



Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios

Lucía Natale
Universidad Nacional de General Sarmiento
lnatale@ungs.edu.ar

Resumen: Los estudiantes que se inician en disciplinas académicas o profesionales necesitan un tipo de alfabetización que integre el conocimiento de los contenidos conceptuales, el de las convenciones discursivas y las metodologías de investigación propias del campo (Berkenkotter & Huckin, 1995). Estos conocimientos comienzan a desarrollarse a través de distintos tipos de interacciones con participantes del ámbito académico. Entre ellas, se encuentran las devoluciones escritas provistas por sus profesores. En este artículo presentamos un detallado análisis de las distintas estrategias discursivas empleadas por docentes universitarios que dictan materias de contenido en diferentes carreras de grado de una universidad pública argentina. A partir de herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional y del Análisis Pragmático del

Discurso (Menéndez, 2000), elaboramos un esquema de análisis que comprende ocho estrategias discursivas: Aceptar, Rechazar, Ajustar, Discutir, Empujar, Solicitar ampliación de la información, Sugerir lecturas, Guiar la producción escrita, que se caracterizan según los roles y funciones de habla que ponen en juego, los recursos léxico gramaticales que las realizan y el tipo de relaciones intersubjetivas que entran. Encontramos que la más frecuentemente empleada es la que denominamos Guiar la producción de textos, seguida por Solicitar la ampliación de la información, las que constituyen dos tipos de andamiaje de la producción textual. Asimismo, hallamos que las formas directas de evaluación negativa se evitan. Por esto, podemos concluir que el tipo de relaciones intersubjetivas que se construyen en estos intercambios son las de solidaridad.

Palabras clave: Devoluciones escritas, estrategias discursivas, relaciones expertos-novatos.

Intersubjective relationships between experts and novices in written feedback

Abstract: Students entering academic disciplines need specialized literacy that consists of the ability to use discipline-specific rhetorical and linguistic conventions to serve their purposes as writers. Through different interactions, they can develop their knowledge of appropriate discourse conventions as well as the issues and research methodology of their disciplinary community (Berkenkotter &

Huckin, 1995). Written feedback provided by their professors is one of those interactions. This paper offers a detailed analysis of different discourse strategies (Menéndez, 2000) used by professors in various academic fields at a public university in Argentina when giving feedback. From a perspective based on Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985; Martin & White, 2005) and Pragmatic Discourse Analysis (Menéndez, 2000) we designed an analytic model comprising 8 strategies: Acknowledgement, Contradiction, Adjustment, Push, Discussion, Information Request, Reading Request, Writing Instruction. We found that the most frequently used are Writing Instruction and Information Request, which constitute forms of scaffolding. Additionally, we noted that overt negative evaluations are avoided. Consequently we conclude that the teachers' comments tend to build relations of solidarity between experts and novices.

Key words: Written feedback, discourse strategies, expert-novice relationships

Introducción

El ingreso de los novatos a las comunidades discursivas depende en gran parte del dominio de los géneros que en ellas circulan, lo que implica la integración de las convenciones discursivas y de los desarrollos teóricos de la comunidad disciplinar, así como de sus métodos de investigación (Berkenkotter & Huckin, 1995). Estos conocimientos empiezan a desarrollarse durante los estudios de grado a través de distintos tipos de interacciones con otros participantes del

ámbito académico y con los textos escritos que en él circulan. Además, de estas situaciones, las devoluciones escritas que los docentes producen a partir de los textos elaborados por sus alumnos conforman un tipo de interacción en la que se les brinda atención personalizada, lo que no suele ser posible en otras condiciones (Hyland & Hyland, 2001:185). A través de ese género pedagógico, un experto ofrece asistencia a un aprendiz, le da la oportunidad de observar cómo responderían otros miembros de la comunidad discursiva a su texto y de aprender de esas respuestas (Hyland & Hyland, 2006b). Así, las devoluciones escritas conforman un tipo de interacción disciplinar específica que se distingue de otras por ser intergeneracional.

Según distintos autores (Halliday, 1985; Thompson & Thetela, 1995, por ejemplo), los textos escritos no solo son portadores de significados ideativos, sino que también construyen distintos tipos de relaciones entre el lector y el escritor. De acuerdo con estos postulados, en este artículo nos proponemos relevar y analizar en detalle las distintas estrategias discursivas (Menéndez, 2000; 2005) empleadas por docentes/expertos de diversas carreras de grado de una universidad pública argentina a la hora de realizar devoluciones escritas sobre las producciones de estudiantes. El objetivo es observar de qué manera se relacionan con aquellos que aspiran ingresar a distintas comunidades de discurso.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta una descripción provisoria del género Devolución Escrita en el Nivel Superior. En segundo lugar, se sintetizan algunos estudios relevantes sobre el tema. En tercer

lugar, se exponen de manera sucinta los conceptos teóricos que seguimos en nuestro análisis. En cuarto término, se describe el corpus y se detalla la metodología adoptada. A continuación se presentan y discuten los resultados. A partir de estos, esbozaremos algunas conclusiones.

1. El género Devolución Escrita en el Nivel Superior

Las devoluciones de los docentes constituyen un género pedagógico (Hyland & Hyland, 2006b) que persigue distintos propósitos de los cuales, en la literatura relevada, se reconocen tres: 1) brindar andamiaje o retroalimentación en la producción de las sucesivas versiones de textos de los estudiantes (Kumar & Strake, 2011) mediante sugerencias, preguntas o instrucciones más o menos indirectas (Hyland y Hyland, 2001); 2) evaluar los conocimientos construidos (Kumar & Strake, 2011, entre otros) y 3) resguardar las relaciones interpersonales e institucionales (Coffin, 2003). Además, postulamos una cuarta meta: orientar o reorientar el ingreso de los novatos a una comunidad discursiva (Swales, 1990) y de práctica (Lave & Wenger, 1991), a partir del señalamiento de los ajustes necesarios para que un texto, en tanto ejemplar genérico, resulte aceptable en tal comunidad.

En cuanto a su estructura esquemática, consideramos provisoriamente que la devolución escrita comprende dos grandes pasos: 1) una evaluación global, expresada por lo general mediante una escala numérica y, de manera optativa, comunicada en una sección que suele llamarse “comentarios generales”, con una

valoración cualitativa y 2) una serie de comentarios referidos a segmentos específicos de la producción de los alumnos. Estos suelen ubicarse en los márgenes o intercalados entre las líneas del texto de los estudiantes. A nuestro juicio, estos comentarios funcionan como argumentos para fundamentar la evaluación global y/o para impulsar revisiones en los borradores de los estudiantes en los casos en que los docentes dan la oportunidad de entregar escritos en proceso.

2. Los estudios sobre las devoluciones escritas

La retroalimentación es considerada hoy como un factor clave para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, aunque las perspectivas sobre esta actividad han variado en el tiempo (véase Connors & Lunsford, 1993). Las investigaciones realizadas sobre el tema indagaron, sobre todo, acerca de los resultados educativos, como la efectividad de la corrección de errores en el mejoramiento de las producciones de los estudiantes, las preferencias de los alumnos sobre el tipo de retroalimentación (oral o escrita) y sobre sus valoraciones acerca de la utilidad de las devoluciones de los docentes (para un exhaustivo estado del arte, véase Hyland & Hyland, 2006a).

2.1. Investigaciones que abordaron las relaciones entre los participantes del intercambio

Otro grupo de investigaciones se concentraron en el estudio de las devoluciones desde una perspectiva discursiva, aunque no dejan de lado su rol en la formación de los escritores académicos. Estos estudios desarrollaron modelos analíticos

para la descripción de los comentarios de los docentes, a partir del establecimiento de distintas categorías de análisis. Se trata de los trabajos de Ferris et al. (1997) y de Hyland y Hyland (2001). A los fines de nuestra investigación, interesa especialmente examinar las categorías que describen los distintos recursos empleados por los docentes para realizar sus devoluciones escritas.

Ferris, Pezone, Tade y Tinti (1997) analizaron un corpus de 111 devoluciones escritas producidas por una única docente de Inglés como Segunda Lengua (ESL) a lo largo de un período de dos semestres en el que trabajó con un grupo de 47 estudiantes. Las categorías de análisis empleadas se dividen en dos grupos: las que se relacionan con el propósito comunicativo, por un lado, y las que surgen de los rasgos lingüísticos del comentario. Como se ve, este modelo de análisis presenta una seria dificultad metodológica. Por un lado, las intenciones del hablante y la estructura gramatical que este adopta aparecen escindidas, como si se pudiera establecer una distinción entre ambas. Por otro lado, existen importantes superposiciones entre las distintas clases, tal como han señalado ya Hyland y Hyland (2001).

Hyland y Hyland (2001), por su parte, se proponen elaborar un esquema simple, que pueda ser utilizado sin problemas por otros investigadores. A partir de un corpus de devoluciones escritas producidas por dos docentes experimentadas a cargo de cursos de ESL, con foco en la enseñanza de la escritura, establecen tres categorías: elogio (*Praise*), crítica (*Criticism*) y sugerencia (*Suggestion*). La

primera expresa una valoración positiva, mientras que la segunda es de carácter negativo. Las sugerencias introducen una recomendación explícita acerca de las acciones que deben realizarse para remediar el escrito. Si bien Hyland y Hyland señalan que su esquema tripartito de categorías (elogio, crítica y sugerencia) no generó dificultades en el análisis del corpus compilado, reconocen que existen superposiciones entre las categorías (Cf. 2001:191).

Por otro lado, según los investigadores, las tres funciones son muchas veces atenuadas para evitar conflictos entre docentes y estudiantes, incluso los elogios. Entre los ejemplos que se citan para ilustrar las distintas formas de mitigación se encuentran los “paired comments” (Hyland & Hyland, 2001), en los que se combinan las críticas con los elogios o con las sugerencias. En estos casos se encuentra que el comentario se articula en dos partes, de las cuales, la primera, es un elogio que serviría para atenuar la fuerza de la orden o de la crítica. Ahora bien, ¿Cómo clasificar esos ejemplos? ¿Cuál de las dos partes del comentario es la que indica cómo debe entenderse el mismo? Los autores no lo aclaran ni especifican de qué manera se pueden desambiguar las funciones, más allá de la discusión entre dos analistas. Por lo dicho, entendemos que existen algunas otras superposiciones, además de la explicitada.

3. Marco teórico

Nuestro análisis parte de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional para el estudio de las relaciones interpersonales que se construyen en y por el lenguaje. Específicamente, hemos considerado la propuesta de Halliday (1985) sobre roles

y funciones del habla, además de otra más reciente, la llamada Teoría de la Valoración de Martin y White (2005). Halliday analiza los intercambios concentrándose en el plano de la cláusula, que es vista como un intercambio, una transacción entre los participantes de la interacción, el hablante/escritor y el oyente/lector. El hablante puede asumir dos roles de habla (*speech role*), el de alguien que busca o el de quien demanda algo. Aquello que se procura o se solicita, es decir, el bien de intercambio, puede ser encuadrado en dos categorías elementales: a) información o b) bienes y servicios. Estas variables definen cuatro funciones de habla primarias (*speech functions*): las declarativas (*statement*), las preguntas -ambas referidas al intercambio de información- y los ofrecimientos y las órdenes, relativas a los bienes y servicios. Tales funciones se reagrupan en dos categorías más amplias: proposiciones (declarativas y preguntas) y propuestas (órdenes y ofrecimientos) (Halliday, 1985).

El oyente/lector tiene la posibilidad de aceptar o rechazar lo que se le propone por medio de una función de habla y por medio de distintos tipos de respuesta que se sintetizan en el Cuadro 1:

	Funciones primarias de habla	Respuestas	
		esperadas	discrecionales
Dar información	Declarativa	reconocimiento	contradicción
Dar bienes y servicios	Ofrecimiento	aceptación	rechazo
Pedir información	Pregunta	respuesta	excusa
Pedir bienes y	Orden	puesta en	negativa

servicios		práctica	
------------------	--	----------	--

Cuadro 1: Funciones de habla y tipos de respuesta (tomado de Halliday, 1985)

Mediante estas realizaciones lingüísticas se asumen y se asignan roles para los participantes, los que son puestos en juego en las construcciones gramaticales y proyectados por medio de las selecciones léxicas utilizadas para nombrarlos. Así, los textos construyen imágenes de los participantes de la interacción que no necesariamente coinciden con las de los sujetos “reales” (Thompson & Thetela, 1995).

Martin y White (2005), por su parte, se preocupan por profundizar el estudio sobre los recursos léxicos empleados por los hablantes para expresar sus puntos de vista sobre aquello a lo que se están refiriendo, sobre sí mismos y sobre sus interlocutores. Asimismo, se interesan por establecer las posiciones intersubjetivas que se construyen en los intercambios y las relaciones de status que se entretajan. El Status se refiere a las posiciones jerárquicas que los participantes de la interacción ostentan; pueden entablar entonces relaciones de igualdad o desigualdad, de simetría o asimetría o, dicho de otro modo, de poder o de solidaridad.

La Teoría de la Valoración se plantea una división de los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subtipos de valoración: Actitud, Compromiso y Gradación.

La Actitud refiere a los significados a través de los cuales los escritores/hablantes evalúan intersubjetivamente a los participantes y los procesos, mientras que el Compromiso permite interpretar el origen de los sentimientos que se negocian. Desde la asunción de una perspectiva bajtiniana, se reconoce una relación con otras voces, a partir de lo cual se establece una subclasificación de enunciados: monoglósicos y heteroglósicos. Los primeros ignoran la diversidad de posiciones, por lo que se utilizan recursos como enunciados declarativos, mientras que en los segundos se reconocen. Finalmente, la Gradación es el subsistema que permite analizar el modo en que los escritores/hablantes gradúan los significados interpersonales e ideacionales.

Sin embargo, más allá de lo provechosas que resultan estas herramientas de análisis al nivel de la cláusula o del léxico, resultan a veces insuficientes a la hora de analizar discursos que, como el académico, tienden a evitar las formas directas y explícitas de evaluación (Hood & Martin, 2005), por lo que su realización requiere de la puesta en juego de distintos recursos propios del plano discursivo y del empleo de diversas estrategias que permitan llevar adelante los propósitos del hablante/escritor. Así, se impone un análisis pragmático del discurso (Menéndez, 2000). En esta línea, la tarea del investigador consiste en la reconstrucción de las distintas estrategias discursivas que los hablantes, en tanto sujetos discursivos, emplean para lograr o intentar lograr sus fines comunicativos (Menéndez, 2000), tratando de preservar su imagen y la de sus destinatarios (Brown & Levinson, 1987). De acuerdo con Menéndez (2005), “una estrategia discursiva es una

reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor en tanto sujeto discursivo pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y discursivos para obtener una finalidad interaccional". Hablamos de reconstrucción analítica en tanto no podemos asegurar que lo que se realiza es lo que el hablante efectivamente hace, sino lo que surge de un estudio de su discurso.

4. Corpus

El corpus que aquí analizamos está compuesto por 100 devoluciones escritas producidas por 25¹ docentes universitarios, a razón de 4 devoluciones por cada uno. Los profesores dictan materias "de contenido" ubicadas en los tramos finales del ciclo de grado de diferentes carreras de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. Las asignaturas corresponden a las siguientes carreras de la UNGS: Ingeniería y las Licenciaturas en Educación, Políticas Sociales, Estudios Políticos y Ecología Urbana.

La selección incluyó a tres profesores (asociados o adjuntos) y tres asistentes (ayudantes de primera o jefes de trabajos prácticos) por carrera. Ninguno de los docentes tiene formación específica en enseñanza de la escritura ni participó de un programa de apoyo a la producción académica que se desarrolla en la UNGS. La selección de esta población, de tipo intencional, responde a la búsqueda de la heterogeneidad en los discursos y prácticas, sean generadas por las distintas áreas de formación inicial de los docentes, el campo disciplinar en que se

inscriben los entrevistados o por sus experiencias y recorridos en el ejercicio de la docencia y la investigación.

Las devoluciones fueron realizadas sobre el último trabajo solicitado en la materia, señalado por los profesores como el más elaborado, el más complejo o el más cercano a la práctica profesional que el estudiante desarrollará después de su graduación.

Las devoluciones habían sido producidas antes de que la investigadora se las solicitara a los docentes y también archivadas, según prácticas y normas habituales en la universidad.

5. Metodología y esquema de análisis

Para el estudio de las devoluciones se partió de una serie de indagaciones preliminares, de carácter empírico e inductivo, en las que se exploraron las potencialidades de la adopción de distintas unidades de análisis, como la cláusula y los comentarios y luego se optó por esta última. Así, cada devolución fue subdividida en comentarios. Se obtuvo así un total de 1138 comentarios, que fueron analizados individualmente.

A partir de las exploraciones preliminares, identificamos un conjunto de ocho estrategias discursivas empleadas por los docentes: Aceptar, Rechazar, Ajustar, Discutir, Empujar, Solicitar ampliación de la información, Sugerir lecturas, Guiar la producción escrita. Las caracterizaremos a continuación según los roles y funciones de habla, los recursos léxico- gramaticales y según el tipo de relaciones intersubjetivas que entran.

Aceptar: esta estrategia representa la aceptación de una respuesta dada por el estudiante. El objeto evaluado es generalmente una afirmación del alumno. Puede realizarse mediante una proposición aseverativa polar positiva con verbo de proceso relacional seguido de un atributo que conlleva una apreciación favorable explícita, del tipo “X es correcto”. Gráficamente, suele realizarse con la marca √. Entre las diversas manifestaciones verbales se destacan otros recursos de la apreciación, como “interesante”, que se emplea habitualmente para reconocer un paso adelante en la producción de conocimiento por parte de los estudiantes, como la interpretación de sus resultados o una conclusión.

Rechazar: En términos de Halliday (1985), esta estrategia consiste en una respuesta “no esperada” a una aseveración incluida en el texto comentado por el docente, ya que conlleva una evaluación negativa en la escala de lo correcto/incorrecto. Esta puede explicitarse o ser evocada mediante distintos recursos. La entidad evaluada, es decir, aquello que es objeto de rechazo, puede ser un término, concepto teórico o bien, un dato fáctico. Se trata de aseveraciones no modalizadas, por lo que son monoglósicas (Martin & White, 2005). Esto implica una clara demarcación de que algunos significados no son negociables; su desconocimiento aparece como una de las razones para denegar el acceso a una comunidad de discurso.

Ajustar: Esta estrategia implica una evaluación negativa acerca del uso inadecuado de alguna expresión o sobre la falta de puntualidad en una información. Suele manifestarse por medio de expresiones que se encuadran

entre los recursos de la gradualidad, como “exactamente” o “no solo”. La voz autorial se posiciona en el rol de quien demanda del estudiante una mayor precisión, un ajuste en las formas de locución para que su respuesta sea plenamente aceptada. Sin embargo, no impone una distancia insalvable con su destinatario, solo exige un mayor compromiso de su parte en la construcción del discurso científico, sobre todo en lo que se refiere a uno de sus rasgos más reconocidos, la precisión.

Discutir: Esta estrategia tiene como objeto una aserción o un conjunto de aserciones propias del proceso de investigación, como la formulación de una hipótesis, de una interpretación o una conclusión. También se puede referir a una de las instancias metodológicas, como la propuesta de una herramienta de análisis. Consiste en cuestionar esa proposición o conjunto de proposiciones. Implícitamente, el docente, en su rol de experto en el campo, realiza una evaluación negativa, sin embargo, opta por no rechazar abiertamente los avances de los estudiantes. Esto significa que no explicita sus valoraciones, ni utiliza construcciones polares negativas que van en sentido contrario a las usadas por los aprendices. En este caso, puede optar por:

- la introducción de un adjunto modal en relación con el grado de certeza de aseveración de los estudiantes (subrayada en el ejemplo) en su conjunto, la que es retomada por el docente, como en el siguiente ejemplo:

Están seguros de que estamos frente a un modelo de problematización en las capacitaciones del Remediar? Si es así, justifiquen por qué elementos de estas capacitaciones se ve que es un modelo del tipo de problematización.

- el establecimiento de una relación de oposición entre la aseveración de los novatos y otra interpretación, sobre lo que se interroga, como en el siguiente ejemplo:

[A partir de las reformas [educativas], los espacios se flexibilizan]
Se flexibilizaron? O ese fue el discurso? Qué indicios de flexibilización tenés?

Esta estrategia se inscribe claramente entre las categorías heteroglósicas del sistema de compromiso de la teoría de la valoración. La utilización de los recursos de la modalidad epistémica la distinguen como una estrategia de apertura dialógica. Según Martin & White (2005), la apertura dialógica señalizada por la modalización crea un espacio para voces alternativas que pueden estar incluso en conflicto con la sostenida por la voz autorial. A través del reconocimiento de otras posiciones, a la vez, se establece una relación de solidaridad con los destinatarios.

Empujar: Se trata de una estrategia cuya realización lingüística requiere de más de un movimiento. En términos de Halliday (1985), el primer paso consiste en una respuesta “esperada”, expresada mediante una evaluación positiva. Esta es generalmente explícita y responde a la escala de lo “interesante” o “válido”. La entidad evaluada es un aporte a la investigación en un área del conocimiento (una hipótesis nueva, la construcción de un instrumento metodológico, una conclusión, por ejemplo), o bien el establecimiento de una nueva relación entre conceptos o

abordajes propuestos por autores significativos en el campo. Sin embargo, a continuación se introduce una orden o una evaluación negativa. Por ejemplo:

Muy bien. Es importante plantear el problema antes de comenzar el desarrollo. Sin embargo, el planteo es demasiado escueto. Aquí podrías tomarte el tiempo de pensar las implicancias de esta cuestión y desarrollarlas un poquito.

En cuanto al tipo de relaciones que se establecen, los movimientos de apertura de la estrategia implican una suerte de aval para la entrada del novato a la comunidad discursiva, ya que se valora un aporte suyo. No obstante, los expertos prontamente ordenan una nueva tarea, que es planteada desde una posición de poder o, al menos, de mayor status. Si bien esta acción se podría considerar como *gatekeeping* (Berkenkotter & Huckin, 1995), también denota un interés en ayudar al novato.

Solicitar ampliación de la información: Implica una evaluación negativa de la escala de lo completo/incompleto. La entidad evaluada es la información incluida en la respuesta dada por los estudiantes a la consigna del profesor. Se realiza por medio de preguntas encabezadas por un pronombre interrogativo. Estas se vinculan con el discurso factual de la ciencia y con la representación del mundo experiencial, las entidades, fenómenos y relaciones que en él reconoce la ciencia. Asimismo, se relaciona con los recursos empleados para la designación y descripción de ese mundo. En este sentido, el pedido de clarificación o ampliación de la información tendría como función orientar la construcción de un discurso que reúna los requisitos exigidos por la comunidad disciplinar.

Sugerir lecturas: Esta estrategia tiene como objeto indicar la lectura de fuentes bibliográficas no abordadas por los estudiantes o la profundización del análisis de los textos leídos. Implícitamente se sugiere la falta de exhaustividad en el estudio. Se puede realizar mediante distintas funciones de habla, como una orden o bien como una aseveración que da información acerca de las fuentes sugeridas, aunque esta última variante puede ser entendida como una disposición expresada a través de un acto de habla indirecto. Más allá de esto, lo que aparece como común en todas las manifestaciones es la inclusión del nombre de los autores cuya lectura se sugiere. La voz autoral es representada en el discurso como la de un sujeto que posee un conocimiento profundo y amplio sobre la bibliografía. Esto podría ser interpretado como una muestra clara de poder y de poca solidaridad con respecto a su auditorio. No obstante, la sola indicación de los nombres de los autores que se deben consultar permite pensar en la construcción de vínculos solidarios.

Guiar la producción escrita. Esta estrategia se realiza mediante órdenes que directa o indirectamente indican que se deben introducir cambios en el texto entregado por los estudiantes. La realización más típica de esta estrategia es, desde el plano interpersonal, una orden que, con mayor o menor grado de obligatoriedad (Halliday, 1985) muestra que se debe llevar adelante una acción que implica la reformulación, el cambio de ubicación, el agregado o la eliminación de un segmento del texto que puede representar, desde una sección completa, hasta una frase o palabra. Dicha orden conlleva implícitamente una evaluación

negativa. En tanto el segmento comentado es apreciado como incompleto, inadecuado, irrelevante o incoherente, se solicita la realización de ajustes.

Los indicadores del sistema de transitividad (Halliday, 1985) que identifican esta estrategia son verbos vacíos (como *hacer*) seguidos de un *verbiage* que designa un objeto semiótico verbal, verbos de procesos verbales sobre actividades redaccionales (*describir, definir*, entre otros) u otros (materiales, mentales, relacionales o existenciales) que involucran como participante una unidad textual, discursiva o clausal. En suma, la indicación de que se requiere un cambio en la textualización aparece lexicalizada o bien en el proceso o bien en el participante que representa el escrito del estudiante (o uno de los segmentos que lo componen) o el contexto en que es producido.

Como ya dijimos, esta estrategia se construye mediante órdenes, por lo que podría decirse que el destinatario es construido en el discurso como un individuo que se ubica en una posición inferior en una escala de poder. Sin embargo, más que como órdenes las indicaciones pueden ser leídas como instrucciones que orientan la producción escrita de los estudiantes. Así, entonces, antes que establecer distancias entre expertos y novatos, pueden ser pensadas como muestras de solidaridad, ya que señalan con total claridad qué cambios es preciso realizar en un texto para que sea evaluado como un ejemplar genérico aceptable.

Una vez establecidas las categorías de análisis, presentaremos un análisis de nuestro relevamiento.

6. Resultados

6.1. La distribución de tareas

Una primera aproximación a los datos obtenidos en nuestro relevamiento se refiere a quiénes son los que llevan adelante la actividad de realizar las devoluciones a los estudiantes. En la Tabla N°1 se presentan discriminados según el rango de los docentes que conforman la población estudiada y la carrera en que se desempeñan:

Carreras	Profesores	Asistentes	Total de comentarios
Lic. Ecología Urbana	0	225	225
Lic. Educación	135	101	236
Lic. Estudios Políticos	66	119	185
Ingeniería	94	70	164
Lic. Política Social	56	272	328
	351	787	1138

Tabla N° 1: Cantidad de comentarios según carrera y rango del docente

Como puede observarse a primera vista, la evaluación de los estudiantes aparece como una tarea de la que mayormente se ocupan los asistentes. En términos globales, ellos realizan más del doble de comentarios que los profesores, aunque la diferencia varía según las carreras. En Ecología, ninguno de los profesores corrige trabajos de estudiantes. En Estudios Políticos y en Política Social también se aprecia una disparidad importante, aunque no es total. En Educación e Ingeniería, el trabajo es repartido en proporciones bastante similares, aunque los profesores son los que aquí llevan la mayor carga. En estas dos carreras, las diferencias pueden deberse a distintos estilos individuales para la corrección, con

el mayor o menor grado de detalle que se presta a una observación. Sin embargo, en los anteriores, las diferencias podrían deberse a otros factores (distribución de tareas de docencia, por ejemplo) que no son objeto de investigación en este trabajo.

Lo que sí puede pensarse es que la orientación de los novatos en las comunidades de discurso se delega en los miembros más jóvenes, aquellos con quienes las distancias generacionales son menores.

6.2. Las estrategias empleadas

A continuación, analizaremos el tipo de estrategias empleadas en las devoluciones escritas según la carrera. Los resultados generales se sintetizan en la Tabla N°2:

Carrera	Lic. Ecología Urbana	Lic. Educación	Lic. Estudios Políticos	Ingeniería	Lic. Política Social	Promedio
Aceptar	18,67%	5,08%	10,81%	18,90%	11,46%	12,98%
Ajustar	1,78%	3,81%	1,62%	1,83%	3,65%	2,54%
Empujar	5,33%	6,36%	8,11%	0,00%	6,77%	5,31%
Guiar	52,89%	48,73%	49,19%	42,07%	47,40%	48,06%
Discutir	3,11%	12,71%	6,49%	1,22%	8,33%	6,37%
Rechazar	7,56%	7,63%	2,70%	14,02%	7,29%	7,84%
Solicitar ampliación	10,67%	14,41%	20,00%	21,95%	14,58%	16,32%
Sugerir lecturas	0,00%	1,27%	1,08%	0,00%	0,52%	0,57%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N°2: distribución de las estrategias por carrera.

El mayor número de comentarios se destina a guiar la producción de textos, lo que ocurre en todas las carreras analizadas en porcentajes similares. Este dato admite

dos lecturas. Por un lado, puede estar revelando que las mayores dificultades de los estudiantes radican en la elaboración de textos acordes con los aceptados por la comunidad disciplinar. Por otro, puede pensarse que los profesores no escatiman esfuerzos a la hora de encaminar a los estudiantes hacia las formas de comunicación típicas de cada uno de los campos de conocimiento.

Aun cuando se trate de dificultades de los estudiantes, estos datos resultan auspiciosos para que profesores de materias de contenido tengan muy en cuenta la escritura a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo si se lo compara con los obtenidos en otros estudios. Connor y Mayberry (1996) observaron que solamente el 15 % de las sugerencias de un docente se refería a aspectos discursivos de la producción de los estudiantes. En Argentina, Alvarado y Cortés (2001) hallaron que la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales encuestados en su investigación, reconocían que solo le prestaban atención al desarrollo de los conceptos teóricos y a aspectos superficiales del texto, como la ortografía.

La estrategia Guiar la producción de textos es seguida en orden de frecuencia por la que hemos denominado Solicitud de ampliación de la información. Como ya señalamos, ésta se liga directamente al desarrollo textual, en tanto requiere de la clarificación de los contenidos experienciales propios del discurso científico. En suma, entre ambas estrategias, entre el 60 y el 70% de los comentarios tienen como objetivo central mejorar las producciones de los estudiantes. Además, dado que la solicitud de información se realiza por medio de preguntas encabezadas por

pronombres interrogativos, cada uno de los comentarios se presenta como una forma concreta de orientación sobre el tipo de información que debe ser elicitada, lo que resulta claramente cooperativo y solidario.

Como contrapartida, la sugerencia de nuevas lecturas es la estrategia menos empleada: la cantidad de comentarios ronda el 1%. Sin embargo, tal vez lo más interesante es notar que solo se hace referencia a la bibliografía en las carreras inscriptas entre las ciencias sociales y humanas (Educación, Estudios políticos y Política Social), mientras que en Ecología y en Ingeniería no aparecen como objeto de atención.

En cuanto a la estrategia Rechazar, en la que la evaluación negativa se torna más abierta y, por lo tanto, establece una mayor distancia entre experto y novato, no es frecuentemente seleccionada; en promedio, no alcanza el 8%. Solo en Ingeniería llega al 14%. Tal vez la diferencia se deba a rasgos propios del discurso de este campo profesional, ya que si se observa la distribución de las estrategias en las devoluciones de esa carrera, se nota que se prefieren aquellas que implican una manera más directa, si se quiere, de expresión. Las prácticas predominantes son aquellas en la que se acepta, se rechaza, se instruye o se pregunta. No tienen mucho espacio las discusiones y los ajustes. Obviamente, debemos aclarar, estas observaciones no pueden ser tenidas en cuenta más que como anotaciones marginales. Cualquier afirmación sobre las estrategias típicas de cada discurso disciplinar requeriría de estudios más específicos, con un corpus mayor.

No obstante, si se contrastan los resultados con los obtenidos por Hyland y Hyland (2001), quienes encontraron que los comentarios críticos negativos llegaban al 30%, nuestros porcentajes siguen siendo bajos. A nuestro entender, ello no se debe a que los estudiantes no tengan dificultades, ya que salvo la estrategia Aceptar, todas las demás acarrearán algún tipo de evaluación negativa. En sí, lo que revelan las cifras es que los docentes prefieren hacer lugar a las posiciones de los estudiantes mediante la selección de formas heteroglógicas de evaluación. De esta manera, no solo protegen su imagen, la de los novatos, sino que se muestran en una relación de solidaridad antes que en una posición de poder.

Por otro lado, al emplear estrategias de apertura heteroglógica, el conocimiento disciplinar es representado como un campo no cerrado, abierto a la discusión y en el que se admiten nuevas posiciones. Asimismo, en tanto monoglógica, esta estrategia entraña un cierre de la negociación de posiciones, establece que algunos significados (conceptos, datos fácticos o ideas fundamentales del área) no pueden ser discutidos si realmente se quiere ingresar a la comunidad de discurso.

En cambio, las hipótesis, las metodologías que se emplean, la interpretación de los datos o las conclusiones, pueden ser puestos en tela de juicio a partir de la estrategia Discutir. En relación con ésta, notamos que los mayores porcentajes se registran entre las devoluciones de las licenciaturas en Educación, Estudios Políticos y Política Social, es decir, las más directamente relacionadas con las ciencias sociales y humanas. De manera similar, aunque con diferencias en la frecuencia de aparición, sucede con la estrategia Ajustar.

En cuanto a Aceptar, notamos que supera en cantidad de apariciones a Rechazar, diferencia que aumenta aún más si se suman las cantidades registradas para la estrategia Empujar, en la que también se explicita una evaluación positiva. Es posible que los datos tengan que ver con un buen desempeño de los estudiantes, pero aun así creemos que hay un interés por parte de estos docentes en rescatar aspectos positivos de las producciones de los alumnos, lo que, en términos de la construcción de las relaciones intersubjetivas, redundaría en la creación de lazos de solidaridad con los novatos. No obstante, nuestros resultados son claramente diferentes de los encontrados por Hyland y Hyland (2001) ya que, en su estudio, la mayor parte de los comentarios analizados (44%) se asocian a la estrategia Elogio, seguida de las críticas (31%) y las sugerencias (25%). Estas diferencias pueden deberse a distintas razones. En primer lugar, entendemos que pueden ser culturales. Por otro lado, los docentes que produjeron los comentarios analizados en dicho trabajo se dedican a la enseñanza de una lengua extranjera y específicamente de la escritura. Tal vez la formación de base de los profesores incluidos podría ser un factor que incline la balanza hacia la elección de un tipo de retroalimentación específico. Sin embargo, es posible que la diferencia se deba a la utilización de otros sistemas de clasificación de los comentarios.

7. Conclusiones

A partir de los resultados presentados en el apartado anterior, consignaremos algunas conclusiones generales sobre las devoluciones recolectadas entre profesores que dictan materias avanzadas de distintas carreras de grado de la

UNGS. En principio, notamos que la producción escrita de los estudiantes aparece como objeto de especial atención en todas las carreras, sea porque se dan instrucciones sobre la organización genérica y discursiva de los textos que se solicitan o porque, además, se requiere de la inclusión de la información experiencial necesaria para que un texto pueda ser aceptado como una muestra de discurso disciplinar. En cuanto a las relaciones intersubjetivas que se construyen, si bien podría pensarse que los docentes marcan distancia cuando dan órdenes, desde nuestra perspectiva, ellos se ubican en el rol de guías, proveyendo de instrucciones claras acerca de los modos en que se produce en su campo. Como ya señalamos, este resultado es altamente auspicioso.

Por otro lado, a partir de nuestro análisis hallamos que la mayoría de los comentarios se corresponden con estrategias que se caracterizan por su heteroglosia, es decir, no cierran el diálogo a la negociación, aunque en la mayoría de los casos dejen entrever una evaluación negativa. Esta constatación permite afirmar que el tipo de relaciones que predominantemente se construyen son las solidarias y que, según la construcción discursiva, los docentes procuran mostrarse abiertos y en una relación cercana. Asimismo, el conocimiento es presentado como un espacio en construcción permanente, en el que las nuevas voces son escuchadas.

Por otra parte, podemos afirmar que el instrumento creado resultó eficaz para la clasificación de los comentarios, ya que en ese proceso no aparecieron dificultades.

Para cerrar, resta enunciar una cuestión que merece un análisis específico y es la relativa a los planos de la producción de textos (genérico, discursivo, léxico gramatical, notacional) que se ponen en foco en los comentarios aunque, de acuerdo con la exploración ya realizada, el nivel de género y el de discurso son los más frecuentemente tenidos en cuenta.

Nota

1. Si bien la población incluida en el estudio mayor en el que se inscribe este trabajo toma en cuenta a 30 docentes, cinco de ellos no realizan correcciones.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Volumen (1):19-23.

Berkenkotter, C. y Huckin, Th. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coffin, C. (2003). *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. London y New York. Routledge.

Connors, R. J. y Lunsford A. (1993). Teachers’ rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication* 44.2, 200–223.

Connor, U. y Mayberry, S. (1996). Learning Discipline-Specific Academic Writing: a Case Study of a Finnish Graduate Student in the United States. En: Ventola, E. y Mauranen, A. *Academic Writing. Intercultural and textual issues*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.

Ferris, D., Pezone, S.; Tade C. y Tinti S.(1997).Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing* 6.2, 155– 182.

Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London : Arnold.

Hyland, K. y Hyland, F. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing* 10 (2001) 185– 212.

Hyland, K. y Hyland, F (2006a). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39, 83–101.

Hyland, K. y Hyland, F (2006b). *Feedback in Second Language Writing*.Cambridge: Cambridge University Press.

Hood, S. y Martin, J. (2005) Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 38 (58), 195–220.

Kumar, V. y Strake, E. (2011) "Examiners' reports on theses: feedback or assessment?". *Journal of English for Academic Purposes* .Volumen (10), 211–222

Lave, J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*.

London: Palgrave Macmillan

Menéndez, S. M. (2000). Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso. En: J.J. de Bustos, P. Charadeau (eds.). *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Madrid : Visor, 926-945.

Menéndez, S.M (2005). ¿Qué es una estrategia discursiva? En S. Santos y J. Panesi (Comp.) *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, G. y Thetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15, 103–127.