

Estrategias discursivas en devoluciones escritas en el nivel superior. Una propuesta metodológica

Lucía Natale

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires

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 una propuesta metodológica para su análisis. 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.

Abstract

Discourse strategies in written feedback at higher education. An analytic model

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. From a perspective based on Systemic Functional Linguistics (Halliday 1985; Martin & White 2005) and Pragmatic Discourse Analysis (Menéndez 2000) this paper offers an analytic model comprising 8 strategies: Acknowledgement, Contradiction, Adjustment, Push, Discussion, Information Request, Reading Request, Writing Instruction.

Introducción

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 ha variado en el tiempo (véase Connors & Lunsford 1993). Las investigaciones realizadas sobre el tema indagaron, sobre todo, acerca de los resultados educativos (para un exhaustivo estado del arte, véase Hyland & Hyland 2006a). Pocos son los estudios (Ferris et al. 1997, Hyland y Hyland 2001) que examinaron este género que aún rasgos del

discurso académico y pedagógico (Natale 2012) desde una perspectiva lingüística. Sin embargo, entendemos que sus propuestas metodológicas presentan algunas falencias y considerables superposiciones. En este artículo nos proponemos presentar un esquema de análisis que consideramos propicio para la investigación sobre un género que más allá de sus implicancias educativas resulta crucial en la etapa de formación de las nuevas generaciones de académicos, ya que entre sus propósitos sociales se encuentra la iniciación de los novatos en las prácticas escritas de la comunidad disciplinar (Natale 2012).

Antecedentes

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. 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 recolectado, reconocen que existen superposiciones entre la categorías (Cf. 2001: 191).

Por otro lado, según los investigadores, las tres funciones son muchas veces mitigadas 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 este? Los autores no lo aclaran ni especifican cómo desambiguar las funciones. Por lo dicho, entendemos que existen algunas otras superposiciones además de la explicitada.

Exploraciones preliminares

Para la elaboración de nuestro esquema de análisis se partió de una serie de indagaciones preliminares a partir de un corpus de 184 devoluciones escritas producidas por 25 docentes universitarios de materias avanzadas de cinco carreras de grado de la Universidad Nacional

de General Sarmiento. Estos documentos habían sido elaborados en momentos previos a su recolección y archivados, según prácticas habituales en la universidad.

En una exploración de carácter empírico e inductivo, se indagó sobre las potencialidades de la adopción de distintas unidades de análisis, como la cláusula y el léxico, a partir de herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional, como los roles y funciones de habla (Halliday 1985) y de los recursos evaluativos (Martin & White 2005), respectivamente. 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 esto, se optó por adoptar como unidad de análisis el comentario. Cada devolución fue subdividida en comentarios y se obtuvo un total de 1138 comentarios, que fueron analizados individualmente.

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, por lo que se impone un análisis pragmático del discurso (Menéndez 2000). En esta línea, la tarea del analista 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”.

Propuesta metodológica

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 entranan.

Aceptar: esta estrategia representa la aceptación de una respuesta dada por el estudiante. El objeto evaluado es generalmente una afirmación del estudiante. 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 reconocen otros recursos de la apreciación, como “interesante”, que se emplea habitualmente 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 o 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 precisión en una información. Suele expresarse 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 expresión 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 poner en cuestión 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 empleadas 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 (1):

(1) **Están seguros 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 (2):

(2) [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. Sin embargo, los expertos prontamente ordenan una nueva acción, 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 orden 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), indica 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.

Discusión

El esquema aquí propuesto ha mostrado ser una herramienta de análisis útil en el examen exploratorio de 184 devoluciones escritas, ya que no se encontraron casos conflictivos a la hora de clasificar los comentarios. Cuando surgieron, se pudieron desambiguar fácilmente, ya que la caracterización de cada estrategia ofrece distintos ejes: objeto de evaluación, tipo de evaluación (explícita/implícita), funciones de habla, relaciones que se establecen entre los participantes del intercambio. No obstante, como toda propuesta metodológica requiere ser probada en otros *corpora* para probar su eficacia.

Referencias bibliográficas

- Berkenkotter, Carol & Huckin, Thomas. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Ferris, Dana; Pezone, Susan; Tade, Cathy & Tinti Sharee. "Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications". *Journal of Second Language Writing* 6.2, (1997): 155-182.
- Halliday, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold, 1985.
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona. "Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback". *Journal of Second Language Writing* 10 (2001): 185-212.
- Hood, Susan & Martin, Jim. "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Signos*, 38 (58), (2005): 195-220.
- Martin, Jim & White, Peter. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Londres: Palgrave Macmillan, 2005.
- Menéndez, Salvio. "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, 2000.

_____. “¿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, 2005.