 1984; Crystal, 1987/1994; Alonso-Cortés, 1989, 2015; Robins, 2000).

Además, debía ser un texto de extensión reducida para facilitar la evaluación de las muestras y de dificultad media-alta: lo primero se justifica tanto por la cantidad de resúmenes que habríamos de evaluar –cerca de 300- como por lo minucioso de la evaluación -8 categorías diferentes del esquema de puntuación- y lo segundo por la necesidad de garantizar que el nivel del texto seguía

ajustándose al desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica que los estudiantes hubieran logrado alcanzar al final del segundo semestre del curso 2019-2020.

El texto finalmente seleccionado es un fragmento de una obra de Jespersen (1925) (Figura 60) incluido en un manual que presenta una selección de fragmentos de obras relevantes para comprender la Historia de la Lingüística (Alonso-Cortés, 1989) y que empleamos ocasionalmente en la asignatura para ilustrar los postulados de algunas teorías en el bloque correspondiente al primer semestre (ver Anexo 2).

Figura 60

Texto Fuente Empleado en la Investigación Cuantitativa

Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas. Pero ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente: un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la *parole* existe un elemento social. Sólo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás. De aquí que podemos decir que en cierto sentido la lengua (la *langue*) es una especie de plural para el habla (la *parole*), en el mismo sentido que "varios caballos" es un plural de "un caballo", significando un caballo más un segundo caballo, que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.

Jespersen, O. (1989). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico (F. Vela, Trad.). En A. Alonso-Cortés (Ed.), *Lecturas de Lingüística* (pp.141-156). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1925 y traducido al español en 1947 en la *Revista de Occidente*). Págs.151-152

5.1.2 Análisis sistémico-funcional

El fragmento seleccionado pertenece a una de las últimas obras de Otto Jespersen (1925), que puede considerarse un estudio pionero en el campo de la sociolingüística. Concretamente, se trata de la traducción al español realizada por Fernando Vela en 1947, en la *Revista de Occidente*

Argentina. Alonso-Cortés incluye los capítulos I y II de esta traducción en su edición de la obra *Lecturas de Lingüística* (1989).

En esta obra de Jespersen (1925) se abordan distintas cuestiones problemáticas relativas al lenguaje y la sociedad sobre las que el autor ofrece su particular perspectiva, como la relación entre los conceptos saussureanos *lengua* y *habla*, la influencia del individuo, los dialectos y las lenguas nacionales, etc. El texto fuente forma parte, de hecho, del primer capítulo del libro, titulado en español *Lengua y habla*.

El fragmento instancia los recursos propios del género de la *argumentación* con el propósito de defender la influencia de la sociedad en el habla del individuo. Más específicamente, siguiendo la taxonomía propuesta originalmente por Martin y Rose (2008, p. 121), podríamos decir que se trata de una instanciación del género *challenge*, esto es, del ataque de una postura previa sobre el tema, concretamente la idea de Saussure de la libertad lingüística del individuo sobre su propia habla. Sin embargo, como aclaramos en el capítulo 3, en nuestra investigación nos ceñimos a la propuesta de traducción y adaptación al español de los géneros del conocimiento establecidos por la Escuela de Sídney (Rose & Martin, 2018, p. 122), en la que no se efectúa la distinción entre *exposition* o defensa y *challenge*, sino que ambos se denominan simplemente argumentación. No obstante, reconocemos la conveniencia de adoptar un término preciso en nuestra lengua para distinguir la diferencia de propósito de ambos géneros, máxime en ámbito académico, aunque consideramos que la propuesta habría de ser producto del trabajo y la discusión entre la comunidad de expertos hispanohablantes para que fuera consensuada y, por tanto, estable.

La información se distribuye así en las tres etapas características del género argumentativo: Tesis, Argumentos y Refuerzo de la tesis (Tabla 45). Las dos primeras etapas presentan, además, unas fases particulares: la Tesis engloba la enunciación de una antítesis inicial (*la libertad del individuo sobre su propia habla*) a la que se contrapone la tesis del autor (*el condicionamiento social de casi toda el habla individual*), mientras que la segunda etapa contiene un argumento que se despliega a través de una explicación secuencial (*la imposibilidad del individuo de aislarse por*

completo). Por último, el Refuerzo de la tesis expresa una implicación teórica que se deriva de la postura del autor (*la idea de la lengua como plural del habla*):

Tabla 45

Estructura Esquemática del Texto Empleado en la Investigación Cuantitativa

Tesis	Antítesis	Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas.
	Tesis	Pero ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente:
Argumentos	Presentación	un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la *parole* existe un elemento social.
	Explicación	Sólo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás.
Refuerzo de la tesis		De aquí que podemos decir que en cierto sentido la lengua (la *langue*) es una especie de plural para el habla (la *parole*), en el mismo sentido que "varios caballos" es un plural de "un caballo", significando un caballo más un segundo caballo, que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.

a) Análisis de la primera etapa: Tesis

En la etapa de la Tesis, son fundamentalmente los cambios en el **significado interpersonal**, especialmente los cambios asociados al subsistema semántico-discursivo del COMPROMISO, los que marcan la transición de la primera a la segunda fase:

(1) Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas. **Pero** ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será

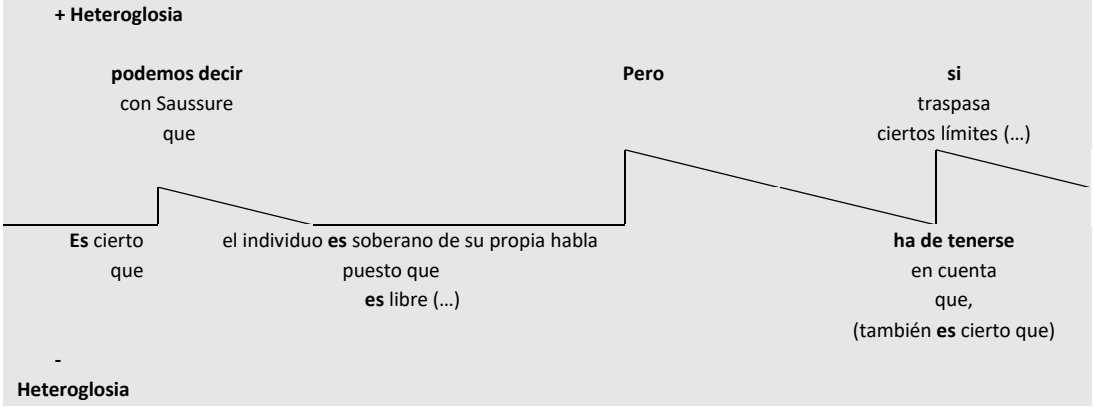
difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente:

El recurso más significativo en la delimitación de las fases de la primera etapa, también expresión del significado textual, es la conjunción concesiva (negrita), que abre el espacio heteroglósico necesario para introducir la tesis mediante CONTRAEXPECTATIVA. Este contraste entre la expresión de la antítesis en la primera fase y la tesis en la segunda se ve reforzado por la tensión entre la polaridad negativa y positiva correspondiente respectivamente a los dos operadores modales finitos que aparecen en cada una (subrayados): mientras que el primero abre el espacio heteroglósico expresando ausencia de certeza y obligación en la asunción de las ideas de Saussure, el segundo contrae esta heteroglosia intensificando la obligación de reconsiderar estas ideas. Estas diferencias de MODULACIÓN que expresan los operadores anteriores se subrayan por el empleo del *nosotros* inclusivo en el primer caso y del *se* impersonal en el segundo.

Otro fenómeno significativo en referencia a la HETEROGLOSIA, asociado en este caso a la MODALIZACIÓN, es el cierre que propicia la cláusula inicial del fragmento (marcada en gris), en la que se expresa con total certeza un JUICIO positivo de veracidad que extiende su influjo semántico a toda la primera fase. Este espacio heteroglósico vuelve a abrirse inmediatamente gracias al primer operador modal y al Proceso verbal que lo acompaña, que proyecta una nueva cláusula. Entendemos que la brusca oscilación entre MONOGLOSIA y HETEROGLOSIA que tiene lugar en esta etapa de la Tesis (ver Figura 61) se debe a la lógica necesidad del autor de posicionar su voz –su teoría, en definitiva- en referencia a la de Saussure sin excluir sus aportaciones fundacionales a la disciplina:

Figura 61

Oscilaciones en la Polaridad de la HETEROGLOSIA en la Primera Etapa del Texto



Con respecto al subsistema de la ACTITUD, especialmente significativo para el género de la argumentación, la etapa presenta diversos recursos que realizan la expresión del JUICIO y de la APRECIACIÓN del autor hacia el tema en diversos grados, como podemos observar a continuación:

(2) Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas. Pero ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente:

Las instancias marcadas en gris son recursos propios del JUICIO y las marcadas en negro, de la APRECIACIÓN (Martin, 2000, citado en Kaplan, 2004). Entre las más relevantes, se encuentra la expresión de un JUICIO positivo de veracidad, que ya mencionamos antes (*cierto*); la expresión de un JUICIO positivo de capacidad (*libre*), clave en la instanciación de la causa de la antítesis, que inmediatamente se contrapone a uno negativo (*a su capricho*); la APRECIACIÓN negativa de complejidad que aparece instanciada en la apódosis presente en la segunda fase (*difícil*), muy relevante también en términos de causalidad (ver Figura 62); y, finalmente, la APRECIACIÓN positiva de valor que presenta la cláusula incrustada en la conjunción causal (*capital*), pues contribuye a crear expectación ante la inminente enunciación de la tesis.

De los recursos del subsistema de la GRADACIÓN que aparecen subrayados en (2), el más relevante es el cuantificador que rebaja la FUERZA asociada a la expresión de la tesis (*casi toda el habla individual*), en consonancia con la mesura general del autor al exponer sus ideas en el texto. Mención especial merece también el hecho de que los recursos de GRADACIÓN son más frecuentes en la segunda fase, en la que se anula la antítesis.

Con respecto al **significado ideacional**, es el sistema de la CONJUNCIÓN el que aporta el recurso más relevante para distinguir las fases de esta primera etapa de la Tesis, pues, como exponíamos en (1), ambas fases quedan fundamentalmente delimitadas por la conjunción interna de concesión. No obstante, el sistema de la IDEACIÓN también contribuye a delimitar las fases en virtud del contraste entre dos grupos de entidades asociadas respectivamente a los campos semánticos del *individuo* (marcado en verde) y de la *sociedad* (marcado en amarillo):

(3) Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas. Pero ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente:

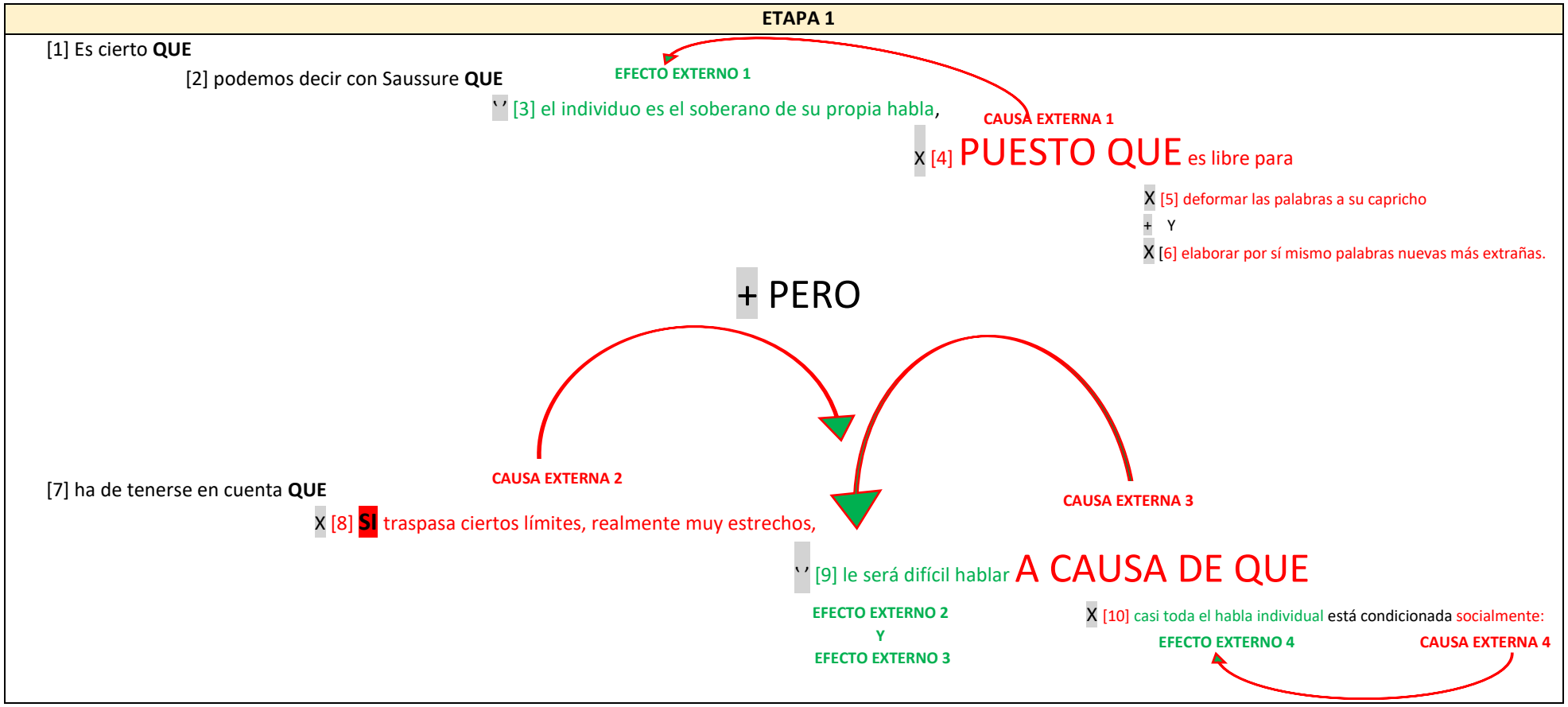
Como podemos observar en (3) las entidades asociadas al individuo se distribuyen casi en su mayoría en la primera fase, en consonancia con la introducción de la antítesis (*la libertad del individuo sobre su propia habla*); las asociadas a la sociedad, aparecen, sin embargo, en la segunda fase realizando la expresión de la tesis (*el condicionamiento social de casi toda el habla individual*). Este contraste se extiende a lo largo de todo el texto como reflejo de la tensión entre la antítesis y la tesis.

Profundizando algo más en los significados que aporta el sistema de la CONJUNCIÓN, resulta destacable la presencia en esta etapa de RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS de proyección y de ampliación o mejora, concretamente de causalidad externa (ver Figura 62). Las primeras son necesarias para introducir las voces e ideas de los autores implicados; las segundas, por su parte,

se realizan hipotácticamente mediante conjunciones explícitas que contribuyen a justificar con claridad las posturas respectivas de Saussure y Jespersen:

Figura 62

Relaciones Lógico-Semánticas entre las Cláusulas de la Primera Etapa del Texto



Es relevante, además, la metáfora gramatical lógica mediante la que se instancia la tesis en esta primera etapa:

(4) casi toda el habla individual está condicionada socialmente:

La relación de causa-efecto que conlleva se instancia mediante el participio que acompaña al Proceso relacional *estar* en la expresión de la voz pasiva (*esta condicionada*). Sin embargo, la realización del Agente mediante una Circunstancia (*socialmente*) dificulta la identificación de esta relación específica, que se observa más claramente en la siguiente paráfrasis:

(5) la sociedad condiciona el habla individual:

Por último, con respecto al **significado textual**, concretamente al sistema de la PERIODICIDAD, a continuación exponemos la relación de Temas correspondientes a las cláusulas de esta primera etapa para observar cómo se organiza el flujo de información (ver Tabla 46). A este respecto, distinguimos los Temas marcados en color salmón y los no marcados en gris. Los Temas que asumen también la función de Nuevo se destacan en amarillo.

El análisis sigue las indicaciones propuestas por Moyano (2016, 2021) y se limita a las cláusulas independientes que pueden funcionar por sí solas como una oración, con la excepción de las cláusulas dependientes de gerundio. En los casos en que una cláusula dependiente precede a una cláusula independiente, se la considera un Tema marcado similar al que encarnan las Circunstancias. En las cláusulas que presentan fenómenos de impersonalidad se obvia completamente la identificación del Tema.

Tabla 46

Progresión Temática en la Primera Etapa del Texto

	Tema textual	**Tema interpersonal**	**Tema experiencial**			**Nuevo**
			Tema Circunstancia	Tema con función en la TRANSITIVIDAD		
a)				Es	cierto	[[que podemos decir con Saussure [que el individuo es el soberano de su propia habla, (puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas)].]]
b)	Pero			ha de tenerse en cuenta		[que, si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar (a causa de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente):]

La etapa comienza con un Proceso que asume el papel de Tema marcado (*Es*) en el complejo clausal a), señalando con ello el inicio de la fase en la que se expresa la antítesis. El Tema no marcado en este complejo clausal a) es la cláusula hipotáctica, en la que confluye también el papel de Nuevo. El inicio de la segunda fase en la que se introduce la tesis del autor queda señalado en el complejo clausal b), además de por la conjunción concesiva (*Pero*), por el Proceso principal en papel de Tema marcado (*ha de tenerse en cuenta*), en un claro paralelismo con el inicio de la primera fase. Este paralelismo se confirma con la confluencia del Tema no marcado y el Nuevo en la cláusula hipotáctica.

Para complementar este análisis, conviene recordar que la etapa en su conjunto constituye además el Macrotema del texto o punto de partida general de la información.

Finalmente, resulta interesante analizar la interacción entre los sistemas de la PERIODICIDAD, la CONJUNCIÓN y la VALORACIÓN en la primera etapa. En el caso de la primera fase, destacamos la recursividad de las cláusulas hipotácticas, de modo que la antítesis (*el individuo es el soberano*

de su propia habla) queda encastrada en una proyección verbal modulada (*podemos decir con Saussure que*) que recibe el influjo del JUICIO positivo de veracidad expresado en la cláusula anterior (*Es cierto que*). Una mirada superficial podría inducirnos a considerar que el autor se toma demasiadas molestias para declarar que está de acuerdo con la idea de Saussure, y, sin embargo, no está expresando ningún acuerdo: está constatando su capacidad para estar de acuerdo con Saussure, esto es, su propia tolerancia teórica, de ahí el rosario hipotáctico que articula el Hipertema. En el caso de la segunda fase, destaca la interacción del Tema marcado con la CONTRAEXPECTATIVA realizada por la conjunción inicial para acentuar el cambio con respecto a la primera fase (*Pero ha de tenerse en cuenta que…*).

b) Análisis de la segunda etapa: Argumentos

La etapa de los Argumentos presenta dos fases diferenciadas: una presentación del argumento que esgrime el autor (doble subrayado) y su desarrollo en una explicación secuencial conformada por varias secuencias de implicación:

(6) <u>un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la *parole* existe un elemento social</u>. Sólo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás.

Comenzaremos el análisis de esta segunda etapa del texto centrándonos en el **significado textual** e incidiendo así en la función del sistema de la PERIODICIDAD en la delimitación de sus fases. Como podemos observar en (6), la presentación del argumento (doble subrayado) constituye el Hipertema de esta etapa, pues prefigura la información que se despliega en la explicación secuencial. El Hipertema está conectado con la tesis de la etapa anterior mediante

el recurso gráfico de los dos puntos, que pueden realizar una relación de causalidad interna mediante la que se explica el enunciado previo del autor o incluso pueden especificarlo o reforzarlo. A su vez, la explicación secuencial posterior mantiene con el Hipertema una relación lógico-semántica de ampliación o mejora.

Veamos con más detalle la relación de Temas correspondientes a las cláusulas de esta segunda etapa para observar cómo se organiza el flujo de información:

Tabla 47

Progresión Temática en la Segunda Etapa del Texto

	Tema textual	**Tema interpersonal**	**Tema experiencial**			**Nuevo**
			Tema Circunstancia	Tema con función en la TRANSITIVIDAD		
c)				un individuo	nunca está	completamente aislado (de los que le circundan)
d)	y		en cada expresión de la parole (del individuo)		existe	un elemento social.
e)			sólo [cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente] o [cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y (el adulto) desahoga su buen humor (el adulto) entonando una ruidosa canción o (el adulto) canturreando sonidos sin significación], únicamente entonces	(nosotros)	tenemos	una actividad de la parole (que no está condicionada a una norma externa).

f)			(*cuando no sucede lo anterior)	Cada uno	habla	como los demás.
g)	La única razón (que nos mueve a hablar)			La única razón (que nos mueve a hablar)	es	producir una impresión sobre los otros
h)	y, por consiguiente,			(nosotros)	debemos tener en cuenta	sus prejuicios.
i)	Así pues,			todo individuo	ha de acomodar su parole	a una norma (que le ha sido dada desde fuera),
j)	que			que (una norma)	le ha sido dada, de hecho,	por su observación de las paroles individuales de los demás.

La fase de presentación del argumento comprende la cláusula c) y la cláusula d), que presenta una Circunstancia como Tema marcado (*en cada expresión de la parole*) y traslada el Tema no marcado (*un elemento social*) a la posición de Nuevo para señalar el cambio de fase, como vimos en la etapa anterior.

La fase de explicación comienza anteponiendo la cláusula dependiente e), que asume el papel de Tema marcado circunstancial y delimita las condiciones en que no puede sostenerse que en cada expresión de la parole exista un elemento social. Se infiere, por tanto, que cuando no tienen lugar esas condiciones, sí se cumple lo que afirma el argumento, de modo que en la cláusula f) podemos considerar la existencia de otro Tema marcado circunstancial que hemos repuesto en la Tabla 47 (**Cuando no sucede lo anterior*) y que coexiste con el Tema no marcado (*Cada uno*).

A partir de este momento, resulta notoria la presencia de Temas textuales que organizan la secuencia explicativa interna que va construyendo el texto (cláusulas g, h, i). El primero de estos Temas, en la cláusula g), responde a la naturaleza de una metáfora gramatical lógica (*La única*

razón que nos mueve a hablar) que también asume el papel de Tema experiencial no marcado al constituir un grupo nominal con una función en la TRANSITIVIDAD, a pesar de su significado causal subyacente.

Los Temas no marcados de esta etapa asumen en general un ángulo informativo centrado en el individuo (*un individuo, nosotros, cada uno, nosotros, todo individuo*), mientras que en los Nuevos puede observarse una cadena léxica que alude al campo semántico de la sociedad (*los que le circundan, un elemento social, los demás, los otros, prejuicios, norma*), estableciéndose así una tensión semántica que describimos más pormenorizadamente en relación con el significado ideacional.

Con respecto al **significado ideacional**, el sistema que cobra mayor relevancia en esta etapa es el sistema de la CONJUNCIÓN, cuyos recursos median entre las secuencias de implicación propias de la explicación secuencial estableciendo relaciones de causalidad externas e internas y explícitas e implícitas, que es necesario identificar para comprender el texto (ver Figura 63). En nuestro análisis, nos situaremos puntualmente en el estrato léxico-gramatical para aclarar algunos fenómenos concretos. A este respecto, para revelar las relaciones entre las cláusulas de los complejos clausales, usaremos las convenciones habituales, esto es, letras griegas para marcar la hipotaxis (α la cláusula primaria) y números para la parataxis (1 la primera cláusula), así como los signos que establecen el tipo de relación lógico-semántica en juego: elaboración (=), extensión (+) y ampliación o mejora (x).

La primera relación de causalidad que se establece en esta etapa es la que vincula entre sí las cláusulas que constituyen la fase de presentación del argumento. Esta relación de causalidad externa ha de inferirse tras la conjunción aditiva *y*, que sustituimos a continuación por un nexo congruente (subrayado):

(7) un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan, <u>así que</u> en cada expresión de la *parole* existe un elemento social.

Esta relación de causalidad vuelve a manifestarse en la fase de la explicación secuencial. Su primera oración (8) constituye un complejo clausal con un alto nivel de intrincación gramatical:

(8) Sólo **[x1β]** cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o **[x2β]** cuando el adulto **[1]** se pasea solitario en el bosque o junto al mar y **[+2]** desahoga su buen humor **[1]** entonando una ruidosa canción o **[+2]** canturreando sonidos sin significación, **[α]** únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* [=] que no está condicionada a una norma externa.

Fundamentalmente, presenta tres cláusulas (α y 1β-2β) en relación de ampliación o realce hipotáctico, aparentemente de tiempo. No obstante, entre ambas se establece realmente una relación de condición, en virtud de la metáfora gramatical lógica que instancia el nexo *cuando*, que se ve más claramente si lo sustituimos por un nexo congruente de condición (subrayado):

(9) Sólo <u>si</u> el niño de pecho se divierte en su cuna […] o <u>si</u> el adulto se pasea solitario […], únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* […]

Lo interesante a efectos de la instanciación del género explicativo que caracteriza esta etapa es percibir la relación de causa-efecto externa que subyace tras la relación condicional que tiene lugar entre α y 1β-2β. Este tipo de relación en el marco de las explicaciones conforma lo que se denomina *explicación condicional*, en la que el efecto se construye en dependencia de factores variables. En el caso del texto, encontrar un ejemplo de habla no condicionado a la norma de la lengua depende de que tengan lugar estas dos situaciones asociadas a la vida de un individuo. Por último, este complejo clausal incluye otra metáfora gramatical lógica instanciada en la cláusula de relativo que aparece incrustada en el grupo nominal *una actividad de la parole que no está condicionada por una norma externa*, casi idéntica en su estructura a la del ejemplo (4).

La relación de causa-efecto con carácter condicional se replica en la siguiente oración de esta fase, relacionada con la anterior por extensión paratáctica y en la que, además, es necesario inferir la prótasis β, que está elidida (negrita):

(10) Sólo cuando […], únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. **[+β] (Si no tienen lugar estas situaciones) [α]** Cada uno habla como los demás. […]

A partir de la tercera oración, se realizan las relaciones de causalidad internas (subrayado), mientras que las relaciones de causalidad externas se construyen de manera metafórica (negrita):

(11) […] Cada uno habla como los demás. **[x1] La única razón [=] que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros** y, por consiguiente, **[x2]** debemos tener en cuenta sus prejuicios. **[xα]** Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma [=] que le ha sido dada desde fuera, **[=β]** que le ha sido dada, de hecho, **por su observación de las *paroles* individuales de los demás**.

La cláusula marcada con el símbolo [x1] concita estas dos relaciones de causalidad externa e interna. La Muestra del Proceso relacional (*la única razón que nos mueve a hablar*) instancia la relación de causalidad externa con respecto a la oración anterior (*Cada uno habla como los demás*) mediante una metáfora gramatical lógica en la que el sustantivo (*la única razón*) actúa como una conjunción causal. A su vez, la cláusula de relativo incrustada en el grupo nominal (*que nos mueve a hablar*) alberga otra metáfora gramatical lógica en torno a su Proceso (*nos mueve a*), que conecta al nexo relativo (*que*) y al Proceso no finito (*hablar*) mediante causa-efecto. Para comprender esta relación, debemos tener en cuenta que el nexo relativo está asociado mediante el sistema de IDENTIFICACIÓN tanto al antecedente (*La única razón*) como al Valor del Proceso relacional de la cláusula primaria (*producir una impresión sobre los otros*). A continuación, parafraseamos ambas oraciones desempaquetando las metáforas mencionadas:

(12) Cada uno habla como los demás porque producir una impresión sobre los otros nos mueve a hablar.

Esta cláusula marcada con el símbolo [x1] mantiene a su vez una relación de causalidad paratáctica con la cláusula [x2], instanciada mediante una conjunción interna de consecuencia explícita (*por consiguiente*). Esta cláusula [x2] expresa así una conclusión que se infiere del razonamiento instanciado por las metáforas gramaticales lógicas anteriores (*debemos tener en cuenta los prejuicios de los otros*). Esta relación de causalidad interna se replica en la siguiente oración:

(13) […] **[xα]** Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma [=] que le ha sido dada desde fuera, **[=β]** que le ha sido dada, de hecho, **por su observación de las *paroles* individuales de los demás**.

Vemos cómo la cláusula primaria [xα] expresa una conclusión final derivada del conjunto de secuencias de implicación mediante las que se despliega la explicación secuencial que articula esta fase. Al mismo tiempo, la cláusula hipotáctica de relativo [=β] instancia una relación de causalidad externa mediante la combinación de una preposición y una metáfora gramatical experiencial (*por su observación…*). Expresada de manera congruente, la información podría construirse así:

(14) que le ha sido dada porque observa las *paroles* individuales de los demás.

Así pues, la explicación secuencial de esta etapa (ver Figura 63) despliega sus secuencias de implicación abordando simultáneamente la explicación de los Eventos externos asociados al campo del texto (*la relación lingüística del individuo con la sociedad*) y relacionando estos Eventos con conclusiones internas que van acercándonos al refuerzo de la tesis (marcado en gris en la Figura 63, aún por analizar). El autor emplea así los recursos de CONJUNCIÓN explícita para instanciar las relaciones de causalidad interna y las metáforas gramaticales lógicas para instanciar las relaciones de causalidad externa. De este modo, consigue realizar dos propósitos simultáneamente: el macropropósito argumentativo del texto y el propósito explicativo que articula la etapa.

Por otro lado, con respecto al sistema de la IDEACIÓN, en esta etapa sigue manteniéndose la tensión entre los dos grupos de entidades asociadas respectivamente a los campos semánticos del individuo (marcado en verde) y de la sociedad (marcado en amarillo):

(15) un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la *parole* existe un elemento social. Sólo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla

como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás.

Figura 63

Relaciones Lógico-Semánticas entre las Cláusulas de la Segunda Etapa del Texto

ETAPA 2

X (causa externa de la tesis)

[11] un individuo nunca está completamente aislado de los = [12] que le circundan

CAUSA EXTERNA 1

+ Y

EFECTO EXTERNO 1

[13] en cada expresión de la parole existe un elemento social.

X (explicación del Hipertema)

SÓLO X [14] CUANDO el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente

+ O

X [15] CUANDO el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar

CAUSA EXTERNA 2

+ Y

[16] desahoga su buen humor

X [17] entonando una ruidosa canción

+ O

X [18] canturreando sonidos sin significación,

EFECTO EXTERNO 3

CAUSA EXTERNA 3

[19] únicamente entonces tenemos una actividad de la parole = [20] que no está condicionada a una norma externa.

EFECTO EXTERNO 2

+

([21] Si no tienen lugar estas situaciones,) > **cláusula elidida**

CAUSA EXTERNA 4

[22] Cada uno habla como los demás.

EFECTO EXTERNO 4

X (causa externa de la oración anterior)

EFECTO EXTERNO 5

CAUSA EXTERNA 5

[23] LA ÚNICA RAZÓN = [24] que nos mueve a hablar es [25] producir una impresión sobre los otros

CAUSA INTERNA 1

+ Y, POR CONSIGUIENTE,

EFECTO INTERNO 1
CAUSA INTERNA 2

X [26] debemos tener en cuenta sus prejuicios.

X ASÍ PUES,

EFECTO INTERNO 2
CAUSA INTERNA 3

[27] todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma = [28] que le ha sido dada desde fuera,

= [29] que le ha sido dada, de hecho, POR su observación de las *paroles* individuales de los demás.

EFECTO EXTERNO 6

CAUSA EXTERNA 6

X DE AQUÍ QUE

EFECTO INTERNO 3

[30] podemos decir QUE

[31] en cierto sentido, la lengua es una especie de plural para el habla.

Por último, en relación a la expresión del **significado interpersonal**, el sistema de la VALORACIÓN tiene gran presencia en la etapa, pues, pese a su carácter explicativo, no deja de contribuir a la construcción de una argumentación. A este respecto, vemos cómo la enunciación del argumento en el Hipertema implica un notable cierre heteroglósico al que contribuyen además los recursos de gradación (subrayados):

(16) un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la *parole* existe un elemento social.

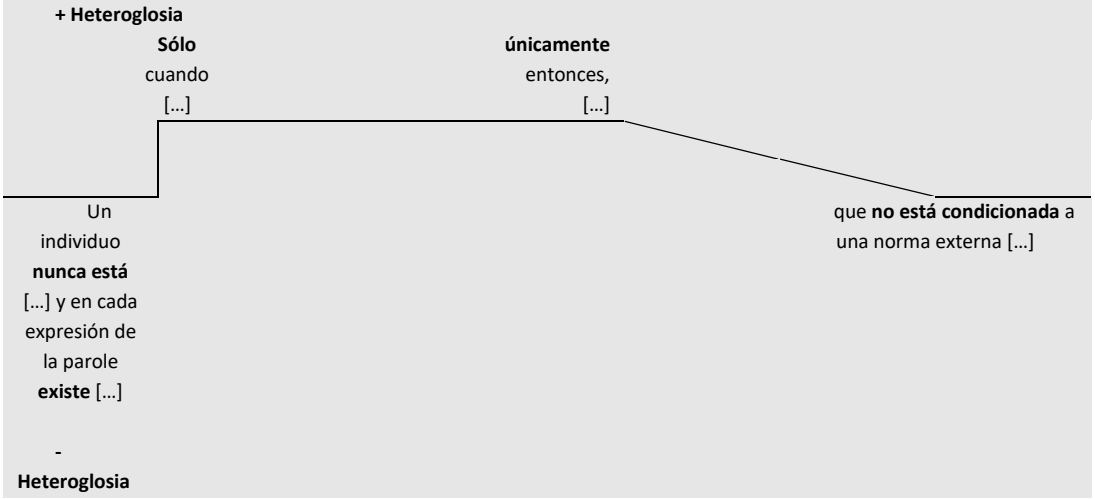
En contraposición, la segunda etapa comienza abriendo el espacio heteroglósico mediante la expresión de la CONTRAEXPECTATIVA, instanciada a través del continuativo de comparación (Martin & Rose, 2007a, p. 143), que vuelve a instanciarse de nuevo más adelante para recuperar el hilo de la explicación (negrita):

(17) **Sólo** cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, **únicamente** entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás.

Esta apertura se anula de nuevo en la segunda oración, tan modalizada en el polo negativo de la escala de la probabilidad como los propios argumentos (*Cada uno habla como los demás*). Este cierre heteroglósico continuará hasta el final de la etapa, apuntalado por los operadores modales de obligación inscritos en las cláusulas que aportan conclusiones internas (marcados en gris) y por los recursos de GRADACIÓN presentes en cada secuencia de implicación (subrayados). Estas oscilaciones en la HETEROGLOSIA de la etapa quedan reflejadas en la figura 64:

Figura 64

Oscilaciones en la Polaridad de la HETEROGLOSIA en la Segunda Etapa del Texto



Finalmente, en relación con el sistema de la ACTITUD, no podemos destacar recursos explícitos que tengan relevancia en la consecución del propósito de la segunda etapa, aunque hacemos notar la ACTITUD inscrita en la elección de los sustantivos y los adjetivos que recrean las condiciones en que puede tener lugar una actividad no condicionada del habla y que dotan al texto por un momento de un carácter casi narrativo (marcados en gris):

(18) Sólo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la parole que no está condicionada a una norma externa.

c) Análisis de la tercera etapa: Refuerzo de la tesis

La tercera etapa no presenta fases diferenciadas en su desarrollo. En relación con la expresión del **significado textual**, en concreto de la PERIODICIDAD, toda la etapa constituye el Macronuevo del texto (Tabla 48):

Tabla 48

Progresión Temática en la Tercera Etapa del Texto

	Tema textual	**Tema interpersonal**	**Tema experiencial**			**Nuevo**
			Tema Circunstancia	Tema con función en la TRANSITIVIDAD		
k)	De ahí que			(nosotros)	podemos decir	(que la lengua es el plural del habla),
l)	en el mismo sentido que			"varios caballos"	es	un plural de "un caballo",
m)				("varios caballos")	significando	un caballo, más un segundo caballo,
n)				que	es ligeramente diferente del primero,	más un tercero,
ñ)				que	es un poco diferente a su vez	y así sucesivamente.

El complejo clausal k) presenta un Tema textual que viene a cerrar la serie iniciada en la fase explicativa de la etapa anterior y constituye un Hipertema que anticipa la información de la comparación posterior (doble subrayado):

(18) <u>De aquí que podemos decir que en cierto sentido la lengua (la *langue*) es una especie de plural para el habla (la *parole*)</u>, **en el mismo sentido que** "varios caballos" es un plural de "un caballo", significando un caballo más un segundo caballo, que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.

En referencia al sistema de la CONJUNCIÓN, que instancia tanto el significado textual como **ideacional** en el texto, el Hipertema es elaborado paratácticamente por una cláusula que se vincula a la anterior mediante una conjunción de comparación interna (negrita), articulando un ejemplo que ilustra la inferencia aportada por el autor para reforzar la tesis.

Destacamos que todo el complejo clausal mediante el que se instancia esta etapa está vinculado por causalidad interna a la explicación secuencial desarrollada en la anterior. Esta relación se manifiesta mediante una conjunción explícita que instancia el significado de consecuencia concluyente (*De ahí que…*). El Refuerzo de la tesis puede considerarse simultáneamente el último eslabón de esta explicación y el último paso de la argumentación iniciada en la primera etapa.

En relación con el sistema de la IDEACIÓN, es necesario destacar la presencia de la dicotomía individuo-sociedad también en esta última etapa en la que, no obstante, se determina una manera de reconciliar ambos conceptos:

(19) De aquí que podemos decir que en cierto sentido la lengua (la *langue*) es una especie de plural para el habla (la *parole*), en el mismo sentido que "varios caballos" es un plural de "un caballo", significando un caballo más un segundo caballo, que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.

Finalmente, el **significado interpersonal** que canaliza el sistema de la VALORACIÓN se manifiesta, por un lado, en una gran apertura del espacio heteroglósico a la que contribuyen la MODALIZACIÓN de la conclusión mediante el uso de operadores y Adjuntos modales (negrita) y la atenuación del FOCO (subrayado):

(20) De aquí que **podemos decir** que **en cierto sentido** la lengua (la *langue*) es <u>una especie de</u> plural para el habla (la *parole*), […].

Esta precaución que manifiesta el autor se entiende perfectamente si tenemos en cuenta que, al reformular de esta manera su tesis inicial, está reformulando también dos conceptos completamente aceptados y asentados en la disciplina, que de algún modo se ven afectados en su naturaleza a raíz del razonamiento presente en el texto.

A efectos de la elaboración del resumen, entendemos que los estudiantes han de ser capaces de reinstanciar en su propio texto los tres tipos de significado realizados en este texto fuente mediante recursos propios de los distintos estratos y sistemas lingüísticos.

4.2 Esquema de puntuación analítico

Para evaluar los resúmenes de los estudiantes, diseñamos un esquema de puntuación analítico basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística Sistémico-Funcional y a la Pedagogía de géneros (Drury, 1991; Hood, 2008; Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). El objetivo que orientó el diseño de nuestro instrumento de evaluación fue el de conseguir operativizar la variable dependiente "calidad del resumen escrito de los estudiantes" sin disociar el análisis de la información del análisis de los recursos lingüísticos mediante los que se instancia en el resumen. Como planteamos al inicio de este capítulo, estimamos que sólo de este modo la evaluación de la comprensión del texto fuente por parte de los estudiantes puede efectuarse a través de la evaluación de su expresión en el resumen.

El diseño del instrumento se desarrolló en varios ciclos, de modo que hasta determinar una versión definitiva elaboramos dos versiones intermedias. Las consideraciones que articularon el diseño de cada una de estas versiones pueden consultarse en 4.2.1 y 4.2.2, mientras que su versión definitiva, una vez validado el constructo mediante juicio de expertos, se encuentra en 4.2.3. Con objeto de facilitar su uso, también especificamos los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala, que están disponibles en el apartado 4.2.4.

4.2.1 Primera versión del instrumento

La primera versión del esquema de puntuación analítico (ver Tabla 40) se basaba en otras rúbricas vinculadas a la Lingüística Sistémico-Funcional y a la Pedagogía de géneros que evaluaban los textos académicos escritos, pero que no estaban específicamente diseñadas para evaluar la calidad de la comprensión del contenido de un texto a través de la evaluación de la calidad de su reinstanciación en un resumen (Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). Así pues, esta primera versión del esquema efectuaba la operativización de la variable dependiente "calidad del resumen escrito de los estudiantes" en diez categorías diferentes:

Tabla 40

Primer Diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación

Propósito comunicativo El estudiante respeta el propósito comunicativo del género al que pertenece el texto original	0	1	2	3
Estructura esquemática El estudiante respeta las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original	0	1	2	3
Ideación El estudiante respeta los términos especializados que conforman el campo del texto original	0	1	2	3
Conjunción El estudiante respeta las relaciones lógicas que conectan fases, párrafos, oraciones y cláusulas en el texto original	0	1	2	3
Relación entre los interlocutores El estudiante respeta la relación del autor con la audiencia propia del registro académico (tercera persona del singular, estructuras impersonales o pasivas, etc.)	0	1	2	3
Appraisal El estudiante respeta los recursos de *appraisal* introducidos por el autor del texto original	0	1	2	3
Periodicidad El estudiante distribuye los términos del campo respetando las olas de información presentes en el texto original	0	1	2	3
Identificación El estudiante presenta cadenas de referencia claras en cada fase, párrafo, oración y cláusula	0	1	2	3
Sintaxis de modalidad escrita El estudiante respeta los rasgos característicos de la sintaxis de modalidad escrita en la reescritura del texto (baja intrincación gramatical, uso de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, participantes no personales, prevalencia de procesos relacionales, mentales, y verbales, etc.)	0	1	2	3
Ortografía El estudiante respeta las normas de ortografía en la reescritura del texto	0	1	2	3

El problema de esta primera versión es que incurría en el defecto que achacábamos a los instrumentos de evaluación del resumen inscritos en los ámbitos de la psicología cognitiva y la enseñanza de lenguas con fines académicos del apartado 2.1, ya que escindía las categorías **Propósito comunicativo** y **Estructura esquemática** de las categorías que evaluaban la calidad de la reinstanciación particular de los sistemas semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos. Sin embargo, son precisamente los recursos de esos sistemas los que realizan la

estructura esquemática y, por ende, el propósito comunicativo del género instanciado por el texto fuente.

Como consecuencia, la evaluación del **Propósito comunicativo** y la **Estructura esquemática** acababa efectuándose a partir de la información recabada en la evaluación del resto de categorías, ya que en ese momento entendíamos que estas dos no constituyen aspectos directamente observables, sino inferencias que podían realizarse una vez se contaba con la evaluación del resto. En este sentido, una puntuación situada mayoritariamente en los intervalos 2 y 3 de la escala implicaba una reinstanciación de mayor calidad tanto de la **Estructura esquemática** como del **Propósito comunicativo** del texto/género fuente y, por tanto, una mejor comprensión del mismo.

De los instrumentos reseñados en el apartado 2.1, es el de Argüelles (2004, 2012) (Tabla 49) el que presenta mayor semejanza con la primera versión de nuestro esquema de puntuación:

Tabla 49

Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en Argüelles (2004, 2012)

-Argüelles (2004, 2012) -Inglés con Fines Específicos y Psicología cognitiva -Texto Expositivo -Escala analítica (incluimos el criterio correspondiente al máximo logro de la escala en cada categoría)	**-Contenido:** *resalta la idea central y la conclusión. Incluye las ideas relevantes y las desarrolla con precisión y concisión. Omite información redundante o no importante.* **-Organización:** *se aprecia una clara estructuración expositiva. Evidente relación entre ideas y secuenciación lógica. Muy coherente.* **-Vocabulario:** *usa sus propias palabras y mantiene sólo aquellas que son clave. Preciso. Registro y forma son apropiados.* **-Uso de la lengua:** *parafrasea correctamente. Usa recursos lingüísticos adecuados para combinar/enlazar ideas. Produce transformaciones con cierta competencia. Pocos errores de tiempo, concordancia, preposiciones u orden.* **-Presentación:** *no tiene errores ortográficos ni de puntuación. Marca los párrafos. El número de palabras es exacto. Muy limpio.*

Como podemos observar en la tabla anterior, Argüelles disocia completamente el análisis de la información del resumen del análisis de los recursos empleados para reinstanciarla, de ahí que su instrumento contenga numerosas redundancias que le restan eficacia. Por ejemplo, las

categorías **Contenido** y **Organización** están evaluando simultáneamente la calidad de la estructura esquemática del resumen sin tener en cuenta que la evaluación de la primera ya está teniendo lugar al revisar la segunda, esto es, al revisar la presencia de las distintas fases y etapas de la estructura genérica en el texto. Es más, la evaluación de la calidad de la organización, a su vez, ya se efectúa al revisar la calidad del propio **Vocabulario** (*mantiene sólo aquellas palabras que son clave*), del **Uso de la lengua** (*Usa recursos lingüísticos adecuados para combinar/enlazar ideas*) y de la **Presentación** (*Marca los párrafos*). Vemos así cómo resulta complejo evaluar directamente **Contenido** y **Organización** sin tener en cuenta el desempeño de los estudiantes en estas tres últimas categorías lingüísticas.

Otro instrumento similar es el de Carvajal et al. (2018), que mostramos a continuación:

Tabla 50

Categorías de Análisis Asociadas a la Evaluación del Resumen en Carvajal et al. (2018)

Carvajal, Eudave y Muñoz (2018) -Psicología Cognitiva -Tipo de texto sin especificar, aunque se infiere el uso de varios -Escala analítica	**-Encabezado:** *su función es ofrecer la información básica del texto (autora, título, nombre de la revista, fecha y página).* **-Objetividad:** *el resumen es fiel a los planteamientos de la autora: incluye todas las ideas centrales, y éstas se expresan de manera clara y en orden.* **-Precisión:** *el resumen da cuenta de la idea global del texto base. Es decir define el tema englobando, en una o varias ideas principales que se desarrollan en el texto.* *-En su estructura, los párrafos desarrollan una idea principal que se sustenta con ideas de apoyo coherentes/pertinentes.* *-Refleja en su totalidad la estructura del contenido que aparece en el texto original. Es decir, incluye las ideas principales y detalles importantes desde el inicio, desarrollo y final del texto.* *-Evita repeticiones de términos e ideas.* *-Utiliza adecuadamente los conectores y los recursos de cohesión.* *-Refleja la revisión de la ortografía (grafías).* *-Refleja la revisión de la ortografía (acentos).*

En este caso, estos autores también distinguen la evaluación de la información que contiene el resumen de la evaluación de los recursos lingüísticos empleados para expresarla, aunque los reducen casi por completo a aspectos superficiales de tipo ortográfico (*Refleja la revisión de la ortografía*).

Además, al igual que en el caso de Argüelles (2004, 2012), su instrumento da cuenta de una notable redundancia, por ejemplo, en la evaluación de la estructura esquemática, que se efectúa simultáneamente a través de la **Objetividad** (*incluye todas las ideas centrales y éstas se expresan de manera clara y en orden*) y del criterio *Utiliza adecuadamente los conectores y los recursos de cohesión*. Esta redundancia deriva también de la multiplicidad de criterios que se orientan a evaluar específicamente la presencia de información clave y que acaban produciendo ambigüedad en la consideración de su naturaleza: *las ideas centrales* (**Objetividad**), *la idea global/una o varias ideas principales* (**Precisión**), *una idea principal por párrafo* y *las ideas principales y detalles importantes desde el inicio, desarrollo y final del texto*.

Volviendo a nuestro esquema de puntuación, ese mismo defecto que hemos señalado se replicaba en relación a otras categorías, por ejemplo, en la **Relación entre los interlocutores**, que pretendía evaluar los recursos mediante los que el estudiante había reinstanciado el posicionamiento de la voz del autor en el texto escindiendo esta evaluación de la correspondiente a los recursos de VALORACIÓN, entre los que figura el sistema de la HETEROGLOSIA.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, descartamos la primera versión de nuestro instrumento por efectuar una operativización de la variable dependiente en la que llegaba a aislarse el análisis de la información del análisis de los recursos lingüísticos mediante los que se expresaba. No obstante, a pesar de sus defectos, esta primera versión de nuestro instrumento de evaluación fue empleada en la corrección de los resúmenes asociados a los trabajos obligatorios del primer y el segundo ciclo de investigación-acción (ver capítulo 6). Una vez profundizamos en el estudio de la bibliografía, especialmente del trabajo de Hood (2008),

concebimos una segunda versión que fue aplicada a la evaluación de los resúmenes del tercer ciclo de investigación-acción.

4.2.2 Segunda versión del instrumento

En esta segunda versión, redujimos a seis las diez categorías inicialmente establecidas en la versión anterior del instrumento. Concretamente, eliminamos **Propósito comunicativo**, **Estructura esquemática**, **Relación entre los interlocutores** e **Identificación**, al subsumir su evaluación en la propia del resto de las categorías. Por otro lado, modificamos la categoría **Sintaxis de la modalidad escrita** ajustando su denominación a la nomenclatura propia de la Lingüística Sistémico-Funcional y ajustando también su referencia para que pusiera el foco en fenómenos de índole léxico-gramatical que daban cuenta de un modo de expresión más cercano a la comunicación escrita propia del ámbito académico. Con este objetivo en mente, también sustituimos la categoría Ortografía por **Edición**, en la que distinguimos específicamente la evaluación de cuestiones no solo vinculadas al estrato ortográfico, sino también al formato exigido en la realización de la tarea en ámbito universitario.

Gracias a estas modificaciones en esta segunda versión del instrumento llegamos a operativizar con más claridad la evaluación del contenido del resumen a través de la evaluación de los recursos lingüísticos empleados para reinstanciar este contenido. De este modo, podía establecerse un vínculo más claro entre los tres tipos de significado y metafunciones establecidos por Halliday (1985a, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014) y su realización a través de las categorías determinadas en el esquema, lo que no resultaba posible en la versión anterior.

A continuación exponemos la relación de las categorías de operacionalización de la variable dependiente que determinamos en la segunda versión del instrumento de evaluación, sus criterios asociados y sus fundamentos teóricos (Tabla 51):

Tabla 51

Segundo Diseño del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación

GÉNERO ACADÉMICO – (MACRO)GÉNERO DISCURSIVO	TENOR	***Valoración*** El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
	CAMPO	**Ideación** El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
		Conjunción El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
	MODO	**Periodicidad** El estudiante reinstancia en el conjunto de secuencias de actividad clave el flujo de información del texto original según su género	0	1	2	3
		Léxico-gramática del modo escrito El estudiante respeta los rasgos característicos de la lexicogramática del modo escrito en un contexto académico (baja intrincación gramatical, cadenas de referencia claras y puntuación adecuada)	0	1	2	3
		Edición El estudiante respeta las características propias de un texto escrito editado en un contexto académico (ausencia de errores ortográficos y erratas, formato)	0	1	2	3
0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente						

a) Valoración: El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases.

La VALORACIÓN es el sistema de la semántica del discurso directamente relacionado con la expresión de la variable registral del tenor y el significado interpersonal del texto (Martin & White, 2005). Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación del texto fuente efectuada en el resumen mantiene los recursos lingüísticos seleccionados por el autor para:

-*transmitir sus particulares actitudes hacia el tema:* teniendo en cuenta que los textos académicos no suelen expresar actitudes de AFECTO o juicios personales de tipo moral, centramos este aspecto en la reinstanciación de apreciaciones particulares relacionadas con el

tema tal y como pueden observarse en la elección de elementos léxicos que ha hecho el estudiante.

-*transmitir la* GRADACIÓN *de las actitudes anteriores:* tan relevante para transmitir la información del texto fuente resulta la reinstanciación de las apreciaciones del tema que realiza el autor como la GRADACIÓN que les aplica. En este sentido, recordamos que las actitudes pueden graduarse de mayor a menor intensidad mediante el uso de recursos como *intensificadores* (tanto gramaticales del tipo partículas intensificadoras o adverbios comparativos y superlativos, como léxicos del tipo sustantivos, adjetivos o verbos de significado graduable), *recursos de* MODALIZACIÓN (del tipo verbos de opinión y valoración, perífrasis modales de posibilidad y adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia o posibilidad) o de MODULACIÓN (del tipo perífrasis modales de obligación).

-*ubicar la propia voz del estudiante en relación con la voz del autor del texto:* teniendo en cuenta que los estudiantes necesitan ser capaces de representar su resumen neutralmente como una proyección de la voz del autor, resultan cruciales los recursos para instanciar esta HETEROGLOSIA fundamental. Entre los más comunes, se encuentran las cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales que proyectan el resumen en su totalidad o parcialmente como un Macrotema.

La expresión de estos recursos de VALORACIÓN presentes en las secuencias de actividad clave del texto fuente puede proceder tanto de la conservación literal de los mismos como de su reinstanciación mediante otros elementos seleccionados por el estudiante: en este segundo caso, el significado interpersonal original ha de mantenerse intacto.

b) Ideación: El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La IDEACIÓN es el sistema de la semántica discursiva relacionado con la realización del significado ideacional y de la variable registral de campo. A este respecto, el campo de cualquier texto se realiza a partir de la expresión de las secuencias de actividad de cada etapa/fase. La

expresión de cualquier secuencia de actividad se orienta a un propósito comunicativo e implica a personas, objetos, acciones, cualidades, lugares, etc., que se organizan en taxonomías de distinto grado de profundidad a partir de las relaciones semánticas que mantienen, expresando así una experiencia del mundo más o menos especializada. En el ámbito académico, las relaciones semánticas de meronimia y de hiponimina entre entidades técnicas son particularmente importantes a la hora de articular el campo de los textos y son precisamente las que tiene en cuenta Hood (2008) cuando establece una de las principales posibilidades de reinstanciación de los términos del texto fuente en el resumen: la generalización mediante composición/descomposición en el caso de la meronimia y clasificación/desclasificación en el caso de la hiponimia[44]. Estas taxonomías vinculadas a las secuencias de actividad se extienden a lo largo de cada fase y etapa del texto, de modo que su estructura esquemática acaba reflejando la relación ideacional de sus partes con el todo (Dreyfus et al., 2016, p. 114).

La evaluación de este criterio considera así el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad[45] clave de cada una de sus etapas y fases, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería afectada la realización del campo del texto. La naturaleza clave de estas secuencias viene determinada por los siguientes factores:

-*El género discursivo y su estructura esquemática particular:* las secuencias de actividad clave de un texto fuente son aquellas sin las cuales no llega a realizarse el propósito de las distintas fases y etapas del género que es instanciado y, por ende, tampoco llega a realizarse el propósito del género mismo. Por ejemplo, en el caso de la argumentación, son las secuencias de actividad correspondientes a la enunciación de la tesis y los argumentos las que deben mantenerse imperativamente en el resumen para dar cuenta del propósito persuasivo del género.

[44] Por su parte, aunque menos relevante, también está implicada la relación semántica de sinonimia, que se observa en la reinstanciación semántica de términos en una escala de compromiso variable con respecto al significado del término original, ya que en dicha reinstanciación pueden seleccionarse opciones que le infunden significados extra o, por el contrario, se los arrebatan (infusión/defusión).
[45] O *secuencias de implicación*, en el caso de las *explicaciones secuenciales*.

-La particular instanciación de otros recursos semántico-discursivos propios de los sistemas de la PERIODICIDAD, la VALORACIÓN y la CONJUNCIÓN: en muchos géneros, las secuencias de actividad clave constituyen los Macrotemas/Macronuevos y los Hipertemas/Hipernuevos del texto fuente, esto es, los picos de prominencia informativa que anticipan o condensan la información que seguirá en el texto. Además, en ocasiones su relevancia puede venir indicada mediante la instanciación de distintos recursos de MODALIZACIÓN y MODULACIÓN. Finalmente, otro rasgo que caracteriza a las cláusulas que constituyen secuencias de actividad clave es el tipo de relaciones lógico-semánticas que mantienen con respecto a las cláusulas previas, que no suelen ser de elaboración, sino de extensión y de ampliación o mejora (sobre todo, de causalidad).

En la evaluación de este criterio tenemos en cuenta dos aspectos simultáneamente. Por un lado, las transformaciones que pueden experimentar los términos inscritos en estas secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente. Así pues, basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han mantenido estos términos en el resumen tenemos en cuenta tanto su reinstanciación literal como su reinstanciación mediante (1) generalización (clasificación/desclasificación o composición/descomposición), (2) empleo de nombres abstractos (especificación/desespecificación), (3) metaforización léxica o gramatical (empaquetamiento/desempaquetamiento) o (4) sinominia (infusión/defusión), siempre que el grado de compromiso semántico de la reinstanciación sea aceptable en referencia al término original. Por otro lado, tenemos en cuenta si las secuencias de actividad en las que se inscriben los términos anteriores presentan un desarrollo lógico completo que responde a las exigencias semánticas del Proceso en torno al que se articulan.

c) Conjunción: El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La CONJUNCIÓN es el sistema de la semántica discursiva que realiza aquellos significados que contribuyen a organizar lógicamente las secuencias de actividad en los textos, por lo que se relaciona con el significado y la metafunción experiencial y textual. Si se tiene en cuenta el

significado experiencial, destaca la estrecha relación que la CONJUNCIÓN mantiene con la IDEACIÓN, al construir la experiencia de los hablantes en secuencias de actividad organizadas lógicamente; si se tiene en cuenta el significado textual, destaca, por su parte, la interacción con la PERIODICIDAD, al presentar el discurso como ondas de información organizadas lógicamente (Martin & Rose, 2007a, p. 116). Las opciones del sistema de la CONJUNCIÓN son asimismo un indicio clave del modo del texto: en este sentido, una mayor presencia de conjunciones internas[46] es más propia de discursos escritos, pues refuerzan la organización del contenido.

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de la información del texto fuente en el resumen conserva las conjunciones explícitas que relacionan de manera lógica las secuencias de actividad clave de su campo particular. Mientras que en algunos textos estas conjunciones explícitas resultan un recurso esencial para articular la estructura esquemática propia del género discursivo en cuestión, en otros la relación entre las secuencias de actividad permanece implícita, y es tarea del lector inferir el tipo de relación lógico-semántica que se establece entre sus cláusulas para comprender cómo se articula la información. De este modo, en la evaluación de este criterio también se valora la recuperación en el resumen de aquellas conjunciones implícitas que relacionan secuencias de actividad clave, pues su restablecimiento da cuenta de un grado de comprensión más alto de la información.

Por último, este criterio evalúa además la manera en que el estudiante reinstancia las metáforas gramaticales lógicas, esto es, aquellos términos (verbos, preposiciones o sustantivos) que expresan relaciones lógicas de causa-efecto que serían congruentemente expresadas por conjunciones. Específicamente, esta reinstanciación de las metáforas gramaticales lógicas puede manifestarse en su conservación literal o en su desempaquetamiento, opción para la que resulta imprescindible que el compromiso semántico de los nuevos términos con respecto a la metáfora gramatical original sea adecuado al registro académico.

[46] Las conjunciones que organizan una serie de eventos en el mundo fuera del texto se llaman externas; las que organizan el contenido del propio texto se llaman internas (Rose & Martin, 2018, p. 254)

d) Periodicidad: El estudiante reinstancia en el conjunto de secuencias de actividad clave el flujo de información del texto original según su género.

La PERIODICIDAD se asocia al significado y la metafunción textual y se refiere al sistema de la semántica discursiva relacionado con el conjunto de opciones que articula la organización particular del flujo de información en un texto, concretamente la organización de los puntos de partida y de finalización de esta información en las cláusulas, los párrafos y el texto mismo (Tema/Nuevo, Hipertema/Hipernuevo, Macrotema/Macronuevo). Estos puntos constituyen picos de prominencia informativa que conforman patrones ondulantes: en los puntos de partida aparecen recursos que anticipan la información que seguirá en el texto y en los puntos de finalización aparecen recursos que consolidan los significados acumulados y añaden significados no aportados antes[47]. De este modo, al distribuir los términos de las secuencias de actividad del campo en etapas y fases, este flujo de información contribuye a la construcción de la estructura esquemática del texto.

Este criterio evalúa el grado en que el resumen reinstancia la estructura esquemática del género del texto fuente mediante el uso adecuado de recursos que contribuyen a organizar el flujo de información proporcionado por las secuencias de actividad clave. En este sentido, como ya apunta Hood (2008) en su análisis del cambio de los significados textuales en el proceso de reinstanciación, hay una diferencia esencial entre cómo se plasma la organización del flujo de información en el texto fuente y cómo lo hace en el resumen, pues mientras que en el primero los Hipertemas prefiguran la información de su fase o etapa correspondiente, en el segundo, al constituir un texto que esencialmente refleja un conjunto de Hipertemas, no cabe esa posibilidad. Como consecuencia, para reinstanciar la estructura esquemática del género del

[47] Algunos géneros presentan un tipo de organización serial en la que la nueva información se añade a la anterior sin que ningún elemento cumpla una función predictiva, como el caso de las *explicaciones secuenciales*.

texto fuente, el resumen ha de articular su propia organización del flujo de información proporcionado por las secuencias de actividad clave.

En este proceso de reinstanciación, la condición de Hipertemas que tenían algunas de estas secuencias de actividad en el texto fuente se altera y estas secuencias pasan a asumir la condición de Hipernuevos y a ser prefiguradas por otras secuencias de actividad, a menudo aportadas originalmente por el autor del resumen en su tarea de articular el flujo de información para ajustarlo a la estructura esquemática del género de referencia.

e) Léxico-gramática del modo escrito: El estudiante respeta los rasgos característicos de la léxico-gramática del modo escrito en un contexto académico (baja intrincación gramatical, cadenas de referencia claras y puntuación adecuada).

El criterio evalúa el grado en que las cláusulas que el estudiante construye en el resumen respetan los rasgos característicos del modo propio de la escritura científica, a saber:

-contribuyen a mantener una baja intrincación gramatical en el texto gracias a la presencia de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones.

-apoyan la coherencia y la cohesión de la información mediante el establecimiento de cadenas de referencia claras entre sus propios términos y en referencia a los términos de las cláusulas anteriores y posteriores. A ello contribuye el respeto por la concordancia gramatical y el uso adecuado de recursos lingüísticos para presentar términos clave (indefinidos, comparativos, etc.) y remitirse a ellos en las sucesivas cláusulas, oraciones, párrafos y fases (definidos, demostrativos, posesivos, comparativos, pronombres, etc.). En este segundo aspecto, este rasgo está relacionado con el sistema semántico-discursivo de la IDENTIFICACIÓN, que no presenta una categoría propia.

-dan cuenta de un uso adecuado de recursos de puntuación que refuerzan su sentido y el sentido de los párrafos de las distintas fases y etapas, contribuyendo así a dotar al discurso escrito de coherencia y cohesión.

f) Edición: El estudiante respeta las características propias de un texto escrito editado en un contexto académico (ausencia de errores ortográficos y erratas, formato, etc.).

El criterio evalúa el grado en que la reescritura del texto respeta aspectos asociados a la edición de un texto académico escrito, como normas ortográficas del español relacionadas con las letras y las tildes, ausencia de erratas en la escritura de los términos clave, justificación del texto y otras exigencias específicas del formato planteado.

4.2.3 Validación y versión definitiva del instrumento

Una vez determinada la segunda versión del instrumento, nos preguntamos si era adecuada para articular la evaluación de la calidad de los resúmenes de los estudiantes y, por tanto, para examinar el impacto de *SAL* en sus competencias en lectura y escritura académica. Concretamente nos preguntamos si esta segunda versión del instrumento reunía la validez suficiente para evaluar la comprensión a través de la expresión que supone el resumen. Para responder a esta pregunta procedimos a determinar su validez de constructo y de contenido.

La validez de constructo y la validez de contenido son tipos habituales de validez establecidos en el ámbito de la evaluación de instrumentos de medición, junto con la validez de criterio Ambas están íntimamente relacionadas, pues mientras que la validez de contenido determina hasta qué punto las categorías y criterios que conforman el instrumento son indicadores de lo que se pretende medir, la validez de constructo determina hasta qué punto las medidas resultantes pueden ser consideradas pertinentes con respecto a la propia definición teórica del fenómeno objeto de estudio (Robles & Rojas, 2015).

Para determinarlas hemos empleado el juicio de expertos, que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29).

A la hora de seleccionar a los expertos, aparte de la lógica disponibilidad y motivación para colaborar en la investigación, tuvimos en cuenta fundamentalmente su grado de formación y conocimiento de la teoría lingüística sistémico-funcional, su dominio en la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura inscritas en este marco teórico y su experiencia en el diseño, validación y uso de instrumentos de evaluación lingüística. De los tres jueces a los que solicitamos la participación en el proyecto, todos accedieron a colaborar. He aquí una síntesis de sus características particulares:

Tabla 52

Características de los Jueces Participantes en el Juicio de Expertos

	Formación	Conocimiento de la LSF	Dominio en la aplicación de metodologías basadas en la LSF	Diseño, validación y uso de instrumentos de evaluación lingüística
Juez 1	-Doctora en Lingüística Inglesa	-Alto	-Desarrollo de teorías de aplicación en contexto escolar -Formación de formadores	-Ha diseñado, validado y empleado instrumentos previamente
Juez 2	-Doctora en Lingüística Hispánica -Máster en Ciencias de la Educación	-Alto	-Aplicación de metodologías en ámbito académico -Formación de formadores	-Ha diseñado, validado y empleado instrumentos previamente
Juez 3	-Doctora en Lingüística	-Alto	-Desarrollo de teorías en ámbito académico -Formación de formadores	-Ha diseñado, validado y empleado instrumentos previamente

En primer lugar, les proporcionamos un documento en el que se especificaba el contexto y el objetivo de la investigación, así como los datos básicos asociados a su dimensión cuantitativa, entre los que se precisó especialmente la información relativa al constructo y a las dimensiones, categorías, criterios, fundamentos y descriptores asociados al instrumento. Asimismo, les

entregamos un calendario de actuaciones asociadas al proceso de validación y una plantilla diseñada al efecto para recoger sus consideraciones y sugerencias de mejora (ver todos los documentos en el Anexo 43).

La plantilla recoge el juicio de los expertos sobre la elección del constructo "calidad del resumen escrito de los estudiantes" como indicador del desarrollo de sus competencias en lectura y escritura y la calidad de su definición y operativización. Asimismo, recoge su consideración acerca de la calidad de la fundamentación de cada variable en la teoría de referencia y su relevancia, coherencia, precisión y claridad. El juicio de los expertos se traduce en la plantilla en la elección de un grado de acuerdo en una escala de cuatro posibles (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo). Esta información cualitativa se traduce en una escala de cuatro puntos (0=Totalmente en desacuerdo, 1= En desacuerdo, 2= De acuerdo y 3= Totalmente de acuerdo) a la hora de realizar el cálculo estadístico del coeficiente de acuerdo alcanzado.

Según lo estipulado en el calendario, les otorgamos un plazo de dos meses desde la recepción de los documentos para completar la plantilla y remitírnosla de nuevo para su análisis. En este análisis empleamos el estadístico w de Kendall, que arrojó un índice de acuerdo total de .404, ostensiblemente reducido (ver todos los documentos relativos a la medición en el Anexo 43).

Con respecto a los comentarios cualitativos, los juicios menos favorables se ceñían especialmente a los criterios *Léxico-gramática del modo escrito* y *Edición*. En el caso del primero, se sugería que los distintos aspectos de análisis que comprendía fueran asumidos por el resto de criterios del estrato semántico-discursivo para evitar la redundancia, a saber:

a) La evaluación del grado de intrincación gramatical asociada al uso de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones podía ser asumido por el criterio *Ideación*. Además, en este caso concreto se sugería la necesidad de evaluar las construcciones de postmodificación del núcleo nominal, esenciales en la construcción de la prosa científica.

b) La evaluación de la concordancia gramatical de los elementos de la cláusula podía ser asumida por el criterio *Periodicidad*, teniendo en cuenta que autores como Moyano (2016, 2021) señalan la concordancia con el afijo verbal como la estrategia mediante la que se realiza el Tema no marcado en español.

c) La evaluación de la puntuación podía ser asumida por el criterio *Edición*. En este caso, se sugería además un desglose del criterio en *Ortografía* y *Formato* o su reducción al primero de estos aspectos, teniendo en cuenta la poca pertinencia que podía alcanzar el segundo en la situación de escritura planteada tanto en el Pre-test como en el Post-test. También se apuntaba la necesidad de evaluar la distribución en párrafos desde el nivel gráfico.

Por otro lado, se proponía incluir el criterio *Identificación* para evaluar la coherencia derivada de la disposición de las cadenas de referencia del texto.

Por último, uno de los jueces apuntaba la necesidad de volver a incluir el criterio *Estructura Esquemática* bajo la premisa de que la reinstanciación de todas las secuencias de actividad clave del campo del texto supone únicamente un logro de comprensión que no implica el que el estudiante haya logrado reinstanciar también el propósito comunicativo de la fase o la etapa a la que pertenecen dichas secuencias, pues en este logro intervendría además el uso particular que hiciera el estudiante de recursos procedentes de otros sistemas semántico-discursivos.

Una vez realizado el análisis, en la fecha de puesta en común fijada en el calendario convocamos a los jueces a mantener una videoconferencia mediante la que poder discutir estos puntos y, una vez aclarados, se determinó la siguiente versión definitiva para el esquema de puntuación analítico (Tabla 53):

Tabla 53

Versión Definitiva del Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación

Estructura esquemática El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original	0	1	2	3
Valoración El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Ideación El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Conjunción El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Periodicidad El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género	0	1	2	3
Identificación El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen	0	1	2	3
Aspectos léxico-gramaticales El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica	0	1	2	3
Aspectos gráficos El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación	0	1	2	3
0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente				

A continuación exponemos los fundamentos teóricos de la relación de las categorías de operacionalización de la variable dependiente que han sido añadidas o modificadas en esta versión definitiva del instrumento de evaluación:

-Estructura esquemática: El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original

La identificación de un género tiene lugar mediante el reconocimiento del ámbito de la cultura en que se desarrolla la actividad social cuyo propósito encaja con el manifestado por los hablantes a través de los diferentes tipos de significado que construyen paso a paso en el texto. Estos pasos o etapas en que se desarrolla la actividad comunicativa de los hablantes constituyen la *estructura esquemática* del género y asumen una función esencial en la construcción de su propósito global. La estructura esquemática de cualquier género presenta elementos obligatorios y opcionales: los primeros son las propias etapas, segmentos altamente predecibles en cada género, y los segundos son las fases que las integran, unidades intermedias en una escala entre las etapas y los mensajes, cláusulas no dependientes y no proyectadas de las que pueden depender otras (Martin, 1992a, p. 235).

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de los recursos propios de los distintos sistemas en el resumen (VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, PERIODICIDAD, etc.) llega a mantener las etapas características del género en cuestión como pasos necesarios para cumplir su propósito comunicativo, así como las fases que las conforman. En los casos en que sea necesario, esa reinstanciación ha de respetar, además, el orden en que se presentan estas etapas en el género.

Esta categoría había sido descartada previamente por la intención de evitar la redundancia de criterios, pues manteníamos el convencimiento de que su evaluación ya quedaba recogida fundamentalmente a través de *Ideación* y *Periodicidad*.

Sin embargo, con respecto a la *Ideación*, que un estudiante logre reinstanciar todas las secuencias de actividad clave del campo del texto es, en todo caso, únicamente un logro de comprensión que no implica que también haya logrado reinstanciar el propósito comunicativo de la fase o la etapa a la que pertenecen, pues en este logro intervendría también el uso efectivo de recursos procedentes de otros sistemas. Por otro lado, en lo tocante a la contribución de la *Periodicidad* en la configuración de la estructura esquemática, recordemos que nuestra descripción de esta categoría se ceñía en 4.2.2 a la evaluación de la reinstanciación del flujo de información exclusivamente en lo referente a los Macrotemas/Macronuevos e

Hipertemas/Hipernuevos; en este sentido, que un estudiante sea capaz de distribuir el flujo de información del resumen en consonancia con estos conceptos tampoco garantiza que consiga efectuar una reinstanciación adecuada de la función comunicativa de la fase o la etapa correspondiente, porque, de nuevo, para ello necesitaría articular adecuadamente recursos procedentes de otros sistemas adicionales, como la VALORACIÓN o la CONJUNCIÓN.

De este modo, tras la reflexión con los jueces, consideramos que la categoría *Estructura esquemática* merece un criterio expreso y unos descriptores propios que den cuenta de los distintos grados de calidad en que puede manifestarse la reinstanciación de los recursos propios de distintos sistemas a la hora de expresar tanto el propósito comunicativo particular de las distintas fases y etapas como el propósito comunicativo global del género al que pertenece el texto.

-Ideación: El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La IDEACIÓN es el sistema de la semántica discursiva relacionado con la realización del significado ideacional y de la variable registral de campo. A este respecto, el campo de cualquier texto se realiza a partir de la expresión de las secuencias de actividad de cada etapa/fase. La expresión de cualquier secuencia de actividad se orienta a un propósito comunicativo e implica a personas, objetos, procesos, cualidades, lugares, etc., que se organizan en taxonomías de distinto grado de profundidad a partir de las relaciones semánticas que mantienen, expresando así una experiencia del mundo más o menos especializada.

En el ámbito académico, las relaciones semánticas de meronimia y de hiponimina entre entidades técnicas son particularmente importantes a la hora de articular el campo de los textos y son precisamente las que tiene en cuenta Hood (2008) cuando establece una de las principales posibilidades de reinstanciación de los términos del texto fuente en el resumen: la generalización mediante composición/descomposición en el caso de la meronimia y clasificación/desclasificación en el caso de la hiponimia. Estas taxonomías vinculadas a las secuencias de actividad se extienden a lo

largo de cada fase y etapa del texto, de modo que su estructura esquemática acaba reflejando la relación ideacional de sus partes con el todo (Dreyfus et al., 2016, p. 114).

La evaluación de este criterio considera así el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad clave de cada una de sus etapas y fases, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería gravemente afectada la realización del campo del texto. En muchos géneros, estas secuencias de actividad clave constituyen los Hipertemas o Hipernuevos del texto fuente, esto es, los picos de prominencia informativa que anticipan o condensan la información que seguirá en el texto. Además, en ocasiones su relevancia puede venir indicada mediante la instanciación de distintos recursos de MODALIZACIÓN y MODULACIÓN. Finalmente, otro rasgo que caracteriza a las cláusulas que constituyen secuencias de actividad clave es el tipo de relaciones lógico-semánticas que mantienen con respecto a las cláusulas previas, que no suelen ser de elaboración, sino de extensión y de ampliación o mejora (sobre todo, de causalidad).

En la evaluación de este criterio tenemos en cuenta las transformaciones que pueden experimentar los términos inscritos en estas secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente. Así pues, basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han mantenido estos términos en el resumen tenemos en cuenta tanto su reinstanciación literal como su reinstanciación mediante (1) generalización (clasificación/desclasificación o composición/descomposición), (2) empleo de nombres abstractos (especificación/desespecificación), (3) metaforización léxica o gramatical (empaquetamiento/desempaquetamiento) o (4) sinominia (infusión/defusión), siempre que el grado de compromiso semántico de la reinstanciación sea aceptable en referencia al término original.

En la reconfiguración del instrumento, modificamos este criterio para que se ciña únicamente a la evaluación de la presencia y adecuación de la reinstanciación particular de las secuencias de actividad clave en el resumen, sin valorar su implicación en la construcción de la estructura esquemática, de lo que se encarga la categoría *Estructura esquemática*, ni su calidad en términos léxico-gramaticales, atributo adjudicado a la categoría *Aspectos léxico-gramaticales*.

-Periodicidad: El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género

La PERIODICIDAD se asocia al significado y la metafunción textual y se refiere al sistema de la semántica discursiva relacionado con el conjunto de opciones que articula la organización particular del flujo de información en un texto, concretamente la organización de los puntos de partida y de finalización de esta información en las cláusulas, los párrafos y el texto mismo (Tema/Nuevo, Hipertema/Hipernuevo, Macrotema/Macronuevo).

Esta organización está estrechamente relacionada con el *método de desarrollo* del género, que es el patrón de Temas presente en las cláusulas del texto según el ángulo del campo que se haya establecido. Dado que este ángulo del campo es sensible a la estructura del género, puede llegar a prefigurar las etapas en que se realizará el patrón de Temas del texto.

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante presenta recursos efectivos para articular el flujo de información en las cláusulas según el método de desarrollo propio del género. De este modo, a través de la disposición particular de las cadenas léxicas y referenciales por la que opte el estudiante en su articulación de los Temas marcados y no marcados en las cláusulas del resumen, conseguirá plasmar el método de desarrollo del género de forma más o menos clara.

Entre los recursos que puede emplear (anticipación de Temas marcados mediante Tema predicado o Ecuativo Temático, concordancia con el afijo verbal del Tema no marcado, elipsis de Tema no marcado, etc.), este criterio tiene en cuenta especialmente la concordancia entre los Temas no marcados y el afijo verbal, pues es la estrategia característica del español para realizar este tipo de Temas (Moyano, 2016) y contribuye a mantener la coherencia y la cohesión en el nivel local de la cláusula y en el global del texto.

Además de lo anterior, este criterio valora también el establecimiento por parte del estudiante de Macrotemas/Macronuevos e Hipertemas/Hipernuevos en aquellas etapas del texto donde sea pertinente anticipar el desarrollo de la información con fines organizativos.

Tras el juicio de expertos, decidimos modificar este criterio para poder efectuar una evaluación más profunda de la manera en que el estudiante reinstancia el flujo de información en el resumen, pues la anterior descripción del criterio PERIODICIDAD, asociada a la segunda versión del instrumento, se ceñía casi únicamente a la disposición de recursos para anticipar

información mediante Macrotemas e Hipertemas y para consolidarla y ampliarla mediante Macronuevos e Hipernuevos.

Además, mediante esta descripción podemos conectar el sistema semántico-discursivo de la PERIODICIDAD con el nivel léxico-gramatical para evaluar un aspecto que quedaba relegado en la segunda versión del instrumento al criterio *Léxico-gramática del modo escrito*: la concordancia entre los elementos de la cláusula, necesaria para garantizar la presencia del Tema no marcado en español y la coherencia general del texto.

El análisis de la PERIODICIDAD sigue, pues, las indicaciones propuestas por Moyano (2016, 2021) y se limita a las cláusulas independientes que pueden funcionar por sí solas como una oración, a excepción de las cláusulas dependientes de gerundio y de las cláusulas relativas explicativas (*non-defining relative clauses*). En los casos en que una cláusula dependiente precede a una cláusula independiente, se la considera un Tema marcado similar al que encarnan las Circunstancias. En las cláusulas que presentan fenómenos de impersonalidad se obvia completamente la identificación del Tema.

-Identificación: El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen

La IDENTIFICACIÓN es el conjunto de opciones relacionadas con los recursos lingüísticos que identifican a las personas y las cosas (objetos, instituciones, abstracciones, etc.) en cada cláusula y oración a lo largo del texto para que los lectores u oyentes puedan seguirles la pista. La IDENTIFICACIÓN hace referencia tanto a la presentación de estas personas y cosas por primera vez como a los distintos recursos con los que el hablante se refiere a ellos al dar por sentado que el lector o el oyente ya los conoce.

Este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante mantiene la coherencia y la cohesión de la información mediante el uso adecuado de recursos lingüísticos para presentar términos clave (indefinidos, comparativos, etc.) y volver a remitirse a ellos en las sucesivas cláusulas, oraciones, párrafos y fases (definidos, demostrativos, posesivos, comparativos, pronombres, elipsis, etc.).

En la versión definitiva del esquema de puntuación analítico volvemos a introducir este criterio, que había sido incluido en la primera versión y fue posteriormente eliminado en la segunda, aunque mantenido parcialmente a través del criterio *Léxico-gramática del modo escrito*. Estimamos así que la evaluación de la coherencia derivada de la disposición de las cadenas de referencia entre las cláusulas del texto es un aspecto semántico-discursivo cuya revisión ha de efectuarse desde este nivel lingüístico y no amalgamarse con la revisión de la concordancia entre elementos de la propia cláusula, aspecto que en todo caso resulta pertinente en relación con el sistema de la PERIODICIDAD.

-Aspectos léxico-gramaticales: El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica

Este criterio evalúa el grado en que los grupos nominales y las cláusulas que el estudiante construye en el resumen manifiestan los rasgos característicos de la prosa científica, a saber:

a) los grupos nominales contribuyen a mantener una baja intrincación gramatical en el texto gracias a la presencia de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, así como de construcciones de postmodificación del núcleo, más frecuentes en español.

La intrincación gramatical es el número de cláusulas que tiene un texto en relación al número de cláusulas que presenta en total (Eggins, 2002, p. 119). La prosa científica tiende a emplear un número de cláusulas relativamente bajo para simplificar y objetivar la expresión de sus contenidos (Halliday & Martin, 1993; Webster, 2004). Precisamente, el grupo nominal ofrece numerosos recursos para reducir la intrincación gramatical mediante su articulación en torno a metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones que actúan, solas o junto a un Clasificador, como Centro del grupo nominal y pueden ser modificadas mediante Epítetos y Cualificadores. Estos grupos nominales especiales empaquetan el significado atribuible a una cláusula y se conectan mediante un Proceso metaforizado -una metáfora gramatical lógica, de hecho- a otros grupos nominales de igual naturaleza como recurso característico de la prosa científica para evitar la intrincación gramatical.

Las posibilidades derivadas del empaquetamiento de cláusulas en grupos nominales son variadas en español, y una relación extensa de éstas en contraposición a las propias de la lengua inglesa puede encontrarse en Trías (2007).

b) las cláusulas -y no únicamente las que constituyen secuencias de actividad clave- presentan un desarrollo lógico completo que responde a las exigencias semánticas del tipo de Proceso en torno al que se articulan y a la función del habla que desempeñan.

Valoramos así la calidad de la construcción de las cláusulas del resumen del estudiante en términos de TRANSITIVIDAD y de MODO. Con respecto al primer sistema, revisamos si tiene lugar algún tipo de disonancia entre el tipo de Proceso y los términos elegidos por el estudiante para desempeñar los roles temáticos asociados (Moyano, 2010d). Con respecto al segundo sistema, revisamos si estos elementos articulan coherentemente el Negociador y el Residuo (Quiroz, 2015, 2017) de las proposiciones declarativas que constituyen el resumen.

Este criterio, que se denominaba *Léxico-gramática del modo escrito* en la segunda versión del esquema de puntuación, pasa a denominarse simplemente *Aspectos léxico-gramaticales*. A pesar de que uno de los jueces expertos sugirió que la evaluación del grado de intrincación gramatical asociada al uso de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones podía ser asumida por el criterio IDEACIÓN, hemos decidido mantener la evaluación de este aspecto en un criterio expreso al considerar que la IDEACIÓN, tal y como ha sido definitivamente planteada en nuestro esquema, ha de centrarse únicamente en la revisión de la presencia y la aceptable reinstanciación de la información de las secuencias de actividad clave.

Además, en esta modificación del criterio, hemos eliminado los aspectos de evaluación que entroncaban con sistemas semántico-discursivos, como la concordancia en el nivel de la cláusula y global del texto, y nos hemos circunscrito a la evaluación de la calidad de las cláusulas y los grupos nominales.

Por último, hemos trasladado la evaluación de la puntuación al siguiente criterio.

-Aspectos gráficos: El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación

Este criterio evalúa el grado en que el resumen respeta las normas ortográficas del español relacionadas con las letras y las tildes, así como da cuenta de un uso adecuado de recursos de puntuación para distribuir la información y reforzar el sentido de las cláusulas, oraciones y párrafos de las distintas fases y etapas, contribuyendo así a dotar al texto de coherencia y cohesión. En este criterio se valorará asimismo la ausencia de erratas.

4.2.4 Relación de los descriptores ajustados a cada intervalo de la escala

En este apartado presentamos los descriptores ajustados a cada intervalo de la escala elaborados en referencia al texto fuente presentado en el apartado 4.1. A este respecto, conviene aclarar que el uso riguroso del esquema de puntuación analítico se supedita completamente al establecimiento de estos descriptores en conexión con el análisis previo del texto fuente[48]. De no ser así se distorsionaría la finalidad de la herramienta, que es evaluar la comprensión de un texto a través de la expresión escrita del resumen del mismo. En esta característica nuestro instrumento se distingue de aquellos en los que se aspira a la generalización, como los expuestos en el apartado 2.1, y se asemeja a otros en los que también han de ajustarse las ideas fundamentales del texto fuente previa evaluación de cada prueba (Lucisano & Kádar-Fülöp, 1988).

Así pues, para elaborar los descriptores partimos del análisis sistémico-funcional del texto fuente. En este análisis examinamos cómo se instancian en el texto los recursos lingüísticos correspondientes a cada categoría de las establecidas en el esquema de puntuación, de modo que en la redacción de los descriptores consideramos sus posibilidades de reinstanciación en el

[48] En el caso de que el resumen constituya el producto final de la aplicación de las estrategias de la secuencia *SAL*, se recomienda también establecer estos descriptores y conectarlos con el diseño de la planificación didáctica mediante la redacción de, al menos, un ejemplo de resumen que represente el máximo grado de desempeño posible.

resumen en cuatro niveles diferentes de ejecución: inapropiado (0), débil (1), bueno (2) y excelente (3).

A continuación, exponemos la relación general de descriptores (Tabla 54). Teniendo en cuenta que en los descriptores nos referimos a las secuencias de actividad del texto fuente mediante los números entre corchetes que ya fueron empleados en su análisis (ver Figuras 62 y 63), recordamos en primer lugar la relación números-secuencias de actividad:

Figura 65

Relación Numerada de Secuencias de Actividad en el Texto Fuente

[1] Es cierto QUE [2]

[2] podemos decir con Saussure QUE [3]

[3] el individuo es el soberano de su propia habla, PUESTO QUE [4]

[4] es libre PARA [5]

[5] deformar las palabras a su capricho

Y

[6] elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas.

PERO

[7] ha de tenerse en cuenta QUE [(8)9]

[8] SI traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos,

[9] le será difícil hablar A CAUSA DE QUE [10]

[10] casi toda el habla individual está condicionada socialmente:

[11] un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan

Y

[12] en cada expresión de la *parole* existe un elemento social.

SÓLO

[13] CUANDO el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente

O

[14] CUANDO el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar

Y

[15] desahoga su buen humor

[16] entonando una ruidosa canción

O

[17] canturreando sonidos sin significación,

[18] únicamente entonces tenemos una actividad de la *parole* que no está condicionada a una norma externa

[19] (SI no tienen lugar estas situaciones)

[20] Cada uno habla como los demás.

[21] La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros

Y, POR CONSIGUIENTE,

[22] debemos tener en cuenta sus prejuicios.

ASÍ PUES,

[23] todo individuo ha de acomodar su *parole* a una norma que le ha sido dada desde fuera,

[24] QUE le ha sido dada, de hecho, por su observación de las *paroles* individuales de los demás.

DE AHÍ QUE

[25] podemos decir QUE [31]

[26] en cierto sentido, la lengua es una especie de plural para el habla,

[27] en el mismo sentido que (podemos decir QUE [33])

[28] "varios caballos" es un plural de "un caballo",

[29] significando un caballo más un segundo caballo,

[30] QUE es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.

Tabla 54

Descriptores Generales

Estructura esquemática: El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original.

0	1	2	3
No se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al existir defectos graves asociados a la reinstanciación de todas las etapas y fases de su estructura esquemática	No se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al no reinstanciarse de forma aceptable el propósito de las etapas y fases imprescindibles de su estructura esquemática: tesis (tesis) y argumentos (presentación)	Se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al reinstanciarse de forma aceptable el propósito de las etapas y fases imprescindibles de su estructura esquemática: tesis (tesis) y argumentos (presentación)	Se consigue reinstanciar totalmente el propósito argumentativo del género en virtud de la efectiva reinstanciación del propósito de las distintas etapas y fases que conforman su estructura esquemática: tesis (antítesis-tesis), argumentos (presentación-explicación) y refuerzo de la tesis

Valoración: El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases.

0	1	2	3
El resumen **se proyecta desde la voz del estudiante** y el **refuerzo de la tesis se expresa como si fuera un producto de su propio pensamiento** No se reinstancian todos los recursos de VALORACIÓN en [10] y [26]	El resumen se proyecta en referencia a otro autor y el refuerzo de la tesis puede expresarse como si fuera producto del propio pensamiento del alumno No se reinstancian todos los recursos de VALORACIÓN en [10] y en [26]	El resumen se proyecta desde la voz del autor y el refuerzo de la tesis se expresa como producto del pensamiento del autor o como una conclusión general No se reinstancian todos los recursos de VALORACIÓN en [10] y [26]	El resumen **se proyecta desde la voz del autor** y el **refuerzo de la tesis se expresa como una conclusión general o producto del pensamiento del autor** y no del propio estudiante Se reinstancian los siguientes recursos de VALORACIÓN: **[10] gradación de fuerza** para *el habla individual* **[26] modalización de la cláusula // gradación de foco** para *el plural del habla*

Ideación: El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases

0	1	2	3
No se reinstancia ninguna de las secuencias de actividad clave: **[3] antítesis de Saussure** **[10] tesis** **[11] argumento-a** **[12] argumento-b** **[26] refuerzo**	No se reinstancian las secuencias de actividad clave: [10] tesis y/o [11] argumento-a	Se reinstancian las secuencias de actividad clave: [10] tesis y [11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica su sentido, introducida por una conjunción causal)	Se reinstancian las secuencias de actividad clave: **[3] antítesis** **[10] tesis** **[11] argumento-a** **[12] argumento-b** **[26] refuerzo**

Conjunción: El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

0	1	2	3
No se reinstancia ninguna de las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave: **-Contraexpectativa entre [3] y [10]** **-Causa al introducir [11]** **-Consecuencia al introducir [26]**	No se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a	Se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica el sentido del argumento-a): esta relación está implícita en el texto	Se reinstancian las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave: **-Contraexpectativa entre [3] y [10]** **-Causa al introducir [11]: esta relación está implícita en el texto** **-Consecuencia al introducir [26]**

Periodicidad: El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género.

0	1	2	3
El resumen **no presenta un patrón organizativo que permita identificar el método de desarrollo de la argumentación**, bien porque ha asumido el método de desarrollo de otro género o bien porque existen defectos graves asociados a otras categorías y/o errores recurrentes en la forma de articular los Temas marcados y no marcados en las cláusulas que distorsionan el avance de la información	El resumen parece organizarse según el método de desarrollo de la argumentación, aunque existen defectos asociados a otras categorías y/o errores en la forma de articular los Temas marcados y no marcados en las cláusulas que distorsionan el avance de la información	El resumen se organiza según el método de desarrollo de la argumentación, aunque puede haber algún error puntual en la forma de articular los Temas marcados y no marcados en las cláusulas o en la realización de los temas textuales e interpersonales que rebaje la calidad del texto sin llegar a distorsionar el avance de la información	El resumen presenta recursos que **articulan de manera efectiva los Temas experienciales marcados y no marcados en las cláusulas según el método de desarrollo de la argumentación**, a lo que contribuyen además los recursos empleados para realizar los temas textuales e interpersonales. **El ángulo del campo** vinculado al método de desarrollo **se identifica claramente** (**el texto** *-el texto defiende que.., etc.-*, **el propio autor** *-el autor argumenta que..., etc.-*, **el individuo** *-el individuo puede...; pero el individuo, etc.-*, **etc.**)

Identificación: El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen.

0	1	2	3
El resumen **carece de coherencia y cohesión**, ya que presenta una frecuente **ruptura de las cadenas de referencia de términos claves** entre cláusulas que impiden la comprensión parcial o total de la información	El resumen presenta un error que impide la comprensión de un fragmento de la información del texto El resumen presenta más de un error relativo a la concordancia de las cadenas referenciales que no impide, aunque entorpece, la comprensión de la información del texto	El resumen presenta un error de concordancia que supone una alteración formal en una cadena de referencia (género y número en sustantivos, tiempo verbal, repeticiones innecesarias, etc.), pero que no impide la comprensión de la información del texto	El resumen **mantiene la coherencia y la cohesión** de la información mediante un uso adecuado de **recursos para presentar términos clave y volver a remitirse a ellos** en las sucesivas cláusulas

Aspectos léxico-gramaticales: El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica.

0	1	2	3
El resumen presenta frecuentes defectos en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que dificultan gravemente la comprensión del mensaje	El resumen presenta una prosa densa e intrincada, a veces de carácter coloquial, además de errores puntuales en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que, aunque no dificultan la comprensión del mensaje, alejan el texto de la calidad exigible en un contexto académico-científico	El resumen carece de errores en la construcción de las cláusulas y el grupo nominal, aunque, con respecto a este, no se aprovechan en todo su potencial los recursos propios de la prosa académico-científica (metáforas gramaticales, nominalizaciones, etc.)	El resumen constituye un perfecto ejemplar de la prosa científica por la baja intrincación gramatical que aporta el aprovechamiento de los recursos del grupo nominal y por el adecuado desarrollo lógico de las cláusulas

Aspectos gráficos: El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación.

0	1	2	3
El resumen presenta errores de letras y errores recurrentes de acentuación y/o de puntuación. Puede presentar alguna errata	El resumen presenta más de un error de acentuación y al menos un error de puntuación que afecta a los límites de una cláusula y distorsiona su sentido. Puede presentar algún error de letras o alguna errata	El resumen presenta un error de acentuación ocasional y errores de puntuación que no afectan a los límites de las cláusulas y no distorsionan su sentido. Puede presentar alguna errata	El resumen no presenta ninguna errata ni error ortográfico de letras o de acentuación y su puntuación es adecuada

5. Procedimiento

En este apartado describimos el procedimiento seguido al efectuar la investigación con objeto de precisar las condiciones en que fue realizada.

5.1 Sujetos

Los participantes en la investigación cuantitativa fueron 48 estudiantes del grupo A (turno de mañana) y 43 estudiantes del grupo B (turno de tarde) de la asignatura. Aunque el número de matriculados en ambos grupos fue superior, en el caso del grupo A hemos seleccionado a los estudiantes que participaron tanto en el pre-test como en el post-test y que, además, entregaron los trabajos obligatorios y los diarios de aprendizaje en ambos semestres, pues ello indica un seguimiento regular de la asignatura y, por tanto, una formación consistente a partir de la metodología *SAL*; en el caso del grupo B hemos seleccionado también únicamente a los que participaron en pre-test y post-test.

Recordamos aquí que ambos grupos fueron establecidos por la Unidad de Gestión de Alumnos de la UCLM en el Campus de Toledo a partir de su preferencia de horario y orden de matriculación. La media de edad de estos estudiantes era de 18 años y la mayoría procedía del Bachillerato de Ciencias Sociales. Algunas excepciones las constituían aquellos alumnos que se habían matriculado en el Grado de Maestro en Educación Primaria tras la realización de la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años o alumnos que procedían de otros estudios previos de diversa índole, como ciclos formativos de grado medio y superior.

Como puntualizamos en el capítulo anterior, los estudiantes del grupo A constituyen el grupo objeto de la investigación-acción y, como tales, fueron formados en la aplicación de las estrategias de andamiaje de la metodología *SAL* a la hora de realizar los trabajos obligatorios prescritos en ambos semestres del curso. Los estudiantes del grupo B, a cargo de otro docente, realizaron los mismos trabajos obligatorios, aunque con la metodología que describimos en el capítulo 5, basada en las directrices sugeridas por Solé (1992) y por Aulls (1990) en relación a la enseñanza activa de habilidades de análisis y síntesis textual. El grupo A constituye, por tanto,

el Grupo Experimental y el grupo B el Grupo Control, aunque la inclusión de un grupo de control en nuestra investigación responda fundamentalmente al interés de contar con un recurso de triangulación extra en la evaluación de la calidad de los textos de los estudiantes.

5.2 Administración de pre-test y post-test

Como se avanzó en el capítulo anterior, la administración del pre-test en ambos grupos tuvo lugar al final del primer semestre, justo antes de que dieran inicio los seminarios de trabajo intensivo de aplicación de las estrategias del modelo *SAL* a los textos seleccionados para el trabajo del primer semestre (ver calendario en Anexo 28 para el Grupo Experimental).

El tiempo destinado a la realización del pre-test fue de una hora y media. Para llevarlo a cabo diseñamos un documento específico en el que incluíamos el texto seleccionado, que ya presentamos en el apartado 5.1, y un texto extra (ver Anexo 25), pues en ese momento aún barajábamos ambos textos como instrumentos para articular la investigación cuantitativa. En ambos casos solicitábamos al estudiante, además de que redactara el resumen, que eligiera la respuesta correcta en referencia a dos preguntas de opción múltiple: cuál era el propósito del autor y cuál era el tema. Las respuestas fueron escritas a mano y los pre-test fueron recogidos por la profesora en el aula al término del tiempo establecido.

Por su parte, la administración del post-test en ambos grupos tuvo lugar al final del segundo semestre y, por motivo de la pandemia de COVID-19, no pudo llevarse a cabo presencialmente. Para poder efectuarlo con la suficiente garantía de participación, decidimos conjuntamente con el profesor del Grupo Control incluir el texto fuente finalmente elegido (el presentado en el apartado 5.1), junto con otro texto aportado por él, en la parte práctica de la prueba de evaluación no presencial que tuvimos que aplicar al final del curso.

Esta prueba estaba integrada por un cuestionario en línea y un ejercicio práctico que adoptó las mismas características de formato que el pre-test, esto es, dos textos de pequeña extensión, y la consigna de resumirlos y responder a tres preguntas de opción múltiple sobre el propósito del autor, el tipo de género/texto y el tema (ver Anexo 39). La única diferencia entre ambos

grupos radicaba en que la segunda de las preguntas variaba su redacción: en la versión del Grupo Experimental se solicitaba la elección del tipo de género y en la versión del Grupo Control se solicitaba la elección de la tipología textual, en consonancia con las opciones teóricas asumidas por los docentes. En su administración también concedimos a los estudiantes un tiempo de realización de hora y media y les solicitamos que nos remitieran el documento mediante una tarea abierta al efecto en la plataforma *moodle* de la asignatura. Esta tarea no permitía la recepción de ningún documento una vez superado el tiempo establecido; así nos aseguramos de replicar en la medida de los posible las condiciones de realización del pre-test.

Mediante la inclusión del post-test en esta prueba de evaluación garantizamos la participación de los estudiantes y la continuidad del proyecto, aunque el hecho de que la realización del resumen en este segundo caso formara parte de una prueba de evaluación pudo quizá condicionar los resultados. Discutiremos este aspecto de la investigación con más detenimiento en el apartado 8.

5.3 Corrección de muestras

Previa corrección de las muestras, transcribimos todos los pre-test en formato Word y los archivamos con un código específico. En cada documento añadimos una versión simplificada del esquema de puntuación en la que incluíamos un código gráfico para facilitar el análisis posterior. En el caso de la *Ideación*, los *Aspectos léxico-gramaticales* y los *Aspectos gráficos*, habilitamos un espacio para registrar las especificidades asociadas a la evaluación de cada criterio (Tabla 55):

Tabla 55

Tabla de Registro de la Corrección

CRITERIO	PUNTUACIÓN (0 – 1 – 2 – 3)
Estructura esquemática	
Ideación (marcado en amarillo) Recursos de reinstanciación empleados: ☐ Generalización ☐ Empleo de nombres abstractos ☐ Metaforización gramatical ☐ Metaforización léxica ☐ Sinonimia	
Conjunción (marcado en rojo)	
Valoración (negrita)	
Periodicidad (doble subrayado-Tema marcado y subrayado-Tema no marcado; subrayado azul - Tema textual y subrayado rosa - Tema interpersonal)	
Identificación (marcado en azul)	
Aspectos léxico-gramaticales (letra en rosa) ☐ Calidad del grupo nominal ☐ Desarrollo lógico de la cláusula	
Aspectos gráficos (letra en verde) ☐ Erratas ☐ Errores ortográficos ☐ Errores de puntuación	

En el Anexo 44 se incluyen todas las muestras corregidas y las correspondientes tablas de puntuación.

6. Resultados y discusión

En este apartado exponemos las puntuaciones medias globales y las puntuaciones medias por categorías obtenidas por el Grupo Experimental y el Grupo Control en el pretest y el postest. En cada caso, a fin de confirmar o rechazar la hipótesis de investigación (apartado 1), aplicamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon para efectuar el contraste de resultados en ambos grupos, al ser el tamaño muestral menor de 60 sujetos y no contar en ningún caso las variables

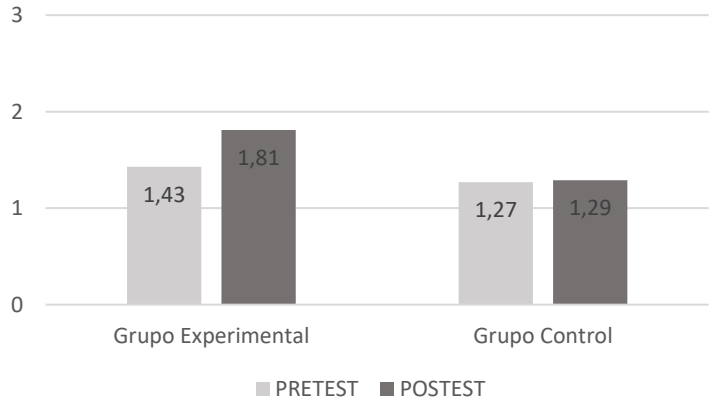
con una distribución normal[49]. Esto nos permitió identificar los aspectos más y menos problemáticos de los que dan cuenta los resúmenes de los estudiantes e interpretar sus consecuencias en relación con la comprensión de la información de los textos especializados y la expresión de su contenido a través de un lenguaje formal y técnico[50].

6.1 Resultados globales

En primer lugar, mostramos la diferencia de puntuaciones medias globales correspondiente a cada grupo en ambas pruebas:

Figura 66

Resultados Globales



Como muestra el gráfico de la Figura 66, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve incrementada en el postest; este incremento puede, además, considerarse significativo a tenor de los resultados de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, que arroja un *p* valor de .000 ($p \leq .05$). Esto nos conduce a confirmar la hipótesis de investigación, a saber: "La metodología *Scaffolding Academic Literacy* contribuye a mejorar la calidad de los resúmenes escritos de textos académicos de los estudiantes de 1er curso de Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo en la asignatura Lingüística

[49] En el Anexo 45 pueden consultarse los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para calcular la normalidad en la distribución de la población en relación a las puntuaciones medias finales y la puntuación de cada variable.

[50] El contraste de resultados con los hallazgos de estudios similares se circunscribe exclusivamente al ámbito hispanohablante.

Aplicada a la Enseñanza (Grupo A)". Con respecto a los estudiantes del Grupo B o Control, ya en el mismo gráfico se aprecia un claro estancamiento general, confirmado por la misma prueba estadística, que en este caso ofrece un *p* valor de .856 ($p \leq .05$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

A continuación, ilustramos los distintos grados de desempeño alcanzados por los estudiantes mediante una selección de muestras representativas de cada uno de los intervalos de la escala. Con ello pretendemos facilitar la comprensión del rendimiento alcanzado por ambos grupos en referencia a la media general obtenida en ambas pruebas que aparece en la Figura 66:

Tabla 56

Muestras de Resúmenes Representativas de los Distintos Intervalos de la Escala

Intervalo 0
El individuo es libre de formar su propia habla, es libre de deformar las palabras a su antojo y así elaborar palabras nuevas, pero si este traspasa ciertos límites a la hora de formar y deformar palabras será dificil que le entiendan. *Hace referencia que casi toda el habla de las personas está condicionada socialmente, la gente se suele expresar según lo que oye, también se refiere a que la actividad de la parole no está siempre condicionada a una norma externa, lo que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los demás, y que debemos acomodar la parole a una norma dada desde fuera, y que la lengua es un especie de plural para el habla.*
Intervalo 1
Saussure defiende la libertad que posee el ser humano para usar su propia lengua, pero realmente en escasas situaciones esa libertad de uso se verá reflejada de manera clara, puesto que en casi la totalidad de los contextos en los que una persona se expresa estará influenciado por las personas que allí se encuentran y se ejerce, sin el individuo ser consciente, la necesidad de influir en ellos con aquello que expresa. De estas afirmaciones confluimos que la lengua y el habla son, pese a ser dos conceptos con significado distinto, se encuentran relacionados por la "pluralidad" real del segundo frente al primero.
Intervalo 2
Según el autor y parafraseando a Saussure, cada individuo decide su propia habla, aunque si se traspasan ciertos límites, le será muy dificil hablar, ya que casi toda el habla individual está condicionada socialmente. *Argumentando esto, el autor, además de indicar que cada uno habla como los demás, indica que la única razón por la que se habla es producir una impresión sobre los demás, teniendo en cuenta los prejucios, y para lo que es necesario acomodar la parole individual a una norma que ha sido dada desde fuera.* *Por último, el autor refuerza su tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).*

Intervalo 3
El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanidad del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está condicionada socialmente. *El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.* *Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.*

La media de los resúmenes del Grupo Experimental se sitúa en el postest en un nivel de desempeño cercano al intervalo 2 de la escala, lo cual implica que, aunque en general estos textos presentan una calidad casi aceptable, no alcanzan aún un nivel adecuado al contexto académico en que se inscriben. Por su parte, la media de los resúmenes del Grupo Control se instala en el postest en un nivel de desempeño 1, dando cuenta con ello de una calidad deficitaria más acusada.

6.2 Resultados por categorías

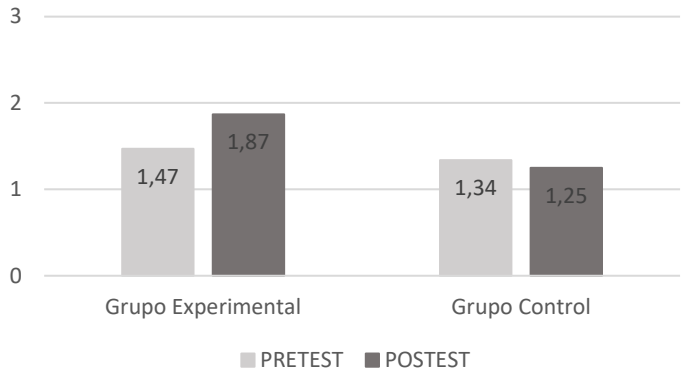
A continuación desglosamos los resultados según las categorías presentes en el esquema de puntuación analítico. Seguiremos un orden particular en su exposición que estimamos más conveniente que el expuesto en el esquema de puntuación para comprender los logros de los estudiantes.

6.2.1 Ideación

Recordamos que esta categoría evalúa el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad clave de cada una de sus etapas y fases, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería gravemente afectada la realización del campo del texto. Pueden consultarse los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría en el apartado 4.2.4.

Figura 67

Resultados en la Categoría Ideación

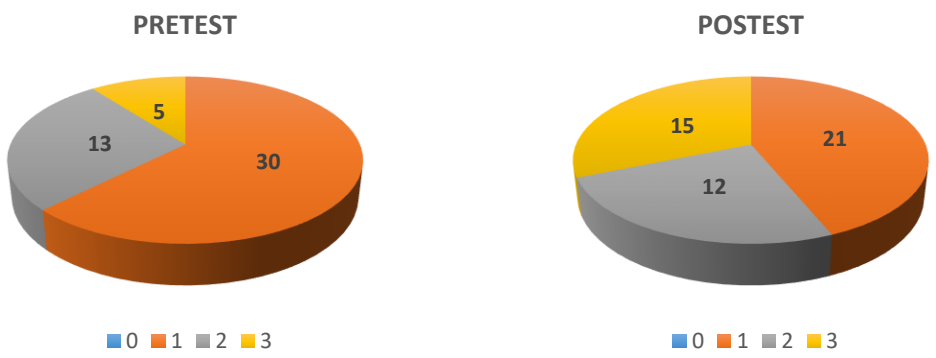


Como puede observarse en la Figura 67, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve claramente incrementada, al contrario que la del Grupo Control. Los resultados de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo nos permiten confirmar esta mejora del Grupo Experimental, al arrojar el contraste de medias un *p* valor de .005 ($p \leq .05$), pero nos instan a rechazarla en el caso del Grupo Control, en el que el contraste de medias arroja un *p* valor de .489 ($p \leq .05$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental ($n = 48$) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 68

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Ideación (Grupo Experimental)



El contraste de los gráficos de la Figura 68 da cuenta de una reducción ostensible de estudiantes situados en el intervalo 1 de la escala de puntuación, lo que implica que un número

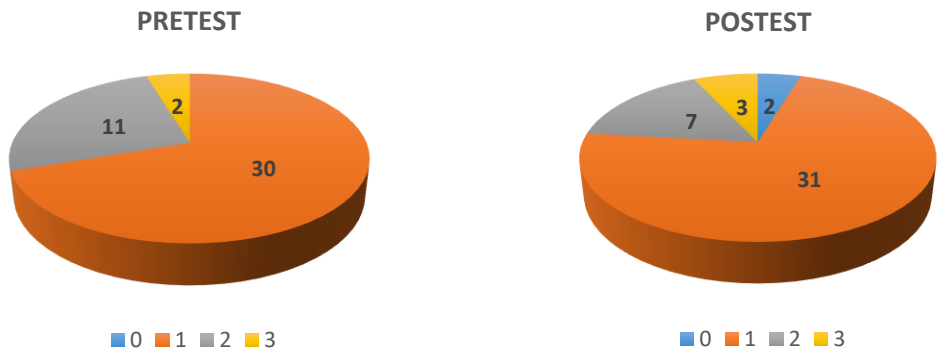
considerable consiguió aumentar la calidad del resumen en términos de Ideación en la segunda prueba mediante la identificación y la reinstanciación adecuada de, al menos, las secuencias de actividad correspondientes a la Tesis y al Argumento del texto fuente. También es relevante que el número de estudiantes situados en el intervalo 3 llegue a triplicarse al término del ciclo, pues revela que una proporción significativamente mayor consiguió identificar y reinstanciar con éxito todas las secuencias de actividad clave del texto fuente en el resumen.

Aunque estudios similares desarrollados en otros contextos refieren el mismo problema (Mattioli & Marino, 2012), la identificación adecuada de las secuencias de actividad clave del género ha entrañado una especial dificultad para el Grupo Experimental a lo largo de todo el ciclo de investigación-acción. De hecho, de esta dificultad ya dan cuenta los resultados asociados a esta categoría en los trabajos obligatorios realizados durante el curso, correspondientes concretamente a los géneros de la explicación secuencial y la argumentación (ver apartado 3.4.2 del capítulo anterior). En su momento ya destacábamos la dificultad que suponía para los estudiantes distinguir la enunciación de una idea clave de su mera elaboración, sobre todo en un género como la argumentación, cuya finalidad estimula la aportación de paráfrasis o ejemplificaciones orientadas a reforzar la postura que el autor expresa en el texto. En este caso, hacer conscientes a los estudiantes de los tipos de relaciones lógico-semánticas que tienen lugar entre las cláusulas del texto, según estipula la Lingüística Sistémico-Funcional –elaboración, extensión y ampliación o mejora- (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014; Martin, 1994), parece haber contribuido de manera significativa a la mejora de la identificación de las secuencias de actividad clave, tal y como manifiestan los resultados expuestos en las Figuras 67 y 68.

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (n = 43) situada en cada intervalo de la escala (Figura 69):

Figura 69

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Ideación (Grupo Control)



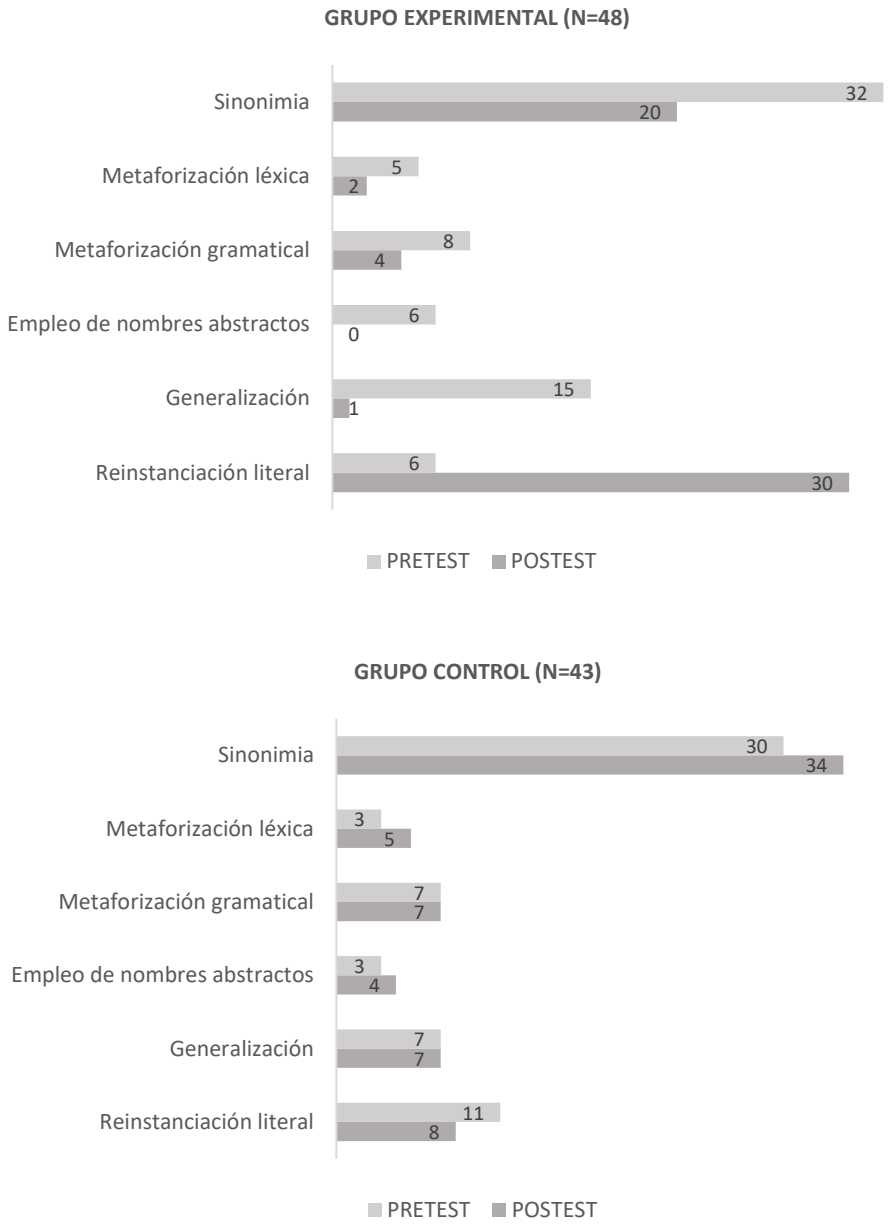
La tendencia en el desempeño del Grupo Control parece ser la del estancamiento y el empeoramiento general de la calidad de los textos en lo que respecta a la Ideación, pues al final del ciclo la proporción de estudiantes incapaces de reinstanciar con éxito las secuencias de actividad imprescindibles para construcción de la argumentación, esto es, la Tesis y el Argumento, siguió manteniéndose. Es más, incluso tuvo lugar un ligero trasvase de estudiantes situados en el intervalo 2 a intervalos más bajos de la escala, como el 1 o el 0.

Resulta interesante analizar las transformaciones que han experimentado los términos inscritos en las secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente al resumen de los estudiantes. Basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han reinstanciado estos términos en el resumen de forma aceptable consideramos el grado de compromiso semántico que mantienen con respecto a los términos del texto original tras la aplicación de distintas técnicas posibles (generalización, empleo de nombres abstractos, metaforización léxica o gramatical o sinominia).

En la Figura 70 se muestran las tendencias en lo que respecta a la técnica de reinstanciación privilegiada por los estudiantes en el trasvase de información del texto fuente al resumen. En ambos gráficos se registran las ocasiones en que los estudiantes han empleado las técnicas mencionadas en la reinstanciación de las secuencias de actividad clave del texto fuente al resumen:

Figura 70

Técnicas de Reinstanciación Informativa Aplicadas por los Estudiantes



En el Grupo Experimental destaca un cambio de tendencia evidente: los estudiantes emplean menos técnicas de sustitución o síntesis en el postest en aras de la reinstanciación literal de la información. En el Grupo Control, por el contrario, la tendencia parece ser en la mayoría de los casos la de acentuar el empleo de las técnicas de reinstanciación informativa empleadas en el pretest.

Por una parte, nos parece que la clave de esta disparidad de tendencias puede recaer en la adquisición de estrategias de construcción del resumen alternativas a las estrategias tradicionales. Estas estrategias tradicionales ponen el foco en aspectos principalmente léxico-semánticos y en menor medida sintácticos (Baumann, 1990; Charolles, 1991; Camps & Colomer, 1998; Álvarez Angulo, 1998), debido a la influencia de la teoría de las cuatro macrorreglas que proponen Van Dijk y Kintsch (1983) para acceder a las macroproposiciones del texto: omisión, selección, generalización y construcción de la información. La metodología *SAL*, por su parte, conduce la atención de los estudiantes a otros aspectos asociados a la composición de resúmenes, como el respeto a la estructura esquemática del género discursivo o la proyección de la voz del autor en el texto. Estimamos que la necesidad de atender a estos otros aspectos puede explicar la tendencia a reinstanciar las secuencias de actividad clave de manera literal, al contribuir ello a simplificar el proceso de elaboración del texto.

Por otra parte, la predisposición del modelo *SAL* a observar los patrones lexicogramaticales de los textos fuente como modelos para el desarrollo de la gramática académica del estudiante puede explicar también esa tendencia a la reinstanciación literal de la información en el Grupo Experimental, ya que en el seno de esta metodología se motiva intensamente a los estudiantes a apropiarse del vocabulario y las estructuras gramaticales propias de los textos disciplinares para integrarlas en su registro académico y utilizarlas adaptadas a sus propias producciones.

Volviendo al análisis de la Figura 70, la técnica que en ambos grupos supone más dificultades a los estudiantes es la generalización, en cualquiera de sus variantes: clasificación/desclasificación y composición/descomposición. Esto puede observarse con mayor detalle en las siguientes tablas de registro de aciertos (verde) y errores (rojo):

Tabla 57

Cómputo de Reinstanciaciones Efectuadas Con y Sin Éxito en el Grupo Experimental

	Sinonimia		M.Léxica		M.Gramatical		E.N.Abstractos		Generalización		R.Literal	
PRETEST	27	5	4	1	8	0	5	1	7	8	6	0
POSTEST	18	2	2	0	3	1	0	0	1	0	30	0

Tabla 58

Cómputo de Reinstanciaciones Efectuadas Con y Sin Éxito en el Grupo Control

	Sinonimia		M.Léxica		M.Gramatical		E.N.Abstractos		Generalización		R.Literal	
PRETEST	26	4	3	0	6	1	3	0	2	5	11	0
POSTEST	29	5	4	1	7	0	4	0	3	4	8	0

Concretamente, al aplicar la generalización de la información, la tendencia de los estudiantes es la de emplear un hiperónimo o un merónimo demasiado general, con lo que, en palabras de Hood (2008), la información acaba dando muestra de *un menor compromiso semántico* con la propia del texto fuente, hasta el punto de que el mensaje se ve notablemente distorsionado. Esta tendencia puede responder a la mayor dificultad que supone para los estudiantes el recurso a un léxico abstracto que dé justa cabida a los términos que conforman las secuencias de actividad originales. En ocasiones, se trata de términos altamente especializados y, por eso mismo, incapaces de reinstanciarse con garantía de éxito mediante ninguna de las técnicas mencionadas, salvo la conservación literal. En otras ocasiones en que estos términos no constituyen propiamente tecnicismos, los errores de los estudiantes pueden explicarse por su desorientación a la hora de emplear hiperónimos o merónimos que puedan sustituirlos con precisión, como se discute en estudios asociados a la instrucción en *semitérminos* para mejorar la calidad de la escritura académica universitaria:

> Se trata de formas que, si bien provienen del léxico común, tienen una alta frecuencia en los textos especializados. Estas formas se refieren a nociones muy generales, como "entidades", "relaciones", "propiedades", con un alto grado de abstracción: sistema, estructura, factor, función, rasgo, etc. (Blastein et al., 1998). Los estudiantes las conocen, pero suelen emplearlas o interpretarlas según su uso en el lenguaje común. Además, son formas que poseen un grado de polisemia elevado (...). (Adelstein & Boschiroli, 2015, p. 39)

Esta dificultad para abstraer la información en el discurso también puede explicar el escaso uso de la metáfora gramatical del que dan cuenta los estudiantes tanto en el pretest como en el postest, asunto que retomaremos más adelante en el apartado 6.2.6.

Otra de las técnicas que también presenta errores en su aplicación es la sinonimia, bien por la elección de un término semánticamente no equivalente o bien por la elección de un término semánticamente equivalente pero correspondiente a un registro coloquial.

Sería deseable, con todo, realizar un estudio pormenorizado de las relaciones semánticas que se establecen entre la información original y los ejemplos de los estudiantes para extraer conclusiones más específicas, estudio que englobamos entre los que constituyen la prospectiva de esta investigación.

Para finalizar, ofrecemos un muestrario general de ejemplos en los que se han aplicado las técnicas de reinstanciación mencionadas en este apartado (Tabla 59):

Tabla 59

Ejemplos de Reinstanciación de las Secuencias de Actividad Clave

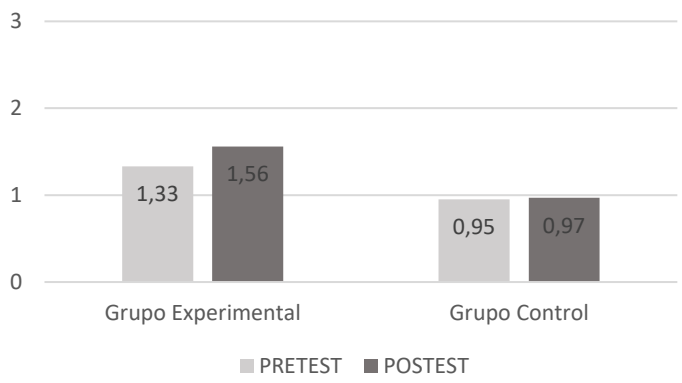
	Texto fuente	Reinstanciación efectuada con éxito	Reinstanciación defectuosa
Generalización	El individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas	*(Clasificación) El individuo es libre para **crear** su propia habla*	*(Clasificación) Un individuo puede **utilizar** el habla de forma individual*
	Casi todo el habla individual está condicionada sociamente	*(Descomposición) La manera de hablar que tiene el hablante se ve influenciada **por el entorno que le rodea y por la sociedad***	*(Composición) Estamos condicionados **por lo que nos rodea***
Empleo de nombres abstractos	Un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan	*(Desespecificación) El individuo no está nunca **socialmente** aislado* *(Especificación) El individuo **oye, entiende, habla de lo que ha escuchado** de otras personas*	
Metaforización gramatical	El individuo es el soberano de su propia habla	*-(Empaquetamiento) La idea de Saussure sobre el poder del individuo sobre su propia habla*	*-(Empaquetamiento) La afirmación de Saussure en cuanto a la *soberanidad del individuo sobre su propia habla*
Metaforización léxica	La lengua es una especie de plural para el habla	*-La parole de cada hablante se agrupa dentro de una lengua común*	*-La parole es la manifestación de las langues*
Sinonimia	El individuo es el soberano de su propia habla	*-Cada persona es **dueña** de su propia habla* *-El individuo es **el principal responsable** de su propia habla*	*-El individuo es el **ejecutor** de su propia habla* *-Las personas son **los "jefes"** de su habla o parole*

6.2.2 Conjunción

La Conjunción evalúa el grado en que la reinstanciación de la información del texto fuente en el resumen conserva las conjunciones explícitas que relacionan de manera lógica las secuencias de actividad clave de su campo particular y recupera las conjunciones implícitas, pues su restablecimiento da cuenta de un grado de comprensión más alto de la información. Además, este criterio contempla la manera en que el estudiante reinstancia las metáforas gramaticales lógicas. Pueden consultarse los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría en el apartado 4.2.4.

Figura 71

Resultados en la Categoría Conjunción

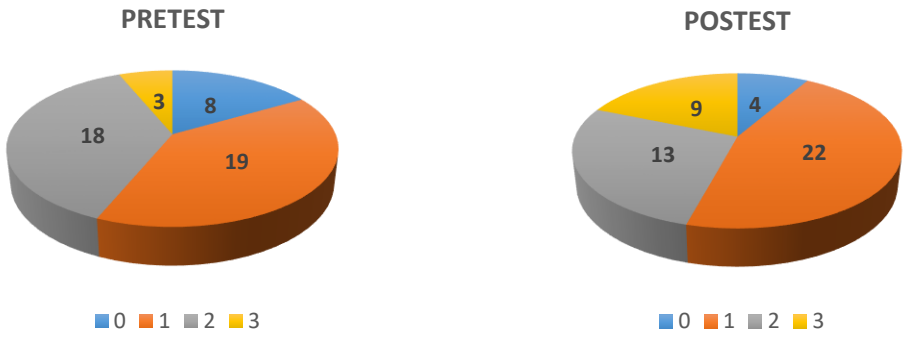


Como muestra la Figura 71, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve ligeramente incrementada en el postest, aunque no como para que este incremento se considere lo suficientemente significativo. De hecho, los resultados de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo arrojan un *p* valor de .167 ($p \leq .05$). En el caso del Grupo Control, puede afirmarse a simple vista que el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita en lo referente a la Conjunción se ha estancado, hecho que se ve constatado por el *p* valor de .962 ($p \leq .05$) que arroja la prueba no paramétrica (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental (n = 48) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación (Figura 72):

Figura 72

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Conjunción (Grupo Experimental)

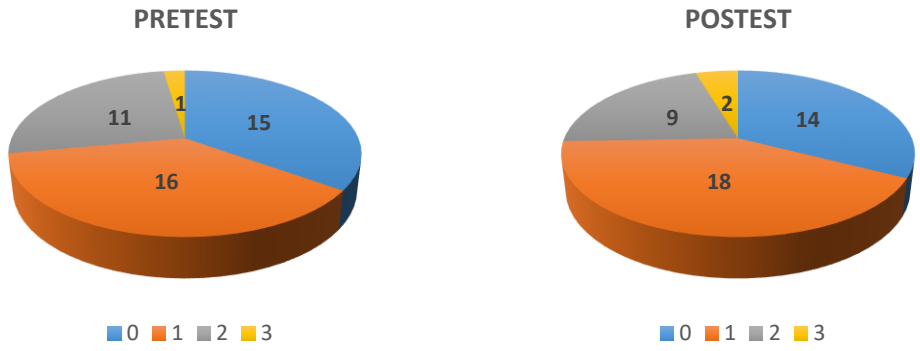


La tendencia en cuanto al desempeño de los estudiantes en esta categoría parece ser la de una ligera mejora. Por ejemplo, el número de estudiantes incapaces de reinstanciar ninguna de las relaciones lógico-semánticas presentes entre las secuencias de actividad clave se reduce a la mitad, posiblemente por su trasvase al intervalo 1, que se ve engrosado, o al 2. En el caso del intervalo 1 los estudiantes habrían conseguido reinstanciar, al menos, alguna relación lógico-semántica de menor relevancia, como la contraexpectativa que vincula antítesis y tesis o la consecuencia que introduce el refuerzo final de ésta. En el caso del intervalo 2, además, habrían sido capaces de inferir y reinstanciar la causa implícita que vincula Tesis y Argumento. Por último, hemos de destacar además que el número de estudiantes situados en el intervalo 3 y, por tanto, capaces de reinstanciar todas las relaciones mencionadas se triplica.

Seguidamente mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (n = 43) situada en cada intervalo de la escala (Figura 73):

Figura 73

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Conjunción (Grupo Control)

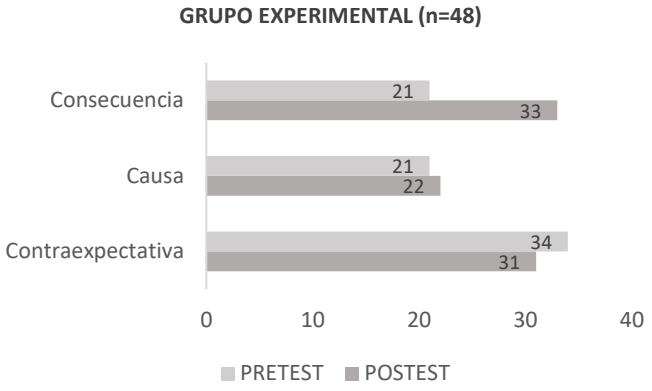


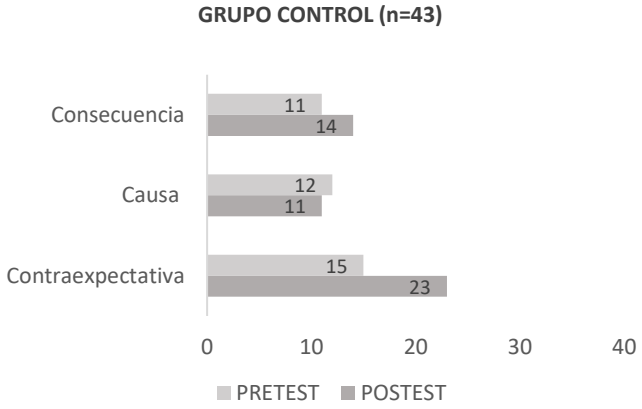
Aparte de su evidente similitud, que da cuenta de un estancamiento en el desempeño de los estudiantes en esta categoría, lo más relevante del contraste de los gráficos de la Figura 73 es el número de alumnos situado en el intervalo 0, más amplio que en el caso del Grupo Experimental. La puntuación nula en esta categoría implica que no se ha reinstanciado ni una sola de las relaciones lógico semánticas que unen las secuencias de actividad clave entre sí, bien porque no se ha comprendido la relación entre ellas o bien porque tampoco se han llegado a reinstanciar las propias secuencias de actividad clave que habían de conectarse.

A efectos de profundizar en la evaluación de la comprensión del texto fuente que han realizado los estudiantes, resulta interesante distinguir sus logros a la hora de reinstanciar las conjunciones explícitas e implícitas. Recordamos que la **contraexpectativa** entre la antítesis y la tesis y la **consecuencia** que introduce el refuerzo de la tesis estaban expresadas explícitamente en el texto y únicamente debían mantenerse, mientras que la **causa** que introduce el argumento tenía que inferirse. En el siguiente gráfico mostramos la proporción de estas conjunciones que han sido reinstanciadas con éxito en cada grupo (Figura 74):

Figura 74

Tipos de Relaciones Lógico-semánticas Reinstanciadas con Éxito por los Estudiantes





Aunque los resultados son más limitados en el caso del Grupo Control, en ambos las relaciones lógico-semánticas explícitas son reinstanciadas con éxito en mayor medida que la relación de causalidad implícita y, dentro de aquellas, la que más estudiantes llegan a comprender en el texto fuente y a reinstanciar adecuadamente en el resumen es la de contraexpectativa entre la antítesis y la tesis del texto. No obstante, la inferencia adecuada de las relaciones lógico-semánticas implícitas que se establecen entre las secuencias de actividad de un texto académico repercute en el nivel de comprensión que puede llegar a alcanzar el alumno, como sugieren ya desde hace tiempo distintos estudios específicos que evalúan la lectura inferencial de estudiantes universitarios en entorno hispanohablante (Ugarriza, 2006; Velásquez et al., 2008; Cisneros, Olave & Rojas, 2013). De ahí que éste sea un aspecto al que urge prestar atención en la formación en lectura y escritura académica.

En el texto que nos ocupa, la Tesis y el Argumento se conectan mediante el recurso gráfico de los dos puntos, que pueden realizar una relación de causalidad interna mediante la que se explica el enunciado previo del autor o incluso pueden especificarlo o reforzarlo. Los resúmenes de los estudiantes en los que se ha comprendido y, por tanto, reinstanciado con éxito la relación lógico-semántica implícita entre Tesis y Argumento dan cuenta preferentemente de una relación de causalidad, aunque las otras opciones también han sido expresadas, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

Tabla 60

Ejemplos Correctos de Reinstanciación de la Relación Lógico-Semántica Implícita entre Tesis y Argumento

Causalidad	*-Todo habla está condicionado socialmente **porque** aquella persona siempre está rodeada ...* *-A pesar de esto, nuestra habla estará condicionada socialmente, **pues** cuando hablamos ...* *-...el habla en sí misma, está condicionada socialmente; **ya que** los individuos nunca están aislados de los que se encuentran a su alrededor.* *-Casi toda el habla individual está condicionada socialmente, **puesto que** un individuo nunca está aislado completamente de todo lo que le rodea, ...* *-El habla (la parole) esta condicionada por elementos sociales, **dado que** cada individuo adapta su habla al habla que escucha de otros individuos.* *-... todo habla individual va a estar condicionada socialmente **a causa de** la relación necesaria de los seres humanos.* *-Sin embargo, la mayoría de nuestra habla individual está condicionada por la sociedad. **Esto sucede debido a que** los seres humanos nunca estamos aislados, ...* *-... el habla si que está condicionada socialmente. **Esto se debe a que** nuestro habla...* *-... hay que tener en cuenta que, **al** vivir en sociedad, esta afecta a nuestra forma de hablar condicionándola,...* *-... en la mayor parte de la expresión del habla existe un elemento social. **La principal y única razón** que nos hace hablar es producir una impresión sobre los demás.*
Especificación	*-La parole está condicionada con la sociedad, **esto quiere decir que** el sujeto nunca esta islado de los demás.* *-... el habla está condicionada socialmente, **es decir**, el individuo oye, entiende, habla de lo que ha escuchado de otras personas, ...*
Refuerzo	*-... todos poseemos una cierta influencia de los demás. **Esto se puede justificar, ya que** lo que nos mueve a hablar al ser humano es ...*

Aunque sería preciso un estudio más pormenorizado, en los ejemplos de los estudiantes se aprecia una gran variedad de conjunciones causales, incluso pueden observarse dos tendencias

contrapuestas: la de empaquetamiento de información mediante la metáfora gramatical lógica (*Ej.: La principal y única razón que nos hace hablar es...*) y la de desempaquetamiento mediante el recurso a la transformación de la conjunción en una cláusula encabezada por un pronombre neutro anafórico (*Ej.: Esto se debe a que ...*).

Por el contrario, los resúmenes de los estudiantes en los que se ha reinstanciado defectuosamente esta relación lógico-semántica presentan conjunciones que conectan tesis y argumento principalmente mediante adición o consecuencia internas:

Tabla 61

Ejemplos Incorrectos de Reinstanciación de la Relación Lógico-Semántica Implícita entre Tesis y Argumento

Adición	*-...cada persona tiene la capacidad de expresarse mediante el habla y (cada persona) puede elaborar palabras nuevas.* ***Además****, el autor dice que ningún individuo está totalmente aislado.* *-...casi todo el habla individual está condicionada socialmente. Llegados a este punto, Jespersen se distancia de la opinión de Saussure* ***añadiendo que*** *un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan.*
Consecuencia	*-...casi toda el habla particular es condicionada por la sociedad,* ***por lo que*** *en un individuo nunca está totalmente aislado de los demás.*
Otras	*-...para ello, tiene que tener en cuenta algunos aspectos.* ***Por ejemplo****, que un individuo no suele estar desatendido del ámbito que lo rodea...*

Una cuestión destacable es la reinstanciación de la relación lógico-semántica implícita mediante la construcción de cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales o mentales muy ajustados al propósito de la etapa de los argumentos (*Ej.: El autor argumenta que...*), aunque de esta cuestión nos encargaremos con más detalle en el apartado 6.2.8 dedicado a la categoría Estructura esquemática.

Finalmente, destacamos la capacidad de comprensión inferencial de la que dan cuenta aquellos estudiantes que han llegado a desempaquetar con éxito la metáfora gramatical lógica presente en la tesis del texto: *casi toda el habla individual está condicionada socialmente*. Recordemos que la relación de causa-efecto que conlleva se instancia mediante el participio que acompaña al proceso relacional *estar* en la expresión de la voz pasiva (*está condicionada*). Sin embargo, la realización

del Agente mediante una Circunstancia (*socialmente*) dificulta la identificación de esta relación lógico-semántica específica.

Aunque muchos estudiantes han reinstanciado el participio recurriendo a un sinónimo (ej.: *influida*, *restringida*, etc.) y han expresado la Circunstancia bajo la forma de un grupo preposicional (ej.: *por la sociedad*, *por el entorno social*, etc.), muy pocos han revertido la estructura pasiva para mostrar la relación causa-efecto de manera clara y precisa. En la siguiente tabla transcribimos las reinstanciaciones efectuadas con éxito en cada Grupo/prueba:

Tabla 62

Desempaquetamiento de la Metáfora Gramatical Lógica en Ambos Grupos

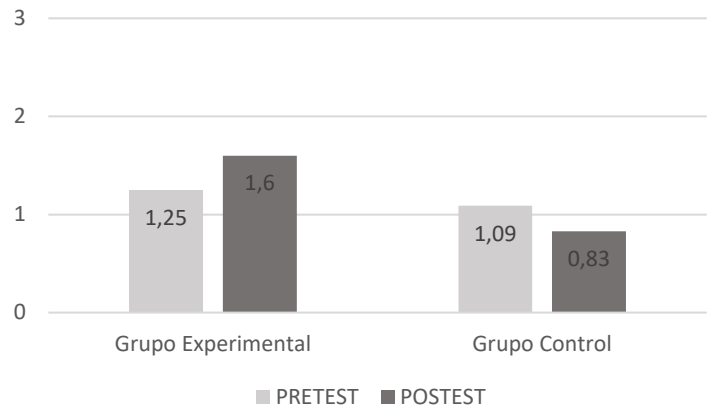
Grupo Experimental		Grupo Control
PRETEST	POSTEST	POSTEST
*-el habla de cada individuo **depende** en cierto modo **de**l entorno que le rodea* *-el habla **depende de** la sociedad* *-nosotros encontramos un factor social que **repercute en** la mayoría de su uso* *-la sociedad **afecta a** nuestra forma de hablar condicionándola*	*-la sociedad **limita** casi toda el habla del individuo*	*-la sociedad **tiene una gran influencia** para que hablemos de una manera o de otra* *-la sociedad **repercute en** el habla humana*

6.2.3 Valoración

Recordamos que esta categoría evalúa el grado en que la reinstanciación del texto fuente efectuada en el resumen mantiene los recursos lingüísticos seleccionados por el autor para transmitir sus particulares actitudes hacia el tema del texto, transmitir la GRADACIÓN de estas actitudes y ubicar la propia voz del estudiante en relación con la voz del autor. Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 75

Resultados en la Categoría Valoración

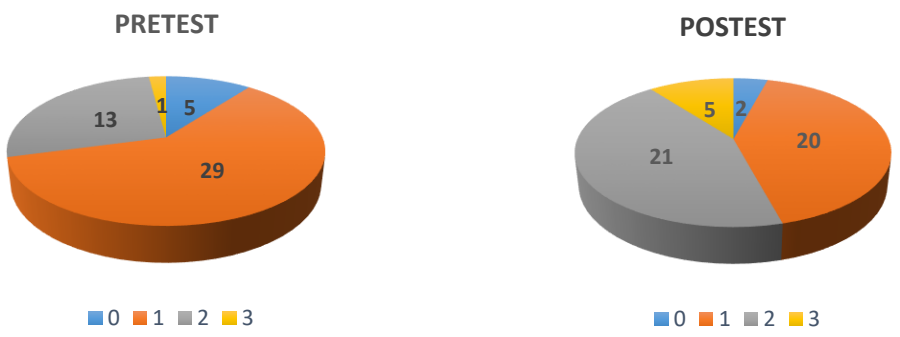


Como muestra la Figura 75, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve claramente incrementada en el postest, tendencia que confirman los resultados de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, que arroja un *p* valor de .007 ($p \leq .05$). En el caso del Grupo Control, puede afirmarse a simple vista que no ha tenido lugar ningún avance en la comprensión y la expresión escrita en lo referente a la *Valoración* ($p = .078$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental ($n = 48$) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 76

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Valoración (Grupo Experimental)



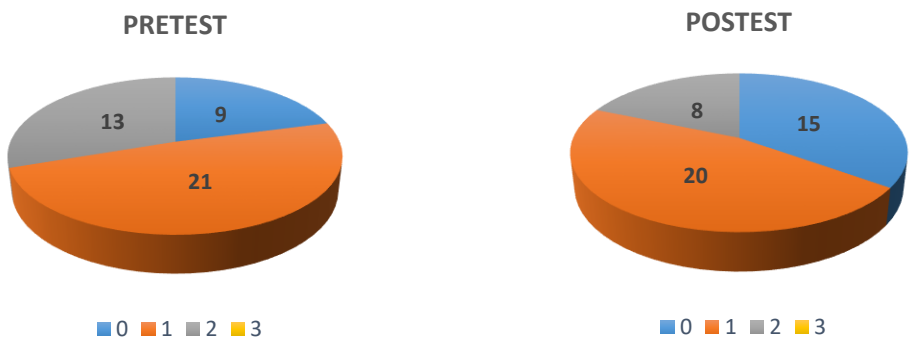
Del contraste de ambos gráficos destaca en primer lugar la reducción en la proporción de estudiantes que, o bien omitían al autor del texto apropiándose del mensaje (intervalo 0) o bien lo

confundían (intervalo 1). En este sentido, los resúmenes del postest no sólo dan cuenta de una mejora general en la comprensión del papel del autor en la expresión de la información, sino también en la proporción de estudiantes que han situado adecuadamente su propia voz en relación con la voz del autor (intervalo 2) y, además, han reinstanciado con éxito todos los elementos que dan cuenta de la apreciación del tema que realiza aquel (intervalo 3), ambas cuestiones de capital relevancia a la hora de aprender a gestionar la HETEROGLOSIA propia de un texto académico.

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (*n* = 43) situada en cada intervalo de la escala:

Figura 77

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Valoración (Grupo Control)



En este caso, la proporción de estudiantes que no llega a comprender la responsabilidad del autor en relación con la expresión del mensaje y, por tanto, no llega tampoco a reinstanciar su voz en el resumen aumenta (intervalo 0). Por otro lado, la proporción de estudiantes que, pese a advertir la incidencia de la voz del autor del texto original en la redacción del resumen, no llega a identificarlo adecuadamente se mantiene (intervalo 1). Este es un aspecto directamente vinculado a la comprensión general del mensaje, concretamente a la comprensión de la HETEROGLOSIA consustancial al texto académico, al que ha de prestarse una atención más intensa cuando se trabajan instancias del género argumentativo. Por último, es destacable que no haya ningún estudiante que, además de situar adecuadamente su voz con respecto a la voz del autor (intervalo

2), haya identificado y reinstanciado con éxito la apreciación del tema que realiza aquel (intervalo 3).

A continuación mostramos las opciones que han elegido los estudiantes a la hora de reinstanciar la voz del autor en el resumen:

Tabla 63

Ejemplos de Reinstanciación de la Voz del Autor en el Resumen

	Reinstanciación efectuada con éxito	Reinstanciación defectuosa
Adjunto Modal[51]	*-Según ...,* *-Para ...,* *-En cuanto a las palabras de ...,* *-Según plantea ... de acuerdo con ...* *-Como dice,...*	*-Gracias a ...,*
Emisor de un Proceso verbal	*-...dice que...* *-... expresa que...* *-...afirma que...* *-... destaca que...* *-...destaca que...* *-...hace hincapié en que...* *-... defiende que...* *-... sostiene que...* *-... argumenta que...* *-...critica que...* *-...concluye que...* *-...refuerza su tesis indicando que...*	*-...menciona que...* *-... explica que...* *-... relata que...* *-...cuenta la idea de que...* *-...trata de describir...*
Perceptor de un Proceso mental	*-...piensa que...* *-...plantea que...* *-...relaciona [...] con [...]* *-...está de acuerdo con ... en que* *-...concuerda con ... en que* *-...pretende matizar el concepto de ... de que...* *-...pretende mostrar que...* *-...contrapone la idea de que [...] a [...]* *-...demuestra que...*	*-...asiente la explicación de ... acerca de que...*

Tanto el Adjunto modal como la cláusula articulada en torno a un Proceso verbal o mental en posición inicial del texto acaban asumiendo la función de un Macrotema que proyecta la

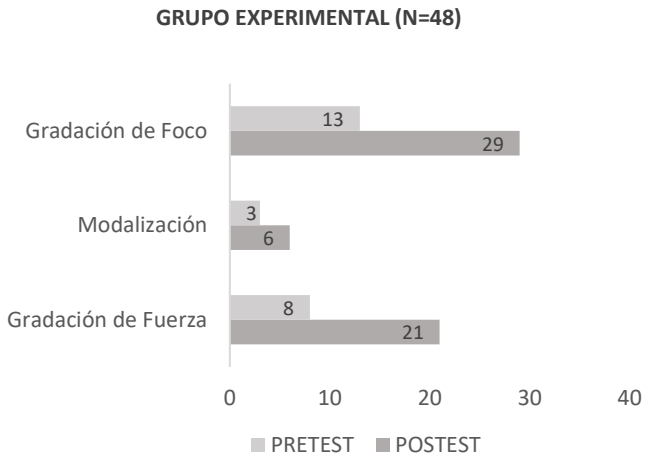
[51] También puede ser considerado una Circunstancia de Ángulo (Halliday & Mathiessen, 2004, p.263). En ese caso, la proyección se realizaría experiencialmente, en lugar de interpersonalmente.

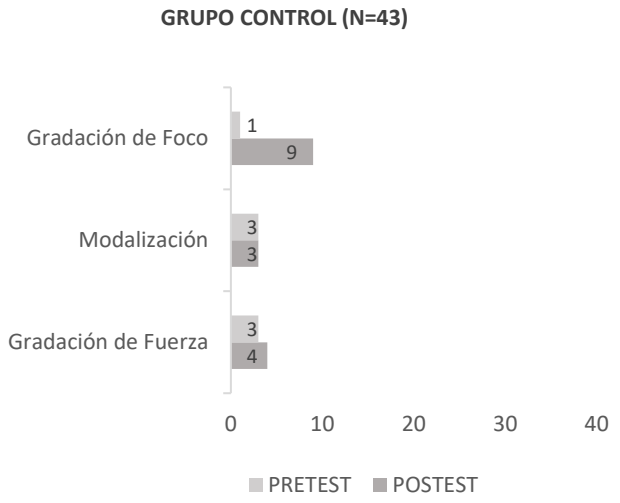
información del resumen y recontextualiza los significados de la fuente. En el desempeño de esta función reviste especial importancia el Proceso presente en el Adjunto o en la cláusula, pues su significado particular puede transmitir o distorsionar el propósito del género; de ahí que en la Tabla 63 hayamos incluido ejemplos de Procesos verbales defectuosos que proyectan el resumen como una explicación, un relato o una descripción, alterando el verdadero propósito del texto según su género, que es argumentar o defender una idea.

Por último, se han contabilizado las ocasiones en que la reinstanciación de la GRADACIÓN de FUERZA en la cláusula que instancia la tesis (*casi toda el habla individual está condicionada socialmente*) y la reinstanciación de la MODALIZACIÓN y la GRADACIÓN de FOCO en la cláusula que expresa el refuerzo de la tesis (*en cierto sentido, la lengua es una especie de plural del habla*) han sido efectuadas con éxito por los estudiantes:

Figura 78

Elementos del Sistema de VALORACIÓN Reinstanciados con Éxito por los Estudiantes





En la mayoría de los casos, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, estas reinstanciaciones se han realizado mediante la copia literal de los elementos que transmiten estos significados en el texto fuente, por lo que no hay apenas reinstanciaciones defectuosas, sino que el error está simplemente en su omisión. A continuación mostramos algunos ejemplos:

Tabla 64

Ejemplos de Reinstanciación no literal de los Elementos del Sistema de VALORACIÓN *en el Resumen*

	Reinstanciación efectuada con éxito	Reinstanciación defectuosa
Gradación de Fuerza	*-**La mayoría de**l habla individual está limitada por la sociedad* *-...el habla individual **prácticamente en su totalidad** está limitada socialmente*	*-**todo** habla está condicionado socialmente* *-**en todo momento** nuestra habla está condicionada por la sociedad*
Modalización	*-...de ahí que, **a veces**, digamos que la lengua...* *-El autor resalta que **en parte** la langue...* *-**Podría** decirse que la lengua...*	
Gradación de Foco	*-La lengua es **como** un plural del habla*	*-La lengua es **una *especia** plural para el habla* *-La lengua es **una clase de** plural para el habla*

Como dato destacable, señalamos que la MODALIZACIÓN ha sido reinstanciada en menor medida que las gradaciones de FUERZA y FOCO. Esto coincide con lo señalado por Padilla (2012) en un estudio evaluativo de escritura de argumentaciones por parte de estudiantes universitarios:

> Los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas y suprimen todo rastro de modalización, ya que sólo se intenta restituir un saber, [...]. (Padilla, 2012, p. 51)

La explicación de este fenómeno puede recaer en la atención casi exclusiva que los estudiantes dedican a la selección de las secuencias de actividad clave o, en palabras de Padilla (2012), al contenido del discurso y que, sobre todo en el caso del resumen, les lleva a prescindir del resto de informaciones para lograr la reducción de la información que exige el género. Esto también puede explicar la omisión de las gradaciones de FUERZA (*casi toda el habla individual*) y FOCO (*una especie de plural del habla*), aunque suponemos que en este caso su integración en un grupo nominal las haya eximido de ser anuladas en más ocasiones, en contraposición al Adjunto Modal (*en cierto sentido*), que presentaba una posición más periférica en la cláusula.

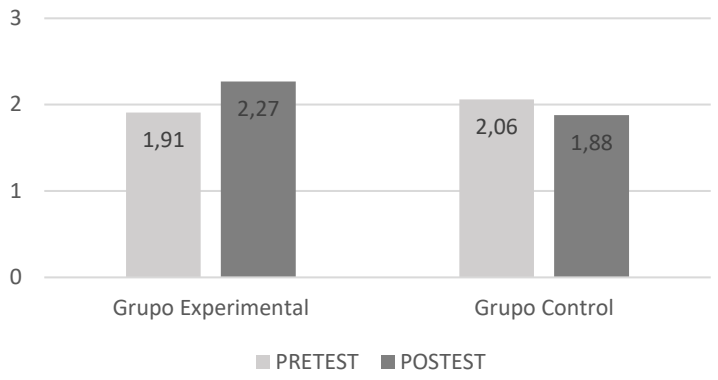
Por tanto, sólo aquellos alumnos conscientes de la importancia de reproducir la ACTITUD del autor hacia el tema no considerarán superfluos los elementos que instancian esta ACTITUD en el texto original y llegarán a reinstanciarlos en el resumen, de ahí que la formación en este sentido que ofrece el modelo *SAL* sea primordial.

6.2.4 Identificación

Recordamos que la *Identificación* evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante mantiene la coherencia y la cohesión de la información mediante el uso adecuado de recursos lingüísticos para presentar términos clave (indefinidos, comparativos, etc.) y volver a remitirse a ellos en las sucesivas cláusulas, oraciones, párrafos y fases (definidos, demostrativos, posesivos, comparativos, pronombres, elipsis, etc.). Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 79

Resultados en la Categoría Identificación



Como muestra la Figura 79, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve ligeramente incrementada en el postest, aunque no lo suficiente como para que la diferencia de medias llegue a evidenciar un resultado significativo, como refrenda la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, que arroja un *p* valor de .086 ($p \leq .05$). En el caso del Grupo Control, los resultados evidencian un empeoramiento del desempeño de los estudiantes en esta categoría, que queda confirmado con el puntaje $p = .313$ ($p \leq .05$) que arroja la misma prueba (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental ($n = 48$) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 80

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Identificación (Grupo Experimental)

En la Figura 80 podemos observar cómo en el pretest más de la mitad de los resúmenes de los estudiantes presenta algún error relacionado con el sistema de la IDENTIFICACIÓN, desde errores recurrentes que impiden la comprensión del mensaje (intervalo 0), a errores puntuales que dificultan o entorpecen esta comprensión en un fragmento concreto (intervalo 1) o que afectan formalmente a la cadena de referencia, aunque no llegan a alterar el significado al que remiten sus miembros (intervalo 2). El postest muestra cómo esta tendencia parece estar revirtiéndose, con algo más de la mitad de los estudiantes ya situados en el intervalo 3 de la escala. Con todo, un número considerable de ellos sigue sin demostrar control con respecto a este sistema semántico-discursivo.

Seguidamente mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (*n* = 43) situada en cada intervalo de la escala:

Figura 81

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Identificación (Grupo Control)

Los resultados que muestra la Figura 81 revelan más claramente la tendencia al empeoramiento en el desempeño de los estudiantes del Grupo Control, que de unos resultados iniciales similares a los del Grupo Experimental pasan a engrosar los intervalos de la escala que indican una realización defectuosa de esta categoría.

A continuación mostramos una categorización de los errores de Identificación hallados en los resúmenes de los estudiantes (Tabla 65):

Tabla 65

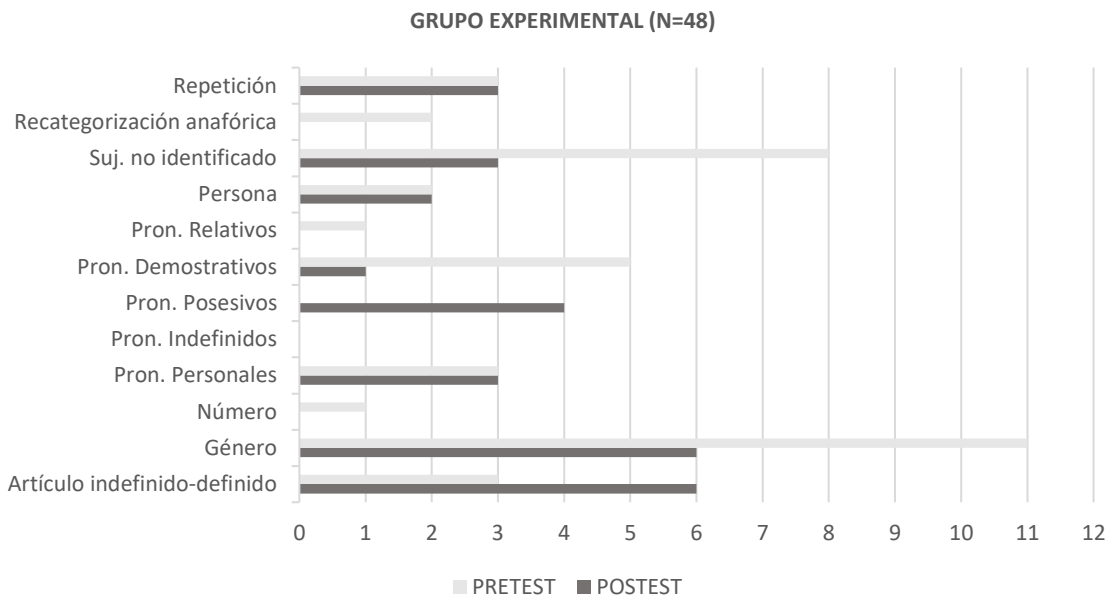
Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Identificación

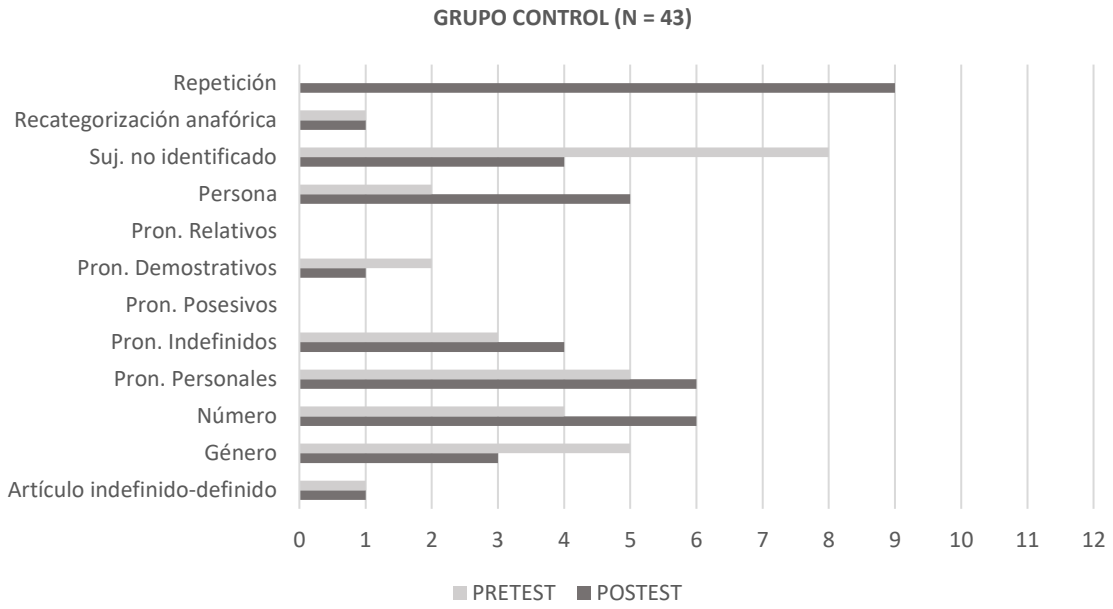
Artículo indefinido-definido	*-En este texto, el autor pretende mostrarnos que **el individuo**... Por ejemplo, tiene que tener en cuenta que **un individuo** no suele estar desatendido...*
Género	*-**El habla** siempre está **condicionado** socialmente y solo cuando se es pequeño no está **condicionado**.*
Número	*-Nos dice que el único momento en que la palabra no es condicionada por una norma ajena al hablante es durante el balbuceo de los niños y en los momentos de "reflexión o de soledad" de las propias personas ya que **en este momento**...*
Pronombres personales	*-Por lo tanto, en una lengua, podría decirse que **cada individuo** habla igual que el otro, pero con distintos matices, debido a esta norma externa que **les** impone la sociedad y a la que **ellos mismos** van adaptando su habla.*
Pronombres indefinidos	*-Al hablar tenemos en cuenta los prejuicios de **los demás** y esto hace que hablemos para impresionar a **los otros**,...*
Pronombres posesivos	*-...**las personas** hablan como los demás intentando de esta manera producir impresiones en **los individuos**, por lo que debemos considerar **sus** perjuicios.*
Pronombres demostrativos	*-El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a **la soberanidad del individuo sobre su propia habla**, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si **esta** traspasa ciertos límites...*
Pronombres relativos	*-Además, el autor nos dice que hay **pocas situaciones en el que** nuestro habla no está condicionado...*
Persona	*-Según Saussure, **el individuo** es el soberano de su propia habla..., aunque hay que tener en cuenta que, si **traspasas** ese límite...*
Sujeto no identificado	*-El individuo es libre de formar su propia habla,...¿? Hace referencia que..., también ¿? se refiere a que...*
Recategorización anafórica	*-Saussure es un individuo apto para cambiar y elaborar palabras extrañas. Por **dicha razón**, el individuo tendría la dificultad de comunicarse,...*
Repetición	*-...pero en realidad, **el habla** está condicionado socialmente, ya que la razón principal de **nuestro habla** es la sociedad. Podemos decir, que usamos **el habla** sin condicionamiento...*

En la siguiente figura mostramos la frecuencia con que estos errores aparecen en los pretest y postest de ambos grupos (Figura 82):

Figura 82

Frecuencia Correspondiente a los Errores de Identificación en Ambos Grupos





Los errores en los que con más frecuencia incurren ambos grupos de estudiantes son los de género y de Sujeto no identificado, aunque estos errores se reducen prácticamente a la mitad en los postest. El primero se debe a la referencia recurrente al término *habla* en el texto, sustantivo de género femenino que comienza por *-ha* tónica y que en singular ha de combinarse con la forma del artículo *el*. Esta particularidad lleva a muchos estudiantes a extender la referencia al término

empleando el masculino en los adjetivos, lo que ocasiona una ligera distorsión en la coherencia y la cohesión del resumen. El otro error es más grave y tiene que ver con la omisión del Sujeto en aquellas ocasiones en las que la elipsis no es viable, por ser necesario atribuir un Proceso mental o verbal a un Perceptor/Emisor o desambiguar la responsabilidad que varios elementos pueden asumir respecto a esa función. La repercusión de este segundo error en la coherencia y la cohesión del resumen es enorme, llegando en muchos casos a impedir totalmente la comprensión del mensaje. Por otro lado, un error destacable por su frecuencia en el Grupo Control es la repetición literal de términos, que se dispara en el postest.

Para avanzar una interpretación del estado de la escritura de nuestros alumnos en relación con esta categoría, hemos contrastado estos hallazgos con otros estudios específicos que analizan el desempeño de otros estudiantes universitarios a la hora de mantener la cohesión de sus escritos. En este sentido, nos parece especialmente relevante el trabajo de Bonnet (2015), que investiga los tipos de anáforas más recurrentes en un corpus de 46 argumentaciones elaboradas por estudiantes de primer curso antes y después de la implementación de una secuencia didáctica centrada el trabajo de este elemento de cohesión.

La autora distingue entre *anáforas correferenciales*, en las que se alude a un referente ya introducido, *anáforas asociativas*, en las que se introduce un nuevo referente que se conecta inferencialmente con el tema del que trata el texto, y *anáforas recategorizantes*, en las que se recurre a nuevos términos para nombrar antecedentes complejos. El objetivo de Bonnet (2015) es, de hecho, motivar el empleo de estos dos últimos tipos de anáforas entre los alumnos, pues son los menos frecuentes. Lo interesante a efectos de interpretar en qué situación se encuentran nuestros estudiantes es que la autora reporta una menor incidencia de errores vinculados a las anáforas correferenciales entre sus estudiantes, mientras que la mayoría de los errores de los Grupos Experimental y Control están relacionados con este tipo de anáforas, que requieren una menor elaboración cognitiva.

Tal vez influya en este fenómeno la lectura-para-escribir consustancial al resumen (Flower, 1990), dado que una comprensión pobre de la relación existente entre los términos del texto fuente puede ocasionar este tipo de errores de correferencialidad cuando se reinstancia la información. Con todo, el alcance de nuestra investigación hasta el momento no nos permite corroborar o rechazar esta hipótesis: sería necesario analizar la relación entre el rendimiento global de cada estudiante y su desempeño en esta categoría para poder arrojar luz en este sentido.

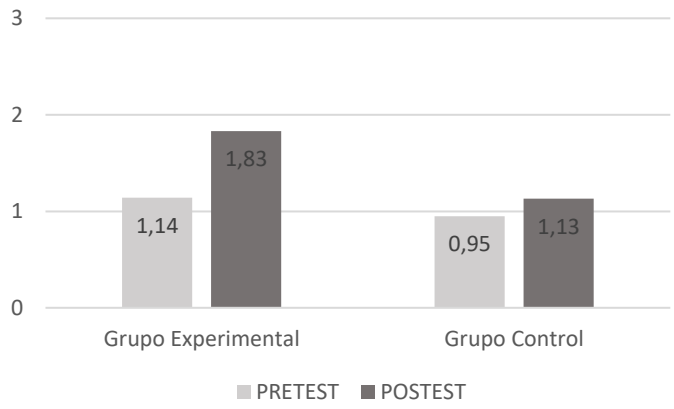
Por otra parte, en relación con el resto de anáforas que señala Bonnet (2015), habría que profundizar en el análisis de su frecuencia en los resúmenes de nuestros estudiantes para aportar conclusiones relativas al grado de dominio del que darían cuenta éstos a partir de los errores que hemos localizado hasta el momento (ver Recategorización anafórica en la Figura 82). Destinamos, pues, estos temas a la prospectiva de esta investigación.

6.2.5 Periodicidad

Este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante presenta recursos efectivos para articular el flujo de información en las cláusulas según el método de desarrollo propio del género, en este caso, la argumentación. Con objeto de efectuar esta evaluación analizamos la disposición particular de las cadenas léxicas y referenciales que ha efectuado el estudiante en su articulación de los Temas marcados y no marcados en las claúsulas del resumen para conseguir plasmar el metodo de desarrollo del género. Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 83

Resultados en la Categoría Periodicidad

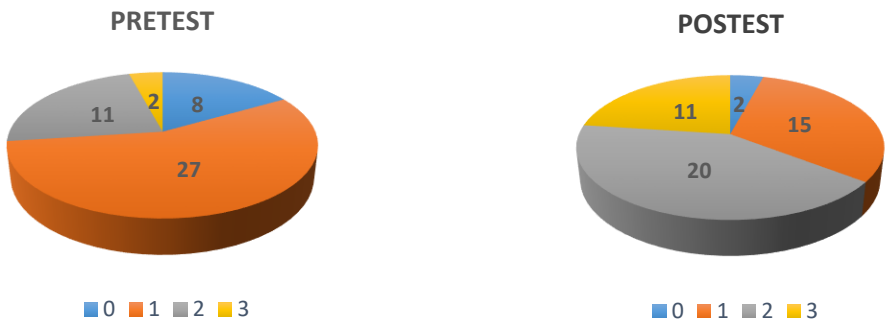


En la Figura 83 se observa cómo la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría aumenta en el postest. Este incremento puede considerarse significativo teniendo en cuenta el resultado de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, que arroja un *p* valor para el contraste de medias de este grupo de .000 ($p \leq .05$). En el caso del Grupo Control, los resultados también evidencian una ligera mejora, que no llega a resultar significativa si consideramos el puntaje $p = .193$ ($p \leq .05$) que ofrece en este caso la prueba de Wilcoxon (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental ($n = 48$) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 84

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Periodicidad (Grupo Experimental)

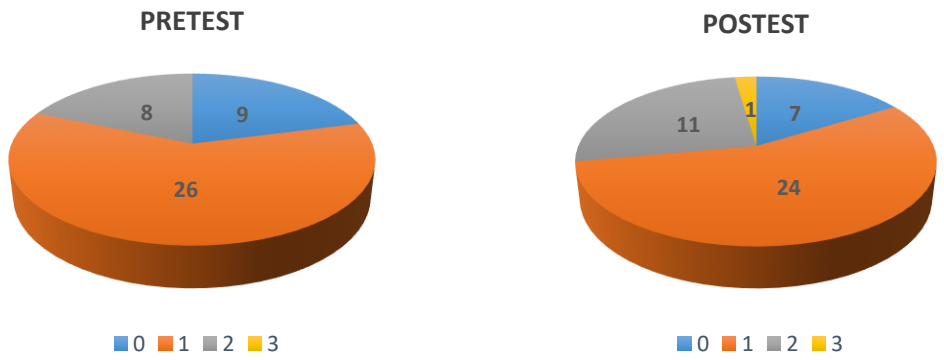


Lo que evidencia el gráfico correspondiente al pretest de la Figura 84 es una proporción mayoritaria de estudiantes incapaz de ajustar adecuadamente el avance de la información del texto al método de desarrollo de la argumentación (intervalos 0 y 1). En estos casos, los resúmenes pueden haber asumido el método de desarrollo de otros géneros o presentar errores graves en los que están implicadas otras categorías y que impiden la construcción de un ángulo del campo adecuado. Sin embargo, en el postest observamos cómo se ha revertido completamente esta tendencia y una proporción mayoritaria de estudiantes es capaz de emplear recursos eficaces para articular los Temas según el método de desarrollo de la argumentación, con pequeños defectos (intervalo 2) o sin ellos (intervalo 3).

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (*n* = 43) situada en cada intervalo de la escala:

Figura 85

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Periodicidad (Grupo Control)



En este caso, tal y como muestra la Figura 85, la proporción de estudiantes que no son capaces de manejar con fluidez los recursos lingüísticos asociados a la progresión temática de la argumentación sigue siendo mayoritaria en el postest, aunque se evidencia un ligero descenso.

A continuación, ilustramos los distintos intervalos de la escala con muestras representativas en las que se han descado los Temas en gris. Posteriormente, describimos sus rasgos característicos (Tabla 66):

Tabla 66

Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de Periodicidad

Intervalo 0
¿? Indica que cada parole individual está influenciada por las paroles que observamos de los demás, lo que quiere decir, que el habla de cada individuo está limitado socialmente. En el único momento que se puede decir que la parole no está condicionada con nada es cuando un bebé habla o mejor dicho balbucea sin sentido, por ejemplo cuando un adulto expresa por razones de euforia, rabia...palabras sin significado. También ¿? expresa que hablamos unicamente para realizar una impresión sobre los otros. Y por último ¿?nos indica que la lengua es el conjunto de paroles de cada individuo.
Intervalo 1
En este texto, se menciona la teoría lingüística de Saussure, la cuál defiende que cada sujeto, es responsable de la elaboración de su propio habla. En contraposición a esta idea, el autor plasma de manera más compleja el proceso de adquisición de habla y lenguaje, puesto que (el proceso...) esta condicionado socialmente. En este momento entra en juego los términos "parole" y "langue". La "parole" siempre está sometida a una norma social, por lo que el habla solo se produce para comunicarnos con los demás. La "langue" en su caso, se puede concebir como el plural de la "parole".
Intervalo 2
Según el autor y parafraseando a Saussure, cada individuo decide su propia habla, aunque si se traspasan ciertos límites, le será muy difícil hablar ya que casi toda el habla individual está condicionada socialmente. *Argumentando esto, el autor además de indicar que cada uno habla como los demás, indica que la única razón por la que se habla es producir una impresión sobre los demás, teniendo en cuenta los prejucios, y para lo que es necesario acomodar la parole individual a una norma que ha sido dada desde fuera.* *Por último, el autor refuerza su tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).*
Intervalo 3
El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanidad del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está codicionada socialmente. *El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.* *Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.*

Los resúmenes situados en el intervalo 0 se caracterizan principalmente por no poder identificarse como argumentaciones. Muchos de ellos presentan una progresión informativa que puede ser atribuible al método de desarrollo de otros géneros, como veremos en el apartado 6.2.8. Este defecto puede sumarse a otros errores graves inscritos en las categorías *Ideación* e

Identificación, como la omisión de secuencias de actividad clave o la omisión del Sujeto en aquellos casos en que no constituye una información recuperable a partir de la estructura del texto, lo que revela que los estudiantes aún presentan problemas a la hora de manejar la elipsis como mecanismo de cohesión. Además, también pueden presentar errores de concordancia entre el Tema no marcado y los afijos verbales, distorsionando con ello la progresión informativa.

Los resúmenes englobados en el intervalo 1 se diferencian de los anteriores en que en ellos sí llega a reconocerse el método de desarrollo de la argumentación, aunque éste resulta inconsistente por presentar algunos defectos puntuales como ausencia de Temas textuales e interpersonales, omisión de secuencias de actividad clave, omisión del Sujeto, errores de concordancia, etc. Estos defectos se reportan también en otros estudios que evalúan la manifestación de este sistema semántico-discursivo en textos de estudiantes de primer curso universitario antes de recibir formación específica (Mattioli & Marino, 2012; Mattioli et al., 2012). Concretamente, Mattioli et al. (2012, p.7) expresan que los textos de estos estudiantes, en este caso explicaciones construidas a partir de un texto fuente, no presentan Temas marcados y dan cuenta de una PERIODICIDAD temática constante que no permite identificar elementos bisagra para distinguir fases o etapas del texto.

No obstante, en los resúmenes situados en los intervalos 2 y 3 los estudiantes han logrado plasmar sin problemas el método de desarrollo de la argumentación a través de la disposición particular de las cadenas léxicas y referenciales por la que han optado al articular los Temas marcados y no marcados en las claúsulas. En el caso de los resúmenes situados en el intervalo 3, destacamos además el hábil empleo de Temas Textuales e Interpersonales para introducir cambios en el ángulo del campo. También, en contraposición a estos cambios de ángulo, en muchos resúmenes se ha adoptado como ángulo permanente la referencia al autor en cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales relacionados con el género de la argumentación (*defender, argumentar, reforzar su tesis, etc.*). Estos logros también se reportan en los estudios anteriormente mencionados (Mattioli & Marino, 2012; Mattioli et al., 2012). Concretamente, Mattioli y Marino

(2012, p. 202) hacen referencia a que la PERIODICIDAD fue el aspecto que más mejoró tras la intervención, de tal modo que la mayoría de los textos de los estudiantes llegaban a presentar un desarrollo adecuado de la información según el género de trabajo, en su caso la explicación.

Por su parte, la presencia de Macrotemas en los resúmenes de los estudiantes está relacionada con los recursos que reinstancian la voz del autor al inicio del texto, como el Adjunto modal o la cláusula articulada en torno a un Proceso verbal o mental, pues ambos proyectan la totalidad de la información del resumen y recontextualizan los significados del texto fuente. Además, en relación con este concepto hemos de destacar la presencia frecuente en muchos prestest de Macrotemas construidos espontáneamente a modo de comentarios sobre el asunto del que trata el texto:

(21) El texto defiende la idea de que langue y parole, o lengua y habla, están relacionadas.

(22) En este texto el autor trata de describir la idea fundamental de su teoría, apoyándose a su vez en Saussure y su teoría.

En el caso del Macronuevo, podemos encontrarlo en aquellos resúmenes que han articulado adecuadamente una transición informativa hacia el refuerzo de la tesis.

Por último, en relación con los Hipertemas sería necesario efectuar un análisis más pormenorizado, pues, por la necesidad de reducir información, los Hipertemas presentes en el texto fuente se han reinstanciado en el resumen como secuencias de actividad clave, lo que ha motivado la adopción de otros recursos para introducir el aspecto del campo del texto del que se va aportar información en una etapa o fase determinada.

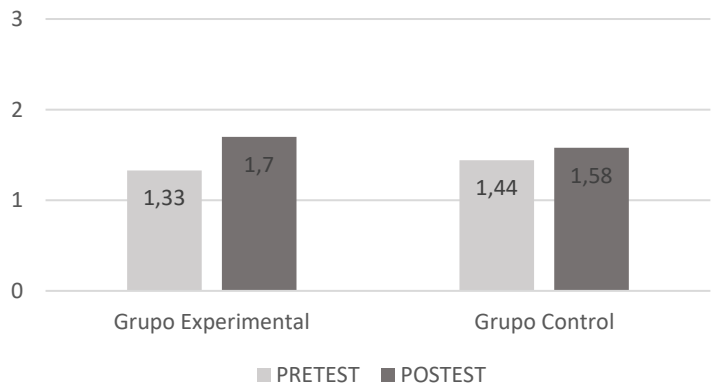
También sería interesante analizar con detenimiento el tipo de elementos (Procesos, Circunstancias o Participantes no Sujeto) que aparecen con mayor frecuencia asumiendo el rol de Tema marcado en los resúmenes de los estudiantes y contrastarlos con los empleados por el autor del texto fuente para observar hasta qué punto los estudiantes muestran independencia de la fuente a la hora de disponer los elementos de las cláusulas que articulan el método de desarrollo del género. Ambos análisis quedan relegados de momento a la prospectiva de esta investigación.

6.2.6 Aspectos léxico-gramaticales

Recordamos que este criterio evalúa el grado en que los grupos nominales y las cláusulas que el estudiante construye en el resumen manifiestan los rasgos característicos de la prosa científica, esto es, los grupos nominales contribuyen a mantener una baja intrincación gramatical en el texto gracias a la presencia de metáforas gramaticales experienciales, nominalizaciones o construcciones de postmodificación del núcleo y las cláusulas presentan un desarrollo lógico completo que responde a las exigencias semánticas del tipo de Proceso en torno al que se articulan y a la función del habla que desempeñan. Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 86

Resultados en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales

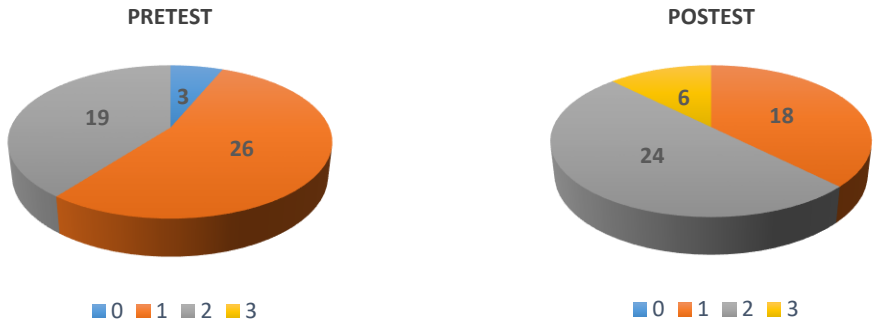


La diferencia de medias pretest-postest que muestra la Figura 86 resulta significativa para el Grupo Experimental a razón de un *p* valor de .001 ($p \leq .05$), según indica la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo; en el caso del Grupo Control, la misma prueba impide calificar la diferencia de medias pretest-postest como significativa, al arrojar un *p* valor de .304 ($p \leq .05$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental (n = 48) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación (Figura 87):

Figura 87

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales (Grupo Experimental)

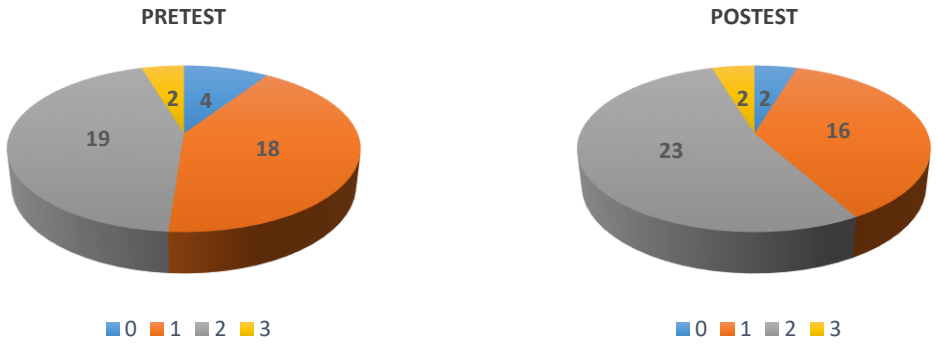


Como se aprecia en la Figura 87, en el pretest la mayoría de los estudiantes se sitúan en los intervalos 0 y 1, lo que significa que sus resúmenes no alcanzan la calidad exigible en un contexto académico-científico debido a que los significados que transmiten se han construido en una prosa densa e intrincada, próxima en ocasiones a un registro coloquial, y que presenta errores en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que dificultan total (0) o parcialmente (1) la comprensión de la información. Por otro lado, los estudiantes situados en el intervalo 2 han construido grupos nominales y cláusulas que no presentan errores, pero que tampoco asumen los recursos de la prosa científica para evitar la intrincación gramatical y favorecer la transmisión del conocimiento, como los que describimos en el apartado 4.2.3. Ningún estudiante, de hecho, ha sido capaz de asimilar y emplear estos recursos, de ahí que el intervalo 3 de la escala haya quedado vacío. La tendencia parece invertirse en el postest, donde el intervalo de la escala en el que ningún estudiante llega a situarse es precisamente el 0. Con todo, pese a que la mayoría no presenta defectos a la hora de construir grupos nominales y cláusulas, muy pocos estudiantes hacen gala de un dominio evidente de los recursos de la prosa científica.

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (n = 43) situada en cada intervalo de la escala (Figura 88):

Figura 88

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Léxico-Gramaticales (Grupo Control)



La Figura 88 revela un desempeño inicial ligeramente más alto que el del Grupo Experimental, con la mitad de los estudiantes situados en los intervalos 2 y 3. Estos resultados mejoran ligeramente en el postest, donde más de la mitad de los estudiantes logra construir grupos nominales y cláusulas sin defectos (intervalo 2), aunque se mantenga la misma proporción de aquellos que, además de ese logro, hayan recurrido a los recursos de la prosa científica para transmitir la información (intervalo 3). Un dato preocupante es que los resultados del postest revelen la existencia de algunos alumnos situados aún en el intervalo 0, aunque su proporción se haya reducido a la mitad.

Seguidamente ilustramos los distintos intervalos de la escala con muestras representativas:

Tabla 67

Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de Aspectos Léxico-Gramaticales

Intervalo 0
Saussure a lo largo del texto relaciona la lengua con el habla, explicando que la lengua no está condicionada socialmente, la persona puede deformar o crear palabras libremente, mientras que el habla si que está condicionada socialmente. *Esto se debe a que **nuestro habla** se adapta o toma por imitación el habla o parole de otras personas **siendo recibida anteriormente**.* ***Concluyendo que** la lengua es una especie de plural para el habla, **refiriéndose a que es** la lengua **la que** engloba el habla de cada persona, que es condicionada socialmente.*

Intervalo 1
El individuo es el dueño de su habla, ya que puede deformarla o desorganizarla a su gusto, pero teniendo en cuenta unos límites muy estrechos ***que hace que tu habla*** *sea comprendida. El habla (la parole) esta condicionada por elementos sociales, dado que cada individuo adapta su habla al habla que escucha de otros individuos.* ***Donde la lengua acogería todas las posibles hablas****, y el habla sería individual, ya que cada individuo tiene la suya, pero todas permanecen unidas por el entendimiento social.*
Intervalo 2
O. Jespersen defiende que todo habla individual está condicionado socialmente. *Hace alusión a Saussure al decir que el individuo es soberano de su propia habla puesto que es libre para deformar palabras a su capricho y confeccionar otras más extrañas.* *Sin embargo, contraargumenta lo anterior diciendo que el único motivo que nos empuja a hablar es producir impresiones sobre otros y, en consecuencia, debemos considerar sus prejuicios.* *O. Jespersen refuerza su tesis indicando que el individuo acomoda su parole a una norma dada, por observación de las demás paroles. Por tanto, podemos decir que la lengua es una clase de plural del habla.*
Intervalo 3
Primero, el autor nos ofrece ***la idea de Saussure sobre el poder del individuo sobre su propia habla****, para a continuación indicarnos* ***la influencia social sobre el habla****.* *Posteriormente, el autor desarrolla su idea sobre* ***la acomodación de nuestra habla a la de los demás*** *o una serie de normas sociales; solo hay unas pocas excepciones donde esto no pasa.* *Para concluir, realiza una* ***comparación entre habla y lengua****, con la que termina su explicación.*

Los grupos nominales que se han construido en algunos resúmenes dan cuenta ya de cierto dominio de la tecnología de la abstracción necesaria para la construcción del discurso académico, al articularse en torno a metáforas gramaticales ideacionales o nominalizaciones a las que se unen construcciones de postmodificación de núcleo nominal:

Tabla 68

Ejemplos Ilustrativos de Grupos Nominales de Calidad

-El autor, en contraposición a ***la afirmación de Saussure en cuanto a la *soberanidad del individuo sobre su propia habla,*** *considera...* *-Así mismo, se produce* ***la acomodación de la parole de cada individuo a una norma externa****.* *-El segundo argumento que aporta Saussure es* ***la introducción del concepto de parole****,...* *-El autor del texto hace hincapié* ***en la coacción de la sociedad sobre el habla individual y personal****...* *-Según Jespersen, el habla individual prácticamente en su totalidad está limitada socialmente debido a* ***la existencia de un elemento social en cada manifestación de la parole.*** *-No obstante, el individuo tiene que tener ciertos límites en* ***la creatividad de la palabra****,...* *-Aunque ninguna persona habla igual que las demás, las pertenecientes a la misma lengua pueden entenderse por* ***esa adaptación consensuada entre todos****,...*

No obstante, los resúmenes que incluyen estos recursos son minoritarios aún, lo que exige una atención específica a este aspecto en sucesivos ciclos de investigación-acción. A este respecto, los estudios que se han centrado en evaluar el desempeño por parte de estudiantes que han recibido apoyo en la comprensión (Trías, 2007) y la producción (Devrim, 2013) de grupos nominales complejos articulados en torno a metáforas gramaticales ideacionales reportan resultados positivos.

Por otro lado, mostramos también ejemplos de los errores hallados con más frecuencia en los grupos nominales que no han asumido estos recursos de la prosa científica:

Tabla 69

Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Construcción del Grupo Nominal

Concordancia de los elementos del grupo nominal	*-Esto se debe a que **nuestro habla**...* *-Todo individuo debe hablar condicionado por la forma de hablar del resto de individuos, es decir de **toda aquello** que observa en su entorno,* *-...observando la manera que tienen **los demas personas** porque...* *-...en los momentos de "reflexión o de soledad" de **las propias persona** ya que...* *-En un aspecto más formal utilizaremos **un habla más correcto y concreto** que...*
Imprecisión semántica	*-...puesto que la parole no está limitada a la norma **extrema (x externa)**.* *-...el lenguaje es la manera que tiene la sociedad de entender el mensaje, de manera más **grande (x amplia)**.* *-...por la razón de que tú hablas para comunicarte y causar diferentes **expresiones (x impresiones)** hacia otro individuo.*

Finalmente, exponemos los errores hallados con más frecuencia en los resúmenes con respecto al desarrollo lógico de la cláusula:

Tabla 70

Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores de Construcción de la Cláusula

Preposiciones incorrectas	*-La parole está **condicionada con** la sociedad,...* *-..., la palabra no **se rige a** una norma externa.* *-**Nos influenciamos en** el habla del resto de los humanos:* *-...la razón que nos mueve al hablar es **producir una impresión en sobre** los otros,...* *...-todos los hablantes deben **amoldar su habla hacia** los demás hablantes.*
Uso incorrecto del gerundio y/o abuso del mismo	*-Esto se debe a que nuestro habla se adapta o toma por imitación el habla o parole de otras personas **siendo recibida anteriormente**.* *-Por último, el parole es el habla **pudiendo relacionarlo con la manera de expresión**,...* *-La lengua es una especie de plural para el habla. **Matizando de esta manera**, que la lengua engloba a todas las personas de un mismo idioma,...*

Anacolutos	*-**Fernand de Saussure** considerado el padre de la lingüística, **lo que nos quiere transmitir a través de este texto** es que los seres humanos somos...* *-**La única razón que** nos mueve a realizar el habla es **para causar** una expresión sobre los otros,...* *-un ejemplo de actividad **es donde** la parole no estará condicionada será cuando un bebé balbucea* *-la lengua y el habla **son** pese a ser dos conceptos con significado distinto **se encuentran** relacionados por la "pluralidad" real del segundo frente al primero.* *-En el único momento **que** se puede decir que la parole no está condicionada con nada...*
Polisíndeton	*-El plural del habla sería la langue, ya que, es una especie de plural, **y que es que la parole, la langue** es un compuesto de signos **y que** este existe por la relación que tenemos los individuos con los otros (sociedad).* *-..., lo que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los demás, **y que** debemos acomodar la parole a una norma dada desde fuera, **y que** la lengua es un plurarl para el habla.*

El abuso del gerundio puede entenderse como un recurso que viene a compensar la incapacidad de los estudiantes para construir la cláusula empleando los recursos del grupo nominal reseñados antes. En este sentido, complejos clausales defectuosos como el siguiente

*(23) Esto se debe a que nuestro habla se adapta o toma por imitación el habla o parole de otras personas **siendo recibida anteriormente**.*

mejoran al reconstruirse de este modo:

*(24) Esto se debe a la adaptación de nuestro habla a la parole de otras personas **que ha sido recibida anteriormente.***

En esta línea, Mattioli et al. (2012, p. 4) reportan la tendencia general de los estudiantes participantes en su estudio a optar por la hipotaxis y las cláusulas incrustadas en vez de la parataxis, al requerir esta "un manejo muy acabado del tema sobre el que se discursiviza", manejo que se evidenciaría mediante la construcción de grupos nominales complejos que rebajaran la intrincación gramatical.

Por último, la conjunción de los defectos señalados en las dos últimas categorías de la Tabla 68, esto es, los anacolutos y el polisíndeton, junto a la incursión de algún coloquialismo o vulgarismo puntual, repercute directamente en el significado textual que transmiten muchos de los resúmenes, acercándolos a un modo de expresión oral. Este rasgo característico de las marcas de

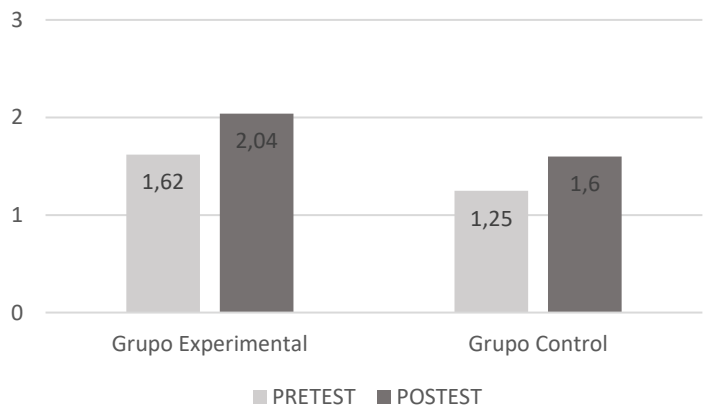
oralidad presentes en la escritura académica estudiantil es explorado por Errazúriz (2010) en un estudio descriptivo en el que apunta a causas socioeducativas para explicar el trasvase del registro coloquial a la escritura universitaria, como la carencia de referentes de comunicación especializada en el contexto social de los estudiantes o la falta de formación específica acerca de los rasgos del discurso académico.

6.2.7 Aspectos gráficos

Este criterio evalúa el grado en que el resumen respeta las normas ortográficas del español relacionadas con las letras y las tildes, así como da cuenta de un uso adecuado de recursos de puntuación para distribuir la información y reforzar el sentido de las cláusulas, oraciones y párrafos de las distintas fases y etapas, contribuyendo así a dotar al texto de coherencia y cohesión. En este criterio se valorará asimismo la ausencia de erratas. Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 89

Resultados en la Categoría Aspectos Gráficos



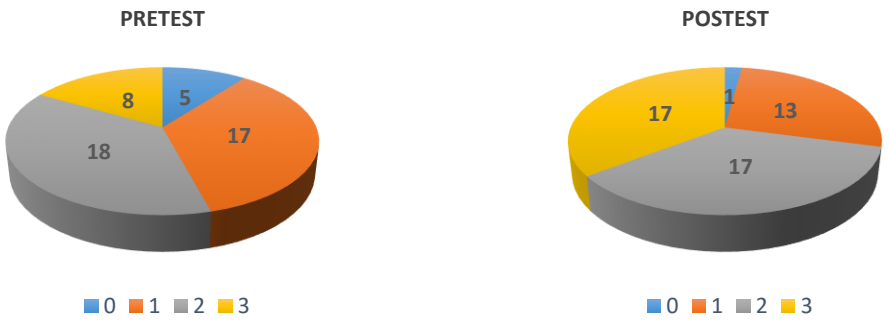
Como podemos observar en la Figura 89, la media de los resultados de ambos grupos en esta categoría se incrementa casi en la misma proporción en el postest. Este incremento puede considerarse significativo en ambos casos, teniendo en cuenta el resultado de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, que arroja un *p* valor para el contraste de medias del Grupo

Experimental de .014 ($p \leq .05$) y del Grupo Control de .023 ($p \leq .05$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental (n = 48) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 90

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Gráficos (Grupo Experimental)

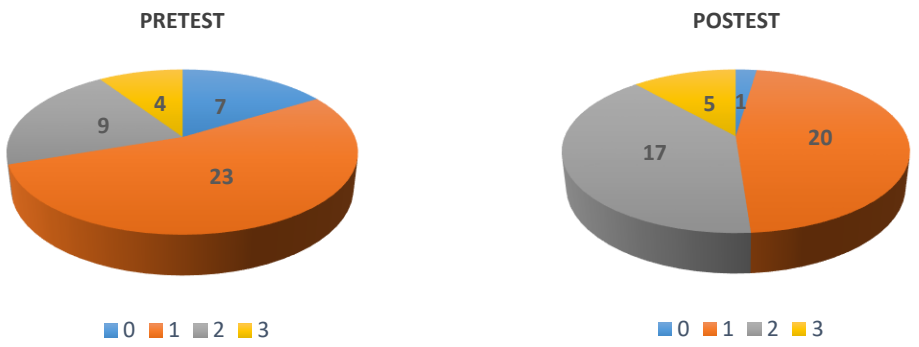


En la Figura 90 podemos apreciar cómo en el pretest únicamente una minoría de estudiantes ha presentado un texto totalmente libre de errores gráficos (intervalo 3) y cómo esta minoría se incrementa en más del doble en el postest; por otro lado, la proporción de estudiantes que sigue cometiendo errores ocasionales de acentuación y errores de puntuación que no afectan al sentido de la información (intervalo 2) parece estancarse y, por último, la de estudiantes que persisten en errores de acentuación y errores de puntuación que deforman los límites de las cláusulas (intervalo 1), o incluso errores de letras (intervalo 0), decrece ligeramente.

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del Grupo Control (n = 43) situada en cada intervalo de la escala (Figura 91):

Figura 91

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Aspectos Gráficos (Grupo Control)

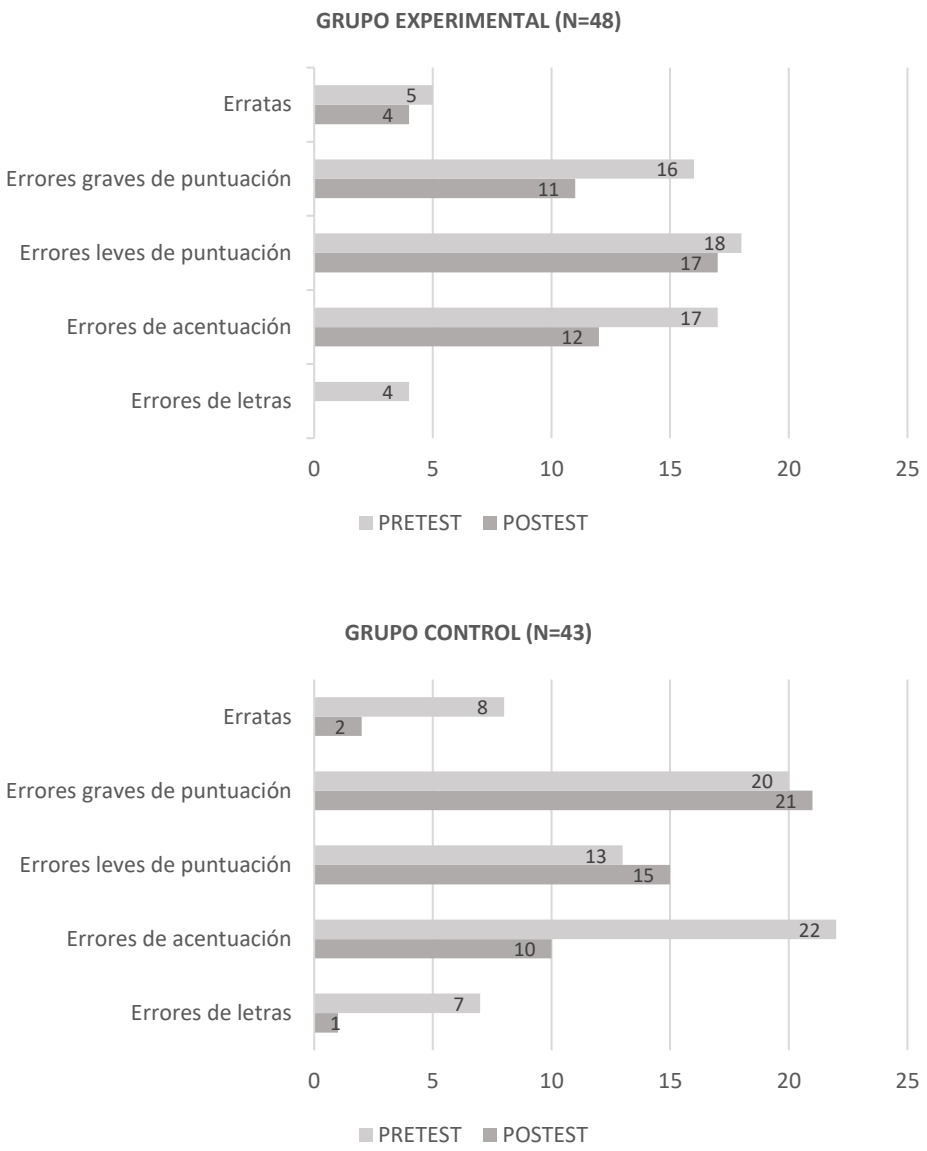


La tendencia más llamativa en el caso del Grupo Control es la reducción de la proporción de estudiantes situados en el intervalo 0, esto es, estudiantes cuyos resúmenes presentarían un nivel de adaptación a las reglas ortográficas propio de la Educación Secundaria. Esta reducción va también acompañada de un aumento de los estudiantes situados en los intervalos 2 y 3, un buen dato que contrasta con el preocupante estancamiento de los alumnos en el intervalo 1, como ocurre también en el Grupo Experimental.

En la Figura 92 mostramos la frecuencia con la que los errores englobados en esta categoría aparecen en los pretest y postest de ambos grupos. En su configuración no contabilizamos el número de errores concreto de cada ejemplar de resumen, sino las categorías de errores en las que incurre cada uno:

Figura 92

Frecuencia Correspondiente a los Errores Gráficos en Ambos Grupos



Los errores que proporcionalmente más cometen los estudiantes son los de puntuación, que distinguimos en dos categorías diferentes en la Figura 92. Con errores graves de puntuación nos referimos a aquellos que distorsionan el sentido de la cláusula al alterar los límites que presenta la oración en caso de no presentar defectos, tanto por la ausencia como por la incorrecta ubicación de los signos de puntuación, mientras que con errores leves nos referimos a aquellos que tienen una repercusión fundamentalmente estilística. Pueden observarse numerosos ejemplos de ambas categorías en la Tabla 71: entre los errores graves de puntuación destaca la atribución a la coma

de la función de punto y seguido o la ausencia de coma antes de cláusulas relativas explicativas. Entre los errores leves de puntuación destaca la ubicación de coma entre el Sujeto y el Proceso o el Proceso y el Participante posterior (Objetivo, Fenómeno, etc.) o incluso el caso de la ausencia de coma al delimitar adjuntos modales.

Los errores proporcionalmente más frecuentes por detrás de los de puntuación son los de acentuación, sobre todo los vinculados a la tilde diacrítica en las cláusulas hipotácticas de tipo interrogativo indirecto, aunque también aparecen errores de acentuación en términos en los que la presencia de la tilde es constante, como puede observarse en la categoría correspondiente de la Tabla 71.

En último lugar están los errores de letras, relativos a las grafías problemáticas en español (h, b/v, ll/y, etc.), al uso de mayúsculas, o incluso a la contracción de preposiciones y artículos definidos.

Tabla 71

Categorías y Ejemplos Ilustrativos de Errores Gráficos

Errores de letras	*-Por tanto, los individuos habituamos la parole **ha** una norma externa...* *-...debemos ser **coscientes** de que esto tiene unos prejuicios.* *-el "habla" esta condicionada socialmente. **a** continuación nos habla de que la única razón...* *-la lengua sería el "plural" **de el** habla parole,...*	
Errores de acentuación	*-Alonso-Cortés en este fragmento de Lecturas de Lingüística, expone **como** Saussure establece al individuo como dominante de su habla...* *-El habla de cada individuo **esta** influenciada por...*	
Errores leves de puntuación	*Ausencia*	*-Pero el individuo no puede tampoco <u>pasarse ya que</u> todo el habla está socialmente condicionado.* *-<u>Por lo tanto adaptamos</u> nuestra parole al contexto en el que nos encontramos.* *-Según <u>Saussure podemos</u> explicar que...*
	Uso incorrecto	*-Solo podemos decir que el habla está exenta de estar condicionada <u>socialmente, cuando</u> por ejemplo, un niño recién nacido...* *-El motivo por el que <u>hablamos, es</u> comunicar algo al oyente.* *-Para ello, el autor argumenta que el uso de la palabra, <u>y por lo tanto el lenguaje,</u> persigue un fin de interrelaciones sociales*
Errores graves de puntuación	*Ausencia*	*-El segundo argumento que aporta Saussure es la introducción del concepto de <u>parole que</u> no está condicionado a una norma <u>externa puesto que</u> cada individuo habla como los demás.*

		-...y la única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros teniendo en cuenta los prejuicios, cada individuo debe acomodar su parole a una norma que le ha sido dada por las paroles de los demás.
	Uso incorrecto	*-...el individuo tiene la libertad de deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas, para hablar de este tema el autor hace referencia a Saussure.* *-...casi toda el habla individual está condicionada socialmente, un individuo nunca está completamente aislado de los que le rodean y en cada expresión de la parole hay un elemento social, únicamente cuando estamos [...], tenemos una actividad...*
Erratas	*-Saussuere, Fernand de Saussure, De esta menera,*	

Algunos especialistas analizan este aspecto de la escritura académica de manera específica. Por ejemplo, Sánchez Lozano (2007) coincide en las categorías de errores que hemos señalado e incluso en algunos tipos frecuentes asociados a cada categoría, como la segmentación oracional defectuosa mediante coma en el caso de la puntuación, y sugiere algunas pautas pedagógicas. Por su parte, Melguizo (2016) apunta las posibles causas generales de su persistencia entre alumnos universitarios del Grado de Maestro de E. Primaria, insistiendo en factores como la ausencia de interés hacia la corrección ortográfica en la actualidad o la inconsciencia de muchos alumnos sobre los límites del lenguaje coloquial, que habría que abordar antes de aplicar cualquier tratamiento pedagógico.

En nuestro caso, el modelo *SAL* ya contempla la atención específica al nivel gráfico: para empezar, en la estrategia *Marcado del texto oración a oración*, tras ser identificados, los términos clave son elaborados incidiendo en aspectos asociados a distintos niveles, incluido el ortográfico; además,en la estrategia *Toma de notas conjunta* un estudiante escribe en la pizarra los términos clave, lo que ofrece otra oportunidad para volver a tratar cuestiones ortográficas de letras o acentuación; finalmente, en la *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*, se se cuenta con una excelente oportunidad para abordar conjuntamente cuestiones de puntuación o incluso de ortotipografía.

No obstante, a juzgar por los modestos resultados obtenidos por el Grupo Experimental, quizá sería necesario ampliar la atención dedicada a este aspecto para discutir abiertamente con los

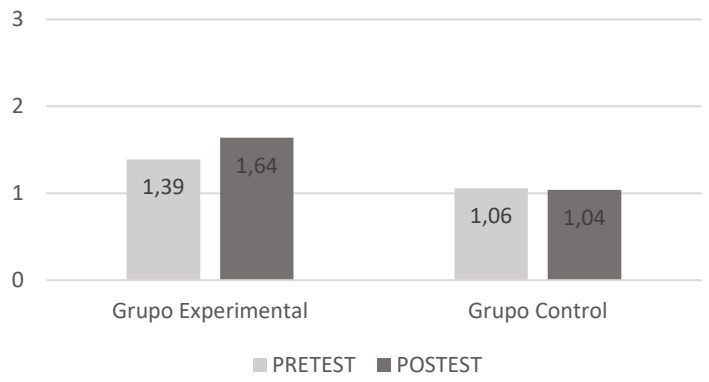
estudiantes las causas socioeducativas de su incompetencia ortográfica. Canalizar esta puesta en común de manera adecuada podría incluso repercutir positivamente en su rendimiento en la categoría de *Aspectos léxico-gramaticales*, en la que también apuntábamos a causas socioeducativas para explicar el trasvase del registro coloquial a la escritura universitaria. Queda, por tanto, relegada a la prospectiva de esta investigación el diseño y la puesta en marcha de esta reflexión entre docente y estudiantes.

6.2.8 Estructura esquemática

Recordamos que este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación de los recursos propios de los distintos sistemas en el resumen (VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, PERIODICIDAD, etc.) llega a mantener las etapas características del género en cuestión como pasos necesarios para cumplir su propósito comunicativo, así como las fases que las conforman. Los descriptores correspondientes a cada intervalo de la escala para esta categoría pueden consultarse en el apartado 4.2.4.

Figura 93

Resultados en la Categoría Estructura Esquemática



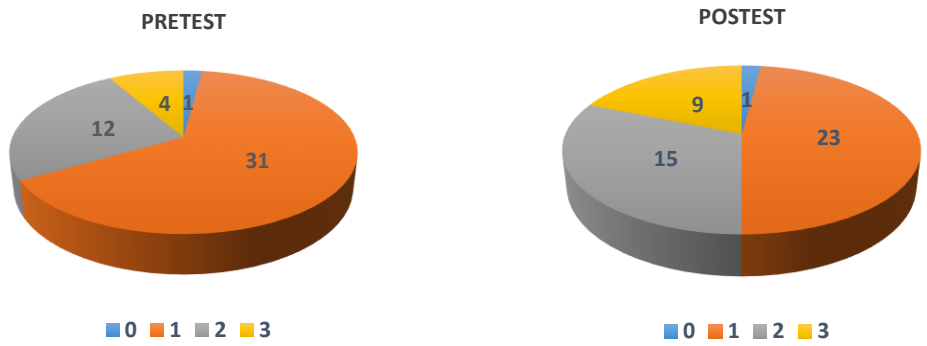
Como puede observarse en la Figura 93, la media de los resultados del Grupo Experimental en esta categoría se ve incrementada; no así la del Grupo Control. No obstante, los resultados de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo no apuntan a considerar esta mejora del Grupo Experimental como significativa, al arrojar el contraste de medias un *p* valor de .062 ($p \leq .05$), lo

mismo que en el Grupo Control, en el que el contraste de medias arroja un *p* valor de .776 ($p \leq .05$) (ver datos estadísticos completos en Anexo 45).

La proporción de estudiantes del Grupo Experimental (n = 48) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación:

Figura 94

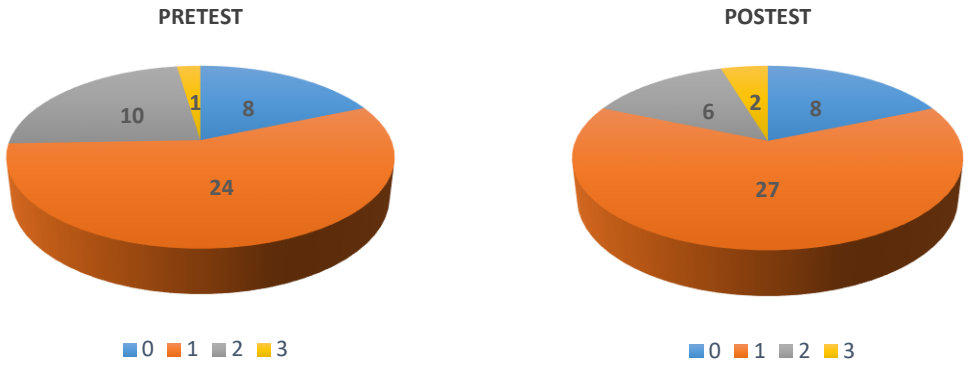
Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Estructura Esquemática (Grupo Experimental)



El contraste de gráficos de la Figura 94 muestra cómo decrece el número de alumnos situados en el intervalo 1 de la escala y que, por tanto, no consigue reinstanciar de forma aceptable el propósito de las etapas y fases imprescindibles de la estructura esquemática argumentativa en el resumen: presentación de la tesis y de los argumentos. A su vez, aumenta muy ligeramente la proporción de estudiantes que sí son capaces de hacerlo (intervalo 2) y más significativamente la proporción de los que además son capaces de reinstanciar con éxito el resto de las etapas y fases de la estructura esquemática del texto fuente (intervalo 3).

Figura 95

Número de Alumnos por Intervalo de la Escala en la Categoría Estructura Esquemática (Grupo Control)



En el caso del Grupo Control, la Figura 95 muestra un estancamiento en los niveles inferiores (intervalos 0 y 1) y un decrecimiento en los superiores (intervalos 2 y 3). Esto significa que la mayoría de los estudiantes no ha sido capaz de reinstanciar de manera aceptable la Tesis y el Argumento, ambos esenciales para poder identificar el resumen como una argumentación.

A continuación ilustramos los distintos intervalos de la escala con muestras representativas:

Tabla 72

Muestras de Resúmenes Situadas en los Distintos Intervalos de la Escala de la Estructura Esquemática

Intervalo 0
Primero, el autor nos ofrece la idea de Saussure sobre el poder del individuo sobre su propia habla, para a continuación indicarnos la influencia social sobre el habla. *Posteriormente, el autor desarrolla su idea sobre la acomodación de nuestra habla a la de los demás (influencia social) o una serie de normas sociales; solo hay unas pocas excepciones donde esto no pasa.* *Para concluir, realiza una comparación entre habla y lengua, con la que termina su explicación.*
Intervalo 1
En este texto se habla de la teoría lingüística de Saussure y como éste defiende su postura con argumentos y ejemplos. *Este texto habla de que, al final, todos nos entendemos aunque sea mínimamente y que si hablamos o queremos relacionarnos con alguien es porque queremos causar una impresión sobre los otros, por tanto, el resto nos debería "juzgar".* *El habla tiene una serie de normas para que nos podamos entender.* *La única excepción es cuando estamos solos y queremos despejarnos, que podemos hacer ruidos o cualquier otro tipo de sonido. ya no pretendemos que nadie nos entienda.*

Intervalo 2
Según Jespersen el habla individual está condicionada socialmente. *El primer argumento que aporta el autor es que un individuo nunca está completamente aislado y en cada expresión de la parole existe un elemento social.* *Jespersen afirma que, a causa del deseo de impresionar a los demás, el interlocutor debe tener en cuenta los prejuicios de ellos.* *El autor sostiene que es imprescindible la acomodación de la parole a las normas impuestas, observando las paroles individuales de los demás.* *Finalmente, refuerza la tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).*
Intervalo 3
El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanidad del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está condicionada socialmente. *El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros, y por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.* *Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.*

Los resúmenes situados en el intervalo 0 en esta categoría han asumido por lo general la estructura esquemática de otro género, como podemos observar en la primera muestra de la Tabla 72, en la que la información parece estructurarse en términos de un relato histórico, al organizarse como una secuencia de actividades organizadas cronológicamente (ver capítulo 3 para recordar la taxonomía de géneros del conocimiento). En otros casos, la estructura esquemática corresponde a exposiciones descriptivas en las que se define la tesis de Jespersen como una teoría consolidada, o, incluso, a comentarios de texto en los que se ha interpretado el mensaje del texto fuente. También hay algunos ejemplares en los que ni siquiera llega a reconocerse un propósito que encaje con un género predeterminado por la confluencia caótica de recursos vinculados a géneros dispares.

Esta especie de falta de conciencia genérica es una carencia común en muchos estudiantes que ha sido reportada en otros estudios similares a este. Mattioli y Marino (2012, p. 195) refieren que al inicio de la secuencia de trabajo del género explicativo que llevaron a cabo en la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) los estudiantes de Ingeniería no distinguían el propósito

de esta actividad comunicativa del propósito de otras como comentar, resumir o reseñar y Moyano y Giudice (2016a, p. 46) hablan de serios problemas en la percepción de la situación comunicativa y la adecuación al género y al registro en los primeros borradores escritos tras su intervención pedagógica en una asignatura de la Licenciatura de Psicología en la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina). Un apunte muy interesante para comprender la extensión de este fenómeno lo encontramos en el trabajo de Moyano (2009), en el que, a raíz de los encuentros de *negociación entre pares* sostenidos con los profesores de las asignaturas en las que se implementa su Programa de Lectura y Escritura Académica (ver capítulo 4), la investigadora reporta distintos grados de conciencia genérica relativa a los textos que los propios docentes manejan en sus asignaturas, lo que resulta un indicio de la escasa importancia que se le ha concedido tradicionalmente a la deconstrucción de los textos que instancian los géneros del conocimiento en el sistema educativo. No obstante, en estos estudios (Mattioli & Marino, 2012; Moyano y Giudice, 2016a) se refiere un desarrollo notable de la conciencia genérica de los estudiantes y de su desempeño a la hora de construir la estructura esquemática una vez finalizada la intervención, lo que no parece tan evidente en nuestro caso teniendo en cuenta la proporción de resúmenes situados aún en este intervalo 0 y en el siguiente.

Precisamente, en los resúmenes situados en el intervalo 1 sí llega a intuirse un propósito argumentativo en virtud del uso de ciertos recursos de VALORACIÓN, como la reinstanciación de la voz del autor mediante cláusulas iniciales articuladas en torno a Procesos verbales o mentales o la presencia de Adjuntos modales (ver Tabla 63). Sin embargo, por lo general, el texto final carece de la Tesis secundada por el Argumento que podemos observar en la fuente; en muchos casos este texto se desarrolla mediante la enunciación de alguna de las otras secuencias de actividad clave en función de Hipertema (la antítesis o alguna secuencia de implicación de la fase de explicación del argumento) y su paráfrasis o interpretación por parte de los estudiantes, quienes pueden llegar a intercalar otras secuencias de actividad del texto fuente. En términos de IDEACIÓN, esto implica una alteración de la información que realmente se está defendiendo en el texto fuente y, en términos

de PERIODICIDAD, un alejamiento del método de desarrollo de la argumentación y su aproximación al del género comentario de texto. Además, en muchos casos, la ausencia de conjunciones dificulta la comprensión de las relaciones lógico-semánticas que mantienen las cláusulas entre sí, lo que acaba por anular el propósito de la fase o la etapa que encarnan, como puede observarse en la muestra de la Tabla 72.

Los resúmenes situados en el intervalo 2 de esta categoría manifiestan claramente su pertenencia al género argumentativo por la presencia bien marcada de la Tesis y el Argumento que la secunda. En los casos en que se ha interiorizado de forma más intensa la estructura esquemática del género, se percibe una intención expresa por demarcar las etapas que lo constituyen mediante distintos recursos gráficos y de los sistemas de VALORACIÓN, CONJUNCIÓN y PERIODICIDAD. En estos resúmenes las etapas Tesis, Argumentos y Refuerzo de la Tesis se construyen en distintas cláusulas o párrafos, dependiendo del grado de detalle informativo por el que ha optado el estudiante. También se reinstancia la voz del autor mediante cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales o mentales muy ajustados en su significado al propósito de cada etapa (*Ej.: El autor defiende..., El autor argumenta..., El autor refuerza su tesis, etc*). Además, por lo general, estas cláusulas van precedidas por conjunciones internas o metáforas gramaticales lógicas que contextualizan la información de la etapa en el curso informativo del género *(Ej.: El argumento que aporta el auto es..., La razón que motiva al autor es..., etc)*. Asimismo, en estos resúmenes puede reconocerse perfectamente el método de desarrollo de la argumentación, aunque el ángulo del campo pueda estar algo distorsionado en ocasiones.

Por último, en el intervalo 3 de la escala todos los resúmenes presentan los avances anteriores en un grado mayor de destreza. Sobre todo, destaca el hecho de que el estudiante construye tanto las etapas como las fases que las componen empleando recursos que le permiten empaquetar la información para agilizar su curso, como los asociados al grupo nominal que expusimos en la categorías *Aspectos léxico-gramaticales*.

CONCLUSIONES

En este último capítulo exponemos, en primer lugar, las conclusiones relativas al cumplimiento de los objetivos que articulan este proyecto de tesis doctoral. En segundo lugar, aportamos una serie de conclusiones generales asociadas a los distintos temas que integran el texto. Por último, incluimos un apartado específico en el que avanzamos posibles investigaciones que permitirían profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos y en el conocimiento del tema objeto de estudio.

1. Conclusiones relativas a los objetivos de esta tesis

Los objetivos generales y específicos que articulan la investigación realizada fueron expuestos en el apartado 2 del Capítulo 5 y hacen referencia a la implementación de la metodología *SAL* en el contexto particular de la investigación, al estudio de su impacto en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes y a la determinación de conclusiones fundamentadas sobre su vía óptima de aplicación.

1.1 Conclusiones relativas a la implementación de la metodología *SAL*

El propósito general asociado a esta dimensión de la investigación era implementar la metodología en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Este objetivo general se concretaba en una serie de objetivos específicos, en relación con los cuales aportamos a continuación nuestras conclusiones particulares:

a) Objetivo específico 1.1 - Diseñar y efectuar esta implementación en los términos de una serie de ciclos de investigación-acción (planificación-acción-observación-reflexión) correspondientes a los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020.

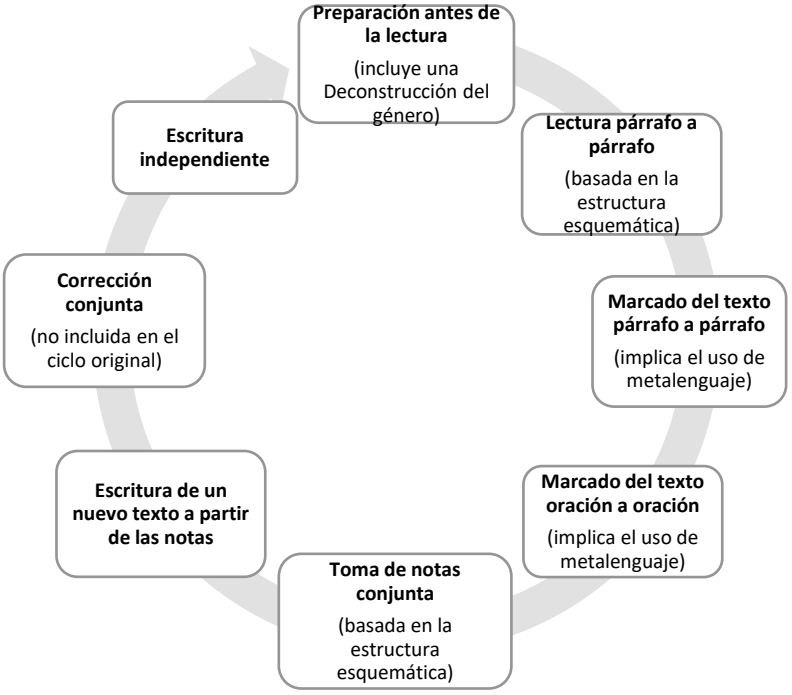
En relación con este objetivo específico, lo más destacable es el cambio en la aplicación de la metodología que hemos efectuado desde el primer ciclo de la investigación-acción hasta el tercero. Como explicamos con detalle en el apartado 2.4.1 del Capítulo 6, nuestra implementación particular de la metodología *SAL* en este trabajo ha acabado asumiendo características del modelo

Reading to Learn (Rose & Martin, 2012, 2018) y del *Teaching-Learning Cycle* (Rothery y Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996; Martin, 1999), bajo la convicción de que el rendimiento de los estudiantes aumentaría al abordar explícitamente la identificación y la deconstrucción del género discursivo desde el comienzo de la secuencia, así como al efectuar una corrección colectiva conjunta de fragmentos anonimizados de los textos al final.

Estas influencias han acabado afectando a la forma en que implementamos el ciclo de estrategias *SAL* en la asignatura, que en la actualidad responde a este esquema:

Figura 53

Modificaciones Aplicadas en la Implementación del Modelo SAL (Tercer Ciclo)



No obstante, lejos de considerar estas modificaciones una enmienda a la teoría original de Rose (2003, 2008; Rose et al., 2008), las concebimos como el resultado de una simbiosis enriquecedora que afina los recursos del modelo *SAL* para conseguir su objetivo. Estimamos así que en este caso, como en el resto, las metodologías son un instrumento al servicio de un propósito y han de supeditarse a su consecución sin caer en dogmatismos que paralicen cualquier posible avance en su potencial pedagógico, siempre y cuando los cambios que se les apliquen estén fundamentados

en una reflexión sostenida a lo largo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, de ahí la importancia que reviste implementarlas en el seno de proyectos de investigación-acción.

b) Objetivo específico 1.2 - Diseñar secuencias didácticas basadas en los fundamentos de la metodología para sistematizar la aplicación de sus estrategias a la comprensión de los géneros que vehiculan los contenidos de aprendizaje en la asignatura y a la elaboración de resúmenes asociados.

La aportación más relevante en relación con este objetivo ha sido la reformulación de las planificaciones didácticas que sustentan el desarrollo de las secuencias de trabajo de los textos en la asignatura. Como explicamos en el apartado 1.1.1 del Capítulo 6, en el primer ciclo de la investigación-acción comenzamos por adaptar el diseño de las planificaciones didácticas propuestas inicialmente por el grupo ForMULe para el trabajo con el modelo *Reading to Learn* al carácter de las estrategias del modelo *SAL* y de los textos de trabajo propios de la asignatura que, como se ha mencionado anteriormente, en muchos casos presentaban géneros incrustados en un género marco, aspecto que debía tener cabida en las planificaciones (ver Figura 43). En el tercer ciclo de investigación-acción la reformulación de estas planificaciones se centró fundamentalmente en expandir la sección destinada a la planificación de la Lectura detallada párrafo a párrafo y oración a oración, con objeto de facilitar la posterior Escritura conjunta del resumen del texto dando cabida al registro de las notas para la reescritura del texto (ver Figura 50).

Queremos destacar con ello la importancia que reviste contar con una planificación que facilite el acceso a la información que el profesor necesita manejar a lo largo de todo el ciclo de estrategias *SAL*, habida cuenta del alto grado de exigencia que supone en términos de actuación docente.

c) Objetivo específico 1.3 - Diseñar materiales didácticos específicos basados en los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros para facilitar la comprensión de los géneros que vehiculan los contenidos de aprendizaje en la asignatura y a la elaboración de resúmenes asociados.

En relación con este objetivo, el recuento final de materiales diseñados asciende a 16 planificaciones didácticas asociadas respectivamente a 16 textos vinculados al temario de la asignatura (Anexos 10, 13, 31 y 34), más un conjunto de materiales auxiliares de divulgación de la propia metodología *SAL*, de la Lingüística Sistémico-Funcional (Anexo 8), de los géneros explicación secuencial, exposición clasificatoria, argumentación y relato histórico explicativo (Anexos 12, 14 y 35), así como de errores comunes asociados a la reinstanciación de la información del texto fuente en el resumen (Anexo 32). Esperamos encontrar la manera de poner este cuerpo de documentos al servicio de cualquiera que busque una referencia a la hora de implementar el modelo *SAL*, teniendo en cuenta la importancia de concretar sus estrategias en materiales manejables y atractivos tanto para el docente como para el alumno.

1.2 Conclusiones relativas al impacto de la implementación de la metodología *SAL*

El propósito general asociado a esta dimensión de la investigación era estudiar el impacto de la implementación de la metodología en la asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Este objetivo general se concretaba en una serie de objetivos específicos, en relación con los cuales también aportamos a continuación nuestras conclusiones particulares:

a) Objetivo específico 2.1 - Constituir un corpus de resúmenes de macrogéneros propios de la disciplina Lingüística aplicada a la enseñanza producidos por los estudiantes en el curso de la investigación-acción.

Entre las coordenadas en que se inscribe la investigación cuantitativa que exponemos en el Capítulo 7, se encuentra la conceptualización del resumen como indicador del desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes.

Recordamos a este respecto que el resumen objeto de análisis de nuestra investigación asume un propósito procesual, al constituirse como uno de los pasos de la secuencia de trabajo que aplicamos en la asignatura con el objetivo de desarrollar las competencias mencionadas, y presenta la naturaleza de una práctica discursiva, más que de un género con derecho propio. Como

exponemos con detalle en el apartado 2 del Capítulo 7, este tipo de resumen tienen un gran potencial, pues concita la comprensión de los textos disciplinares y la reinstanciación de su contenido mediante la producción escrita de un nuevo texto que asume la estructura esquemática del género predominante en el texto fuente. Esta actividad de *leer-para-escribir* (Flower et al., 1990) que implica el resumen así considerado es realizada en incontables ocasiones en el curso de los estudios universitarios con propósitos muy diversos, por lo que su valor es evidente.

No obstante, aunque consideramos que este tipo de resumen resulta un constructo ideal para efectuar una sólida evaluación cuantitativa del desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes, nos parece un recurso poco aprovechado en los estudios realizados en el campo disciplinar de la escritura académica. Pensamos que en ello quizá puede influir el hecho de que hay investigadores que disocian la presencia y organización de ideas clave de la manera en que el estudiante transmite y organiza estas ideas mediante el uso particular que hace de los recursos genéricos, discursivos, léxicogramaticales y gráficos, lo que provoca que no sepan afrontar la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para transmitir la información del texto fuente.

Por tanto, queremos poner en valor que la Lingüística Sistémico-Funcional ofrece una tecnología idónea para conectar los distintos aspectos implicados en la elaboración del resumen, lo que puede aprovecharse para la realización de otras investigaciones cuantitativas que adopten este constructo con objeto de medir el avance de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes universitarios en distintos géneros disciplinares. Para facilitar esta labor ponemos a disposición de cualquier investigador el corpus de 997 resúmenes correspondientes a los géneros explicación secuencial, exposición descriptiva, argumentación y relato histórico explicativo recabados en el curso de los tres ciclos de la investigación-acción (ver Figuras 44 y 52).

b) Objetivo específico 2.2 - Diseñar y validar un instrumento para evaluar la calidad de estos resúmenes según los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros.

El proceso de diseño del esquema de puntuación analítico empleado en la investigación cuasiexperimental que incluye esta tesis está expuesto con detalle en el apartado 4.2 del Capítulo 7. Aparte de la relevancia que reviste el hecho de que este instrumento haya sido sometido a un proceso de validación, por no ser muy frecuente entre los estudios de este campo disciplinar, nos parece un logro notable el haber adaptado las categorías de evaluación más frecuentes en el caso de otros instrumentos diseñados en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros a la evaluación de un texto cuya calidad no puede juzgarse *per se*, sino en relación a otro texto fuente. No obstante, esto también convierte nuestro esquema de puntuación en un instrumento difícil de manejar y básicamente enfocado a investigadores especializados, pues su uso implica el necesario análisis sistémico-funcional del texto original y la redacción de los descriptores de logro ajustados a cada intervalo de la escala para cada categoría.

Estimamos que esta tarea de analizar el texto fuente y establecer unos estándares de logro resulta imprescindible en cualquier caso para contar con una retroalimentación fiable sobre el progreso de los estudiantes en la comprensión y la producción de textos disciplinares, de modo que, para facilitar el uso de este instrumento en el marco de la actividad docente, consideramos la posibilidad de realizar una versión simplificada en la que conjuguemos una mayor accesibilidad a los conceptos que articulan el instrumento con un apoyo explícito para abordar las exigencias que impone su uso, con lo que aumentaríamos el potencial de adaptabilidad del instrumento de evaluación a cualquier contexto educativo.

c) Objetivo específico 2.3 - Contrastar el rendimiento en la escritura de resúmenes de los estudiantes del Grupo Experimental antes y después de la aplicación de la metodología, así como de los estudiantes del Grupo Experimental y del Grupo Control, para avanzar conclusiones generales sobre su impacto.

A tenor de los resultados expuestos en el apartado 6 del Capítulo 7, la conclusión que aportamos es que la metodología *SAL* presentaría una efectividad moderada a la hora de mejorar la calidad de los resúmenes escritos de textos académicos de los estudiantes del Grupo

Experimental. El hecho de que la puntuación media obtenida por el grupo no llegue a situarse plenamente en el intervalo 2 de la escala es motivo suficiente para aplicar toda nuestra cautela en la interpretación de los resultados. Por tanto, de momento, sólo podemos afirmar que éstos apuntan a confirmar la hipótesis general que orienta la investigación cuasiexperimental.

No obstante, hemos de contextualizar esta pequeña mejora teniendo en cuenta las tres horas de trabajo semanal con las que cuenta nuestra materia y la adaptación de la secuencia de trabajo a la modalidad virtual que hubimos de efectuar en el segundo semestre a causa de la pandemia de COVID-19 (ver apartado 3.2 del Capítulo 7). En relación con la carga horaria, tras comparar los resultados obtenidos a partir de la implementación del modelo *SAL* en dos asignaturas con distinto cronograma, Rose et al. (2008) advierten que la ratio de mejora de la alfabetización académica puede ser directamente proporcional al tiempo en que se han aplicado las estrategias *SAL*, así como al grado en que su aplicación se haya concentrado o dispersado en uno o varios campos y/o géneros. No consideramos esta segunda condición relevante en nuestro caso, al habernos concentrado en el trabajo de explicaciones secuenciales y argumentaciones, sin embargo estimamos que la primera condición puede explicar los resultados obtenidos. Con respecto al replanteamiento de la secuencia de trabajo, aunque la modalidad virtual no tuvo por qué influir directamente en el rendimiento de los estudiantes, según apuntarían otras adaptaciones similares como el modelo *SLATE* (Dreyfus et al., 2016), consideramos que la forma en que tuvo lugar, en medio del caos generalizado a causa de la irrupción de la pandemia, sí pudo haber influido en los resultados, aunque será preciso contar con estudios específicos que revelen el impacto de este fenómeno en la educación superior a todos los niveles.

d) Objetivo específico 2.4 - Identificar los aspectos más y menos problemáticos de los que dan cuenta los resúmenes de los estudiantes referidos a las categorías incluidas en el instrumento de evaluación e interpretar sus consecuencias en relación con la comprensión de un texto instancia del género argumentativo y la expresión de su contenido a través de un lenguaje formal y técnico.

En relación con este objetivo, aportamos una recapitulación de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental en las distintas categorías del esquema de puntuación, según fueron expuestos en el apartado 6 del Capítulo 7:

Tabla 73

Recapitulación de Resultados del Grupo Experimental asociados a cada Categoría del Esquema de Puntuación

Categoría	Puntuación media pretest-postest		Contraste de medias prueba de Wilcoxon ($p \leq .05$)
Ideación	1,47	1,87	$p = .005$
Conjunción	1,33	1,56	$p = .167$
Valoración	1,25	1,60	$p = .007$
Identificación	1,91	2,27	$p = .086$
Periodicidad	1,14	1,83	$p = .000$
Aspectos léxico-gramaticales	1,33	1,70	$p = .001$
Aspectos gráficos	1,62	2,04	$p = .014$
Estructura esquemática	1,39	1,64	$p = .062$

A tenor de los datos expuestos en la Tabla 73, la metodología *SAL* parece haber contribuido muy positivamente al desarrollo de los recursos propios de las categorías *Periodicidad*, *Aspectos léxico-gramaticales*, *Ideación*, *Valoración* y *Aspectos gráficos* de los resúmenes de los estudiantes. Sin embargo, los mismos resúmenes no presentan recursos que evidencien un desarrollo significativo de las categorías *Conjunción*, *Identificación* y *Estructura Esquemática*. De ello se desprenden dos consideraciones:

-Las adaptaciones efectuadas en las estrategias de la metodología *SAL* han conseguido incrementar la calidad de los resúmenes de los estudiantes en dos categorías que, pese a las diferencias de conceptualización que manifestaban en las versiones anteriores del esquema de puntuación analítico, venían arrojando resultados negativos tanto en el primer como en el tercer ciclo de la investigación-acción: los *Aspectos léxico-gramaticales* y la *Valoración*. No obstante, la calidad de los resúmenes en términos de *Identificación*, que también recibió puntuaciones deficitarias en estos ciclos anteriores, no ha podido ser mejorada.

-A pesar de que la aplicación de la metodología *SAL* contribuye decisivamente a mejorar la selección de la información clave (*Ideación*) y su articulación según el método de desarrollo del género (*Periodicidad*), aún queda camino por recorrer si consideramos que la interacción de los recursos de los distintos sistemas no es, en general, lo suficientemente efectiva como para obtener buenos resultados a la hora de construir el propósito de las distintas fases y etapas del texto según su género (*Estructura esquemática*). En este sentido, resultará esencial seguir trabajando con el objetivo de aumentar la calidad de los recursos propios de las categorías *Conjunción* e *Identificación* y de algunos recursos asociados a la categoría *Aspectos Gráficos*, como la puntuación, para que los resúmenes de los estudiantes consigan responder al propósito que les otorga sentido en la situación de comunicación en que se inscriben.

2. Conclusiones generales

En este último apartado registramos las conclusiones recabadas durante el curso de la investigación en referencia a los distintos temas que la articulan, a saber: el campo disciplinar de la escritura académica, la teoría lingüística sistémico-funcional, los géneros discursivos, los modelos asociados a la Pedagogía de géneros en ámbito universitario y las metodologías de investigación educativa.

2.1 El estudio de la escritura académica en la actualidad

Recordamos que el primer capítulo de este trabajo constituye una introducción al campo disciplinar de la escritura académica en el que describimos sus movimientos fundacionales *Writing Across the Curriculum* y *Academic Literacies*, definimos la relación particular entre lectura y escritura académica mediante la denominación de una actividad comunicativa propia denominada *leer-para-escribir* (Flower et al., 1990) y ofrecemos el estado de la cuestión relativo a la escritura académica en Europa y en contexto hispanohablante. Con respecto a este tema, consideramos necesario destacar los siguientes aspectos:

a) El impulso de la investigación en escritura académica en Latinoamérica**.** Resulta especialmente destacable la profusión de trabajos realizados y publicados en este ámbito geográfico, que se

consolida como un polo de referencia en la materia en lo que respecta a nuestro idioma. Trabajos como el de Navarro (2017) o el de Tapia-Ladino et al. (2016) plantean incluso la existencia de una identidad propia en los estudios latinoamericanos de escritura académica, caracterizada por una fuerte interdisciplinariedad e intensa colaboración entre especialistas de distinta trayectoria.

b) La consolidación del género como concepto nuclear en la investigación y enseñanza de la escritura en la universidad. Se enfoque desde una perspectiva más retórica o más lingüística, el género es el punto de partida fundamental para caracterizar todos los aspectos que se articulan en torno a la comunicación escrita en contexto universitario así como para plantear prácticas de escritura que respondan a las futuras demandas del ámbito profesional al que se dirigen los estudiantes. Así lo sugiere la especialización de las investigaciones, que han pasado de prestar atención a géneros académicos transversales a todas las disciplinas (por ejemplo, Bolívar & Bolet, 2010; Cisneros & Olave, 2012) a examinar géneros disciplinares específicos para diseñar secuencias didácticas enfocadas a mejorar su comprensión y producción (por ejemplo, Parodi et al., 2009; Parodi & Burdiles, 2015)

c) La necesidad de perfilar los rasgos característicos del discurso académico en español superando las tradiciones planteadas desde la lengua inglesa. Aunque resulta interesante la adaptación efectuada por los autores hispanohablantes de conceptos y teorías vinculados al estudio del discurso académico en inglés, por ejemplo, las categorías del metadiscurso propuestas por Hyland (2005b), existen alternativas de caracterización del discurso académico propuestas originalmente desde el ámbito de investigación de la escritura académica en español (Soto & Zenteno, 2004; Moyano, 2010d; Salas, 2015). Consideramos, como muchos otros investigadores en España e Hispanoamérica, que poner estas propuestas en valor constituye un paso necesario para reforzar la presencia hispanohablante en este campo disciplinar y contribuir así a un intercambio académico igualitario (Ávila, 2021).

d) El papel nuclear de la lingüística aplicada en el tratamiento de la escritura académica. Escribir es una actividad comunicativa que implica, en primer lugar, el dominio de la lengua escrita. La

interdisciplinariedad propia de este campo de estudio enriquece la interpretación de las causas que determinan las dificultades de escritura académica, sin embargo, el diseño de propuestas didácticas, cualquiera que sea su fundamentación teórica, debería poder aportar como mínimo soluciones efectivas para facilitar la textualización de la información y la manipulación fluida del lenguaje académico en el contexto disciplinar de las tareas y no centrarse exclusivamente en la enumeración de consignas orientadas a la reflexión sobre los aspectos extralingüísticos -cognitivos, sociales o culturales- vinculados al proceso (Bizzell, 2003; Wingate & Tribble, 2012).

e) La interrelación entre la lectura y la escritura académica. Ha de tenerse en cuenta que la escritura es relevante en tanto en cuanto es el medio a través del cual los estudiantes dan cuenta de la información disciplinar que han aprendido. Sin embargo, la vía para adquirir y desarrollar este aprendizaje sigue siendo fundamentalmente la lectura, pues no sólo proporciona el conocimiento de un campo de estudio, sino que también canaliza el contacto de los estudiantes con el lenguaje académico que emplearán al comunicar este conocimiento por escrito. No es extraño, por tanto, que en los centros de escritura universitarios en ámbito hispanohablante se reivindique la necesidad de poner medios cuanto antes para compaginar el tratamiento de la lectura con el de la escritura (Calle-Arango, 2018). El reconocimiento efectivo de la sinergia entre ambas actividades en el proceso de aprendizaje resulta un aspecto clave, como destaca Giovanni Parodi:

> La lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina (Parodi, 2003, citado en Parodi, 2008, p. 36).

2.2 La descripción del español desde la teoría lingüística sistémico-funcional

El segundo capítulo de este trabajo presenta una síntesis de los principales conceptos asociados a la teoría lingüística sistémico-funcional, con objeto de facilitar la posterior comprensión de sus aportaciones a la didáctica de la lectura y la escritura académica. Estos conceptos están vinculados a la realización de las tres metafunciones ideacional, interpersonal y textual en el género, el

registro y los distintos sistemas que abarcan los niveles semántico-discursivo (PERIODICIDAD, CONJUNCIÓN, IDENTIFICACIÓN, IDEACIÓN, VALORACIÓN y NEGOCIACIÓN) y léxico-gramatical (TRANSITIVIDAD, MODO, TEMA).

Además, este segundo capítulo hace referencia a las particularidades que la investigación especializada ha puesto de manifiesto sobre la lengua española. Con respecto a la magnitud de esta investigación, se ha percibido una mayor disponibilidad de trabajos vinculados a la lexicogramática (Taboada, 1995; Montemayor-Borsinger, 2005; Ghio & Fernández, 2008; Arús, 2010; Lavid et al., 2010; Gutiérrez, 2015; Quiroz, 2015, 2017; Moyano, 2016, 2021) que a la semántica discursiva (Kaplan, 2004; Moyano, 2010a), o, al menos, una menor proporción de estudios centrados expresamente en teorizar acerca de los distintos sistemas de la semántica discursiva en el caso del español. Como contrapartida, contamos con un cuerpo creciente de trabajos de análisis del discurso en ámbito hispanohablante planteados desde una perspectiva sistémico-funcional en los que la interpretación de aspectos parciales o globales de textos que instancian géneros específicos puede conducir al avance de la investigación, aunque la intención de estos trabajos no sea expresamente la de teorizar sobre las particularidades de los sistemas de la semántica discursiva en español a partir de un enfoque sistémico (Oteíza, 2006, 2009a y b, 2013, 2014; Moyano, 2010c y d, 2012, 2013b, 2014; Giudice, 2013; Giudice & Moyano, 2011; Moss et al., 2013; Ávila et al., 2017; Vallejos, 2004; Barletta et al., 2020; Stagnaro, 2012).

Se concluye, por tanto, que es necesario seguir profundizando en la descripción de nuestra lengua desde este marco teórico para garantizar un fundamento sólido que vertebre sus aplicaciones a distintos campos disciplinares.

2.3 El desarrollo de la conciencia genérica de los docentes

A lo largo del tercer capítulo de este trabajo expusimos de manera sucinta los resultados del enorme cuerpo de investigaciones sobre los géneros del conocimiento desarrolladas por la Escuela de Sídney durante varias décadas. Asimismo, sistematizamos los trabajos de otros expertos en el ámbito de la Lingüística Sistémico-Funcional aplicada a la enseñanza en contexto hispanohablante.

Al hacerlo respetamos la asunción de que los géneros son actividades sociales inscritas en una cultura, de ahí que, pese a las evidentes similitudes entre los contextos educativos de cualquier nación civilizada, se hayan respetado las denominaciones originales que los hablantes han concedido a los géneros en cada contexto lingüístico y cultural particular. Como en cualquier síntesis, tuvimos que obviar la mención de otros trabajos complementarios o de última hora sobre el tema, por ejemplo, no incluimos los trabajos que estudian géneros del conocimiento desde una perspectiva multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001; O´Halloran, 2004).

Nuestra conclusión en relación con este tema es la necesidad de suscitar una reflexión generalizada en todos y cada uno de los niveles educativos acerca del valor que el análisis de la organización y el discurso de cada género del conocimiento tiene a la hora de capacitar a los docentes para diseñar secuencias didácticas que aborden su tratamiento escrito en el aula e implementarlas con eficacia; en otras palabras, a la hora de capacitarlos para orientar de una forma más consciente la comprensión, la producción y la evaluación de los textos de aprendizaje de las distintas asignaturas. Consideramos que esta reflexión constituye el paso previo imprescindible a la puesta en marcha de cualquier iniciativa de formación de estos docentes que pretenda acometerse no sólo desde cualquiera de las propuestas metodológicas de trabajo de la lectura y la escritura fundamentadas en la Pedagogía de géneros, sino desde el marco de cualquier otra teoría lingüística y pedagógica.

Insistimos en esta idea porque estimamos que en muchos casos el principal obstáculo para facilitar a los estudiantes la asimilación de los recursos discursivos y lingüísticos característicos de los géneros de las distintas asignaturas es la carencia de una conciencia genérica clara por parte del propio profesorado. En el nivel superior, esto queda bastante bien caracterizado en uno de los trabajos de Moyano (2009, pp. 457-458), en el que describe los encuentros de *negociación entre pares* (ver el apartado 3.1 del Capítulo 4) sostenidos con los profesores de la Universidad Nacional General Sarmiento en las asignaturas en las que se implementa el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC). A este respecto,

recordamos que Moyano clasifica a los profesores participantes en tres categorías según el grado de conciencia genérica relativa a los textos que manejan en sus asignaturas:

a) Un primer grupo aprecia la implementación de prácticas lingüísticas en la ciencia y reconoce algunos géneros científicos, aunque carece de recursos pedagógicos para enseñarlos. No obstante, por su experiencia como escritores y/o tutores de textos de investigación, presentan una conciencia alta sobre prácticas académicas y profesionales en las que está implicado el lenguaje.

b) Un segundo grupo no sabe claramente cómo puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor los conceptos de la asignatura o los tipos de textos que precisamente facilitarían este propósito, pese a apreciar la implementación de prácticas lingüísticas. En este grupo se da una conciencia difusa del concepto de género, pese al contacto dilatado con los géneros propios de su materia.

c) Un tercer grupo no presenta ninguna conciencia sobre el rol del lenguaje natural en la construcción del conocimiento.

Reiteramos cómo esta desproporcionalidad existente en los dos últimos casos entre el contacto con los textos de aprendizaje de una materia y el grado de conciencia lingüística y genérica desarrollada al respecto vendría a contradecir algunos postulados sobre alfabetización académica planteados tradicionalmente desde la psicología (Carlino, 2005), según los cuales el apoyo conceptual en la realización de las prácticas de lectura y escritura planteadas en una asignatura es herramienta suficiente para desarrollar su aprendizaje. Por el contrario, experiencias de aplicación de la Pedagogía de géneros en ámbito universitario como las documentadas en este trabajo demuestran cómo la mediación lingüística explícita de los docentes resulta esencial para que los estudiantes logren comprender y producir ejemplares textuales aceptables de las tareas asignadas, y para ello resulta esencial promover entre el profesorado la conciencia del valor que reviste el control de los géneros del conocimiento en sus asignaturas.

2.4 La complementariedad de los modelos asociados a la Pedagogía de géneros en ámbito universitario anglófono

El cuarto capítulo está dedicado a exponer las características fundamentales de los modelos de aplicación universitaria derivados de la Pedagogía de géneros: *Scaffolding Academic Literacy* (SAL), *Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments* (SLATE) y *Language as Social Semiotic Approach to Teaching and Learning* (LAAS). Dejando a un lado sus obvias diferencias y similitudes, a modo de conclusión destacamos cinco aspectos específicos de estos modelos que nos parece interesante contrastar para revelar el alcance de su respectivo potencial:

a) El planteamiento pedagógico. Con respecto a este aspecto, puede establecerse una diferencia fundamental entre el enfoque *LAAS* y las otras dos metodologías. Como se ha puesto de manifiesto, tanto en *SAL* como en *SLATE* se aplica un planteamiento pedagógico estrechamente ligado a la *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida* (Rothery 1985, 1989), lo que supondría en ambos casos –empleando un concepto nuclear del enfoque *LAAS*- la aplicación de una mediación semiótica más sistemática. Téngase en mente el caso de etapas como el *Marcado del texto párrafo a párrafo u oración a oración* del modelo *SAL* o la *Construcción Conjunta* del modelo *SLATE* para ilustrar esta aseveración. Por su parte, el enfoque *LAAS* plantea una mediación semiótica más abierta -o, en términos más cercanos a las otras metodologías- un diseño más difuso de los géneros curriculares asociados al enfoque. Esto puede observarse, por ejemplo, en el método de la *discusión asociada a la mediación de análisis textuales* reportada en el trabajo de la asignatura Salud y Cuidado Social (Coffin & Donahue, 2014c). Entendemos que la causa de esta diferencia está en la propia naturaleza de *LAAS* como enfoque aplicable a cualquier metodología de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

b) El foco en el género. En lo que respecta a este aspecto, el modelo *SLATE* se enfoca en el (macro)género disciplinar objeto de la tarea y lo integra en la secuencia de forma explícita desde el inicio del Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje, pues en su caso la realización de la tarea depende totalmente de la definición y la descripción previa de ese (macro)género concreto, que es el mismo

que ha de asumir el producto textual final. En el caso del enfoque *LAAS*, el género presenta también un protagonismo claro por la relevancia que adquiere la mediación metasemiótica entre sus principios de implementación. Por su parte, en el modelo *SAL* el tratamiento del género no llega a especificarse desde el inicio en referencia a algún tipo concreto; antes bien, todas las etapas de la secuencia del modelo se supeditan de manera un tanto difusa a la selección de fragmentos complejos del libro de texto de la disciplina en cuestión y no es hasta la *Toma de notas conjunta* donde se aportan indicaciones que diferencian el tratamiento de los géneros factuales y narrativos.

c) El papel del metalenguaje. En relación con este aspecto, parece evidente que es más relevante en el modelo *SLATE* que en el modelo *SAL*. En el primero este metalenguaje se hace explícito desde la misma etapa de *Deconstrucción*, mientras que en el modelo *SAL* su presencia es implícita durante la mayor parte del proceso. Además, en aquellas ocasiones en las que se hace explícito en el modelo *SAL*, como por ejemplo en la elaboración del *Marcado del texto párrafo a párrafo u oración a oración*, su empleo está condicionado a que los profesores tengan al menos un conocimiento básico de los patrones de gramática académica desde una perspectiva funcional, hecho que se asegura de entrada en el modelo *SLATE* gracias al diseño de la herramienta 3x3. *LAAS*, por último, determina claramente el cuerpo de herramientas de mediación metasemiótica que obtiene de la Lingüística Sistémico-Funcional, aunque su aplicación resulta variable en términos de explicitud a tenor de las experiencias de aplicación concreta reportadas.

d) El peso que los modelos conceden a la lectura y a la escritura. En lo que respecta al siguiente aspecto, está claro que el peso que los modelos conceden a la lectura y a la escritura difiere, a pesar de que las dos actividades están presentes en cada uno. Precisamente por inspirarse en el modelo *Reading to Learn*, el modelo *SAL* centra la mayor parte de su potencial de andamiaje en la comprensión del campo de estudio presente en el fragmento del texto de trabajo. Por su parte, el modelo *SLATE* nace enfocado a la escritura, no sólo por su fundamento en el *Teaching-Learning Cycle* (Rothery & Stenglin, 1994; Rothery, 1994, 1996), sino por la necesidad específica que propicia su surgimiento. No obstante, indefectiblemente, el modelo *SLATE* ha de asumir el trabajo de la

lectura para poder asegurar la consecución adecuada de la tarea de escritura, de ahí que la *Construcción del campo* incluya estrategias efectivas de lectura, toma de notas y resumen inspiradas en parte en el modelo *SAL*, como la entrega de una sinopsis del texto modelo organizada según su estructura esquemática, la identificación y marcado de información relevante o el empleo de notas para la reescritura del texto modelo en formato resumen. Es en este punto donde puede observarse una complementariedad más intensa entre ambas metodologías que quizá podría conducir al diseño de un macrogénero curricular más completo que integrase los hallazgos de ambas. Finalmente, los principios de *LAAS* están orientados a apoyar el itinerario de la lectura a la escritura, por lo que podría considerarse un punto intermedio entre los modelos anteriores salvando el hecho de que, como enfoque, no presenta estrategias de aplicación concreta.

e) La naturaleza de la evaluación. Por último, en lo referente a este aspecto, nos detendremos en contrastar tres aspectos específicos: la *preparación* (*versus* la corrección), la *retroalimentación* y los *criterios de evaluación*. Con respecto al primero, tanto en *SAL* como en *SLATE* se asegura una preparación intensiva en todos los estratos lingüísticos en virtud de la cual se prescinde del empleo único de estrategias de retroalimentación correctiva focalizada en aspectos de expresión superficiales. Esto no coincide con las experiencias de aplicación del enfoque *LAAS*, en las que la intervención se manifiesta comúnmente después de la escritura. En lo tocante a la retroalimentación, *SAL* carece de un sistema de retroalimentación que proporcione andamiaje en la escritura más allá de la *Toma de notas conjunta* y la *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*, etapas donde tiene lugar una intensa actividad de andamiaje sincrónica enfocada a la reescritura del texto de trabajo. Por el contrario, en los modelos *SLATE* o, incluso, *LAAS*, tiene lugar un seguimiento muy estrecho del proceso de escritura que no finaliza en la escritura individual y la corrección del texto, sino que se proyecta en sucesivos ciclos de retroalimentación en los que se sigue andamiando el dominio de los aspectos relevantes del discurso académico en el contexto de la tarea. Esto se explica por la disparidad de objetivos de evaluación que presenta cada modelo. Para el modelo *SLATE* la preferencia es evaluar la progresión en la calidad de la expresión escrita

de géneros disciplinares específicos, mientras que el objetivo de la evaluación en el caso del modelo *SAL* es principalmente evaluar la comprensión a través de la manipulación del discurso académico presente en el texto fuente. Finalmente, en lo que respecta a los criterios de evaluación, pese a que en todos los casos se fundamentan en conceptos relevantes de la Lingüística Sistémico-Funcional, éstos parecen estar mejor especificados e integrados en las plantillas basadas en la herramienta 3x3 que en la propia grilla del modelo *SAL*: esto no sólo resulta evidente por el mayor número de criterios de 3x3, sino por su carácter bidimensional, esto es, su presentación en referencia a los tres tipos de significados (ideacional, interpersonal y textual) y a los distintos estratos (género, registro, semántica discursiva, lexicogramática y expresión).

De estas diferencias se desprende la complementariedad que tiene lugar entre estas metodologías, sobre todo *SAL* y *SLATE*, y que en este trabajo ha conducido al diseño de un macrogénero curricular más completo para integrar sus ventajas respectivas.

2.5 La conjunción de metodologías y la particularidad del diseño de investigación

Este trabajo se caracteriza por emplear una metodología de investigación cuasiexperimental que se inscribe en el contexto de una investigación-acción con objeto de recabar datos objetivables mediante los que cuantificar el efecto de la aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica.

Aunque la operacionalización cuantitativa de la variable dependiente *calidad de los resúmenes escritos de los estudiantes* y el empleo de rúbricas de evaluación asemejan nuestro estudio a otros trabajos similares inscritos en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros (Rose et al., 2008; Devrim, 2013; Coffin & Donahue, 2014; Mitchell & Pessoa, 2017; Moyano, 2004, 2007, 2010b; Mattioli & Marino, 2012; García Parejo & Blanco, 2020), se diferencian en que el impacto de la aplicación de la metodología en estos trabajos se examina a partir del análisis de muestras de escritura de los estudiantes recabadas durante su periodo de implementación y evaluadas en distintas fases del proceso de corrección regulado por el docente. Por el contrario, en nuestra investigación examinamos la variable dependiente *calidad de los*

resúmenes escritos de los estudiantes contrastándola en ejercicios efectuados de manera autónoma por los alumnos antes y después de la aplicación del tratamiento didáctico y comparando sus resultados con los obtenidos por un Grupo Control.

Como ya apuntábamos en el capítulo 5, nos parece relevante examinar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos en actividades exentas del andamiaje consustancial al tratamiento didáctico implementado, de modo que pueda observarse hasta qué punto los estudiantes han interiorizado los conceptos y las estrategias que se les han proporcionado y las han aplicado a la comprensión y expresión de textos disciplinares según su propio criterio. Entendemos así que cualquiera de las investigaciones citadas previamente podría complementarse si se efectuase esta evaluación cuantitativa independiente.

3. Prospectiva de investigación

En este último apartado aportamos la prospectiva de investigación que estimamos debe orientar el curso de este trabajo en el futuro. En primer lugar, centrándonos en la actividad de resumir textos disciplinares, apuntamos la necesidad de efectuar un análisis más profundo de algunos aspectos que hemos revisado en el apartado 6 del Capítulo 7, de modo que pueda ilustrarse más detalladamente la manera en que los estudiantes efectúan el trasvase de información del texto fuente al resumen para poder intervenir en su mejora desde este marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía de géneros. Estos aspectos son:

a) El tipo de relaciones semánticas que se establecen entre la información del texto original y los resúmenes de los estudiantes: las técnicas de reinstanciación más y menos empleadas y los errores más frecuentes al aplicarlas.

b) Las relaciones lógico-semánticas implícitas: la frecuencia con que son identificadas en distintos géneros discursivos y los recursos empleados por los estudiantes para reinstanciarlas en los resúmenes correspondientes.

c) El vínculo entre IDEACIÓN e IDENTIFICACIÓN: la relación entre el grado de comprensión de las relaciones semánticas de los términos del texto fuente y el tipo y frecuencia de errores de correferencialidad en los resúmenes.

d) El fenómeno de la recategorización anafórica: la frecuencia con que se aplica en los resúmenes y el grado de precisión de los términos empleados por los estudiantes para efectuarla.

e) El ascenso/descenso de la información en la jerarquía de la PERIODICIDAD al ser trasvasada del texto fuente al resumen: la forma en que tiene lugar la reinstanciación de Macrotemas e Hipertemas desde texto original y la motivación por la que se construyen nuevos Macrotemas e Hipertemas en el resumen.

f) La construcción de Temas marcados en el resumen: la frecuencia con que se emplea este recurso y los elementos que asumen el rol de Tema marcado en contraste con los propios del texto original.

g) La progresión hacia el dominio de la construcción de grupos nominales complejos como estrategia de síntesis de la información: la frecuencia con que se emplean en diferentes estadios de aplicación de la metodología, los errores más frecuentes y las técnicas que podrían aplicarse para canalizar el rendimiento de los estudiantes en este sentido.

h) La influencia de la oralidad en la escritura estudiantil: estimamos que sería necesario profundizar en las concepciones de los alumnos acerca de la naturaleza de la comunicación en el contexto universitario en general y disciplinar en particular, de modo que pudiéramos emplear estas concepciones para discutir cómo la indeterminación contextual que muchos de ellos atribuyen al registro coloquial resulta un impedimento para su avance educativo en el nivel superior y constituye la causa de muchos errores léxico-gramaticales y gráficos que afectan a sus producciones escritas.

En segundo lugar, conviene referirnos a una parte de la investigación que no ha podido ser abordada en este trabajo por exceder el límite razonable que impone un proyecto de este tipo: se trata de su dimensión cualitativa o análisis de la variable *percepción de los estudiantes sobre el modelo SAL*.

Como ya expusimos en el capítulo 5, el impacto de la implementación de una metodología de lectura y escritura académica es una realidad compleja que también afecta a las percepciones que los individuos desarrollan sobre la propia metodología y los beneficios que puede proporcionarles en su proceso de dominio de la lectura y la escritura en la universidad. El estudio de esta segunda variable cualitativa, por tanto, puede evidenciar el calado de la formación ofrecida más allá del periodo de la propia investigación-acción, dado que una percepción positiva de las estrategias aplicadas en el aula puede implicar con más seguridad la continuidad de su uso autónomo por parte de los alumnos.

Por tanto, la continuación lógica de nuestro trabajo se encuadraría ya en el paradigma de investigación de los métodos mixtos (Tashakkori & Teddlie, 2003; Riazi & Candlin, 2014; Riazi, 2017), pues habría de llegar a conjugar los resultados del estudio de la variable cuantitativa *calidad de los resúmenes escritos de los estudiantes* y los del análisis de la variable cualitativa *percepciones de los estudiantes sobre el modelo SAL* con una finalidad complementaria. Sólo de este modo podríamos alcanzar una comprensión holística de cómo la metodología *SAL* ha afectado la formación en lectura y escritura académica de los estudiantes del Grupo Experimental y reorientar con ello la implementación del modelo con más garantías de éxito.

BIBLIOGRAFÍA

Acebal, M. (en referato a). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales. La inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano & M. Vidal (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica*. The WAC Clearinhouse.

Acebal, M. (en referato b). De las guías de escritura al macro-género. La relevancia del conocimiento lingüístico en los Programas de Lectura y Escritura. En V. Lopes Cristovao, V. Bagio Furtoso & F. Navarro (Eds.), Lectura y Escritura Científica y Académica en Educación Superior [Monográfico] *Revista Signum*, *24*(1).

Acebal, M. (en prensa). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales: la inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de "Psicología Evolutiva". Moyano, E.I. y Vidal Lizama, M. (Eds.) *Centros y Programas en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. The WAC Clearinghouse.

Adam, J. M. (1992). *Les Textes. Types et prototypes*. Nathan.

Adelstein, A. & Boschiroli, V. (2015). Estatuto terminológico de nombres abstractos meronímicos de referencia general: Descripción y propuesta de representación en diccionarios para la producción académica. *Debate terminológico*, 14, 30-54. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70814

Alcaraz, E., Mateo, J. & Yus, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Ariel.

Alonso-Cortés, A. (Ed.). (1989). *Lecturas de Lingüística*. Cátedra

Alonso-Cortés, A. (2015). *Lingüística* (3ª ed). Cátedra.

Álvarez Angulo, T. (1998). *El resumen escolar. Teoría y práctica*. Octaedro.

Álvarez Angulo, T., Mateo, T., Serrano, M. & González, M. (2015). Diseño de la plataforma "RedacText 2.0" para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y

aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 425-445. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n2.43359

Ammann, H. (1928). *Die menschliche Rede: sprachphilosophische Untersuchungen*. Schauenburg.

Argüelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR". *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 8, 81-99. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026422006

Argüelles, I. (2012). El resumen y su evaluación: aspectos teóricos y pedagógicos en el contexto de lenguas extranjeras. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 12, 115-152. http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18029/15201

Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, M. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Arús, J. (2010). On Theme in English and Spanish: A comparative study. En E. Swain (Ed.), *Thresholds and Potentialities of Systemic Functional Linguistics: Multilingual, Multimodal and Other Specialised Discourses* (pp. 23–48). EUT.

Aulls, M. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En J. F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 101-132). Antonio Machado Libros.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune Stratton.

Ávila, N. (Ed.) (2021). *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario*. The WAC Clearinghouse.

Ávila, N., González, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 537-560.

Ávila, D., Barletta, N. & Chamorro, D. (2017). La representación de la revolución en el texto escolar: “Ser” y “llegar a ser” en la historia. *Revista Signos*, *50*(94): 150-173. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000200150.

Bakhtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.

Ballano, I. & Muñoz, I. (Coords.) (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bañales, G., Castelló, M. & Vega, A. (Coord.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2020). La Fuerza en la construcción del marco teórico en artículos científicos: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, *25*(1), 75-91. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a14

Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Antonio Machado Libros.

Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, *41*(6), 656–661. https://doi.org/ 10.2307/375913

Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, *11*(3), 361–388. https://doi.org/10.1177/004839318101100305

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. The University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres and Activity Systems: How Texts Organize Actitvity and People. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What Writing Does and How It Does It* (pp. 309-339). Lawrence Erlbaum Associates.

Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enhancement of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101). Taylor & Francis.

Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 127-138. https://doi.org/10.4000/pratiques.1419

Bazerman, C. (2016). La Escritura a través del Currículum siempre ha estado ahí. En C. Bazerman et al., *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia* (pp. 32-38). Edición de Federico Navarro. Universidad Nacional de Córdoba. Traducido por Laura Ferreyra, Laura Bruno, Carina Ávila y Cecila Tossi.

Bazerman, C. & Russell, D. (Eds.) (2003). *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives.* Perspectives on Writing. The WAC Clearinghouse; Mind, Culture, and Activity. https://doi.org/10.37514/PER-B.2003.2317

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. Parlor Press.

Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., Stansell, A. (Eds.) (2010). *Traditions on writing research*. Routledge; Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203892329

Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org/ 10.37514/PER-B.2012.0452

Bazerman, C., Moritz, M. E. (Eds.). (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America [Monográfico]. *Ilha do Desterro*, *69*(3). https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n2p9

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Edición de Federico Navarro. Universidad Nacional de Córdoba. Traducido por Laura Ferreyra, Laura Bruno, Carina Ávila y Cecila Tossi.

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.

Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001

Beke, R. & Bruno, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística, 12*(15), 19-35.

Beke, R. & Bruno, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, *26*(75), 9-30.

Benvegnú, M., Galaburri, M, Pasquale, R. & Dorronzoro, M. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? *Actas de las I Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, 17–21.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes & Control (Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions)*. Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.

Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor and Francis.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.

Bizzell, P. (2003). Cognition, Convention and Certainty. What we need to know about Writing. En V. Villanueva (Ed.), *Cross-Talk in Composition Theory: A Reader* (2ª ed.). National Council of Teachers of English.

Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Jörgensen, P. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European higher education*. Springer.

Blanco, J. & Moyano, E. (2021). Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistémico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *D.E.L.T.A.*, *37*(3), 1-32. http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202152956

Bolívar, A. (2013). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 38(55), 1-12. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001

Bolívar, A. & Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp.93-129). Universidad Central de Venezuela.

Bonanno, H. & Jones, J. (2007). *The MASUS procedure: Measuring the academic skills of university students: A diagnostic assessment* (3ª ed.). Learning Centre, University of Sydney.

Bonnet, M. (2015). Procedimientos referenciales y escritura académica resultados de una implementación didáctica pre-post. *Contextos de Educación*, *15*(19), 20-30. www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Boxwell, M. (1995). “Nothing” makes sense in Weri: A Case of Extensive Ellipsis of Nominals in a Papuan Language. En R. Hasan & P. Fries (Eds.), *On subject and theme: A discourse functional perspective* (pp. 123-151). John Benjamins Publishing.

Braidot, N., Moyano, E., Natale, L. & Roitter, S. (2008). *Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS* [Comunicación]. IV Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI), Salta, Argentina.

Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Allen Lane.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. Macmillan.

Brown, A. & Day, J. (1981). *Strategies and knowledge for summarizing text: The development and facilitation of expertise*. University of Illinois, Centre for the Study of Reading.

Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *22*(1), 1-14. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Bruno, E. (2011). La escritura de resúmenes académicos. En R. Beke & A. Bolívar (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.

Bullock, A. (1975). *A language for life: Report of the committee of inquiry appointed by the secretary of state for education and science under the chairmanship of Sir Alan Bullock*. London: Her Majesty’s Stationery Office.

Caffarel, A. (2006). *A systemic functional grammar of French: from grammar to discourse*. Continuum.

Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *30*(2), 155-175. https://doi.org/ 10.14201/teoredu302155175

Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Ediciones de la Universidad del Quindío.

Camps, A. & Castelló, M. (Eds.). (2013). La escritura académica [Monográfico]. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 17-36.

Camps, A. & Colomer, T. (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (Vol. 14). Horsori.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, *6*(20), 409–420. https://www.aacademica.org/paula.carlino/23

Carlino, P. (Ed.). (2004). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura económica de Argentina.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355–381.

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, *71*(36), 16-32. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa

Carlino, P., Iglesia, P. & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 105–136. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594

Carter, M., Ferzli, M. & Wiebe, E. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, *21*(3), 278-302. https://doi.org/10.1177/1050651907300466mA

Carvajal, M., Eudave, D. & Muñoz, M. (2018). Redactar un resumen. Estrategias y dificultades. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *55*(2), 1-13. https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.7

Castañeda, L. & Henao, J. (1999). El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *22*(1), 77-95. https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/10163

Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.

Castelló, M. (2015a). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, *27*(3), 465-476. https://doi.org.10.1080/11356405.2015.1072362

Castelló, M. (Dir.) (2015b). Escribir en la universidad. La perspectiva de los protagonistas: estudiantes y profesores [Monográfico]. *Cultura y Educación*, *27*(3). https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/406011

Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.). (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. & Solé, I. (2016). Academic Writing in Spain. En O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez & M. Castelló (Coords.), *Exploring European writing cultures. Country reports on genres, writing practices and languages used in european higher education* (201-209). ZHAW Zurich University of Applied Sciences.

Chang, P. & Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resorces explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, *10*(3), 140-151. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.05.005

Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, *72*(1), 7-32. https://doi.org/10.3406/prati.1991.1649

Chitez, M. & Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in higher education. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *Selves and texts in academic societies* (pp. 151–176). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873

Chitez, M., Doroholschi, C.I., Kruse, O., Salski, Ł. & Tucan, D. (Eds.). (2018). *University Writing in Central and Eastern Europe: Tradition, Transition, and Innovation*. Springer.

Christie, F. (1984). Young Children´s Writing Development: the relationship of written genres to curriculum genres. En B. Bartlett & J. Carr (Eds.), *1984 Language in Education Conference: a report of proceedings* (pp. 41-69). Brisbane CAE, Mt. Gravatt Campus.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: a functional perspective*. Continuum.

Christie, F. & Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. Cassell.

Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse*. Continuum.

Cisneros, M. & Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros, M. & Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. ECOE.

Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. ECOE.

Clark, R. & Ivanič, R. (1991). Consciousness-raising about the writing process. En C. James y P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 168-185). Longman. https://doi.org/10.4324/9781315845524

Coffin, C. (1996). *Exploring Literacy in School History. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program*. Adult Migrant English Service.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 196-230). Cassell.

Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(4), 413-429. https://doi.org/10.1080/00220270500508810

Coffin, C. (2009). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Bloomsbury Publishing.

Coffin, C. & Donahue, C. (2014). Language as Social Semiotic Approach to Teaching and Learning in Higher Education [Monográfico]. *Language Learning*, *64*(1).

Coffin, C. & Donohue, C. (2014a). A LAAS Approach to Teaching and Learning: Theoretical Foundations. *Language Learning*, *64*(1), 11-38. https://doi.org/10.1111/lang.12038

Coffin, C. & Donahue, C. (2014b). "This Is Description, Not Film Analysis": Semiotically Mediating Genre, Conceptual Formations and Text Development. *Language Learning*, *64*(1), 85-145. https://doi.org/10.1111/lang.12040

Coffin, C. & Donahue, C. (2014c). "48 Marks Knocked Off for Academic Writing or Lack of Really Annoyed Me": Genre, Conceptual Formations and Semantic Variation. *Language Learning*, *64*(1), 147-204. https://doi.org/10.1111/lang.12041

Coffin, C. & Donahue, C. (2014d). "I Feel Very New to It and Very Inexperience": Semantic Orientation, Semiotic Mediation, and the Genres and Registers of Online Discussion Forums, *Language Learning*, *64*(1), 2015-254. https://doi.org/10.1111/lang.12042

Coffin, C. & Donohue, C. (2014e). Implementing a LAAS Approach to Teaching and Learning. *Language Learning*, *64*(1), 235-286. https://doi.org/10.1111/lang.12043

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Alianza.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. The Falmer Press.

Crystal, D. (con Moreno Cabrera, J. C.) (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus. (Trabajo original en inglés publicado en 1987).

Cubo de Severino, L. (Ed.). (2005). Comunicación académico-científica [Monográfico]. *Signo y Seña*, 14, 141-157. https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/454

Delcambre I. & Reuter, Y. (2010). The French didactics approach to writing, from elementary school to university. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions on writing research* (pp. 17-30). Routledge; Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203892329.

Delcambre, I. & Donahue, C. (2011). University literacies: French students at a disciplinary "threshold"? *Journal of Academic Writing*, *1*(1), 13-28. https://doi.org/10.18552/joaw.v1i1.6.

de Oliveira, L., & Smith, S. (2019, July 29). Systemic Functional Linguistics in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Recuperado el 27 Marzo, 2021, de https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-494.

Derewianka, B. (1998). *A grammar companion*. Primary English Teaching Association.

Derewianka, B. (2011). *A new grammar companion for teachers*. Primary English Teaching Association.

Derewianka, B. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, *35*(2), 127-146. https://ro.uow.edu.au/sspapers/129

Derewianka, B. & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, *8*(1), 6-17. https://ro.uow.edu.au/sspapers/1001/

Desinano, N. (2012). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Homo Sapiens.

Devrim, D. (2013) *Development of Grammatical Metaphor in Academic Literacy Through Online Language Support* [Tesis de doctorado no publicada. University of Sydney].

Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* (pp. 25–39). Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Melguizo, E. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 521-532). Universidad de Alicante.

Dovey, T. (2010). Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes*, *9*(1), 45-60. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.005

Dreyfus, S., Mcnaught, L. & Humphrey, S. (2011). Understanding Joint Construction in the Tertiary Context. *Linguistics and the Human Sciences*, *4*(2), 135-160. https://doi.org/10.1558/lhs.v4i2.135

Dreyfus, S. &Mcnaught, L. (2013). Joint Construction in the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, *7*(1-3), 77-99. https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.77

Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave Mcmillan.

Drury, H. (1991). The use of syntantic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (ed.), *Trends in linguistics: Functional systemic linguistics: Approaches and uses* (pp. 431-456). Mouton de Gruyter.

Du, Q. (2014). Bridging the gap between ESL composition programs and disciplinary writing: The teaching and learning of summarization skill. En T. Zawacki & M. Cox (Eds.), *WAC and second language writers: Research towards linguistically and culturally inclusive programs and practices* (pp. 113-128). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0551

Duke, N. & Roberts, K. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. En D. Wyse, A. Andrew & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). Routledge.

Eco, U. (1985). Elogio del resumen. *Quimera*, 51, 13-15.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.

Ellis, R. (2004). Supporting Genre-Based Literacy Pedagogy with Technology –the Implications for the Framing and Classification of the Pedagogy. En L. Ravelli & R. Ellis (Eds.), *Analysing Academic Writing: Contextualised Frameworks* (pp. 210-233). Continuum.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, *63*(2), 97-107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*(2), 122–128.

Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción, prólogo y glosario de Felipe Alcántara.

Eggins, S., P. Wignell & J.R. Martin (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: theory and practice* (pp. 75-109). Pinter.

Eggins, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. Cassell.

Eggins, S. & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process (Vol. 1)* (pp. 230-256). Sage.

Eggins, S. & Martin, J. R. (2002). Genres and registers of discourse. En M. Toolan (Ed.), *Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics (Vol. 3)* (pp. 274-302). Routledge.

Eggins, S. & Martin, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, *36*(54), 185-205. https://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005.

Errazúriz, M. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, 21, 183-2015.

Errazúriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, *71*(36), 36-52. https:// 10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea

Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Feez, S. & Joyce, H. (1998). *Text-based syllabus design*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Firth, J. (1957). Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views. En R. W. Firth (Ed.), *Man and Culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*. (pp. 93-118). Longman.

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, *41*(1), 19-37. https://doi.org/10.2307/376357

Flower, L. (1990). The role of task representation in reading-to-write. En L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J. Kantz & K. McCormick (Eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and a social process* (pp. 35-102). Oxford University Press.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., & McCormick, K. (Eds.). (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.

Fries, P. (1981). On the status of Theme in English: Arguments from discourse. *Forum Linguisticum*, *6*(1), 1-38.

ForMuLE (2013). Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación (ForMuLE) de la UCM. *Didáctica: Lengua y Literatura*, *25*, 383-384. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42721

García, M. & Bigi, E. (2011). El resumen como parte del Trabajo Especial de Grado. *Legenda*, *13*(10), 149-163.

García Parejo, I., Ahern, A. & Bermejo, Mª L. (2017). La “pedagogía de los géneros discursivos” en Grados de Formación del Profesorado: presentación de dos proyectos de innovación docente. *Lenguaje y Textos*, *46*, 69-80. https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8740

García Parejo, I. & Blanco, J. (2020). Cambios en la escritura de los estudiantes de un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros. *E-AESLA*, 6, 31-45. https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/03.pdf

García Romero, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: La propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de educación. *Legenda*, *13*(10). http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594

García Zamora, M. (2004). La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico. Ciencia de investigación y ciencia escolar. En P. Vallejos (Comp.), *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"* (pp. 37-49). Universidad Nacional del Sur.

Gerot, L. (2000). Exploring reading processes. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives* (pp. 204-221). Cassell.

Ghio, E. & Fernández, M. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral; Waldhuter Editores.

Giudice, J. (2013). La narración del periodo 1976-1983 en manuales de Ciencias Sociales Argentinos: tipo de lenguaje y elección genérica. En E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 297-332). Universidad Nacional General Sarmiento.

Giudice, J. (2018) Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica. En R. Bein, J. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauría & M. Pereira (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura (Vol. 3)* (pp. 217-232). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Giudice, J. & E. Moyano (2011). Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela Primaria. En T. Oteíza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 205-268). Cuarto Propio.

Gopnik, M. (1972). *Linguistic Structures in Scientific Texts*. Mouton de Gruyter.

Grabe, W. & Zhang, C. (2013). Second Language Reading-Writing Relations. En A. Horning & E. Kraemer (Eds.), *Reconnecting Reading & Writing* (pp.108-133). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/reconnecting/

Graetz, N. (1985). Teaching EFL students to extract structural information from abstracts. En J. Uljin & A. Pugh (Eds.), *Reading for Profesional Purposes* (pp. 123-135). Heinemann Educational Publishers.

Gray, B. (1986). Aboriginal Education: some implications of genre for literacy development. En C. Painter & J. R. Martin (Eds.), *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum* (*Occasional Papers, 9*) (pp. 188-209). Applied Linguistics Association of Australia.

Gray, B. (1990). Natural Language learning in Aboriginal Classrooms: reflections on teaching & learning style for empowerment in English. En C. Walton & W. Eggington (Eds.), *Language: Maintenance, Power and Education in Australian Aboriginal Contexts* (pp. 105-139). NTU Press.

Gregory, M. & Carroll, S. (1978). *Language and Situation: language varieties and their social contexts*. Routledge & Kegan Paul.

Green, B. & Lee, A. (1994). Writing geography: Literacy, identity and schooling. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and teaching genre* (pp. 207-224). Heinemann Educational Books.

Gutiérrez, R. (2008). La regulación del conocimiento en el género Manual: Caracterización desde el sistema de la obligación. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 247-269). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Gutiérrez, R. (2015). Transitividad en el español de Chile: Exploración desde la perspectiva sistémico-funcional. *Revista Signos*, *48*(88), 223-249. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000200004

Gutiérrez, M. & Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(7), 137-168. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.eeus

Guzmán, F. & García, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(2), 317-335. https://revistas.um.es/rie/article/view/246011

Halliday, M.A.K. (1967). Notes on transitivity and theme in English. Part 2. *Journal of Linguistics*, *3*(2), 199-244. https://doi.org/10.1017/S0022226700016613

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1976). Functions and universals of language. En G. Kress (Ed.), *Halliday: System and function in language. Selected papers* (pp. 26-32). Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985a). *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985b). Dimensions of Discourse Analysis: Grammar. En T. Van Dijk, (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis (Vol. 2)* (pp. 29-56). Academic Press.

Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar* (2ª ed.). Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 339–376). Longman.

Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). Routledge.

Halliday, M. A. K. (2002). Computing meaning: some reflections on past experience and present prospects. En G. Huang & Z. Wang (Eds.), *Discourse and Language Functions* (pp. 239-267). Shanghai Foreign Language Teaching and Research Press.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Deakin University Press.

Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Falmer Press.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Cassell.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. (2004). *Introduction to Functional Grammar* (3ª ed.). Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday´s Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Routledge.

Hao, J. (2015). *Construing biology: an ideational perspective* [Tesis de doctorado publicada, Universidad de Sídney]. https://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/HAO_2015_PhD_THESIS.pdf

Hao, J. (2018). Reconsidering 'cause inside the clause' in scientific discourse - from a discourse semantic perspective in systemic functional linguistics. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 38, 525-551.https://doi.org/10.1515/text-2018-0013

Hao, J. & Humphrey, S. (2012). The Role of "Coupling" in Biological Experimental Reports. *Linguistics and the Human Sciences*, *5*(2): 169-194. https://doi.org/10.1558/lhs.v5i2.169

Harl, A. (2013). A Historical and Theoretical Review of the Literature: Reading and Writing Connections. En A. Horning, & E. Kraemer (Eds.), *Reconnecting Reading & Writing* (pp.26-52). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/reconnecting/

Harris, M. (2006). Three steps to teaching abstract and critique writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(2), 136-146.

Hasan, R. (1977). Text in the systemic-functional model. En W. Dressler (Ed.), *Current Trends in Textlinguistics* (pp. 28-46). Walter de Gruyter.

Hasan, R. (1984a). The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular. Special Issue on Systemic Linguistics*, *13*, 71-102.

Hasan, R. (1984b). Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (pp. 181-219). International Reading Asociation Press.

Hasan, R. (1985). The texture of a text. En M. A. K. Halliday & R. Hasan (Eds.), *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 70-96). Geelong, Deaking University Press.

Hasan, R. (2005). *Language, society and consciousness*. Equinox.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Heredia, H. & Quirós, F. (2015). El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos de fin de grado. En X. Núñez, A. González, C. Pazos & P. Donos (Coords.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (pp. 443-459). Edições Húmus.

Hernández, E. & Marín, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-83. https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8119

Hollander, P., Shamgochian, M., Dawson, D. & Bouchard, M. (2017). Creating a Reading-Across-the-Curriculum Climate on Campus. En A. Horning, D. Gollnizt & Haller, C. (Eds.), *What is College Reading?* (pp. 57-66). University Press of Colorado; The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/ATD-B.2017.0001.2.03

Hood, S. (2004). Managing attitude in undergraduate academic writing: a focus on the introductions to research reports. En L. Ravelli & R. Ellis (Eds.), *Analysing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 24-44). Continuum.

Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, *19*(4), 351-365. https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillian.

Hood, S. (2015). Ethnographies on the move, stories on the rise: methods in the humanities. En K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 117-137). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315672342

Hood, S. (2016). *The Narrative Turn and Stories in Academic Discourse: Tall Tales*. Palgrave.

Horning, A. (2013). Writing and Reading Across the Curriculum: Best Practices and Practical Guidelines. En A. Horning, & E. Kraemer (Eds.), *Reconnecting Reading & Writing* (pp.71-88). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/reconnecting/

Horning, A. & Kraemer, E. (Eds.). (2013). *Reconnecting Reading & Writing*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/reconnecting/

Horning, A., Gollnizt, D. & Haller, C. (Eds.) (2017). *What is College Reading?* University Press of Colorado; The WAC Clearinghouse. https://doi.org/ 10.37514/ATD-B.2017.0001

Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 103-123). Scottish Academic Press. https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning

Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Säljö (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 161-177). Springer.

Huisman, R. (2016). Talking about poetry – using the model of language in systemic functional linguistics to talk about poetic texts. *English in Australia*, *51*(2), 7–19. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.433028696266165

Huisman, R. (2019). The discipline of English Literature from the perspective of SFL register. Language. *Context and Text*, *1*(1), 102-120. https://doi.org/10.1075/langct.00005.hui

Humphrey, S. & Macnaught, L. (2011). Revisiting Joint Construction in the tertiary context. *Australian Journal of Language and Literacy*, *34*(1), 98–114. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.729761300475762

Humphrey, S. & Dreyfus, S. (2012). What´s the point? Exploring the Interpretive Genre in Applied Linguistics. *Indonesian Journal of SFL*, *1*(2), 156-174.

Humphrey, S., Martin, J. R., Dreyfus, S. & Mahboob, A. (2012). The 3x3: Setting up a Linguistic Toolkit for Teaching Academic Writing. En A. Mahboob & N. Knight (Eds.), *Appliable Linguistics: Reclaiming the place of Language in Linguistics* (pp. 185-199). Bloomsbury.

Humphrey, S. & Hao, J. (2013). Deconstructing written genres in Undergraduate Biology. *Linguistics & the Human Sciences*, *7*(1-3), 29-53. https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.29

Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.

Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, *7*(2), 173–192. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.

Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz, & D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). Rinehart & Winston.

Iedema, R. (1997). The language of administration: organizing human activity in formal institutions. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 73-96). Continuum.

Iedema, R. (2000) Bureaucratic planning and resemiotisation. En E. Ventola (Ed.), *Discourse and community: Doing functional linguistics* (pp. 47-67). Gunter Narr Verlag.

Iedema, R. (2003). *Discourses of post-bureaucratic organization*. John Benjamins.

Iedema, R., Feez, S. & White, P. (1994). *Media literacy (Write It Right Literacy In Industry Research Project–Stage 2)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Irrazabal, N., Saux, G., Burin, D. & León, J. (2006). El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones* (vol. XIII) (pp. 51-57). Facultad de Psicología; Universidad de Buenos Aires.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, *18*(3), 220-245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Ivanič, R., Clark, R. & Rimmershaw, R. (2000). What Am I Supposed to Make of This? The Messages Conveyed to Students by Tutor´s Written Comments. En M. Lea & L. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (pp. 47-67). Open University Press; Society for Research into Higher Education. https://doi.org/10.1023/A:1004103221355

Jackson, J. (2009). Reading/writing connection. En R. Flippo & D. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 145–73). Routledge.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(1), 29-48. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3840

Jarpa, M. (2016). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(1), 29-48. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3840

Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, *24*(1), 85-101. https://doi.org/ 10.17533/udea.ikala.v24n01a04.

Jarpa, M., Haas, V. & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *43*(2), 163-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009

Jespersen, O. (1925). *Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View*. Harvard University Press.

Jespersen, O. & Vela, F. (1947). *Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico*. Revista de Occidente Argentina.

Jespersen, O. (1989). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico (F. Vela, Trad.). En A. Alonso-Cortés (Ed.), *Lecturas de Lingüística* (pp.141-156). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1925 y traducido en 1947).

Jolliffe, D. A. (2007). Learning to read as continuing education. *College Composition and Communication*, 58, 470–94.

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, *16*(22), 52-78. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1468

Kemmis, S. (1988). Action Research. En J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Pergamon.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen & T. Postlehwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 6) (p. 3330-3337). Vicens-Vives/MEC.

Kintsch, W. & Van Dijk. T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to learn. *Educational Psychology Review*, *11*(3), 203-270.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. V. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and the novel. En T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader* (pp. 35-61). Columbia University Press.

Kruse, O. (2003). Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. Jörgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 19-28). Springer.

Kruse, O. (2006). The Origins of Writing in the Disciplines. *Written Communication*, 23, 331-352. https://doi.org/10.1177/0741088306289259

Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in European higher education: genres, practices and competences. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 37-58. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591

Kruse O., Chitez, M., Rodriguez, B. & Castelló, M. (Coords.). (2016). *Exploring European writing cultures. Country reports on genres, writing practices and languages used in european higher education*. ZHAW Zurich University of Applied Sciences.

Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L. & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students´writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, *9*(1), 27-59. https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.01.02

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.

Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. NCTE Research Report No. 22.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lavid, J., Zamorano, J. R. & Arús, J. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English*. Continuum.

Lea, M. (1994). "I thought I could write until I came here": Student writing in higher education. En G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 216-226). Oxford Centre for Staff Development.

Lea, M. (2004) Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, *29*(6), 739–756. https://doi.org/10.1080/0307507042000287230

Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Lea, M. & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 62-81). Longman. https://doi.org/10.4324/9781315840390

Lea, M. & Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Aproach. En M. Lea, & L. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (pp. 32-47). Open University Press; Society for Research into Higher Education.

Lea, M. & Street, B. (2006). The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, *45*(4), 368-377.

Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, Learning and Values*. Ablex Publishing.

Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. En J. R. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113). Routledge.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lillis, T. (2003). Student writing as academic literacies: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, *17*(3), 192-207. https://doi.org/10.1080/09500780308666848

Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, *25*(3), 353-388. https://doi.org/10.1177/0741088308319229

Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, *4*(1) 5–32. https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5

Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. & Mitchell, S. (Eds.). (2015). *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*. The WAC Clearinghouse/Parlor Press. https://doi.org./ 10.37514/PER-B.2015.0674

Lomas, C. & Osoro, A. (Eds.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.

López, G. & Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, *40*(2), 315-350.

Lucisano, P. & Kádár-Fülöp, J. (1988). The summary tasks. En T. Gorman, A. Purves & R. Degenhart (Eds.), *The IEA study of written composition I: The international writing tasks and scoring scales* (pp. 112-127). Pergamon Press.

Macken-Horarik, M. (1996). *Construing the Invisible: Specialized Literacy Practices in Junior Secondary English* [Tesis de doctorado no publicada. University of Sydney].

Macken-Horarik, M. (2004). Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in Art Express. *Visual communication*, *3*(1), 5-26. https://doi.org/10.1177/1470357204039596

Macken-Horarik, M. & Martin, J. R. (Eds.). (2003). Negotiating heteroglossia: Social perspectives on evaluation [Monográfico]. *Text*, *23*(2).

Mahboob, A. & Devrim, D. (2013). Supporting Independent Construction Online: The role of feedback and revisions in the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7(1-3), 101-123. https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.125

Mahboob, A., Chan, A. & Webster, J. (2013). Evaluating the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, *7*(1-3), 125-139. https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.125

Malinowski, B. (1923). Psycho-analysis and anthropology. *Nature*, *112*(2818), 650-651. https://doi.org/10.1038/112650a0

Mann, S. (2000). The student's experience of reading. *Higher Education*, *39*(3), 297–317. https://doi.org/ 10.1023/A:1003953002704

Marincovich, J. & Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos*, *47*(84), 40–63. https://doi.org/ 10.4067/S0718-09342014000100003

Martin, J. R. (1984). Language, Register and Genre. En E. Christie (Ed.), *Children Writing: reader (Vol. 1)*. Deakin University Press.

Martin, J. R. (1985). *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Deakin University Press.

Martin, J. R. (1992a). *English Text: system and structure*. Benjamins.

Martin, J. R. (1992b). Theme, method of development and existentiality: the price of reply. *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, 6, 147-183.

Martin, J.R. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). The Falmer Press.

Martin, J. R. (1994). Macro-genres: The ecology of the page. *Network*, 21, 29–52.

Martin, J.R. (1996). Evaluating disruption: symbolising theme in junior secondary narrative. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (124-171). Longman.

Martin, J. R. (1997a). Analysing genre: functional parameters. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). Cassell.

Martin, J. R. (1997b). Waves of abstraction: Organizing exposition. En T. Miller (Ed.), *Funtional Approaches to Written Text: Classroom Aplications* (pp. 252-267). United States Information Agency.

Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Continuum.

Martin, J. R. (2000a). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford University Press.

Martin, J. R. (2000b). Grammar meets genre: reflections on the'Sydney School'. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, *22*.

Martin, J.R. (2001). Writing history: construing time and value in discourses of the past. En C. Colombi & M. Schleppegrell (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages* (pp. 87-118). Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410612298

Martin, J. R. (2002). From little things big things grow: Ecogenesis in school geography. En R. Coe, L. Lingard & T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change* (pp. 243-271). Hampton Press.

Martin, J. R. (2006). Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. R. Whittaker, M. O´Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy: funcional approaches* (pp. 95-123). Continuum.

Martin, J. R. (2008). Incongruent and proud: de-vilifying `nominalization´. *Discourse & Society*, *19*(6), 827-836. https://doi.org/10.1177/0957926508095895

Martin, J. R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*, *1*(3).

Martin, J. R., Christie, F. & Rothery, J. (1987). Social Processes in Education: A Reply to Sawyer and Watson (and others). En I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning: current debates* (pp. 58-82). Deakin University Press.

Martin, J. R. & Hood, S. (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, *38*(58), 195-220. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004

Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En R. Hasan, C. M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Equinox.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007a). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.

Martin, J. R. & Rose, D. (2007b). Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China*, *5*, 251-280. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/InteractingwithText.pdf

Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.

Martin, J. R. & Plum, G. (1997). Construing experience: some story genres. *Journal of Narrative and Life History*, *7*(1-4), 299-308. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.37con

Martin, J. R. & Veel, R. (1998). *Reading science. Critical and functional perspectives on time and value*. Routledge.

Martin, J. R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Martin, J.R. & Wodak, R. (Eds.). (2003). *Re/reading the past: critical and functional perspectives on discourses of history*. Benjamins. https://doi.org/10.1075/dapsac.8

Martín, P. (2002). A genre-based investigation of abstract writing in English and Spanish. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 44, 47-64.

Martín, P. (2003). Análisis contrastivo de los componentes estructurales y gramaticales de los resúmenes de los artículos científicos. *Revista española de lingüística*, *33*(1), 153-182. http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1785

Martínez, I., Mateos, M., Martín, E. & Rijlarsdaam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects on an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, *7*(2), 275-302. http://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.03

Mateos, M. & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 435–451. https://doi.org/10.1007/BF03178760

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I. & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick & C. Gelati (Eds.),

Studies in Writing Series (Vol. 28, Writing as a learning activity) (pp. 169-190). https://doi.org/10.1163/9789004265011_009

Mathesius, V. (1939). O tak zvaném aktuálním členění větném. *Slovo a slovesnost*, *5*, 171–174.

Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.

Mattioli, E. & Marino, F. (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la lingüística sistémico funcional. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, *4*(4), 178-208. http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/7851

Mattioli, E., Demarchi, A., Bórtoli, P., Caminos, R. & Zanetta, Mª O. (2012). *Análisis de las producciones escritas de alumnos de carreras de ingeniería desde el enfoque de la LSF. Mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito científico* [Comunicación]. VII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional, Santa Fe, Argentina.

Matthiessen, C. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. International Language Sciences Publishers.

Matthiessen, C. (2004). Descriptive motifs and generalizations. En A. Caffarel, J. R. Martin & C. Matthiessen (Eds.), Language Typology: A Functional Perspective (pp. 537-662). John Benjamins. http://doi.org/10.1075/cilt.253.12mat

Matthiessen, C. & Martin, J. R. (1991). A response to Huddleston's review of Halliday's Introduction to Functional Grammar. *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, *5*, 5-74.

McCabe, A. (1999). *Theme and Thematic Patterns in Spanish and English History Texts* [Doctoral dissertation. Aston University] https://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/McCabephd.pdf

Miller, C. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, *70*(2), 151-167. https://doi.org/10.1080/00335638409383686

Miller, R., Michell, T. & Pessoa, S. (2016). Impact of source texts and prompts on student´s genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, *31*, 11-24. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001

Mitchell, T. (1957). The language of buying and selling in Cyrenaica: a situational statement. *Hesperis*, *26*, 31-71.

Mitchell, T. & Pessoa, S. (2017). Scaffolding the writing development of the Argument genre in history: The case of two novice writers. *Journal of English for Academic Purposes*, *30*, 26-37. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.002

Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. https://doi.org/10.14483/22486798.11929

Montemayor-Borsinger, A. (2005). Una perspectiva Sistémico-Funcional de Texto e interacción: Las funciones de Sujeto y Tema. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, 25-36.

Montes, S. & Vidal, M. (2018). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/53119

Monti, C. (2004). La definición y la clasificación en el discurso pedagógico de las matermáticas. En P. Vallejos (Comp.), *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"* (pp. 77-107). Universidad Nacional del Sur.

Montolío, E. (Coord.). (2008-2009). *Manual práctico de escritura académica (Vols. 1-3)*. Ariel.

Montolío, E. (Coord.). (2014). *Manual de escritura académica y profesional (Vols. 1-2)*. Ariel.

Moore, T. (2007). The "processes" of learning: On the use of Halliday's transitivity in academic skills advising. *Arts and Humanities in Higher Education*, *6*(1), 50–73. https://doi.org/10.1177/1474022207072199

Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, *28*, 88-104. https://doi.org/ 10.7764/onomazein.28.3

Moyano, E. (2001). Una clasificación de géneros científicos. En A. Moreno & V. Colwell (Coords.), *Perspectivas recientes sobre el discurso* (pp. 173-183). Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León; Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA).

Moyano, E. (2004). *La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario. El caso de una familia de géneros: la explicación de procesos y la de procedimientos* [Comunicación]. I Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Buenos Aires, Argentina.

Moyano, E. (2005). Géneros que hablan de ciencia. En M. C. Pereira (Coord.), *La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario* (pp. 83-214). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, *40*(65), 573-608. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009

Moyano, E. (2009). Negotiating genre: Lecturer's awareness in genre across the curriculum Project at the university level. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 442-264). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324

Moyano, E. (2010a). El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida. En E. Ghio & M. Fernández (Eds.), *El discurso en español y portugués: Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional* (pp. 39-87). Universidad Nacional del Litoral.

Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, *43*(74), 465-488. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004

Moyano, E. (2010c). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y sociedad*, *4*(2), 294-331.

Moyano, E. (2010d). Exploring verbal processes in discussions of research articles in Spanish. En W. Canzhong & F. Yan (Eds.), *Challenges to Systemic Functional Linguistics: Theory and Practice. Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress* (pp. 13-18). 36th ISFC Organizing Committee, Tsinghua University and Macquarie University. https://www.isfla.org/Systemics/Conferences/ISFC09-AbstractBook.pdf

Moyano, E. (2012). Argumentación en Economía: Negociación de una Interpretación. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, *17*(1/2), 1-12.

Moyano, E. (2013a). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 31-78). Universidad Nacional General Sarmiento.

Moyano, E. (2013b). Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. En, E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 229-296). Universidad Nacional General Sarmiento.

Moyano, E. (2013c). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-157). Universidad Nacional General Sarmiento.

Moyano, E. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein*, Número especial IX ALSFAL, 161-185. https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4

Moyano, E. (2016). Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction*, *9*(1), 190-220. https://doi.org/10.1075/etc.9.1.10moy

Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programa de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/53100

Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A*, *34*(1), 235-267. https://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057.

Moyano, E. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. En Banks, D. & Di Martino, E. (Eds.), Linguistic and discourse issues in contemporary scientific communication [Monográfico]*, Journal of Pragmatics*. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.09.011

Moyano, E. (2021). La función de Tema en español: Sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Revista Signos*, *54*(106), 487-517. https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200487

Moyano, E. & Blanco, N. (en referato). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. En V. Lopes Cristovao, V. Bagio Furtoso & F. Navarro, F. (Eds.), Lectura y Escritura Científica y Académica en Educación Superior [Monográfico], *Revista Signum*, *24*(1).

Moyano, E., Natale, L. & Valente, E. (2007, 1-3 Agosto). *¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria* [Comunicación]. Jornadas de Lectura y Escritura de la Cátedra Unesco – UNT-FFL "Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples". Buenos Aires, Argentina.

Moyano, E. & Giudice, J. (2016a). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, *13*(1), 33-59. https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655/0

Moyano, E. & Giudice, J. (2016b). Negotiation between professional peers: critical strategy for a reading and writing program at the university level. *Ilha do Desterro*, *69*(3), 157-172. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157

Natale, L. (Coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. (Coord.). (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Universidad Nacional General Sarmiento.

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, *12*(6), 49-83. https://doi.org/10.26378/rnlael612189

Navarro, F. (Coord.) (2014a). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman et al., *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia* (pp. 38-50). Edición de Federico Navarro. Universidad Nacional de Córdoba. Traducido por Laura Ferreyra, Laura Bruno, Carina Ávila y Cecila Tossi.

Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/53097

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, *49* (S1), 78–99. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006

Nesi, H. & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge University Press.

Nogueyra, S. (Coord.) (2010). *Estrategias de lectura y escritura académicas: estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Biblos.

Núñez Cortés, J. (Coord.) (2015). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Pirámide.

O'Halloran, K. (Ed.). (2004). *Multimodal Discourse Analysis : Systemic Functional Perspectives* (pp. 220-246). Continuum.

Oliva, A. & Milian, M. (2015). Resisting the Normative? Negotiating Multilingual Identities in a Course for First Year Humanities Students in Catalonia, Spain. En T. Lillis; K. Harrington, K. M. Lea & S. Mitchell (Eds.), *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (pp. 391-400). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, sec. I, de 29 de diciembre de 2007, 53747 - 53750, https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857

Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.

Oteíza, T. (2009a). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, *3*(1), 150-174.

Oteíza, T. (2009b). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos*, *42*(70), 219-244. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004

Oteíza, T. (2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia. En, E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 367-398). Universidad Nacional General Sarmiento.

Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, *8*(1), 109-136.

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, *5*(10), 31-57. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-10.eaat

Painter, C. (1984). *Into the Mother Tongue: A Case Study of Early Language Development*. Pinter.

Painter, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. En C. Painter & J. Martin (Eds.), *Writing to Mean: Teaching Games Across the Curriculum* (Occasional Papers, 9) (pp. 62-97). Applied Linguistics Association of Australia.

Painter, C. (1996). The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 50-85). Longman.

Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. Cassell.

Painter, C. & Martin, J. R. (1986). *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum* (Occasional Papers, 9). Applied Linguistics Association of Australia.

Palmuci, D. (2004). Géneros multimodales en los manuales de ciencias naturales. En P. Vallejos (Comp.), *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"* (pp. 113-119). Universidad Nacional del Sur.

Pardo, M. & Castelló, M. (2016). Enseñar a escribir para aprender en la universidad: una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Infancia y Aprendizaje*, *39*(3), 660-691. https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196914

Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, *51*(80), pp. 19-56.

Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.

Parodi, G. & Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y Escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Ariel.

Percy, A., & Skillen, J. (2007). *A systemic approach to working with academic staff: Addressing the confusion at the source*. University of Wollongong Research Online.

Perea, F. (Coord.). (2015). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Ediciones de la Universidad de Córdoba.

Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en el CBC: Memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología* [Comunicación]. Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, B.As, Argentina. https://www.tandil.gov.ar/educacion/

Pérez, M. & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 137–160. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595

Pessoa, S., Mitchell, T. & Miller, R. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre. *Journal of Second Language Writing*, 38, 42-55. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.013

Pessoa, S., Mitchell, T. & Miller, R. (2018). Scaffolding the argument genre in a multilingual university history classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers. *English for Specific Purposes*, *50*, 81-96. https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.12.002

Placci, G. & Garófolo, A. (2014). Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una propuesta Didáctica para Cursos Disciplinares en la Universidad. En N. Desinano & Z. Solana (Coords.), *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Universidad Nacional de Rosario. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4751

Plum, G. (1988). *Text and contextual conditioning in spoken English: A genre-based approach*. Vols 1 & 2. Department of English Studies, University of Nottingham (Monographs in Systemic Linguistics).

Portanova, P., Rifenburg, J. & Roen, D. (2017). *Contemporary Perspectives on Cognition and Writing.* Perspectives on Writing. The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado. https://wac.colostate.edu/books/cognition/

Poynton, C. (1985). *Language and Gender: making the difference*. Deakin University Press.

Quiroz, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *Delta*, *31*(1), 261-301. https://doi.org/10.1590/0102-445023762456121953

Quirzo, B. (2016). Convenciones de notación sistémica. *Onomázein*, 33, 412-426. https://doi.org/10.7764/onomazein.33.24

Quiroz, B. (2017). Gramática interpersonal básica del español: una caracterización sistémico-funcional del sistema de modo. *Lenguas Modernas*, 49, 157-182. https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49231/53349

Rai, L. (2006). Owning (up to) reflective writing in social work education. *Social Work Education*, *25*(8), 785–797. https://doi.org/10.1080/02615470600915845

Ramírez, L. & López, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana.

Ravelli, L. (1988). Grammatical metaphor: an initial analysis. En E. Steiner & R. Veltman (Eds.), *Pragmatic Discourse and Text: Some Systemically-inspired Approaches* (pp. 133-147). Pinter.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 260, sec. I, de 30 de octubre de 2007, 44037 - 44048, https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con

Ren, H. & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-Language Theses. *English Language Teaching*, *4*(1), 162-166. https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p162

Riazi, A. (2017). *Mixed Methods Research in Language Teaching and Learning*. Equinox.

Riazi, A. & Candlin, C. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, *47*(2), 135-173. https://doi.org/10.1017/S0261444813000505

Robins, R. (2000). *Breve historia de la lingüística*. Cátedra.

Robinson-Pant, A. & Street, B. (2012). Student´s and Tutor´s understanding of “New” Academic Literacy Practices. En M. Castelló & C. Donahue, C. (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 71-92). Emerald Group. https://doi.org/10.1163/9781780523873

Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rojas, I., Olave, G. & Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *49*(51), 224-246. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011

Romero, M. & Jiménez, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Ballano & I. Muñoz (Coords.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 63-95). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Rose, D. (1997). Science, technology and technical literacies. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 40-72). Cassell.

Rose, D. (1999). Culture, Competence and Schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp. 217-245). Casell.

Rose, D. (2001a). *The Western Desert Code: an Australian crypt*ogrammar. Pacific Linguistics.

Rose, D. (2001b). Some Variations in Theme crross Languages. *Functions of Language*, 8(1), 109-145.

Rose, D. (2004). Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: how Indigenous children are left out of the chain. En J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 91-107). RoutledgeFalmer.

Rose, D. (2005). Narrative and the origins of discourse: construing experience in stories around the world. *Australian Review of Applied Linguistics* Series S 19, 151-173. https://doi.org/10.1075/aralss.19.09ros

Rose, D. (2006). Reading genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, *2*(2). https://doi.org/10.1558/lhs.v2i2.185

Rose, D. (2007). A reading based model of schooling. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, *4*(2). https://doi.org/10.17771/PUCRIO.PDPE.9740

Rose, D. (2008a). Writing as a linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En D. Myhill, D. Beard, M. Nystrand & J. Riley (Eds.), *Handbook of Writing Development*. Sage.

Rose, D. (2008b). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.

Rose, D. (2010). Genre in the Sydney School. En J. P. Gee and M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.

Rose, D. (2011). Beyond Literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, *34*(1), 87-97.

Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, *1*(1), 1-32. https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4

Rose, D. (2018). Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, *5*(3). https://doi.org/10.1186/s40554-018-0053-0

Rose, D. (2019a). Building a pedagogic metalenguage I: curriculum genres. En K. Maton, J. Martin & K. Doran (Eds.), *Studying science: Knowledge, language and pedagogy*. Taylor & Francis.

Rose, D. (2019b). Building a pedagogic metalenguage II: knowledge genres. En K. Maton, J. Martin & K. Doran (Eds.), *Studying science: Knowledge, language and pedagogy*. Taylor & Francis.

Rose, D. & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of *Schooling Australian Journal of Language and Literacy*, *14*(2).

Rose, D., Gray, B. & Cowey, W. (1999). Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School. En P. Wignell (Ed.), *Double Power: English literacy and Indigenous education* (pp. 23-60). National Language & Literacy Institute of Australia (NLLIA).

Rose, D., Chivizhe, L. L., Mc Knight, A. & Smith, A. (2003). Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, *32*, 41-49. https://doi.org/10.1017/S1326011100003811

Rose, D., Rose, M., Farrington, S. & Page, S. (2008). Scaffolding Literacy for Indigenous Health Sciences Students. *Journal of English for Academic Purposes*, *7*(3), 165-179. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Rose, D. & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide. Traducido por Ana Bustelo Tortella y revisado por Rachel Whittaker, Teresa Bordón, Isabel García Parejo y Jorge Arús.

Rothery, J. (1985). Teaching genre in the primary school: a genre-based approach to the development of writing abilities. *Working papers in Linguistics*, 4.

Rothery, J. (1989). Learning about language. *Language development: Learning language, learning culture*, 1, 199-256.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 86-123). Longman.

Rothery, J. & Stenglin, M. (1994). *Exploring literacy in school English (Write It Right Resources for Literacy and Learning)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Rothery, J. & Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: exploring experience through story. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genres and Institutions: Social Practices in the Workplace and School* (pp. 231-263). Cassell.

Rothery, J. & Stenglin, M. (2000). Interpreting literature: the role of appraisal. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities: functional linguistic perspectives* (pp. 222-244). Casell.

Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324

Salas, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, *48*(87), 95-120. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005

Sánchez Lozano, C. (2007). La escritura ortográfica en estudiantes universitarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 45, 99-106.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 2: Reading, writing, and language learning) (pp. 142-175). Cambridge University Press .

Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Erlbaum.

Schmid, H. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*. Mouton de Gruyter.

Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en el campo de la Programación: exposición y análisis de una experiencia en torno al macrogénero Descripción de flujograma. A. Ramírez, Andrés, E. Moyano, Estela & J. R. Martin (Eds.), Appliable Linguistics in Language Education [Monográfico], *Revista Íkala*, *26*(1), 77-96. https://dx.doi.org/0000-0002-5166-649X

Simón Ruiz, I., Sanz Jara, E. & García Cedeño, F. (Coords.). (2012). *La escritura académica en Ciencias Humanas y Sociales: una introducción a la investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Simon-Vandenbergen, A., Taverniers, M. & Ravelli, L. (Eds.). (2003). *Grammatical metaphor. Views from systemic functional linguistics*. John Benjamins.

Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Schmied, J. (2011). *Academic Writing in Europe: a Survey of Approaches and Problems*. Cuvillier.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Soto, G. & Zenteno, C. (2004). Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español. *Estudios de Lingüística (Universidad de Alicante)*, 18, 275-292. https://doi.org/ 10.14198/ELUA2004.18.14

Stagnaro, D. (2012). Negociación interpersonal en las conclusiones del artículo de investigación en economía: exploración de los recursos expresivos del compromiso frente a las propuestas. En I. Bosio, V. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 33-51). Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

Stein, V. (1990). Exploring the Cognition of Reading-to-Write. En L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J. Kantz & K. McCormick (Eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and a social process* (pp. 119-143). Oxford University Press.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (1996). Academic literacies. En D. Baker, C. Fox & J. Clay (Eds.), *Challenging ways of knowing: Literacies, numeracies and sciences* (pp. 101-134). Falmer Press.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* Sage.

Tapia-Ladino, M., Ávila, N. Navarro, F. & Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha do Desterro*, *69*(3), 189-208.

Taboada, M. (1995). *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*. [Trabajo de investigación. Universidad Complutense de Madrid] https://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/publications/taboada-theme-markedness.pdf.

Taylor, C. & Drury, H. (2007). An integrated approach to teaching writing in the sciences. En A. Brew & J. Sachs (Eds.), *Transforming a university: The scholarship of teaching and learning in practice* (pp. 117–125). Sydney University Press.

Thaiss C., Bräuer G., Carlino P., Ganobcsik-Williams L. & Sinha A. (Eds.). (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. https://doi.org./ 10.37514/PER-B.2012.0346

Thesen, L. (2006). Who owns this image? Word, image and authority in the lecture. En L. Thesen & E. Van Pletzen (Eds.), *Academic Literacy and the Languages of Change* (151–79). Continuum.

Thompson, G. (2003). The elided participant: Presenting an uncommonsense view of the researcher´s role. En A. M. Simon-Vanderbergen, M. Taverniers & L. Ravelli (Eds.), *Grammatical metaphor. Views from systemic functional linguistics* (pp. 257-278). John Benjamins.

Thompson, G. & Muntigl, P. (2008). Systemic functional linguistics: An interpersonal perspective. En G. Antos, E. Ventola & K. Weber (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 107-132). Mouton de Gruyter.

Ting, S., Campbell, Y., Law, L. & Poh, H. (2013). Explanations without a purpose? Genre-based instruction and academic writing. *Journal of Academic Language and Learning*, *7*(1), 26-39.

Tolchinsky, L. (Coord.). (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro/ICE.

Torrance, M., Alamargot, D., Castello, M., Garnier, F., Kruse, O., Mangen, A., Tolchinski, L. & van Waes, L. (Eds.). (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Emerald.

Trías, M. (2007). El grupo nominal complejo y sus implicaciones para la lectura de textos de ciencia. *Núcleo*, *19*(24), 113-135.

Tusón, J. (1984). *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios*. Barcanova.

Tynjälä P., Mason L. & Lonka K. (Eds.). (2001). *Writing as a Learning Tool*. Kluwer.

Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31-75.

Unsworth, L. (1997a). "Sound" Explanations in School Science: A Functional Linguistic Perspective on Effective Aprrenticing Texts. *Linguistics and Education*, *9*(2), 199-226. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(97)90013-9

Unsworth, L. (1997b). Scaffolding reading of science explanations: Accesing the grammatical and visual forms of specialised knowledge. *Literacy*, *31*(3), 30-42. https://doi.org/10.1111/1467-9345.00061

Unsworth, L. (2001a). Evaluating the language of different types of explanations in junior high school science texts. *International Journal of Science Education*, *23*(6), 585-609. https://doi.org/10.1080/09500690010006473

Unsworth, L. (2001b). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Open University Press.

Upegui, A. (2009). Los resúmenes para artículos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *1*(26).

Vallejos, P. (Comp.). (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Universidad Nacional del Sur.

Valente, E. & Moyano, E. (2006, 28-30 Septiembre-1 Octubre). *La enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera a partir de la teoría de género y registro: análisis de una experiencia* [Comunicación] I Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy", Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*, *10*(3), 402-428. https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.01

Vargas, J. & Rivera, P. (2015). Writing Programs o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en estudiantes de nuevo ingreso. En X. Núñez, A. González, C. Pazos & P. Donos (Coords.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literatur*as (pp. 525-535). Edições Húmus.

Veel, R. (1997). Learning how to mean –scientifically sepaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). Cassell.

Vega, N., Bañales, G. & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(47), 461-481.

Velásquez, M., Cornejo, C. & Roco, A. (2008). Evaluacion de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Area Humanista y Carreras del Area de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos*, *34*(1), 123-138.

Venegas, R. (2011). Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible. *Revista Signos*, *44*(75), 85-102. https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000100006

Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. Pinter.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Webster, J. (Ed.). (2004). *The language of science*. Continuum.

Whittaker, R. & García Parejo, I. (2018). Teacher Literacy for European Literacy Education (Tel4ELE): genre-based pedagogy in five European countries. *EuJAL*, 6(1), 31-57. https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0021

Whittaker, R. & Acevedo, C. (2016). Working on Literacy in CLIL/Bilingual Contexts: Reading to Learn and Teacher Development. *Estudios sobre Educación*, 31, 37-55. https://doi.org/10.15581/004.31.37-55

Wignell, P., Martin J. R. & Eggins, S. (1989). The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. *Linguistics & Education*, *1*(4), 359-391. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(89)80007-5

Wignell, P. (1998). Technicality and Abstraction in Social Science. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science* (pp. 297-326). Routledge.

Wignell, P. (2007). *On the Discourse of Social Science*. Charles Darwin University Press.

Williams, G. (2000). Children's literature, children and children's uses of language description. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities: functional linguistic perspectives* (pp. 111-129). Cassell.

Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, *37*(4), 481-495. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630

Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, *19*(4), 404-425. https://doi.org/10.2307/747913

White, P. (2001). Un recorrido por la teoría de la valoración. Traducción de Elsa Ghio. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de https://grammatics. com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline. pdf.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Woodward-Kron, R. (2007). Negotiating meanings and scaffolding learning: Writing support for non-English speaking background postgraduate students. *Higher Education Research and Development*, *26*(3), 253–268. https://doi.org/10.1080/07294360701494286

Yasuda, S. (2015). Exploring changes in FL writers´meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27, 105-121. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.008

ANEXOS

Recordamos que, por la cantidad de Anexos que implica la naturaleza de esta tesis, hemos preferido ubicarlos en Google Drive. A ellos se puede acceder a través de este enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/15-m1_NiOrs2aeoY1ZC2LePx7aS9l2Gg0?usp=sharing