

**APORTES DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO A LA ESCRITURA
CIENTÍFICA: ESTUDIO DE CASO EN INGLÉS LENGUA EXTRANJERA**

**CONTRIBUTIONS OF GENRE PEDAGOGY TO SCIENTIFIC WRITING:
A CASE STUDY IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

*CAROLINA MIRALLAS**

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 30/11/2016

Resumen

Los textos científicos son el producto de un proceso de investigación disciplinar y una elaboración lingüística que requieren precisión y un adecuamiento sensible a la comunidad académico-científica con la que se pretenden compartir los nuevos saberes. Producir Artículos de Investigación Científica (AIC en adelante) en inglés representa un desafío aún más complejo cuando pensamos en investigadores argentinos que necesitan participar activamente en la esfera internacional. Este requerimiento puede ser suplido con pedagogías de escritura que empleen de manera práctica el género discursivo en cuestión. Este trabajo tiene como finalidad compartir una experiencia de formación en escritura científica en inglés a partir de la secuencia pedagógica basada en géneros de la Escuela de Sídney (Rose & Martin, 2012). Más precisamente, se presenta la implementación del ciclo pedagógico en una instancia de capacitación que tuvo lugar en 2014 en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El modelo propuesto es valorado a partir de las percepciones de los alumnos del curso, quienes completaron un formulario online que involucraba cuestiones formales tales como objetivos generales del curso,

* Mirallas, Carolina: Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Cursó la Maestría en inglés con orientación en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba, y se encuentra en etapa de elaboración de tesis. Actualmente se desempeña como profesora responsable de la asignatura de Gramática y Discurso del profesorado universitario en Letras en la Universidad Nacional de San Luis.

contenidos, materiales y forma de evaluación. Los hallazgos indican que si bien el modelo pedagógico no resultó completamente innovador para los alumnos, dos aspectos que encontraron altamente positivos fueron las actividades de desarrollo de conciencia de género discursivo y las de sensibilización semántica. Esto sugiere que las prácticas pedagógicas basadas en géneros como la empleada en este trabajo resultan de gran utilidad para la escritura científica de AICs en contextos de formación superior y universitaria.

Palabras clave: escritura científica - inglés - pedagogía de género - Escuela de Sídney - artículo de investigación científica

Abstract

Scientific texts are the result of arduous disciplinary research and linguistic elaboration that require high precision and adjustment to the academic and scientific community with whom new knowledge is shared. Writing Scientific Research Articles (SRAs henceforth) in English represents an even harder challenge when Argentinian researchers need to actively participate in the international sphere. This training requirement can be fulfilled through genre pedagogies which deploy SRAs as learning materials. The objective of this paper is to present a training experience in scientific writing through the sequence proposed by the Sydney School Genre Pedagogy (SSGP onwards) (Rose & Martin, 2012). More precisely, we describe the implementation of this set of activities in a training course in 2014 in the School of Physics Mathematics and Natural Sciences at National University of San Luis, Argentina. The proposed model is assessed by students. They completed an online form which included formal aspects such as general objectives, contents, material and evaluation. The findings indicate that although the pedagogic cycle was not found to be completely innovative, two highly valued components were genre awareness activities and exercises aiming at developing semantic sensitivity. This suggests that pedagogical practices based on genres such as the one evaluated here are particularly useful for the teaching of scientific writing and SRAs in higher and university education.

Key words: scientific writing - English - genre pedagogy - Sydney School - scientific research article

Introducción

Aquellos que nos dedicamos a la formación y docencia nos hallamos en una situación de poder al momento de diseñar cualquier instancia de capacitación en los distintos sistemas de educación formal, informal y no formal, en la variedad de niveles e instituciones que se imparta una interacción de enseñanza y aprendizaje. En tales circunstancias, una multiplicidad de factores contextuales tiene un impacto directo que se hace evidente en los objetivos, metodologías, materiales, contenidos, y otro gran número de elementos que dan forma a la construcción de saberes. Las decisiones que moldean, finalmente, a una instancia de formación están determinadas en su mayoría por docentes. En el caso de este trabajo, la decisión tomada fue la de llevar a cabo la implementación de la enseñanza de escritura científica a partir de la Pedagogía de Género según la postula la Escuela de Sídney (PGES en adelante).

A su vez, la presente propuesta intenta dar voz a las percepciones de un grupo de alumnos a partir de la observación de los aspectos que ellos consideran han sido positivos, así como esos que necesitan reformularse. Esta observación se realiza a partir de un análisis del discurso producido por los participantes que asistieron a un curso en escritura científica. En este trabajo se analizan las respuestas a una encuesta por parte de un grupo de alumnos, en su mayoría docentes e investigadores universitarios, que asistieron a una instancia de formación en escritura científica en inglés. El lenguaje producido por estos alumnos altamente calificados y conscientes de sus procesos de aprendizaje resulta sumamente valioso, ya que sus comentarios pueden contribuir enormemente a las capacitaciones que ofrecemos los docentes de lengua extranjera. Es por ello que en este trabajo se analiza el discurso de los alumnos participantes del curso con el objetivo de determinar aspectos que son útiles y aquellos que pueden mejorarse. El análisis que se llevó a cabo tiene como marco teórico al sistema de la Valoración (Hood & Martin, 2005; Hood, 2010; Martin, 2000; Martin & White, 2005) inscripto en la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014).

La necesidad de producir conocimientos nuevos y hacerlos visibles en una comunidad científica internacional hacen que publicar Artículos de Investigación Científica (AIC en adelante) en inglés sea de máxima importancia en el contexto universitario. Frente a esta situación, y de manera conjunta entre los miembros del equipo del Proyecto de Investigación en el que participamos¹ y de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), surgió en 2014 la iniciativa de ofrecer una capacitación en escritura científica en inglés.

Objetivos

El objetivo de esta propuesta es compartir aplicaciones prácticas de los conceptos que propone la PGES en el contexto de docencia universitaria, particularmente para la enseñanza de escritura de textos científicos en inglés como lengua extranjera. Un segundo propósito es determinar la percepción de los alumnos de la PGES acerca la enseñanza de la escritura del AIC en inglés teniendo en cuenta un análisis lingüístico de las respuestas de los participantes de una encuesta.

Marco teórico

En esta sección se detallan los sustentos teóricos que guiaron, por un lado, la instancia de formación en escritura científica basada en género, y por otro, el análisis lingüístico de las encuestas.

Pedagogía de Género de la Escuela de Sídney

El término "Escuela de Sídney" fue acuñado originalmente por Green y Lee (1994) para referirse al trabajo iniciado en la década del 80 sobre lenguaje y educación en Australia, liderado por James Martin y sus colaboradores (Freedman & Medway, 1994; Martin, 2000; Rose, 2008; 2011). Si bien el término "Escuela de Sídney" precisa una ubicación geográfica puntual en Australia, el ciclo pedagógico que presenta esta

¹ PROICO 4-0214 "El AD (Análisis del Discurso): perspectivas, recursos y aportes para las prácticas discursivas institucionales" dirigido por la Dra. Mariana Pascual, Línea 1: El Análisis del Discurso: géneros de la actividad científica dirigida por Mariana Pascual. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

línea de trabajo se hizo conocido internacionalmente, y se ha realizado una cuantiosa cantidad de investigaciones en distintas locaciones como el Reino Unido, China, Sudáfrica y América.

El objetivo principal de la PGES ha sido brindar herramientas a los estudiantes de niveles primario y secundario y de grupos inmigrantes y aborígenes para poder cumplir con las demandas de escritura con las que se enfrentan. En esta pedagogía, el lugar que juega la enseñanza de conocimiento explícito del lenguaje resulta central, tanto sobre la forma y semántica, así como los mecanismos y contextos de funcionamiento. Debido a que la enseñanza de cualquier contenido curricular implica hacerlo *a través del* lenguaje, es decir, empleándolo como medio de comunicación, resulta esencial que los involucrados puedan saber también *acerca* del lenguaje (Halliday, 1993, p. 97).

Si bien la PGES tiene fundamentos y una secuencia pedagógica bien definida, esta ha sido el resultado de una evolución en etapas que incluyeron proyectos tales como el *Writing Project* y *Language as Social Power Project* (década del 80), *Write it Right/The Right to Write Project* (década del 90), y el *Reading to Learn Project* (actualidad) (Rose & Martin, 2012). Ya que el trabajo de capacitación en escritura científica fue realizado en el marco de la última etapa de evolución de la PGES, se detallan a continuación sus principales características y principios de enseñanza.

Reading to Learn Project

Esta tercera etapa de la PGES ha involucrado el trabajo cooperativo de investigadores y docentes que han aplicado los desarrollos de la teoría en aulas con el fin de concretar metodologías que integren la lectura y la escritura con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares. Los dos componentes principales de este proyecto son el diseño de interacciones áulicas para el desarrollo de la lectura y la planificación de estrategias de escritura de géneros discursivos tales como las "historias"², textos fácticos y argumentativos. La lectura y la escritura están integradas

² "Story genres" en inglés. Este término hace referencia a las narraciones de eventos, los cuales no necesariamente son presentados en orden cronológico.

en un ciclo (ver anexo Ilustración 1), y las etapas para cada una serán descritas a continuación, prestando especial atención a las estrategias para la producción, ya que el foco de este trabajo se sitúa en la escritura.

Todas las lecciones comienzan con la **Preparación para la lectura**, y en esta etapa los alumnos son guiados para leer cualquier texto del material curricular. Primero se presenta información contextual para tener un acercamiento inicial al texto muestra. Luego, el docente lee un resumen del contenido, y esta actividad provee el suficiente soporte de contenido como para guiar, inclusive, a los alumnos con más dificultades de comprensión. En el nivel de **Lectura detallada**, el docente selecciona un segmento del texto, el cual se lee en voz alta. Posteriormente, se lleva a cabo una lectura detallada de cada oración, implementando las siguientes actividades: a. El profesor prepara a los alumnos con una presentación del resumen del contenido de cada oración; b. El profesor lee la oración en cuestión; c. El profesor señala una ubicación en la oración, como por ejemplo diciendo "primeras 3 palabras", "sección luego de la coma"; d. El docente formula una pregunta sobre el contenido principal de la oración; e. Los alumnos responden teniendo en cuenta la sección que el docente identificó en c.; f. El profesor confirma y elabora la respuesta de los alumnos. Luego, en la etapa de **Armado de oraciones**, el profesor selecciona algunas oraciones del texto, las transcribe en tiras de papel y las corta en secciones para que luego los alumnos puedan armarlas nuevamente, recordando los patrones que leyeron en las estrategias anteriores.

Para la **Construcción conjunta**, la estrategia consiste en guiar a los alumnos para que puedan escribir textos de manera exitosa. En el caso de textos fácticos (informativos/descriptivos), se toman notas mientras se lee un texto modelo que provee información de contenido. El profesor guía la clase para escribir un texto nuevo a partir de las notas. Teniendo en cuenta los textos narrativos y persuasivos, se provee un texto muestra y se emplean las estructuras lingüísticas utilizadas en el original. El profesor acompaña a los alumnos en el proceso de generación de ideas y en la escritura de un texto completo. Esta actividad suele hacerse con el docente en el pizarrón, quien redacta un texto teniendo en cuenta las contribuciones de los alumnos. Una vez que se produjo un texto completo, en la etapa de **Re-escritura conjunta**, el profesor llama la atención

de los alumnos hacia los patrones más sofisticados y elaborados del texto muestra. Así se reformulan secciones del texto nuevo (pueden ser, por ejemplo, cláusulas subordinadas, mayor variedad de términos léxicos, nominalizaciones densas). Para el **Deletreo**, se seleccionan algunas palabras que por su forma de escritura necesitan ser revisadas. El profesor escribe la palabra en un cartón y corta letra por letra para que los alumnos puedan armarla nuevamente, prestando especial atención al patrón que siguen las letras.

En la **Construcción individual**, los alumnos escriben sus propios textos de manera autónoma, aunque guiados por el profesor en caso de necesitar ayuda. En la **Re-escritura individual**, de manera similar a la Re-escritura conjunta, los alumnos revisan sus escritos prestando atención a patrones más elaborados del lenguaje de un texto muestra, pero, a diferencia de la etapa anterior, esta tarea se realiza de manera individual y no con el docente. Para la **Redacción de oraciones**, los alumnos escriben el texto de manera independiente. Al momento de realizar esta actividad, los alumnos idealmente han recibido suficiente práctica en el proceso de escritura con el andamiaje de sus profesores. Si los alumnos no pueden realizar la tarea de producción independiente, el docente puede repetir las estrategias de la Ilustración 1 (ver anexo) que sean necesarias para acompañarlos en el proceso de aprendizaje.

El Sistema de Valoración

El análisis de las encuestas de evaluación final del curso se sustenta en los lineamientos del Sistema de la Valoración (Martin & White, 2005; Hood, 2010), en particular el sistema de Actitud, en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014). La Teoría de la Valoración permite explorar las opciones semánticas para expresar subjetividades, emitir matices de valoración y adoptar posturas actitudinales. De allí que esta descripción teórica del lenguaje contribuye directamente al detalle discursivo de las percepciones de los alumnos acerca del curso.

Los recursos se distribuyen en tres grandes dominios: el Compromiso, la Graduación y la Actitud. El Compromiso abarca los recursos para adoptar posiciones en

relación con el contenido del discurso, reconocer o ignorar otros puntos de vista y expresar posturas hacia los interlocutores. Por su parte, la Gradación permite explorar "la evaluación subjetiva del significado en términos de grados, más que de distinciones categoriales" (Hood & Martin, 2005, p. 201).

Ya que el sistema empleado en el análisis de las encuestas es el de la *Actitud*, haremos hincapié en una descripción más detallada de este dominio semántico. La Actitud indaga las posiciones adoptadas por los hablantes "hacia el contenido experiencial" (Kaplan, 2004, p. 59), es decir, los valores intersubjetivos, *positivos* o *negativos*, adjudicados a participantes, procesos y circunstancias. Dentro de este, se detallan subsistemas que involucran tres áreas semánticas. El subsistema de *Afecto* apunta a los recursos graduables para la expresión de emociones y reacciones frente a los fenómenos que percibimos. Por su parte, el *Juicio* hace referencia a la evaluación de la conducta humana de acuerdo con normas sociales, expectativas y posiciones ideológicas. Por último, la *Apreciación* remite a valoraciones acerca de objetos semióticos, en particular su "forma, apariencia, composición, impacto e importancia" (Kaplan, 2004, p. 66). En este trabajo sólo se presentan los resultados en relación con las valoraciones positivas y negativas, dejando de lado los detalles por cada subsistema. Esta decisión metodológica evita una detallada descripción lingüística innecesaria, teniendo en cuenta que el objetivo del presente estudio es identificar los elementos del curso que fueron evaluados positiva o negativamente.

Metodología

En esta sección se presentan la implementación de la secuencia de la PGES y la forma de recolección de datos, conformación del corpus y metodología de análisis del lenguaje empleado por los alumnos al evaluar el curso de escritura.

Implementación de la secuencia pedagógica de la PGES

El curso se dictó a razón de un encuentro semanal desde el 24 de abril al 1 de agosto de 2014. En los 8 encuentros de 3 horas cada uno (24 horas reales), se instruyó a

los alumnos en temáticas como la descripción de los contextos de producción de géneros científicos, la práctica y aplicación de características lingüísticas típicas y altamente frecuentes en los AICs. Asistieron a esta instancia 24 docentes e investigadores de los departamentos de Física, Geología, Informática, Matemáticas y Minería de la FCFMyN. Debido a las características del curso, se definió como requisito que los alumnos fueran capaces de leer fluidamente AICs en inglés, y de ser posible, que escribieran en este idioma en niveles elemental o pre-intermedio.

El propósito principal del curso fue que los alumnos generaran abstracts y AICs claros, eficientes y adecuados en el ámbito de la comunidad científica internacional a la que pertenecen o aspiran a pertenecer teniendo en cuenta el género textual, aspectos retóricos discursivos, léxico-gramaticales y contextuales. Las clases fueron teórico-prácticas, en las que los alumnos participaron activamente compartiendo sus experiencias en la escritura, las convenciones que cada disciplina requiere como norma de publicación y las dificultades con las que se encontraban en el arduo proceso de publicación.

La metodología de las clases partió del análisis de ejemplares tomados de cópura de su especialidad que los alumnos conformaron por sí mismos. Se les pidió que seleccionaran 10 AICs cuyos autores fueran angloparlantes, o tuvieran filiación con una institución ubicada en un país angloparlante, para así asegurar modelos de calidad lingüística. A través de una observación sistemática de estos ejemplos, se llevó a cabo la identificación de elementos contextuales, retóricos y lingüísticos en textos auténticos de amplio uso de los participantes.

En cuanto a la implementación de la PGES, este ciclo fue realizado en la instrucción de los componentes Título, Introducción y Metodología, quedando afuera las secciones Resultados, Discusión y Conclusiones por limitación de tiempo. A modo ilustrativo, detallamos la manera en la que se procedió con la escritura de un título.

Se pidió a los alumnos que leyeran los títulos de los AICs de sus cópura, y en una primera instancia, en la **lectura detallada**, se analizaron las unidades de significado más frecuentes, es decir, se determinó cuáles son los contenidos presentes en los títulos en las diversas disciplinas. Entre ellas se encontraron la mención del objeto de estudio, el

método empleado, circunstancias de locación temporal y espacial, y los resultados. En la etapa de **construcción conjunta**, la docente a cargo pidió a un voluntario que compartiera su experiencia de investigación en temáticas relacionadas con la Física. El alumno comentó que los títulos en su disciplina presentaban muy frecuentemente el objeto de estudio, el método empleado, y la aplicación práctica de la investigación, si la hubiere. De allí, entre todos, profesoras y alumnos, escribieron un título nuevo en el pizarrón, teniendo en cuenta la descripción de la investigación del profesor de Física. Luego, la docente llamó la atención de los alumnos a la forma gramatical que adoptan los títulos en sus disciplinas: [nominalización], [nominalización: nominalización] u [oración]. En su mayoría, los títulos de las disciplinas se centraron en las dos primeras. En el caso particular de la Física, el alumno comentó que la forma más usual es la segunda, en la que hay dos nominalizaciones separadas por dos puntos. Para la **re-escritura conjunta**, en la que justamente se presta atención a los patrones lingüísticos más elaborados del texto muestra, la docente guió a los alumnos para que ajustaran los contenidos expresados en la forma típica de la disciplina científica en cuestión. Finalmente, luego de la edición del texto producido conjuntamente, los alumnos escribieron un título de manera independiente en la etapa de **construcción individual**. Se les recordó que debían revisar los conceptos de clase para una **re-escritura individual** y edición de sus producciones.

Recolección y análisis de encuestas

De la totalidad de los asistentes, 14 alumnos completaron la encuesta final³. Allí se plantean preguntas relacionadas con los objetivos personales de los alumnos, la metodología con que se dictó el curso, los contenidos ofrecidos y la forma de evaluación llevada a cabo. Con las respuestas, se conformó un corpus de 14 textos. Si bien la encuesta incluyó preguntas abiertas y de opción múltiple, debido al tipo de análisis discursivo empleado en esta propuesta, sólo se han tenido en cuenta las

³ La encuesta final se encuentra albergada en https://docs.google.com/forms/d/19y_EnszJX7gqWHPmQWOwiiWOjyWWHqLMBfCF9Fs4Qyo/viewform

preguntas abiertas para formar el corpus de análisis. En cuanto a la información provista, se identificaron dos elementos principales: entidades valoradas y elementos lingüísticos valorativos en términos de polaridad positiva o negativa. Por "entidad valorada" nos referimos a un elemento experiencial y referencial al que el alumno asignó una evaluación. En la pregunta [1], la entidad valorada es "el acompañamiento" a partir del término "correcto".

[1] [Alumno 8] Sí, me pareció correcto **el acompañamiento** ya que las dudas eran respondidas en tiempo y forma.

Los "elementos lingüísticos valorativos" corresponden a las realizaciones léxicas y gramaticales que expresan Actitud. En el caso de la pregunta 16 de la encuesta, en el ejemplo [2], encontramos el elemento valorativo positivo "particularmente útil" en la formulación de la pregunta (en negritas).

[2] 16. Mencione al menos una actividad que le resultó **particularmente útil** para mejorar su habilidad de escritura en inglés.

Para el análisis de estas respuestas, se tuvo en cuenta la entidad que los alumnos mencionaron que cumple con la valoración iniciada en la pregunta. La identificación de entidades se realizó de manera manual, y las instancias se organizaron en torno a un sistema de opciones diseñado a partir de categorías emergentes (ver anexo Ilustración 2).

Luego de la identificación de entidades, se realizó un conteo para así determinar cuáles eran los elementos que los participantes del curso mencionaron más frecuentemente como apropiados, útiles o que podrían ser mejorados.

En el caso de las preguntas sin una valoración expresa, se identificó en las respuestas de los alumnos la entidad evaluada y elemento léxicogramatical valorativo con polaridad positiva o negativa. Un ejemplo de estas preguntas es [3].

[3] 13. Por favor consigne a continuación comentarios sobre los objetivos del curso que no hayan sido tenidos en cuenta en esta sección.

El sistema empleado para los elementos valorativos que expresan Actitud se presenta en la Ilustración 3 (ver anexo), para el que se han adaptado las propuestas del subsistema de Actitud de Martin y White (2005) y de Hood (2010). Sin embargo, los

resultados que se presentan en este trabajo se organizan en torno a la polaridad de los recursos lingüísticos y no a los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación.

Una vez llevado a cabo el análisis cualitativo en el que se identificaron manualmente las entidades y recursos léxicogramaticales de Actitud, se cuantificaron sus frecuencias para su interpretación.

Resultados y Discusión

Entidades valoradas

En cuanto a las entidades, como se observa en la Ilustración 4 (ver anexo), los alumnos mencionaron "la clase" como el elemento valorado más frecuentemente, con 109 instancias. En orden decreciente, mencionaron los participantes del curso (40 instancias), refiriéndose a las docentes y a ellos mismos en su rol de alumnos. Luego valoraron el "tiempo" (35 instancias), el proceso de escritura (18), la evaluación (13) y el aprendizaje (7).

A su vez, dentro del elemento "clase" se incluyó una serie de elementos que en el discurso de los alumnos aparecieron como sus constituyentes. Entre ellos podemos citar las actividades (40), que interesantemente fueron mencionadas tantas veces como la entidad que ocupa el segundo lugar en la categoría genera descrita en la Ilustración 5 (ver anexo). Los alumnos se refirieron principalmente a las actividades orientadas a incrementar la conciencia del AIC como género discursivo y a aumentar la sensibilización semántica de la lengua extranjera.

Los siguientes lugares son ocupados por los materiales (37) y los contenidos (27). Con una marcada disminución en el número de menciones, se consideraron también la clase "como un todo" (3) y los objetivos (2). En los casos en los que los alumnos mencionaron específicamente actividades de la metodología de la PGES, lo hicieron para destacar la utilidad del análisis detallado de textos (9 menciones) y a la actividad de escritura conjunta (6 menciones). Hacer referencia a las actividades de la PGES en una encuesta final, luego de la finalización del curso, no representa un dato menor ya que los alumnos se refirieron a ellas específicamente dentro de un complejo conjunto de elementos que conformaron las clases y el curso.

A partir de estos resultados parece quedar evidenciado, entonces, el énfasis que ponen los docentes e investigadores universitarios en la importancia de las clases y sus componentes en un curso de escritura. Resulta determinante, entonces, que estas instancias de capacitación se basen en sustentos disciplinares y pedagógicos sólidos.

Polaridad positiva y negativa

En cuanto al tipo de valoración que se asignó a las entidades, la semántica expresada fue mayormente positiva, con 48 instancias (ver anexo Ilustración 6). Se encontraron también 12 casos de valoración negativa.

En los casos en que los alumnos calificaron a las entidades de manera positiva, podemos hallar términos como "eficaz" y "útil". También fue frecuente la referencia a la mejora en las habilidades de los alumnos. En [4] y [5] se ejemplifica la valoración positiva (en negritas) de las entidades más frecuentes dentro de la categoría "actividades": los ejercicios gramaticales y de sensibilización semántica.

[4] [Alumno 1] Me resulto muy **eficaz** ser consciente de que tiempo verbal se utiliza en cada proceso de la escritura, y justificar porque usarlo. Observar los tiempos verbales en detalle **me permitió** a la vez corregir errores en la formación de los mismos.

[5] [Alumno 3] Me parecieron **útiles** las actividades relacionadas con la clasificación de verbos y adjetivos de acuerdo con su intensidad semántica.

Si bien los contenidos contextuales sobre la producción de los géneros bajo análisis fueron evaluados como útiles, no recibieron la misma evaluación que los lingüísticos. Nos aventuramos a explicarlos porque, probablemente, los alumnos del curso ya contaban con experiencia sobre la producción científica y sus contextos de publicación y no repararon en estos elementos ya naturalizados en sus prácticas.

En el caso de las instancias de polaridad negativa (ejemplos [6] a [10]), los alumnos emplearon términos como "agregar", "debería contarse con más tiempo" o "me hubiese gustado que..." para referirse, en general, al tiempo y al proceso de escritura.

[6] [Alumno 6] **Agregaría** más horas por semana o agregaría más días, así se terminaría mejor el dictado de contenidos .

[7] [Alumno 22] Como mencioné, creo que para poder incorporar todo lo

valioso que brinda el curso, **debería contarse con más tiempo**. Posiblemente más intensivo y extendiendo sólo un poco más la cursada.

[8] [Alumno 26] **Me hubiese gustado que durara más** ya que tuvimos algunas complicaciones con los paros.

[9] [Alumno 1] La producción de textos completos **me resultó difícil** pero eso es debido a mi falta de experiencia, ese aspecto lo he mejorado considerablemente con la realización de este curso.

[10] [Alumno 20] Las tareas fueron útiles, estuvieron bien orientadas. **El único inconveniente**, personal, era que luego de salir de la clase lo que no había terminado así quedaba hasta la próxima. Siempre **pensaba dedicarle tiempo** a la relectura y estudio entre la clase **pero no lo pude hacer**. Recién ahora que estoy haciendo el abstract para la evaluación final estoy releendo cosas.

Resulta interesante notar las formas indirectas para expresar una valoración negativa sobre los componentes del curso. En vez de decir "faltó tiempo", los alumnos modalizaron sus opiniones y las expresaron tentativamente como en "Me **hubiese gustado** que".

Aparece de manera muy frecuente la valoración negativa hacia el tiempo, con las sugerencias de los alumnos de una mayor duración tanto de las clases como unidades pedagógicas como del curso en su totalidad. Parece que esta entidad está construida como algo que impide lograr el objetivo principal de los alumnos de mejorar su escritura en inglés.

Conclusiones e implicancias pedagógicas

A pesar de que los contenidos relacionados con el contexto de producción no fueron mencionados frecuentemente en las encuestas –probablemente debido a la amplia experiencia en la escritura científica de los participantes involucrados– no se debe dejar de pensar en la contextualización como el factor determinante para las elecciones a niveles léxico y gramatical. Asimismo, probablemente sea necesario diseñar un curso en que estos contenidos se desarrollen en extensiones de tiempo mayores a las presentadas en esta instancia. Los alumnos percibieron que el

perfeccionamiento de sus habilidades en escritura en lengua extranjera toma más tiempo de lo que los docentes planeamos inicialmente.

Entre los elementos a tener en cuenta para una implementación de escritura que fueron destacados positivamente por los alumnos están las actividades léxicogramaticales que contribuyan a una mayor precisión en la redacción, y la sensibilización semántica de términos léxicos. Con respecto a la PGES, las actividades que resultaron útiles a los alumnos fueron aquellas que involucraron la concientización del género discursivo en términos de identificación de constituyentes retóricos y la estrategia de escritura conjunta con las docentes. Estos hallazgos resultan de particular interés en la planificación y diseño de futuras instancias de formación a partir de metodologías basadas en géneros como la PGES en escritura académica y científica en el marco universitario.

Referencias

- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Green, B., & Lee, A. (1994). Writing geography lessons: Literacy, identity and schooling. In A. Freedman, & P. Medway, *Learning and teaching genre* (pp. 207-224). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Halliday, M. A. (1993). Some grammatical problems in scientific English. In M. Halliday, J. R. Martin, M. Halliday, & J. R. Martin (Eds.), *Writing science. Literacy and Discursive Power* (pp. 76-94). London: The Falmer Press.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4 ed.). London: Arnold.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in Academic writing*. UK: Palgrave Macmillan.
- Hood, S., & Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 58, 195-220.
- 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.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston, G. Thompson, S. Hunston, & G. Thompson (Edits.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (págs. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- O'Donnell, M. (2013). Exploring identity through Appraisal Analysis: A corpus annotation methodology. *Linguistics and the Human Sciences*, 9 (1), 95-116.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En C. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez, M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, S. Salaberri Ramiro, y otros (Edits.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (págs. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.

Rose, D. (2011). Genre in the Sydney School. En J. Gee, & M. Handford (Edits.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (págs. 209-225).

Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand, *Handbook of writing development* (págs. 151-166). London: Sage.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write/Reading to learn*. UK: Equinox Publishing.

ANEXO

Ilustración 1. Tres niveles de estrategias en el proyecto *Reading to Learn* (tomado de Rose y Martin, 2012).

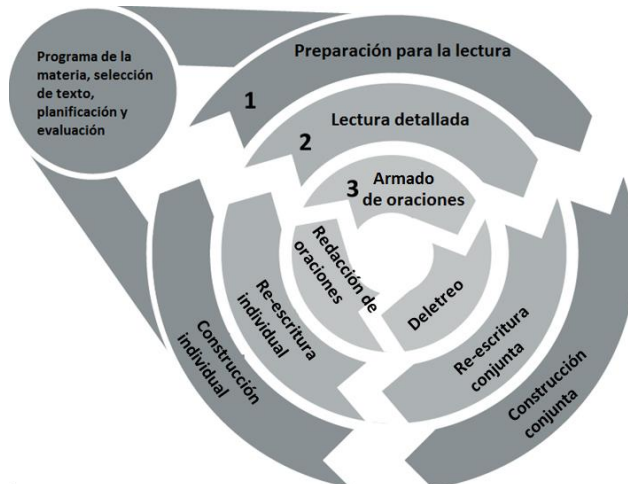


Ilustración 2. Sistema de entidades empleado para el análisis de encuestas

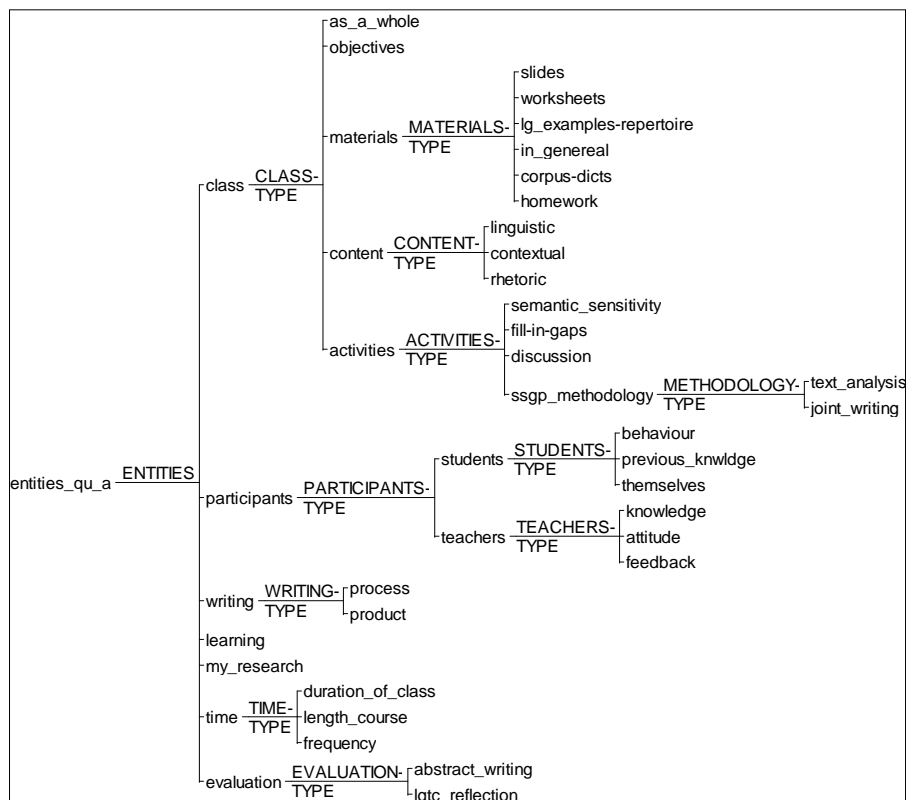


Ilustración 3. Sistema de Actitud (sistema de Actitud adaptado de Martin y White, 2005 y de Hood, 2010).

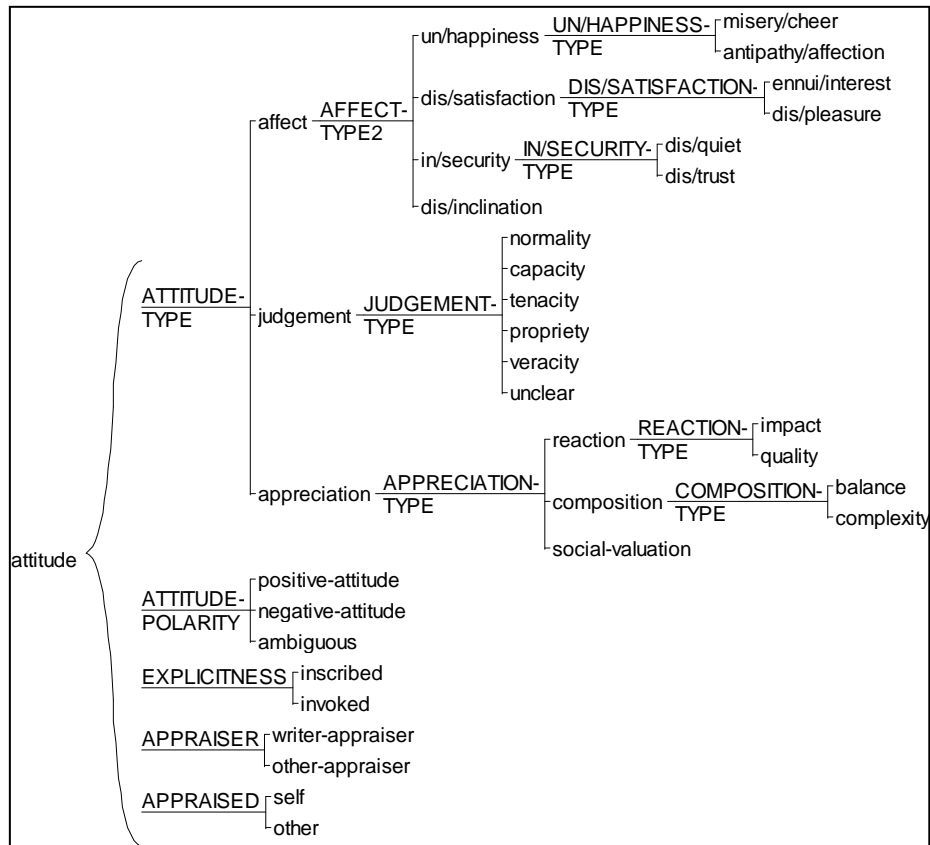


Ilustración 4. Entidades evaluadas por los alumnos en las encuestas

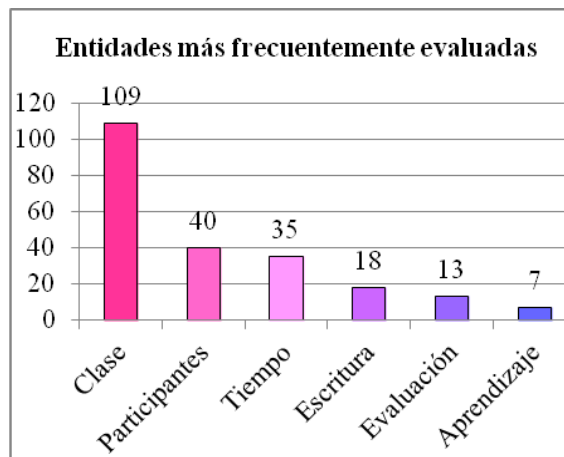


Ilustración 5. Elementos de la clase evaluados por los alumnos en las encuestas

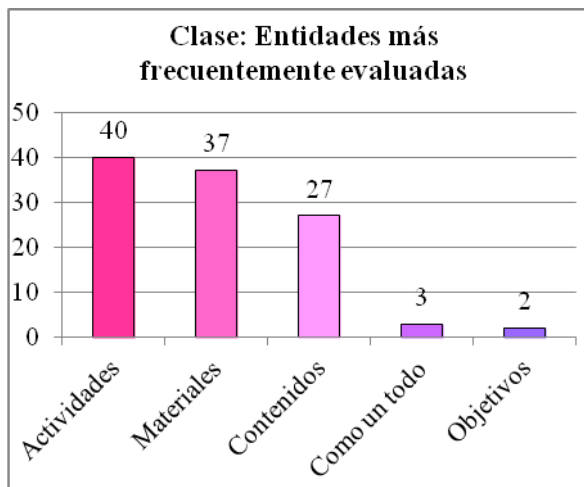


Ilustración 6. Polaridad de las valoraciones en las encuestas

