

GRADACIÓN Y COMPROMISO EN ESCRITURA ACADÉMICA ESTUDIANTIL DE HUMANIDADES. ANÁLISIS CONTRASTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

Federico Navarro

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO,
INSTITUTO DEL DESARROLLO HUMANO/UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/CONSEJO NACIONAL DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

RESUMEN

Recientemente se ha incrementado el interés por analizar la especificidad de los géneros discursivos científico-académicos de formación en español. En particular, el uso de significados interpersonales, presentes en las consignas y comunes en la escritura científico-académica experta, significa un desafío para los estudiantes de grado por su fuerte dependencia contextual y disciplinaria. A partir del marco de la Teoría de la Valoración, esta investigación contrasta el uso de los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO en respuestas de 16 exámenes presenciales aprobados y reprobados de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Los hallazgos demuestran que las buenas calificaciones se vinculan con un uso más complejo de la GRADACIÓN (opciones y direcciones variadas; mayor frecuencia de FOCO) y el COMPROMISO (opciones dialógicas más abiertas). Es por tanto recomendable que la enseñanza explícita del uso disciplinariamente adecuado de significados interpersonales sea incluido en las asignaturas.

PALABRAS CLAVE: discurso científico-académico, géneros discursivos de formación, examen presencial, significados interpersonales, GRADACIÓN, COMPROMISO

ABSTRACT

Over the past few years there has been an increasing interest in the analysis of the specific features of higher education genres written by students in Spanish. In particular, using contextually- and disciplinary-bound interpersonal meanings, common in assignments' prompts and in expert writing, poses a challenge to undergraduate students. Adopting the Appraisal Theory framework, I aim at contrasting the use of GRADUATION and ENGAGEMENT systems in responses to 16 passed and failed on-site exams from humanities majors of the University of Buenos Aires, Argentina. Results show that high marks are linked to a more complex use of GRADUATION (varied options and directions; higher frequency of FOCUS) and ENGAGEMENT (more open, dialogistic options) systems. Therefore, it is advisable to include within the courses the explicit teaching of disciplinarily appropriate uses of interpersonal meanings.

KEYWORDS: academic discourse, learners' genres, on-site exam, interpersonal meanings, GRADUATION, ENGAGEMENT

Fecha de recepción del artículo: 16 de agosto de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 24 de enero de 2014
Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Federico Navarro
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217, 1er piso, Buenos Aires
Argentina, CP 1002
navarro@filo.uba.ar

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de carreras universitarias de grado no solo adquieren los contenidos de sus respectivas áreas, sino que, sobre todo, se familiarizan con los hábitos científico-académicos que configuran sus culturas disciplinarias (Hyland, 2004 [2000]: 11). Una de las dimensiones claves de este proceso de enculturación es la apropiación de prácticas de lectura y escritura científico-académicas específicas que se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad y que, de hecho, sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender aquellos contenidos disciplinarios (*cf.* Bazerman *et al.*, 2005: xi-xii; Rose & Martin, 2012: 18).

En las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones en Latinoamérica que toman como objeto el discurso científico-académico en español (*cf.*, *e.g.*, Parodi, 2010), en paralelo a un proceso de masificación del ingreso a la educación superior (Ezcurra, 2011) y de creación de programas de escritura que ha dado mayor visibilidad a las prácticas comunicativas disciplinarias y a la necesidad de la curricularización de su enseñanza. En particular, en los últimos años se ha incrementado el interés por los géneros discursivos científico-académicos estudiantiles o de formación en español, tales como la monografía o el examen presencial. Estos géneros tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinarias, mientras que los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinarias, si bien la distinción entre ambas categorías no es discreta sino gradual. Pueden hallarse investigaciones que contrastan (inter)disciplinariamente la estructura retórica de monografías (Navarro & Morris, 2012), que comparan géneros de formación y géneros expertos (Cassany & López, 2010), o que exploran estrategias de introducción de los estudiantes universitarios en géneros expertos como la ponencia (Padilla & Carlino, 2010).

En cualquier caso, resulta fundamental abordar la escritura estudiantil científico-académica en su propia especificidad, no solo reponiendo los vínculos que mantiene con los géneros expertos, sino también tomando en cuenta la centralidad de los objetivos didácticos que cumple en el marco de un proceso de formación en el grado universitario.

En las carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), el examen presencial es un género científico-académico de formación muy común. Su objetivo es evaluar los conocimientos y las herramientas analíticas que adquieren los estudiantes durante los cursos de grado. Suele contener varias consignas que incluyen operaciones discursivas, tanto lingüísticas como cognitivas, requeridas a los estudiantes (Roich, 2007: 94). En la mayoría de las ocasiones, las consignas solicitan discutir y ponderar conceptos y autores previamente leídos y enseñados en clase; en menor medida, las consignas pueden requerir llevar a cabo ejercicios o análisis prácticos concretos utilizando las herramientas adquiridas en clase. Se resuelve de manera individual, normalmente en el tiempo que dura una clase, y por lo común no es posible consultar bibliografía o apuntes durante la evaluación. Esto implica que sea escaso el tiempo que el estudiante puede dedicar a planificar su escritura o a revisar su escrito antes de la entrega; además, se dificulta el posicionamiento sofisticado de las respuestas respecto de fuentes bibliográficas, un procedimiento fundamental en humanidades, ya que las referencias a autores y teorías suelen basarse en la memoria del estudiante. Estas condiciones de producción también determinan que las consignas sean, en general, bastante puntuales y que demanden un desarrollo acotado.

Los significados interpersonales constituyen una dimensión discursiva interesante para estudiar la producción escrita estudiantil ya que su dependencia cultural y contextual presenta desafíos para los escritores noveles (Moreno & Suárez, 2008). En su análisis de la cláusula como intercambio, la lingüística sistémico-funcional propone que el hablante/escritor adopta un rol comunicativo, a la vez que asigna un rol a su interlocutor (Halliday & Matthiessen, 2004 [1994, 1985]: 106). Dentro del discurso científico-académico, los estudiantes deben adoptar en sus escritos posiciones complejas respecto de las fuentes citadas y las afirmaciones propuestas. La mayor dificultad radica en que existen estrategias y recursos esperables en cada cultura disciplinaria para llevar a cabo este objetivo y, dado que es una dimensión del significado distinta del significado ideacional asociado a los contenidos de las áreas, es menos frecuente que se constituya en objeto de enseñanza (*cf.* más adelante). En concreto, los sistemas de COMPROMISO¹ y de GRADACIÓN de la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) permiten posicionarse respecto de fuentes y visiones alternativas, y ajustar el alcance y

¹ Las mayúsculas se usan convencionalmente para indicar sistemas semánticos.

precisión de las evaluaciones y afirmaciones, respectivamente. Constituyen, por lo tanto, dos aspectos fundamentales en la formación de nuevos escritores dentro de las culturas disciplinarias.

El objetivo de esta investigación² es analizar contrastivamente las estrategias de COMPROMISO y de GRADACIÓN presentes en exámenes presenciales escritos por estudiantes de carreras de humanidades. Se comparan subcorpus de exámenes presenciales correspondientes a materias básicas de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Intento responder qué usos de las redes de COMPROMISO y GRADACIÓN diferencian a los textos estudiantiles adecuados de los inadecuados, tomando en cuenta la evaluación de la cultura disciplinaria experta a partir de la calificación en los escritos. La hipótesis de trabajo que sostengo es que la calificación obtenida no solo se vincula con la adecuación en los conocimientos que los estudiantes exponen en sus escritos, sino también con una mayor o menor adecuación a las expectativas en los usos del sistema de VALORACIÓN, según la perspectiva de los docentes-investigadores que corrigen esos textos. Estudios previos de caso demuestran la mayor complejización en el uso de significados interpersonales de un estudiante de grado de la carrera de Letras a medida que avanza en su formación (Giudice, Natale & Stagnaro, 2009). En esta investigación, busco analizar si las diferencias en el uso de las opciones de VALORACIÓN pueden vincularse con las expectativas de distintas culturas disciplinarias.

CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus exploratorio se compone de 16³ exámenes presenciales recientes de asignaturas de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En cada carrera se seleccionaron dos asignaturas distintas; las 8 asignaturas resultantes pertenecen a la formación básica de las respectivas carreras y, por tanto, suelen

² Esta investigación fue financiada por el Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (2010-2012) y el Proyecto de investigación UBACyT 20020120300031 (2013-2015).

³ La extensión del corpus es suficiente para los objetivos de este artículo ya que los fenómenos microdiscursivos analizados aquí tienen una alta frecuencia de aparición.

ser cursadas por estudiantes iniciales.⁴ Para cada carrera se recolectaron exámenes al azar con notas elevadas (aprobados con nota 8 o más sobre 10) y con notas reducidas (reprobados con nota 5 o menos sobre 10).⁵ A su vez, se asume que los estudiantes de las asignaturas iniciales muestran grados variables de manejo de significados interpersonales; además, que la instancia de escritura presencial presenta un especial desafío por la dificultad de planificar y revisar la escritura, tal como se explicó antes. Por estos dos motivos, se presupone que los exámenes presenciales son un género propicio de análisis para el objetivo de investigación planteado.

La distinción entre exámenes aprobados y reprobados permite delimitar qué prácticas discursivas de formación son valoradas positiva y negativamente por la cultura disciplinaria experta que evalúa esos escritos y les atribuye una nota numérica. Además, evita simplemente asimilar la escritura de formación con la escritura experta o analizar los textos sin tomar en cuenta sus diferentes inscripciones en el marco disciplinario.

Para un estudio contrastivo de este tipo resulta fundamental establecer la mayor cantidad posible de constantes de análisis o *tertium comparationis* (Connor & Moreno, 2005: 154). De esta manera, se logra reducir la posibilidad de que los contrastes identificados se deban a causas distintas de la variable textual focalizada. Por este motivo, cada grupo de exámenes contrastados contiene las mismas consignas y fueron corregidos por un mismo docente de una misma materia básica y en una misma fecha. En la Tabla 1 se resumen los rasgos del corpus de análisis.

⁴ En el caso de Letras, las asignaturas seleccionadas pertenecen a la especialidad en lingüística; esto se debe a que el examen presencial es poco frecuente en asignaturas de estudios literarios y teoría literaria, en las cuales se prefiere el examen domiciliario.

⁵ Para la construcción del subcorpus de exámenes con notas bajas, se descartaron aquellos textos en los que la calificación insuficiente se debía simplemente a que faltaba responder consignas y no a que las consignas estaban incorrectamente resueltas.

TABLA 1. Corpus de exámenes presenciales de carreras de humanidades (Universidad de Buenos Aires)

| SUBCORPUS | | ASIGNATURA | | EVALUACIÓN | | |
|-----------|----------|------------------------------------|----------|------------|----------------------|----------|
| CARRERA | <i>n</i> | DENOMINACIÓN | <i>n</i> | FECHA | CALIFICACIÓN (AUTOR) | <i>n</i> |
| Educación | 4 | Administración de la Educación | 2 | 03/10/12 | 10 (NFG) | 1 |
| | | Sociología de la Educación | 2 | 14/05/12 | 4 (JE) | 1 |
| | | | | | 9 (RB) | 1 |
| | | | | | 5 (CO) | 1 |
| Filosofía | 4 | Ética | 2 | 20/05/10 | 8 (MC) | 1 |
| | | Historia de la Filosofía Antigua | 2 | 25/06/13 | 1.5 (JC) | 1 |
| | | | | | 9 (AR) | 1 |
| | | | | | 3.5 (FG) | 1 |
| Historia | 4 | Historia de los Sistemas Políticos | 2 | 03/11/10 | 8 (GC) | 1 |
| | | Historia Social General | 2 | 03/05/13 | 3 (EB) | 1 |
| | | | | | 9 (FA) | 1 |
| | | | | | 2 (NER) | 1 |
| Letras | 4 | Lingüística General | 2 | 30/06/12 | 10 (CSC) | 1 |
| | | Gramática | 2 | 29/09/12 | 3 (VLV) | 1 |
| | | | | | 9 (SGP) | 1 |
| | | | | | 5 (AJQ) | 1 |

La metodología consiste en el contraste cualitativo de respuestas aprobadas y reprobadas a las mismas consignas dentro de cada subcorpus. En concreto, se rastrean recursos léxicos y gramaticales que realicen en los textos las diferentes opciones de los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO, pertenecientes al sistema general de VALORACIÓN. Se busca identificar patrones intracarreras e intercarreras. Para sustentar las hipótesis, se analizan en detalle ejemplos seleccionados junto con las consignas que responden. Si bien no se sigue un enfoque cuantitativo complementario en sentido estricto, sí se establece la relación entre presencia de recursos de los sistemas estudiados y cantidad total de palabras por respuesta, de forma tal que se obtenga la frecuencia relativa de uso y puedan contrastarse de manera adecuada respuestas aprobadas y reprobadas.

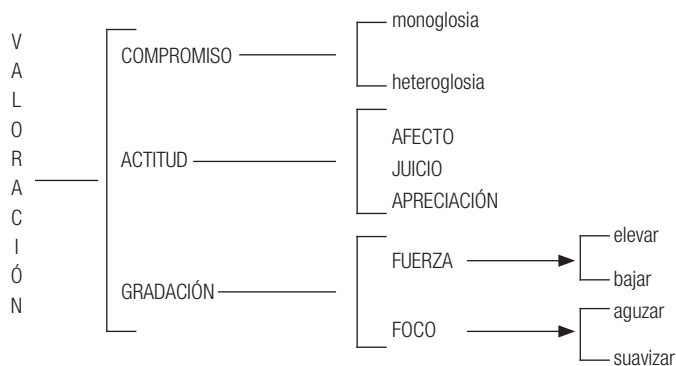
MARCO TEÓRICO

El sistema de VALORACIÓN (*APPRAISAL*) es una semántica sistémica de la evaluación léxica y gramatical, correspondiente a la función interpersonal del estrato semántico de la lengua. Ha sido desarrollada durante los últimos veinte años

dentro de la lingüística sistémico-funcional para el inglés (Hood, 2010; Hood & Martin, 2005; Martin & White, 2005).

El sistema de VALORACIÓN se organiza en tres subsistemas: el de ACTITUD, que especifica el tipo de evaluación o sentimientos; el de GRADACIÓN, que modifica o gradúa la intensidad de esta evaluación, y el de COMPROMISO, que especifica el posicionamiento del hablante/escritor respecto de esta evaluación, de su fuente y de otras voces alternativas. El Gráfico 1 ilustra esta propuesta:

GRÁFICO 1. Sistemas de VALORACIÓN (Hood & Martin, 2005)



Si bien durante los últimos años se ha multiplicado el interés por la potencialidad de este sistema para el análisis de distintos tipos de corpus, las publicaciones en español que dan cuenta del mismo son escasas (*cf.*, *e.g.*, Kaplan, 2004) y resultan aún menos comunes las investigaciones que abordan textos en español. Se trata, por tanto, de un terreno sumamente prometedor pero todavía poco desarrollado. Vale la pena mencionar, sin embargo, algunos estudios recientes: Sabaj (2007) utiliza varias de las opciones del sistema de VALORACIÓN (en particular, del subsistema de ACTITUD) para distinguir cuantitativamente entre *registros* (*e.g.*, artículos científicos de biología), si bien concluye que no son los rasgos más destacados para efectuar la distinción. Por su parte, López Ferrero (2008) busca identificar cualitativamente elementos léxicos que transmitan valoración en géneros de los ámbitos científico-académico (reseñas del área de lingüística) y económico (informes); concluye que se trata de géneros fuertemente evaluativos que se

especializan según los diferentes aspectos valorados. Oteíza (2009) estudia cualitativamente las opciones del sistema de COMPROMISO que se utilizan en manuales escolares de historia para dar cuenta del pasado reciente chileno, y propone que existe una tensión entre una orientación monoglósica y otra heteroglósica determinada por posiciones simplificadas y dominantes. Por último, Serpa (2013) analiza las relaciones entre los significados de COMPROMISO (subsistema de PROBABILIDAD) y GRADACIÓN (subsistema de FUERZA) en un corpus de textos legislativos; la autora identifica cómo la expansión dialógica mediante recursos de PROBABILIDAD es contrarrestada con recursos de incremento de la INTENSIFICACIÓN que obturan la discusión.

En este artículo, centro mi análisis en los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO. La GRADACIÓN se especifica en el subsistema de FUERZA, que incrementa o reduce la intensidad de la evaluación, y el subsistema de FOCO, que precisa (aguza) o hace más difuso (suaviza) el significado ideacional. La FUERZA puede manifestarse de dos maneras: a partir de la cuantificación del número (*muchos*), la masa (*pequeño*) y la extensión (alcance: *breve, extendido*; distancia: *cercano, reciente*); o a través de la intensificación de cualidades (*muy corrupto*), procesos (*observar casualmente*) o propuestas (*debe considerar*). Por su parte, el FOCO ajusta el valor (autenticidad: *verdadero padre*; especificidad: *de alguna manera*) o la completitud del proceso (*tratar de*). El Gráfico 2 resume esta red de opciones.

El sistema de COMPROMISO distingue básicamente entre la opción monoglósica, que excluye otras voces o puntos de vista, y la opción heteroglósica, que incluye voces y posiciones alternativas en diferentes grados. Esas alternativas pueden expandirse o contraerse y, así, el texto resultante será más o menos dialógico, respectivamente. Dentro de la contracción (la opción que restringe el alcance de las voces alternativas), el hablante/escritor puede rechazar (negar: *nunca*; oponerse: *pero*) o proclamar (coincidir: *por supuesto*; pronunciar: *en efecto*; avalar: *demuestra*) las voces alternativas. Dentro de la expansión, en cambio, el hablante/escritor puede entretener (*es probable*) o atribuir (reconocer: *se dice*; distanciarse: *afirma*). El Gráfico 3 representa este sistema de opciones.

En suma, mediante estos sistemas, los escritores académicos pueden dar cuenta del carácter dialógico del lenguaje, estableciendo distintos tipos de relaciones con otras fuentes, posiciones y expectativas, y ajustar el alcance y precisión de las evaluaciones y afirmaciones, modificando la intensidad o la especificidad de lo dicho. Estudios recientes de corpus científico-académicos expertos señalan que

GRÁFICO 2. Sistema de GRADACIÓN (elaboración propia a partir de Hood, 2010; Hood & Martin, 2005; Martin & White, 2005)

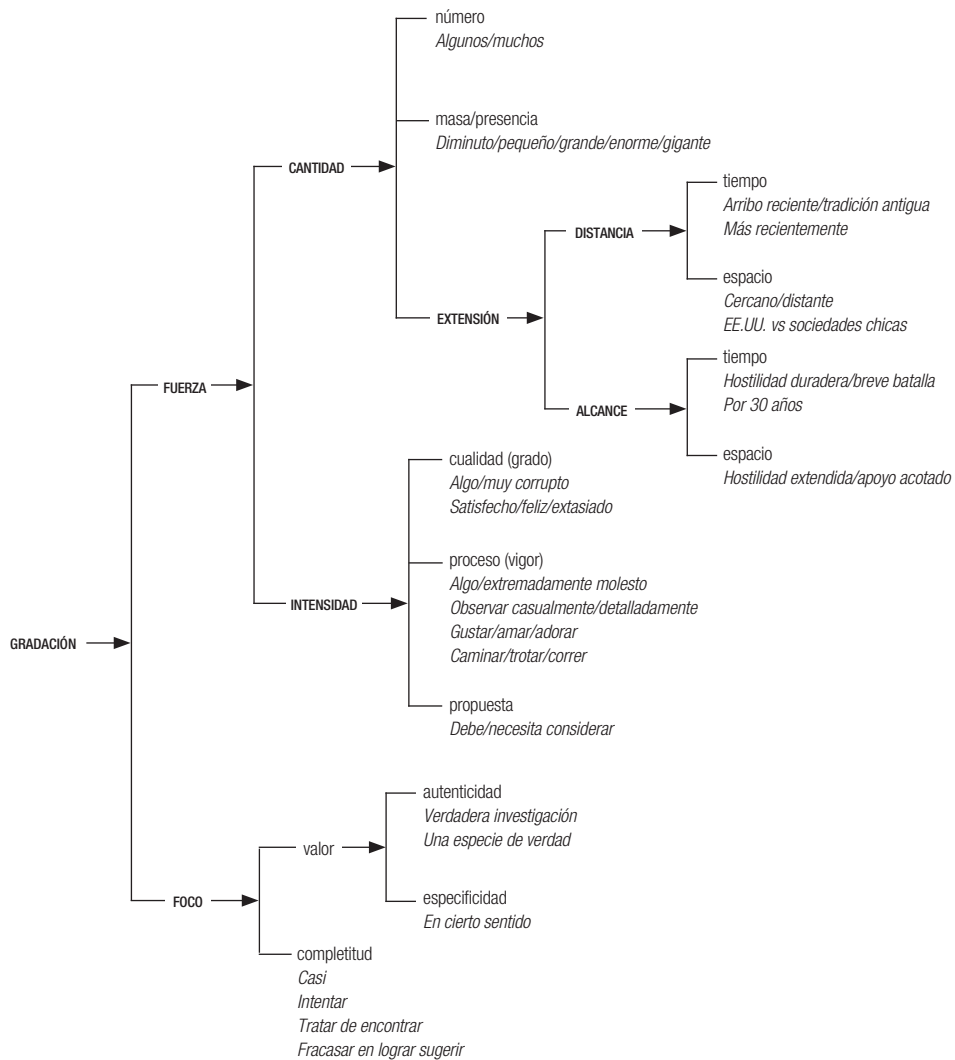
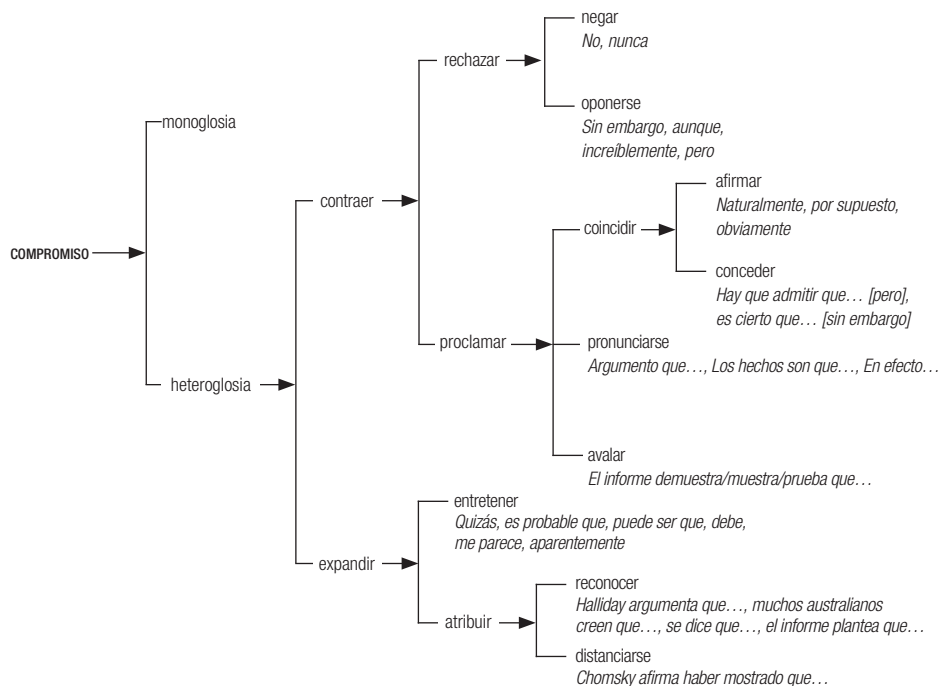


GRÁFICO 3. Sistema de COMPROMISO (elaboración propia a partir de Hood, 2010; Martin & White, 2005)



se trata de un rasgo típico del discurso de los científicos, especialmente en las humanidades y las ciencias sociales (Hood & Martin, 2005; Hyland, 2005: 57). Es probable entonces que las culturas disciplinarias que forman a los estudiantes universitarios tengan expectativas respecto de los usos esperados de la GRADACIÓN y el COMPROMISO en géneros estudiantiles como el examen presencial.

RESULTADOS

Ciencias de la Educación

A continuación se reproduce una consigna de examen presencial de la asignatura Administración de la Educación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación:*

* Los textos de los ejemplos se reproducen de manera literal (*N. del E.*).

- (1) 3) Explicá el proceso reformista de los '90 sobre la educación pública a partir de la siguiente cita: “Para los primeros años de los '90, en nuestra región (y no solo) la situación de los sistemas educativos se altera profundamente (como los restantes planos de la vida social, política y económica). En nuestro país, las transferencias se profundizan, cubriendo toda la actividad escolar nacional (al nivel medio y el superior). Así, aquella lógica burocrática se presenta definitivamente minada en su esencia (se desprende el nivel ‘operativo’ escolar, del de definición político-nacional). Y, por lo tanto, también, aquella práctica educativa, propiamente estatal, que construye sociedad y ciudadanía, en tanto actividad unívoca, totalizadora que se dirige al conjunto de la población. La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central), pero tampoco, y muy especialmente, derecho social (obligación estatal)” (Alonso Brá, M. (2010), El sistema educativo. *Voces en el Fénix*, año I, núm. 3. Revista del Plan Fénix. Buenos Aires, Argentina).
- 3.a) Presenta el alcance de la transformación y qué cambios estructurales se producen más allá de lo educativo (en términos políticos, económicos, estatales, sociales, etc.).
- 3.b) Explicá la referencia: “(...) La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central), pero tampoco, y muy especialmente, derecho social (obligación estatal)”.
- 3.c) ¿A qué aspectos de ruptura de lo burocrático se alude? Explicá y desarrollá lo planteado en la cita respecto de esta ruptura.

[consigna; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

Resulta útil revelar qué opciones de GRADACIÓN y COMPROMISO muestra esta consigna, porque puede anticiparse que la respuesta aprobada con nota elevada será consistente con esas opciones, mientras que la respuesta reprobada no lo será. En términos del sistema de COMPROMISO, esta consigna es fuertemente heteroglósica. Muestra una cita en discurso directo atribuida a cierto autor, es decir, se estructura como un requerimiento al estudiante de que lleve a cabo varias operaciones discursivas a partir de una perspectiva específica. Además, presenta diversos recursos de expansión (*se alude, lo planteado*: atribuir-reconocer; *puede*: entretener), de negación (*no, tampoco*) y de oposición (*pero*); los procesos en modo imperativo que indican lo que el estudiante debe hacer (*explicá, desarrollá, present[á]*) pueden considerarse, también, opciones de expansión. En términos del sistema de GRADACIÓN, la consigna y la cita exhiben un sofisticado uso de opciones de FUERZA y FOCO,

tanto subiendo/aguzando como bajando/suavizando las evaluaciones y afirmaciones. Aparecen opciones de FUERZA-CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo y espacio, elevar y bajar (*los primeros años de los '90, en nuestra región, no solo, en nuestro país, los restantes planos, en términos políticos, económicos, estatales, sociales, etc.*); FUERZA-INTENSIDAD-proceso-elevar (*altera, profundamente, se profundizan, definitivamente, minada, ruptura*) y bajar (*puede ser*); FUERZA-CANTIDAD-número-elevar (*toda*); FUERZA-INTENSIDAD-cualidad-elevar (*muy*), y FOCO-valor-especificidad-aguzar (*especialmente*). Si se calcula la frecuencia relativa de aparición de estos recursos, las opciones de COMPROMISO aparecen cada 19.6 palabras y las opciones de GRADACIÓN cada 13.1 palabras. En suma, la propia consigna da señales respecto de las numerosas y complejas estrategias y recursos de GRADACIÓN y COMPROMISO esperados por los docentes-investigadores en tanto miembros autorizados de la cultura disciplinaria que evalúa a los estudiantes que aspiran ingresar a ella.

La respuesta a la consigna que puede hallarse en un examen presencial con nota elevada muestra, justamente, un uso consistente con la consigna:

- (2) 3.c) El texto alude a la ruptura, en parte, con la estructura vertical y jerarquizada del sistema de escolarización, anclado en una tradición más bien normativa y tecnificada. Aquella gestión centralizada y totalizadora, deja su lugar a una estructura transversal, que borra los anhelos planificadores. La secuencia de derivación estado nacional-estado provincial-jurisdicción se deshace para pasar a una relativa horizontalidad en este vínculo, quedando como responsables prioritarios los nuevos núcleos administrativos.

Se pierde parte de la racionalidad técnica para democratizar las nuevas unidades, pero la esencia burocrática del sistema durante el siglo XX no se pierde del todo. Hay ciertas lógicas que tienden a seguir existiendo pero en escalas menores; resulta difícil romper con la tradición. Sin embargo, se insiste en una ruptura con la normatividad fuertemente estatal.

[autor: NFG; respuesta completa; nota: 10; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

El ejemplo (2), respuesta completa al punto 3.c) de la consigna, exhibe una frecuencia de gradaciones muy elevada en relación con la extensión total del fragmento: una opción de GRADACIÓN cada 6.4 palabras, es decir, el doble de frecuente que en la propia consigna. Hay numerosas opciones de FUERZA-INTEN-

SIDAD-proceso-elevar (*ruptura, anclado, borra, se deshace, se pierde, romper, se insiste*) y bajar (*en parte, parte de, en escalas menores, difícil, [no] del todo*). Aparecen algunas instancias de regulación de la CANTIDAD: EXTENSIÓN-ALCANCE-bajar (*estado nacional-estado provincial-jurisdicción*) y número-bajar (*ciertas*). Por último, hay opciones de modificación del FOCO: completitud-suavizar (*pasar a, tienden a*) y valor-especificidad-aguzar (*fuertemente*) y suavizar (*relativa*). No se trata, por tanto, solo de una alta frecuencia de gradaciones, sino también de un uso sofisticado de diversas opciones posibles de ese sistema. La dirección de las gradaciones (elevar/aguzar y bajar/suavizar) muestra un frecuente uso combinado que balancea ambas opciones en una misma cláusula: *ruptura en parte, difícil romper, no se pierde del todo*, etc. Hay casos, también, de direccionalidad agrupada al final de la respuesta: 5 bajar/suavizar seguidas de 4 elevar/aguzar.

A su vez, las opciones de COMPROMISO exhiben una frecuencia relativa de una cada 21.2 palabras, prácticamente idéntica a la frecuencia de la consigna. La mayoría de las opciones son cerradas: heteroglosia-contrair-rechazar-oponerse (*más bien, pero, sin embargo*) y negar (*no*), aunque también hay una instancia inicial de la opción heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer (*alude*).

Más allá de su brevedad, en la siguiente respuesta completa de un examen reprobado a la misma consigna no se hallan estos tipos de usos:

- (3) 3.c) En las transformaciones que se dan durante el proceso reformista se da un pasaje de un escenario burocrático a uno pos-burocrático. Este modelo al que se llama pos-burocrático alude a las nuevas unidades que se construyen sobre nuevos criterios y asumen la modalidad de programas y proyectos. El recurso económico surge del financiamiento internacional. Lo que se ponen en juego con esta pos-burocracia es la autonomía, poder disponer de recursos y de criterios propios.

[autor: JE; respuesta completa; nota: 4; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

El ejemplo (3) muestra dos instancias abiertas de COMPROMISO (heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer: *se llama, alude*) y dos instancias de FUERZA en las opciones de GRADACIÓN: INTENSIDAD-proceso-elevar (*transformaciones*) y CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo (*durante el proceso reformista*). Las frecuencias relativas son una instancia cada 37 palabras para ambos sistemas, es decir, hay un uso mucho menos frecuente de estas opciones que en la respuesta aprobada, en particular respecto de la GRADACIÓN.

Filosofía

Para contrastar respuestas aprobadas y reprobadas de la Licenciatura en Filosofía, se brinda una consigna de examen presencial de la materia básica Ética:

- (4) 1) Explique la siguiente afirmación de D. Ross: “si queremos formular leyes morales universales sólo podemos formularlas como obligaciones prima facie, leyes que exponen las tendencias de las acciones a ser obligatorias, en virtud de esta característica o de aquella otra”.

[consigna; asignatura: Ética (básica); fecha: 20/05/10]

De forma similar al ejemplo (1) de Ciencias de la Educación, esta consigna solicita una explicación a partir de una cita en discurso directo, con instancias de heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer (*explique, formularlas*), también presente en una nominalización (*afirmación de D. Ross*), y de heteroglosia-expandir-entretener (*podemos*), que también es una instancia de FUERZA-INTENSIDAD-propuesta. Aunque la consigna es quizás demasiado breve para calcular las frecuencias relativas de aparición de estos sistemas, resulta evidente que es, al menos, fuertemente heteroglósica. A continuación, el ejemplo (5) reproduce los primeros dos párrafos de una respuesta aprobada:

- (5) Ross, de acuerdo a su teoría intuicionista, intenta explicar, las leyes morales, de acuerdo al lenguaje moral y comienza realizando una aclaración sobre el término ‘bueno’, el prefiere predicar ‘bueno’ de las virtudes y correcto lo predica de los actos. Es decir para entender la teoría intuicionista de Ross es necesario diferenciar este tipo de intuiciones: ‘bueno’ responde a una modificación diferente que ‘justo’ o ‘correcto’ ya que estas últimas se predicán de actos. Ross es intuicionista pluralista por lo cual va a argumentar que tenemos múltiples intuiciones. Su teoría versa entre el concepto de intuición y la corrección de los actos. Es en este sentido que Ross expone el criterio de obligación “prima facie” para otorgar universalidad a las leyes morales.

Como Ross es intuicionista pluralista, defiende que tenemos múltiples intuiciones. A veces estas intuiciones pueden ser contradictorias. Es decir responder a una intuición moral como “No mentir” puede encontrar contradicción en determinados actos con la intuición “no deberás hacer daño innecesario”. Entonces en un acto

pueden resultar contradictorias estas leyes morales. Para poder solucionar este conflicto, es necesario analizar el acto, someterlo a la deliberación y a través de la intuición el agente debe decidir cuando una obligación prima facie se convierte en obligación real para el agente.

[autor: MC; primer y segundo párrafos; nota: 8; asignatura: Ética (básica); fecha: 20/05/10]

En este ejemplo hay una importante frecuencia de gradaciones en relación con la extensión total del fragmento: una opción de GRADACIÓN cada 14 palabras. Además, el sistema de GRADACIÓN es explotado en sus múltiples opciones. En concreto, hay ocurrencias de FUERZA-CANTIDAD-número-bajar (*a veces, determinados*) y elevar (*múltiples*); FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-bajar (*puede*) y elevar (*deberás, debe, es necesario*), y FUERZA-INTENSIDAD-proceso-elevar (*defiende*). Se suman opciones de FOCO: valor-especificidad-suavizar (*en este sentido*), valor-autenticidad-aguzar (*real*) y completitud-suavizar (*intenta*). La dirección de las gradaciones presenta primero una secuencia alternante (bajar, elevar, bajar, elevar) pero, en el segundo párrafo, se produce un agrupamiento similar al verificado en Ciencias de la Educación: 4 bajar seguidos de 4 elevar/aguzar.

Respecto del sistema de COMPROMISO, la respuesta a la consigna está centrada en analizar la postura de cierto autor (*i.e.*, Ross) y, por este motivo, se favorecen las opciones de heteroglosia-expandir-atribuir-distanciarse (*intenta explicar, prefiere predicar*); heteroglosia-expandir-entretener (*pueden*), y especialmente reconocer (*de acuerdo a su teoría intuicionista, realizando una aclaración, predica, va a argumentar, versa, expone, defiende*); también hay una instancia de heteroglosia-contrair-rechazar-negar (*no*). La frecuencia relativa del sistema de COMPROMISO es de una instancia cada 15 palabras, incluso algo más común que en el ejemplo analizado de Ciencias de la Educación.

El ejemplo (6), a continuación, muestra una respuesta completa, pero reprobada, a la misma consigna:

- (6) Ross sostiene lo siguiente: si yo, por ejemplo, camino por la calle y observo a un no vidente perdido en la masa de los transeúntes, mi impulso será llegarme hasta él y ayudarlo. ¿Qué me impulsó? Tengo en mi interior la noción de lo que es correcto. ¿Deduzco mi impulso de un principio general que me hace obrar así? La respuesta de Ross es que mi accionar es mucho más intuitivo – Un proceso del tipo teleológico

en el que actuamos teniendo en cuenta el fin último, es racionalmente..., complicado, ramificado y muy complejo. Y no hay garantía de que el bien último –aún teniéndolo en cuenta– fuera a cumplirse. Ross sostiene, en contraposición, que nuestra captación de lo que es correcto es intuitivo –no deductivo–, por las razones expuestas, y prima facie es la característica con la que nos manejamos: la captación intuitiva de lo que debe ser correcto, por lo cual las leyes deberían reflejar estas tendencias.

[autor: JC; respuesta completa; nota: 1.5; asignatura:
Ética (básica); fecha: 20/05/10]

En este ejemplo aparecen opciones de FUERZA-INTENSIDAD-cualidad-elevar (*mucho más, muy*); de FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-elevar (*debe, deberían*); de FUERZA-CANTIDAD-EXTENSIÓN-elevar (*último*), y de FOCO-valor-especificidad-suavizar (*general*). Las gradaciones en relación con la extensión total del fragmento son menos frecuentes que en el ejemplo previo: una cada 22.7 palabras. La dirección de las gradaciones es poco variable: todos los recursos elevan salvo el FOCO (suavizar) y la combinación de elevación y reducción (tal es el caso de *deberían*).

Respecto del sistema de COMPROMISO, el ejemplo es rico en instancias heterogéneas: expandir-atribuir-reconocer (*sostiene, respuesta de Ross, razones expuestas*); expandir-entretener (condicional *deberían*); contraer-rechazar-negar (*no*); contraer-proclamar-coincidir-conceder (*aún*), y contraer-rechazar-oponerse (*en contraposición*). La frecuencia relativa es de una opción de COMPROMISO cada 17.7 palabras, es decir, muy cercano al ejemplo aprobado, si bien menor. No se ha podido hallar aquí, por tanto, una diferencia significativa.

Historia

A continuación, se reproduce una consigna de un examen presencial de Historia de los Sistemas Políticos, asignatura básica de la Licenciatura en Historia:

- (7) 1) García Gual caracteriza a Solón como un “mediador”, un legislador que ofrece un camino para la eunomía (buen gobierno) a partir del equilibrio. Enumere las reformas solónicas, y compare el enfoque de García Gual con el de Simón Hornblower.

[consigna; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

Esta consigna es heteroglósica ya que se opta repetidamente por las opciones más abiertas de expandir-atribuir-reconocer, tanto respecto de los autores que hay que exponer y comparar (*caracteriza, el enfoque de García Gual, el de Simón Hornblower*) como respecto de la voz que tiene que proporcionar el propio estudiante (*enumerare, compare*). No parece haber instancias claras de GRADACIÓN en la consigna. El siguiente ejemplo muestra el primer y extenso párrafo de una respuesta aprobada:

- (8) Garcia Gual caracteriza a Solon como un mediador debido a las reformas por el introducidas las cuales contribuyeron a mediar y evitar el conflicto de clases, es decir el conflicto entre ricos y pobres. Las reformas introducidas por Solon fueron la prohibicion de la esclavitud por deuda y restitución de las tierras a los campesinos endeudados de por vida, la división de la sociedad en clases de acuerdo al ingreso de cada individuo, las clases mas altas eran las unicas que tenian capacidad para ser elegidas, la otra reforma introducida por Solon fue la creacion de los tribunales populares y la última la creación del consejo de los cuatrocientos. Debido a estas reformas Garcia Gual lo considera un mediador porque puso el poder en el medio de las dos clases y de esa manera calmo la ambicion desmedida de los ricos y los grandes recentimientos y deseos de venganza desmedida de los pobres. Puede decirse que con esa abolicion de la esclavitud por deudas se daria origen a un nuevo tipo de ciudadano que era el ciudadano en armas (hoplita), es decir aquel ciudadano que tenia la capacidad economica para costearse su propio armamento y entrenamiento, a su vez su modo de lucha era diferente a el tipo de guerrero anterior que luchaba solo ya que este hoplita va a pelear junto con los otros ciudadanos.

[autor: GC; primer párrafo; nota: 8; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

El ejemplo (8), primer párrafo de una respuesta aprobada, exhibe una frecuencia de una opción de GRADACIÓN cada 25.1 palabras. Hay instancias del subsistema de FUERZA: CANTIDAD-número-bajar (*las [ú]nicas*); CANTIDAD-masa-elevar (*desmedida, grandes*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo-elevar (*de por vida*); INTENSIDAD-cualidad-elevar (*m[á]s*), e INTENSIDAD-propuesta-bajar (*puede, condicional daría*). También hay una instancia de FOCO-completitud (*contribuyeron a*). Además, tal como en la mayor parte de las respuestas aprobadas de Filosofía y Educación, la dirección de las gradaciones alterna en grupos pequeños. Las opciones de

COMPROMISO aparecen cada 56.5 palabras: expandir-atribuir-reconocer (*caracteriza, considera*), expandir-entretener (*puede*) y proclamar-pronunciarse (*decirse*).

El contraste con una respuesta reprobada es sugerente:

- (9) Solón, un legislador el cual lleva a cabo sus tareas en el siglo V antes de Cristo, realiza reformas que tuvo como consecuencia abrir un camino hacia lo que posteriormente será la Democracia ateniense. Estas reformas fueron la repartición de las tierras en forma equitativa y el pago de el 1/6 de producción en las mismas para luego hacer un reparto de iguales entre los pobres; por otro lado introdujo el sistema de esclavitud por deudas, es decir que quienes no pudieran pagar el 1/6 de la producción serán sometidos a la esclavitud. Para juzgar la... de los acusados Solón creó el consejo de los 400; quienes conformaban este consejo se reunían en asamblea para debatir estos a su vez eran los ciudadanos más pudientes. Este dato se podía obtener mediante el censo, el cual consistía en enumerar la cantidad de bienes materiales que obtenían las familias, es decir cuanto producían.

[autor: EB; primer párrafo; nota: 3; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

El ejemplo (9) es el primer párrafo de una respuesta reprobada de la misma consigna. Presenta una baja frecuencia en el sistema de GRADACIÓN: una instancia cada 38 palabras. Esto es, aparecen escasas manifestaciones, todas vinculadas al subsistema de FUERZA: CANTIDAD-EXTENSIÓN-DISTANCIA-tiempo-elevar (*en el siglo V antes de Cristo*), CANTIDAD-número-bajar (*1/6*) e INTENSIDAD-cualidad-elevar (*más*). Por otro lado, hay una instancia de heteroglosia-contrair-rechazar-negar (*no*).

Letras

Las respuestas a contrastar de la Licenciatura en Letras responden la siguiente consigna:

- (10) 1) Saussure critica la definición de *lengua* como “(...) una nomenclatura, esto es una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas” (*Curso de lingüística general*, 1945 [1916]: 127). ¿Qué otra definición de *lengua* propone? Explique cómo está constituida la unidad en que se basa su definición y cuáles son sus principales características.

[consigna; asignatura: Gramática (básica); fecha: 29/09/2012]

Esta consigna, al igual que las consignas de otras carreras exploradas antes, es marcadamente dialógica: utiliza una cita en discurso directo, presenta autores de la bibliografía de la materia y realiza opciones del sistema de COMPROMISO tales como heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer tanto para el autor leído (*critica, la definición de lengua, su definición, propone*) como para el estudiante-escritor (*explique*). En cuanto al sistema de GRADACIÓN, hay instancias de FUERZA-CANTIDAD-número-elevar (*otras, tantas, otra*) que cuantifican y distinguen las múltiples perspectivas en juego. A continuación, se reproduce el primer párrafo de una respuesta aprobada:

- (11) En virtud del contexto del pensamiento positivista en el que se hallaba Saussure, dónde las diferentes disciplinas fueron determinando, en relación a deslindarse y definirse con respecto al resto, el propio Saussure indagará acerca del objeto de estudio correspondiente a la lingüística. En este sentido, advierte la dificultad para determinar dicho objeto de estudio. Descarta la posibilidad de que se trate del lenguaje ya que este lo considera como heteróclito, confuso, multiforme, social e individual a la vez. Es entonces que habría que posicionarse del lado de la lengua y tomarla como norma de todas las restantes formas de expresión del lenguaje humano. La lengua, entonces es colocada en el primer lugar de los hechos de lenguaje. La lengua, entonces, pareciera ser lo único susceptible de definición autónoma. ¿Cómo la define Saussure en un primer momento? Como un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones que adapta el cuerpo social para el ejercicio de dicha facultad.

[autor: SGP; primer párrafo; nota: 9; asignatura: Gramática (básica);
fecha: 29/09/2012]

Este primer párrafo se centra en las operaciones teóricas y discursivas que lleva a cabo el autor de la bibliografía sobre el que se ha preguntado (Saussure) y, por tanto, es fuertemente heteroglosico y expansivo: atribuir-reconocer (*indagará, advierte, considera, es colocada, define y descarta, que es también negación*) y entretener (*habría que, pareciera*). Estas posiciones son por momentos compartidas por el escritor a partir de las opciones de heteroglosia-contrair-proclamar-pronunciarse (*posicionarse, tomarla*). La frecuencia de COMPROMISO es alta: una instancia cada 13.4 palabras.

Respecto del sistema de GRADACIÓN, también la frecuencia es elevada: una instancia cada 16.1 palabras. Aparecen opciones de FUERZA: CANTIDAD-número-elevar (*diferentes, todas*) y bajar (*único*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-espacio-subir (*contexto del pensamiento positivista*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo-bajar (*en un primer momento*); INTENSIDAD-proceso-elevar y bajar (*hay que* en condicional). También hay opciones de FOCO: completitud-suavizar (*fueron determinando*); valor-autenticidad-aguzar (*su[s]ceptible de*), y valor-especificidad-aguzar (*en este sentido*). La dirección de las gradaciones alterna en grupos pequeños como en otras respuestas aprobadas exploradas antes.

El siguiente ejemplo expone una respuesta reprobada completa:

- (12) Una definición diversa a la que se menciona aquí podría ser la que entraña la idea de que la lengua es un sistema de signos. El signo es la unidad mínima en que se basa la lengua; es una entidad biplánica puesto que constan de un plano que refiere a la expresión, a su realización, y de otro, al significado, al concepto que encierra la unidad. Tales atributos (significado y significante) del signo se articulan en éste arbitrariamente en un acto positivo, dado que uno y otro proceden de dos masas amorfas.

Por otra parte dicha unidad tiene un carácter inmotivado puesto que las entidades a las que designan no comportan características intrínsecas de las que emanen naturalmente contenidos en vista a los cuales los hablantes puedan predicar sobre ellos cabalmente.

[autor: AJQ; respuesta completa; nota: 5; asignatura: Gramática (básica);
fecha: 29/09/2012]

Esta respuesta es muy básica en su uso de los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO: apenas dos instancias claras del primero en una misma pieza léxica (FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-bajar: *poder* en condicional) y cuatro instancias del segundo (heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer: nominalización *una definición y se menciona*; heteroglosia-expandir-entretener: *podría ser*; heteroglosia-contrair-rechazar-negar: *no*). Las frecuencias relativas son 65.6 y 32.8, respectivamente.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación demuestran que los exámenes presenciales de carreras universitarias de humanidades solicitan a los estudiantes del grado que lleven a cabo operaciones discursivas en el marco de consignas fuertemente heterogéneas y, en ocasiones, con complejas opciones de GRADACIÓN. De forma consistente, las respuestas que aparecen en exámenes aprobados muestran un uso más frecuente y más variado de las redes de opciones de los sistemas de COMPROMISO y GRADACIÓN que las respuestas de los exámenes reprobados. Esta conclusión atraviesa las carreras y culturas disciplinarias humanísticas estudiadas: los estudiantes que utilizan formas de evaluación dialógicas y graduadas son los que obtienen las mejores calificaciones. No se trata necesariamente de una relación de causalidad, sino de una dependencia entre variables.

En concreto, las respuestas aprobadas utilizan con mayor frecuencia el sistema de COMPROMISO, optando además por las opciones más abiertas, que las respuestas reprobadas. Además, las respuestas aprobadas combinan opciones y direcciones de gradaciones, explotando las posibilidades disponibles, mientras que las respuestas desaprobadas usan gradaciones con menos frecuencia y sus direcciones son menos diversas (en general, subiendo la intensidad). Por último, el subsistema de FOCO, si bien es poco común en general, es usado con mayor frecuencia en respuestas aprobadas que en respuestas reprobadas.

Es arriesgado comparar los hallazgos intercarreras, puesto que la solidez del *tertium comparationis* radica en el contraste de respuestas para una misma consigna y docente evaluador. Resulta interesante destacar, sin embargo, que la carrera de Filosofía muestra un menor contraste entre las respuestas aprobadas y reprobadas, mientras que la carrera de Letras ofrece contrastes evidentes, como los expuestos aquí, así como otros ejemplares del corpus en los que no se ha podido identificar un correlato entre calificación y uso de la GRADACIÓN y el COMPROMISO. En los textos analizados más arriba, las carreras de Educación y Filosofía son las que muestran una mayor explotación de las redes de GRADACIÓN, mientras que Letras y Filosofía son las que más utilizan las opciones de COMPROMISO.

Estos hallazgos confirman la hipótesis de trabajo: las diferencias entre exámenes aprobados y reprobados pueden hallarse no solo en diferencias en los conocimientos disciplinarios expuestos, sino también en los diferentes usos de algunas de las opciones del sistema de VALORACIÓN. De hecho, estos resultados son también consistentes con las prácticas comunicativas en el discurso científico-académico

experto, especialmente de las humanidades y las ciencias sociales, donde se establecen distintos tipos de relaciones con otras fuentes, posiciones y expectativas, y se ajusta el alcance, intensidad y precisión de las evaluaciones y afirmaciones. Esto no significa, sin embargo, que las opciones y frecuencias del uso experto y estudiantil sean coincidentes ni deban serlo.

Lamentablemente, estas prácticas no suelen enseñarse de manera explícita y sistemática en esas carreras, lo cual redundando en estudiantes con trayectorias accidentadas en las que la responsabilidad por el aprendizaje de la comunicación científico-académica depende de su iniciativa individual o formación previa (Navarro, 2013a). Es entonces necesario enfatizar la importancia de enseñar en el aula cómo negociar las afirmaciones y evaluaciones científicas mediante significados interpersonales, tal como es efectivamente solicitado en las consignas de los exámenes presenciales.

En términos más amplios, esta investigación demuestra la utilidad del marco que proporciona la Teoría de la Valoración para rastrear evidencia léxica y gramatical específica que permita validar hipótesis sobre prácticas discursivas y comunicativas vinculadas al uso de los significados interpersonales. En este sentido, se inscribe en la línea de otros trabajos recientes, reseñados al comienzo, que abordan géneros discursivos diversos en español desde esta misma teoría y colabora con su desarrollo en la región.

Cabe aclarar que los resultados de esta investigación deben necesariamente confirmarse en futuros estudios cualitativos y cuantitativos de mayor alcance, ya que las frecuencias facilitadas aquí son solo orientativas y se restringen a los ejemplos analizados. Además, la Teoría de la Valoración, al estudiar funciones que pueden asumir formas léxicas y gramaticales diversas, habilita análisis divergentes que pueden hallarse en los propios ejemplos ofrecidos aquí. Es por tanto preciso ampliar el consenso respecto de los recursos utilizados en español para realizar las opciones de GRADACIÓN y COMPROMISO. Por último, la Teoría de la Valoración, si bien ha desarrollado específica y predictivamente los recursos que realizan evaluaciones de forma explícita, no cuenta aún con un aparato de análisis lo suficientemente explícito respecto de los recursos y mecanismos que activan la

evaluación indirecta o invocada (cf. Navarro, 2013b), fundamental en el discurso científico-académico.

BIBLIOGRAFÍA

- BAZERMAN, C., J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE & J. GARUFIS (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- CASSANY, D. & C. LÓPEZ (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel.
- CONNOR, U. & A. MORENO (2005). Tertium comparationis. A vital component in contrastive rhetoric research. En P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe & V. Ramanathan (eds.). *Directions in Applied Linguistics. Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 153-164). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- EZCURRA, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (ed.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de 'ingresos'* (pp. 23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GIUDICE, J., L. NATALE & D. STAGNARO (2009). El proceso de construcción de un estudiante reflexivo: análisis evolutivo de un caso. En J. Panesi & S. Santos (eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- HALLIDAY, M. & C. MATTHIESSEN (2004 [1994, 1985]). *An introduction to functional grammar*. 3a. ed. Sidney: Arnold.
- HOOD, S. (2010). *Appraising research: evaluation in academic writing*. Londres: Palgrave MacMillan.
- HOOD, S. & J. MARTIN (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 38(58): 195-220.
- HYLAND, K. (2004 [2000]). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.
- KAPLAN, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22: 52-78.

- LÓPEZ FERRERO, C. (2008). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. En A. Moreno Sandoval (ed.). *El valor de la diversidad [meta]lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTIN, J. & P. WHITE (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- MORENO, A. & L. SUÁREZ (2008). A framework for comparing evaluation resources across academic texts. *Text & Talk*, 28(6): 749-769.
- NAVARRO, F. (2013a). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 709-734.
- NAVARRO, F. (2013b). Non-evaluative verbal processes and invoked evaluation in academic book reviews. Building bridges between systemic-functional and pragmatic-strategic perspectives. En C. A. M. Gouveia & M. F. Alexandre (eds.). *Languages, metalanguages, modalities, cultures. Functional and socio-discursive perspectives* (pp. 229-247). Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- NAVARRO, F. & J. P. MORRIS (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En I. Bosio, V. Castel, G. Ciapusio, L. Cubo & G. Müller (eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.
- OTEÍZA, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas. *Signos*, 42(70): 219-244.
- PADILLA, C. & P. CARLINO (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Ariel.
- PARODI, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- ROICH, P. (2007). El parcial universitario. En I. Klein (ed.). *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- ROSE, D. & J. MARTIN (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge, and pedagogy in the Sydney school*. Londres: Equinox.
- SABAJ, O. (2007). Hacia una matriz de rasgos lingüísticos con impacto textual: un estudio exploratorio. *Signos*, 40(63): 197-218.
- SERPA, C. (2013). Significados de probabilidad y fuerza en los textos legislativos. *I Vardande. Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas*, 1(1): 3-33.