

Enseñar lenguaje para enseñar escritura especializada: un caso en el nivel de posgrado

Teaching Language to Teach Specialized Writing: A Case in Postgraduate Education

Ensinar linguagem para ensinar escrita especializada: um caso em nível de pós-graduação

Margarita Vidal Lizama*

*Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), Santiago / Chile

mvidal@uc.cl

<http://orcid.org/0000-0002-2161-8956>

RESUMEN: Este artículo se organiza alrededor de dos objetivos. El primero es presentar los fundamentos teóricos – tanto lingüísticos como pedagógicos – que subyacen al diseño de un taller de escritura en el nivel de posgrado en español, para ciencias sociales, artes y humanidades. El segundo es dar cuenta del impacto que este tiene sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes. El taller se organiza alrededor de la escritura del macrogénero tesis, con un foco definido en la enseñanza de herramientas discursivas y gramaticales de diversa naturaleza metafuncional, que permiten que los estudiantes adquieran conocimiento sobre cómo funciona el lenguaje en los contextos especializados. El impacto de este taller es evidenciado en el análisis de un caso de escritura, con foco en la evolución de la organización de la información. Tanto el diseño del taller como el análisis del caso se sustentan en el marco teórico y metodológico ofrecido por la Lingüística sistémico funcional (LSF) y las propuestas pedagógicas que emergen de esta.

PALABRAS CLAVE: escritura académica; posgrado; taller de escritura; tesis; Lingüística sistémico funcional.

ABSTRACT: This paper aims to fulfill two objectives. The first one is presenting the linguistic and pedagogic theoretical foundations informing the design of a writing workshop for postgraduate students in Spanish, with focus on the domains of social sciences, arts and humanities. The second aim is to provide evidence of the impact of this workshop in the learning process of participants students. The workshop is organized around the thesis macrogenre, with a specific focus on the teaching of discursive and grammatical meaning-making resources, metafunctionally diversified. This provides students with specialized knowledge about language and about how it works in disciplinary contexts. The impact of this workshop in students' writing is exemplified with a case analysis, focusing on the organization of information. Both the workshop's theoretical foundations and the case analysis are grounded on Systemic functional linguistics (SFL).

KEYWORDS: academic writing; postgraduate courses; writing workshop; thesis; Systemic functional linguistics.



RESUMO: O presente artigo tem dois objetivos. O primeiro é apresentar os fundamentos teóricos – tanto linguísticos quanto pedagógicos – que servem de base para a elaboração de uma oficina de escrita no nível de pós-graduação em espanhol para ciências sociais, artes e humanidades. O segundo é evidenciar o impacto desta no processo de aprendizado dos estudantes participantes. A oficina tem como base a escrita do macrogênero monografia, com foco especial no ensino de ferramentas discursivas e gramaticais de diversa natureza metafuncional, que permitem que os estudantes adquiram conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em contextos especializados. O impacto desta oficina se evidencia na análise de um caso de escrita, com foco na evolução da organização da informação. Tanto a elaboração da oficina quanto a análise do caso se baseiam no quadro teórico e metodológico oferecido pela Linguística sistêmico-funcional (LSF) e nas propostas pedagógicas que dela emergem.

PALAVRAS-CHAVE: escrita acadêmica; pós-graduação; oficina de redação; monografia; Linguística sistêmico-funcional.

1 Introducción

La enseñanza de la escritura académica en el nivel de posgrado es un campo emergente en el ámbito de la alfabetización académica en Latinoamérica (Chois-Lenis *et al.*, 2020). Desde un punto de vista descriptivo, existe un amplio conjunto de investigaciones que han explorado los diferentes tipos de textos que circulan en ámbitos especializados (por ejemplo, González y Rivas, 2017; Moyano, 2014, 2015; Parodi, 2010), con un número importante de investigaciones centradas en textos propios de la formación de posgrado, particularmente la tesis (Molina Gutiérrez *et al.*, 2018; Navarro y Caldas, 2019; Solar, 2013; Meza y Sabaj, 2016). Por otro lado, la sistematización de estrategias de enseñanza de escritura en el posgrado ha mostrado un desarrollo sostenido en este contexto desde comienzos de la década de los 2000.

La emergencia de un campo de estudio y de práctica pedagógica relacionada con la escritura en el posgrado se pone en evidencia en la revisión sistemática ofrecida por Chois-Lenis *et al.* (2020). Esta sistematización permite identificar tres puntos importantes: en primer lugar, respecto de *qué enseñar*, las prácticas pedagógicas reportadas se centran en variados contenidos y habilidades, con predominancia de i) habilidades para evaluar los textos propios y de otros, ii) estrategias de lectura y escritura para la sistematización de información, planificación y revisión del texto, y iii) géneros discursivos propios de la formación especializada. Segundo, en relación con *cómo enseñar*, la revisión de Chois-Lenis *et al.* (2020) identifica que el “taller de tesis” es el dispositivo más utilizado, que se organiza mayoritariamente a partir del trabajo de revisión entre pares, y que puede incluir también la revisión de la escritura de los participantes por parte de expertos disciplinares. Tercero, que la gran mayoría de experiencias reportadas están a cargo de docentes especialistas en la enseñanza de lengua; solo en algunos casos se reporta trabajo de especialistas disciplinares.

Teniendo en cuenta estos puntos, el presente artículo busca contribuir al campo de la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado en español. Su propósito general es doble: por una parte, presentar los principios lingüísticos y pedagógicos del diseño de un dispositivo de enseñanza para la escritura en el nivel de posgrado y, por otro, presentar evidencia del impacto de este en el desarrollo de la escritura de los participantes. El artículo discute la manera en que una comprensión sistemática del lenguaje y de su funcionamiento en las prácticas de formación especializada y de producción de conocimiento disciplinar

permite ofrecer respuestas a *qué enseñar* y *cómo enseñar* en el marco de la formación de posgrado, que impactan efectivamente en la práctica de escritura de los estudiantes.

El fundamento teórico central para el diseño presentado aquí es el modelo de lenguaje propuesto por la Lingüística sistémico funcional (en adelante, LSF) (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 1992; Martin y Rose, 2007, 2008). Desde este marco, se han desarrollado diferentes propuestas pedagógicas, conocidas generalmente como la pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney (Rothery y Stenglin, 1994; Rose y Martin, 2012). Estas han sido aplicadas en diferentes niveles educativos, con variados propósitos y en contextos nacionales diversos (Coffin *et al.*, 2014; Colombi, 2009; Dreyfus *et al.*, 2016; Herazo, 2012; Humphrey, 2016). En Latinoamérica, el trabajo de Moyano (2010, 2018a, b) ha sido pionero en la aplicación y adaptación de estas pedagogías a la educación lingüística en el ámbito de la educación terciaria. Este artículo continúa esta línea de investigación y docencia basada en LSF en el contexto latinoamericano, extendiendo el ámbito de interés hacia la enseñanza de escritura especializada en la formación doctoral. Al mismo tiempo, propone una alternativa de aplicación de los principios lingüísticos fundamentales ofrecidos por la LSF y de los principios pedagógicos que entregan las propuestas de la pedagogía de géneros emergente de este marco.

1.1 El contexto del taller de escritura de tesis doctoral

El dispositivo de enseñanza de escritura en el nivel de posgrado que se presenta en este artículo ha sido denominado ‘taller’ de enseñanza de escritura de tesis doctoral. Sin embargo, esta denominación no implica que el diseño se organice únicamente alrededor de actividades prácticas, como se observa en parte de la literatura (por ejemplo, Álvarez y Difabio de Anglat, 2017). Tal como se describirá más adelante, este dispositivo pedagógico integra de manera orgánica en su diseño tanto la enseñanza directa y explícita de contenido como la práctica de escritura mediante ejercicios de diversa naturaleza. El término ‘taller’ refleja de esta forma una decisión curricular macro en el contexto de la institución en la que se realiza esta práctica de enseñanza, más que una definición de su naturaleza particular.

El taller surge en el contexto de la formación doctoral en una universidad tradicional en Chile. Este se impartió por primera vez en la temporada académica de verano de 2018 como un taller piloto, en respuesta a la solicitud de la Escuela de Graduados de la universidad. Esta Dirección solicitó a un grupo de académicas de la Facultad de Letras el diseño de un taller de escritura centrada en la tesis de doctorado para las áreas de ciencias sociales, artes y humanidades. Esta solicitud buscaba responder a la necesidad de apoyo en la tarea de escritura, reportada por programas y estudiantes doctorales de diferentes disciplinas. El taller forma parte del *currículum* de habilidades transversales para los estudiantes de doctorado de la universidad, quienes, independientemente de la disciplina en la se especialicen, deben cursar un mínimo de créditos en talleres. El taller de escritura de tesis (VRI0010) se ha dictado de manera regular cada semestre desde su versión piloto el año 2018. El primer semestre de 2022 el taller se impartió por décima vez y fue programado para el segundo semestre.

El taller de escritura de tesis doctoral tiene en su creación dos motivaciones clave. En primer lugar, debía ofrecer apoyo a estudiantes que cursaban doctorados en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, artes y humanidades, potencialmente tan disímiles como arquitectura, geografía y lingüística. Esto supuso un desafío importante respecto de *qué enseñar* y con qué criterio tomar esa decisión, teniendo en cuenta

que el dominio académico general al que se debía responder era uno de gran complejidad. Esta variedad disciplinar de participantes difiere de lo reportado en la literatura en el área, en donde generalmente las estrategias desarrolladas se orientan al trabajo con estudiantes de una sola disciplina (por ejemplo, Bosio, 2018; Cruz Martínez, 2015; Espino, 2015; Fernández Fastuca y Guevara, 2017).

En segundo lugar, el diseño del curso emerge no desde la práctica de la enseñanza de alfabetización académica propiamente tal, sino del conocimiento lingüístico disciplinar especializado. Las académicas a cargo del taller no desarrollan su docencia en el dominio de la alfabetización académica, aunque cuentan con experiencia previa en este dominio. Su trabajo docente se desarrolla en programas de pregrado y posgrado en lingüística, y su investigación ha estado relacionada, en general, con alfabetización académica, estudios del discurso con foco en el conocimiento disciplinar en ciencias sociales, artes y humanidades, y con estudios gramaticales funcionales en español. Este segundo punto refleja una dimensión interesante del taller que se presenta aquí: su diseño y aplicación emerge de un conocimiento disciplinar altamente especializado en lenguaje, lo que difiere de lo descrito en general en la literatura, en donde docentes de lengua – no necesariamente dedicados al ámbito disciplinar de la lingüística – son quienes se hacen cargo de este tipo de experiencias.

El desafío de responder a la necesidad de escritura de tesis doctoral de un grupo potencialmente muy variado de estudiantes fue abordado en el diseño del taller a partir de una comprensión teórica explícita y sistemática del lenguaje. Este abordaje resulta también novedoso en el ámbito de la literatura sobre enseñanza de escritura académica, ya que, en general, las estrategias de enseñanza en este dominio se centran en el desarrollo de ‘habilidades’(relativas a la metacognición, la lectura, la escritura, etc.) (por ejemplo, Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Colombo, 2013; Cruz Martínez, 2015; Franco, 2016); o en la discusión de conceptos teóricos, a través de la discusión de lecturas especializadas en el área de la escritura, relativas a herramientas de lenguaje particulares, sin que necesariamente se observe un fundamento teórico lingüístico específico (por ejemplo, Espino, 2015). En el caso del primer aspecto, las habilidades pueden resultar muy generales y poco vinculadas con las necesidades específicas de los estudiantes; en el caso del segundo, la discusión de conceptos teóricos puede implicar un alejamiento de la práctica de la escritura propiamente tal.

Para integrar el desarrollo de habilidades con la discusión conceptual sobre la escritura y ofrecer un taller de escritura de tesis doctoral que respondiera a las expectativas de diferentes disciplinas, el fundamento teórico escogido para el diseño del taller es una teoría funcional de lenguaje, la Lingüística sistémico funcional (LSF). Los principios teóricos clave que están en la base de este diseño se presentan y discuten en la siguiente sección.

2 Fundamentos Teóricos

Los fundamentos teóricos para el diseño del taller y la descripción de su impacto en la escritura se organizan en dos dimensiones complementarias. Por una parte, se presenta la mirada hacia el lenguaje como un sistema semiótico funcional, que permite fundamentar decisiones sobre qué enseñar y que provee herramientas para el análisis de los textos de los estudiantes; por otra, se discuten algunos principios pedagógicos clave que está en la base del diseño del taller de escritura que se presenta en el artículo.

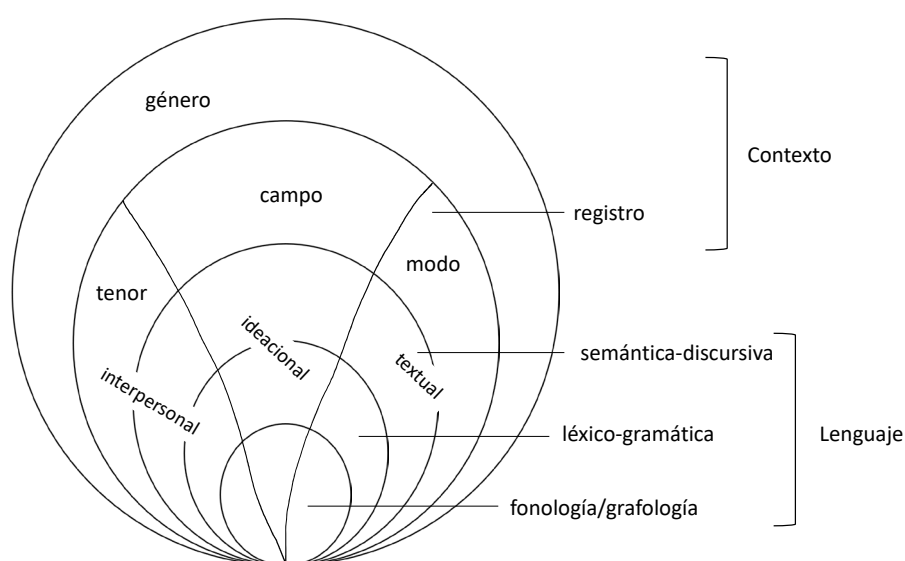
2.1 Principios generales del modelo de lenguaje de la LSF

La LSF modela al lenguaje como un sistema socio-semiótico orientado a la creación de significados en contexto, es decir, como un sistema de recursos para la creación de significado que los hablantes usan en la vida social (Halliday, 1978). Esta teoría modela su concepción del lenguaje a partir de los principios teóricos de estratificación, metafunción, instanciación y eje. Para propósitos del diseño del taller, se consideraron de manera central los principios de estratificación y metafunción. Estos principios permiten integrar la consideración de diferentes sistemas de opciones de significado para la enseñanza de la escritura académica.

La dimensión de **estratificación** implica la distinción de niveles o estratos tanto en el lenguaje como el contexto, entendidos ambos como sistemas semióticos. En el lenguaje, la LSF identifica tres estratos: el estrato fonológico-grafológico, que contiene las opciones de significado propias de sonidos y grafemas (Matthiessen y Halliday, 2009); el estrato léxico-gramatical, que organiza los recursos propios de la cláusula; y el estrato semántico-discursivo, relativo a los recursos de significado propios del texto como una unidad (Martin y Rose, 2007, 2008). Estos tres estratos se relacionan entre sí en términos de realización; es decir, los significados del estrato superior se manifiestan/simbolizan/codifican/expresan en los significados del estrato inmediatamente inferior (Martin y Rose, 2008).

La LSF modela al lenguaje como un sistema semiótico estratificado que realiza al contexto, entendido como un sistema semiótico de mayor abstracción. El principio de estratificación permite distinguir en el contexto los estratos del género y el registro (Martin, 1992). El estrato del género sería de esta manera el más general y abstracto de este modelo de lenguaje en contexto. El género es realizado por patrones en el registro y sus variables (campo, tenor y modo), los que a su vez son realizados por patrones en los diferentes estratos del lenguaje. Los diferentes niveles o estratos que se distinguen en contexto y lenguaje son representados en la Figura 1.

Figura 1 – Las dimensiones de estratificación y metafunción propuestas por la LSF



Fuente: Adaptado de Martin y Rose (2007).

El principio de **metafunción** se relaciona con la comprensión del lenguaje como una herramienta para la creación de significado en la vida social. La LSF propone que los hablantes utilizan el lenguaje para cumplir tres grandes funciones – o metafunciones – en la vida social: construir la experiencia interna o externa en forma de semiosis (metafunción ideacional); establecer relaciones sociales entre los hablantes (metafunción interpersonal); y organizar los recursos semióticos en la forma de textos coherentes y cohesivos (metafunción textual). El principio metafuncional tiene dos características importantes: se extiende a través de los diferentes estratos del lenguaje, lo que permite distinguir sistemas de opciones de significado en los diferentes estratos a partir también de las tres metafunciones; y se proyecta hacia el estrato más inmediato del contexto, el registro, colaborando a la distinción de las tres variables que lo componen, campo, tenor y modo.

2.1.1 Una mirada al contexto: enseñar *sobre* género y no enseñar *un* género

La LSF, en su concepción del lenguaje en contexto, permite abordar la noción de género de manera integrada y sistemáticamente relacionada el lenguaje, entendido como el sistema semiótico que realiza o codifica el contexto en su globalidad. Esta relación entre género y lenguaje es mediada por el estrato del registro, que corresponde al contexto más inmediato que determina las opciones que los hablantes pueden tomar en los diferentes estratos del lenguaje al crear un texto en contexto. La definición operativa de género, propuesta por Martin y Rose (2008), ha sido tradicionalmente la más difundida: “los géneros son procesos sociales organizados en etapas y orientados a una meta” (p. 6, traducción propia). Desde una mirada lingüístico-funcional, los autores añaden que los géneros corresponden a configuraciones recurrentes de significado que encarnan las prácticas sociales de una cultura.

En términos específicos, los géneros se distinguen a partir de los propósitos que realizan y la estructura esquemática en la que se organizan los patrones recurrentes de significados ideacional, interpersonal y textual en los diferentes estratos del lenguaje. Estos patrones metafuncionalmente diferenciados de lenguaje, a su vez, realizan cada una de las variables del registro. El registro organiza aquellas variables del contexto más inmediato del uso de lenguaje que impactan en las opciones que los hablantes pueden hacer para alcanzar ciertos propósitos (Eggins, 2004). El campo, relacionado con la metafunción ideacional, se entiende como la actividad que se está llevando a cabo, su grado de especialización y su grado de dinamismo (Doran y Martin, 2021); el tenor, vinculado a la metafunción interpersonal, implica las relaciones sociales que se establecen entre los hablantes, en términos de grados de solidaridad y jerarquía; y el modo, relativo a la metafunción textual, dice relación con rol que juega el lenguaje en la acción, ya sea como acompañante o como constituyente de esta (Martin y Rose, 2008) (véase Figura 1).

Desde el punto de vista propuesto por la LSF, la tesis puede entenderse como un macrogénero, es decir, un complejo de géneros que conecta géneros elementales que constituyen las diferentes etapas de todo el texto (Martin, 1994; Martin y Rose, 2008). En este sentido, la tesis reviste una gran complejidad en términos de sus constituyentes. Esta complejidad estructural se complementa también con la variabilidad disciplinar – en otras palabras, con la variación potencial en términos de los patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales que realizan el campo y el tenor. Por ejemplo, en el ámbito de la literatura o el arte, puede que los recursos semántico-discursivos fundamentales se orienten a la evaluación del objeto de estudio en términos de su valor estético; en cambio, en el área de la historia, los recursos semántico-discursivos más

importantes se orientan a la elaboración de relaciones de temporalidad y causalidad (Leiva, en prensa). De este modo, centrar la enseñanza alrededor del macrogénero tesis implicaría, por una parte, tener claridad sobre su estructura esquemática y sobre las posibles variaciones disciplinares de esta estructura, y, al mismo tiempo, comprender de manera detallada los patrones semántico-discursivos recurrentes realizando cada registro y cada género en las diferentes disciplinas. Claramente, resulta imposible abordar toda esa complejidad en el diseño de un taller de escritura de posgrado.

La complejidad de enseñar el macrogénero tesis, tal como este se abordaría desde la mirada propuesta por la LSF, no implica que no deba tenerse en cuenta la noción de género en la enseñanza de la escritura de tesis doctoral. En otras palabras, si bien en el contexto del taller de escritura que aquí se describe resulta complejo enseñar *un* género (o un macrogénero, en este caso), puede resultar muy productivo enseñar *sobre* género. El concepto de género ofrece un punto de entrada productivo para propiciar la discusión y reflexión sobre el lenguaje como una herramienta para la creación de significado en la vida social y como una herramienta para la creación de conocimiento especializado en el marco de la investigación doctoral. Para el diseño del taller de escritura que aquí se describe, este es uno de los puntos cruciales que permite sostener las decisiones sobre *qué enseñar* que organizan el dispositivo.

2.1.2 Una mirada al lenguaje: opciones de significado semántico-discursivo

Teniendo en cuenta que la tarea de escritura supone la creación de *textos* en contexto – y no de cláusulas – el estrato clave de lenguaje para la enseñanza en el taller es el semántico-discursivo. Este estrato organiza los sistemas de opciones de significado propios del texto como una unidad de sentido (ver Figura 1). Los sistemas de opciones se distinguen entre sí metafuncionalmente, es decir, organizan recursos ideacionales, textuales e interpersonales de manera independiente. La Tabla 1 introduce los sistemas de opciones de significado en el estrato semántico-discursivo.

Tabla 1 – Sistemas de opciones de significado en el estrato semántico-discursivo

metafunción ideacional	metafunción interpersonal	metafunción textual
ideación	valoración	periodicidad
conexión	negociación	identificación

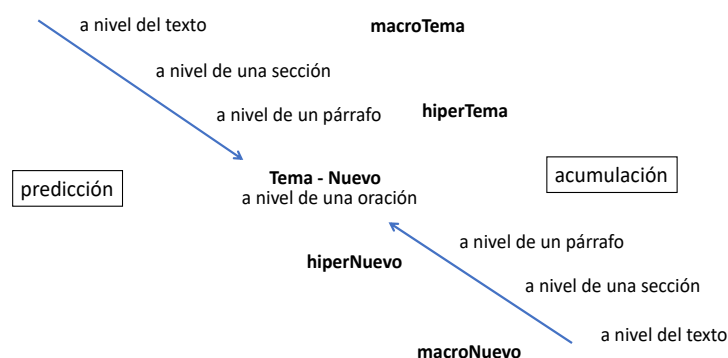
Fuente: Elaboración propia.

El diseño del taller que se presenta aquí considera los sistemas de IDEACIÓN, VALORACIÓN y PERIODICIDAD en el estrato semántico-discursivo como relevantes respecto de *qué enseñar*. Para propósitos de este artículo, el foco está puesto en la enseñanza de recursos provenientes del sistema de PERIODICIDAD. Este sistema organiza los recursos de significado textual para la organización de la información en un texto en la forma de ondas informativas (Martin y Rose, 2007, 2008). Estas ondas informativas se constituyen a partir de la presencia de dos prominencias textuales, una temática y una informativa. La función de la prominencia temática es predecir la información que se desplegará en el texto; la prominencia informativa

funciona para acumular o consolidar la información desplegada. Estas prominencias a nivel del texto (es decir, en el estrato semántico-discursivo) reflejan las opciones de organización de la información en la cláusula como mensaje (es decir, en el estrato léxico-gramatical) (Halliday y Matthiessen, 2014), en donde se distinguen Tema y Nuevo¹.

A nivel del texto, las ondas informativas pueden organizarse en una jerarquía de periodicidad, que supone la organización de la información en diferentes niveles. El nivel inferior corresponde a la cláusula; el siguiente involucra al párrafo como una onda informativa distinguible en el texto, en la que existe la opción de predecir información mediante un hiperTema y consolidar información en un hiperNuevo. Más allá del párrafo, la información puede ser predicha y consolidada en diferentes puntos: al inicio y final de una subsección, de una sección, o de todo un texto. En este nivel, las opciones de predicción y acumulación se denominan macroTema y macroNuevo, respectivamente. La Figura 2 representa el potencial de organización de la información a lo largo del texto.

Figura 2 – Jerarquía de PERIODICIDAD



Fuente: Adaptado de Martin y Rose (2008, p. 36).

Las opciones del sistema de PERIODICIDAD interactúan con opciones de las metafunciones ideacional e interpersonal para predecir y acumular información en el flujo del texto. Respecto de la metafunción ideacional, resultan relevantes las relaciones taxonómicas entre entidades y el grado de generalidad/abstracción de estas (Martin y Rose, 2007); en relación con la metafunción interpersonal, los puntos de predicción y acumulación pueden funcionar para condensar evaluaciones realizadas mediante recursos del sistema de VALORACIÓN.

¹ Para la realización de Tema en español y su análisis, véase Moyano (2021), quien ofrece una aproximación a este sistema léxico-gramatical a partir de una orientación discursiva.

2.2 Principios pedagógicos para la enseñanza de la escritura a partir del lenguaje

Las propuestas pedagógicas enmarcadas en lo que se conoce como pedagogía de género de la Escuela de Sídney comparten tres principios fundamentales para comprender la enseñanza *del* lenguaje y la enseñanza *a través* del lenguaje. El primero dice relación con centrar la práctica de enseñanza alrededor de un género y no de fragmentos de texto o de aspectos de lenguaje fuera de contexto. El segundo se relaciona con llevar a cabo una enseñanza explícita a partir de estrategias de andamiaje y modelado orientadas a mostrar cómo funciona el lenguaje en los géneros. Un último principio clave es el del desarrollo de metalenguaje adecuado que permita ‘traducir’ o recontextualizar las concepciones especializadas de la teoría de lenguaje en términos y definiciones accesibles para los aprendientes (Rose y Martin, 2012; Rose, 2020a, b).

Estos principios se encarnan en las dos propuestas pedagógicas que constituyen la pedagogía de géneros: el Ciclo de enseñanza-aprendizaje (Rothery y Stenglin, 1994) y Leer para Aprender (Rose y Martin, 2012). La primera se orienta a la enseñanza de la escritura a través de un ciclo organizado en tres etapas (Deconstrucción, Construcción Conjunta, Construcción independiente) que transitan desde un alto grado de apoyo al estudiante hasta un punto de trabajo autónomo de su parte. La pedagogía Leer para Aprender propone etapas en tres grados de profundidad, integrando la enseñanza explícita de la lectura a la enseñanza de la escritura. Además, supone no solo una perspectiva del aprendizaje *de lenguaje* sino también del aprendizaje *a través del lenguaje* – es decir, propone estrategias para enseñar ‘contenido’ disciplinar (el campo, en términos de la LSF) mediante la enseñanza explícita de la lectura y escritura de los géneros propios de las asignaturas escolares.²

En contextos de habla inglesa en educación terciaria, ambos modelos han sido aplicados con diferentes propósitos específicos (por ejemplo, Dreyfus *et al.*, 2016). En Latinoamérica, su aplicación se ha registrado particularmente en la formación de pregrado para la enseñanza de la escritura disciplinar (Moyano, 2007, 2010, 2018a, b). En este ámbito, Moyano (2007) propone una adaptación del Ciclo de enseñanza-aprendizaje que permite añadir una etapa más de apoyo al trabajo de escritura de los estudiantes. Por otra parte, Vidal Lizama (2021) ha propuesto ciertas adaptaciones de los principios centrales de estas propuestas pedagógicas a la enseñanza de la escritura en educación terciaria, teniendo en cuenta las limitaciones y las necesidades institucionales para el desarrollo de una estrategia de enseñanza de la escritura disciplinar. Hasta ahora, no se identifican trabajos que apliquen los principios de la pedagogía de géneros a la enseñanza de la escritura disciplinar en la formación de posgrado.

3. Diseño de un taller de escritura para posgrado: decisiones curriculares sobre la base del lenguaje

El diseño del taller de escritura de tesis para ciencias sociales, artes y humanidades se organizó alrededor de dos preguntas: *qué enseñar* y *cómo enseñar*. La primera involucró no solo la selección de los contenidos

² Para una descripción detallada de ambas propuestas pedagógicas, véase Rose y Martin (2012/2018).

que permitieran desarrollar competencias de escritura en los estudiantes, sino también la secuencia en que serían presentados (qué primero y qué después) y el grado de profundidad con que se abordarían. Respecto de la pregunta sobre *cómo enseñar*, esta implicó decisiones respecto de cómo adaptar las propuestas de la pedagogía de género y sus principios a las características particulares del taller. Las decisiones que dieron forma al diseño del programa del taller se presentan a continuación, alrededor de las dos preguntas clave.

3.1 *Qué enseñar*: estructurando el taller alrededor de metafunciones y estratos

Teniendo en cuenta los principios pedagógicos de la pedagogía de géneros, un primer elemento a considerar para el diseño del taller fue el macrogénero tesis doctoral. Debido a su gran complejidad estructural y a la potencial variedad disciplinar de este macrogénero, diseñar el taller desde la pedagogía de géneros implicaba i) identificar la estructura global de la tesis, es decir, conocer cada uno de los géneros elementales que componen su estructura esquemática como macrogénero; ii) determinar las características de las variables del registro en la tesis; y iii) conocer los patrones de significado semántico-discursivo y léxico-gramatical que realizan este macrogénero.

Dado que el taller debía orientarse a estudiantes del amplio y complejo dominio disciplinar de las ciencias sociales, artes y humanidades, resultaba imposible tomar decisiones sobre qué enseñar a partir del macrogénero. Al mismo tiempo, la variación disciplinar suponía variaciones en términos del registro, particularmente del campo y el tenor, que tampoco eran conocidas de antemano. Esto implicaba que no era posible conocer el tipo de patrones de lenguaje clave que podían ser relevantes para los estudiantes en cada una de sus disciplinas. Estos fueron aspectos fundamentales para decidir que el taller no se organizaría alrededor del macrogénero tesis, decisión que implicó preguntarse cuál sería el principio organizador del taller.

Tomando como marco el modelo de lenguaje en contexto propuesto por la LSF, se consideró como potencial punto de entrada al diseño del taller el estrato semántico-discursivo en el lenguaje. Este estrato, al organizar los recursos de significado que dan forma al texto como una unidad de sentido, ofrecía un potencial de opciones de significado metafuncionalmente diferenciadas, que podían funcionar como contenidos para la organización del taller. Además, al abordarlos desde el potencial de significado y no desde la instanciación particular de estos en un texto, era posible orientar la enseñanza de la escritura a *principios* o *herramientas* de escritura general más que a recursos propios de la tesis doctoral.

De esta manera, la pregunta sobre *qué enseñar* en el marco del taller implicó la decisión de enseñar recursos de significado textual, ideacional e interpersonal que los estudiantes pudieran luego aplicar a sus tareas de escritura, independientemente del género del que se tratara. La entrada desde el estrato semántico-discursivo abre además la posibilidad de reconocer y abordar las diferencias en términos del campo – es decir, de la manera en que diferentes disciplinas construyen su conocimiento especializado –, en términos del tenor – es decir, la manera en que los hablantes se posicionan en las diferentes disciplinas – y el modo, particularmente en relación con los recursos propios de la escritura en el ámbito especializado.

Esta decisión tuvo ajustes a partir de la consideración del conocimiento y experiencia de las docentes encargadas del diseño y enseñanza del taller. Si bien todas ellas tenían una orientación funcional al estudio del lenguaje, una de las docentes tenía como área de especialización los estudios gramaticales en

español, además de contar con una amplia experiencia en el ámbito de la edición y de aspectos normativos de la lengua. Esto implicó integrar en el diseño del taller la enseñanza de recursos tanto semántico-discursivos como léxico-gramaticales, además de aspectos propios del registro académico, como las normas de citación, las normas ortográficas, y su aplicación en los textos. De este modo, el diseño inicial del taller se organizó alrededor de dos estratos – semántico-discursivo y léxico-gramatical – y de las tres metafunciones – textual, ideacional e interpersonal. El cruce de estos principios teóricos permitió establecer los contenidos de enseñanza generales para el taller, los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2 – Contenidos de enseñanza para el taller de escritura de tesis

	Estrato semántico-discursivo	Estrato léxico-gramatical
metafunción textual	recursos de PERIODICIDAD para la organización de la información en los textos	recursos para la organización de la información en la cláusula
metafunción ideacional	recursos de IDEACIÓN para: construcción de abstracciones comprensión de metáfora gramatical	
metafunción interpersonal	recursos de VALORACIÓN para: inclusión de voces en el discurso posicionamiento autoral	normas de citación para la inclusión de voces

Fuente: Elaboración propia.

El taller tiene una duración de 20 horas cronológicas presenciales. En su versión piloto (2018), tuvo siete sesiones de 2 horas 40 minutos cada una, distribuidas a lo largo de las dos semanas de la temporada académica de verano. La primera de estas sesiones tuvo como propósito presentar al equipo de docentes a cargo y la organización del taller, conocer a los estudiantes y plantear algunos aspectos generales sobre investigación en las ciencias sociales, artes y humanidades³. Las seis sesiones restantes fueron distribuidas de manera equitativa entre las tres docentes, quienes luego de la primera sesión realizaron su docencia de manera independiente, aunque siempre en coordinación entre los bloques. Las sucesivas versiones del taller mantienen esta estructura general, aunque con algunos cambios en la distribución horaria: luego de la primera versión intensiva, el taller ha sido programado durante las temporadas académicas regulares, por lo que las 20 horas cronológicas se distribuyen en 14 sesiones de 1 hora y 20 minutos cada una, a lo largo de semanas sucesivas. Esto permite que la primera sea una sesión de presentación del taller, a cargo de las tres docentes, y que la última funcione como una sesión de consolidación y evaluación del taller, en la que también participa todo el equipo docente.

Desde la primera versión del taller, la secuencia de contenidos se inicia con recursos de PERIODICIDAD, para luego revisar sintéticamente algunos recursos de IDEACIÓN. El siguiente bloque se centra en recursos léxico-gramaticales y el último bloque se desarrolla alrededor de los recursos de VALORACIÓN. Esta secuencia permite trabajar con los estudiantes la organización del texto como una unidad

³ La versión piloto del taller contó con 6 estudiantes, de los doctorados en Geografía, Literatura, Derecho, Historia y Ciencia Política.

de información, considerando en detalle el nivel del párrafo, para luego abordar aspectos más específicos en el nivel léxico-gramatical y terminar con una mirada global al texto, considerando la manera en que se posicionan el autor y otras voces en él. Cada bloque va integrando lo aprendido en el conjunto de sesiones anteriores, de modo de lograr una coherencia a lo largo de todo el taller.

Las sucesivas versiones del taller han permitido confirmar la productividad de la selección de los contenidos y de su secuenciación para el proceso de aprendizaje de los estudiantes de doctorado. Este diseño se ha mantenido a lo largo del tiempo sin modificaciones mayores, salvo una integración más evidente de la noción de género. En la versión de primer semestre 2022 del taller, se decidió integrar de manera explícita una reflexión sobre la tesis como un texto que se orienta a un propósito particular, que se alcanza a partir de una serie de pasos, de modo de desarrollar la conciencia genérica en los estudiantes. Si bien durante las sesiones siempre se habían vinculado los patrones discursivos con la noción de género, no se había integrado aún esta reflexión como un marco de inicio para el taller. En esta versión del taller, además, se intentó integrar la discusión sobre el género con la discusión sobre la organización de la información en la sección/capítulo Introducción; esta reflexión fue reforzada en las últimas cuatro sesiones en las que se trabajó el posicionamiento de la voz autoral en relación con los propósitos del género elemental y la organización de la información.

3.2 *Cómo enseñar*: adaptaciones de la pedagogía de géneros a la enseñanza en el posgrado

En la aplicación del taller, las docentes comparten algunos principios medulares que informan el proceso de enseñanza, en particular en los bloques centrados en recursos semántico-discursivos. Estos principios emergen especialmente del Ciclo de enseñanza-aprendizaje y sus etapas, que son adaptados a los objetivos y contenidos de enseñanza del taller de escritura de tesis.

Las actividades del taller se inician con un diagnóstico de la escritura de los estudiantes. Para ello, los estudiantes envían antes del inicio del taller una ‘muestra de escritura’, que corresponde generalmente a su proyecto de candidatura doctoral o a un capítulo de sus tesis. El propósito de esta actividad de diagnóstico es doble: por un lado, permite a las docentes familiarizarse con los temas de investigación de los estudiantes y, desde un punto de vista lingüístico-funcional, con el campo de sus textos; por otro lado, permite una aproximación inicial a las potenciales necesidades y desafíos que los estudiantes enfrentan en su proceso de escritura doctoral. El diagnóstico funciona para tomar decisiones más delicadas y *ad hoc* para el desarrollo del taller. Por ejemplo, para los estudiantes de posgrado en Historia, las relaciones causales incongruentes – es decir, el uso de la metáfora gramatical – resulta un recurso de gran relevancia; sin embargo, para estudiantes en otros ámbitos, como en geografía o en arquitectura, puede no ser tan importante. De esta manera, contar con las muestras de escritura permite tomar decisiones sobre la profundidad con la que se abordarán ciertos contenidos y la necesidad de modelar de manera explícita su uso en escritura.

Las actividades que se llevan a cabo en las sesiones reflejan y adaptan en diferentes grados las etapas del Ciclo de enseñanza-aprendizaje (Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente). Para ejemplificar esta adaptación, se considera aquí el primer bloque de enseñanza del taller, centrado en recursos de PERIODICIDAD e IDEACIÓN. La adaptación principal del Ciclo de enseñanza-

aprendizaje implica no trabajar directamente con una actividad de escritura, sino más bien desarrollar un trabajo de edición de los textos. Esto se debe a que los estudiantes se encuentran, muchas veces, en un punto intermedio en el que ya han rendido sus candidaturas doctorales, pero aún no comienzan con el proceso de escritura de la tesis. De esta manera, para contribuir a su proceso de aprendizaje, se trabaja con textos que ellos mismos han producido, para que desarrollen una mirada crítica sobre su propia escritura y ejerciten la aplicación de recursos de lenguaje en ella.

En el Ciclo de enseñanza-aprendizaje, la etapa de Deconstrucción implica la selección de un género modelo, que constituye el foco de enseñanza de la práctica pedagógica. Para el caso del taller de escritura de tesis, se selecciona un texto modelo para mostrar de manera explícita la manera en que un texto organiza su información en una jerarquía de periodicidad. De esta manera, la adaptación de la etapa Deconstrucción se orienta a utilizar el texto para enseñar un recurso semántico-discursivo particular y no la estructura esquemática de un género. La presentación del texto modelo involucra una discusión sobre el potencial propósito y organización del género del que proviene, pero el foco de la Deconstrucción está puesto en los recursos de PERIODICIDAD.

En el Ciclo de enseñanza-aprendizaje, la etapa de Construcción conjunta supone un trabajo de re-escritura del género modelo que se lleva a cabo entre docente y estudiantes. Esta etapa es adaptada en el taller para trabajar con un párrafo ya producido por otro escritor como parte de un artículo de investigación. El campo de este párrafo es relativamente accesible, debido que el párrafo es parte de la introducción del artículo. Para trabajar en la Construcción conjunta, la docente ofrece una descripción del propósito del texto en el que aparece el párrafo escogido, así como de su posición en el flujo textual. De esta manera, se intenta reconstruir el campo del fragmento escogido. Los estudiantes participantes del taller trabajan en parejas durante la sesión en la re-escritura del párrafo, centrada en la organización del flujo de la información. Una vez terminadas, presentan sus ediciones al grupo y reflexionan sobre las decisiones que tomaron. Como parte del material que se entrega a los estudiantes luego de cada sesión, la docente ofrece una alternativa de edición que los estudiantes pueden revisar y contrastar con su propia versión.

Finalmente, la etapa de Construcción independiente supone, en el Ciclo de enseñanza-aprendizaje, un proceso de escritura por parte de los estudiantes, a partir de un campo que se construye en conjunto en la sala de clases. En el caso del taller, la Construcción independiente implica un trabajo de reescritura que los estudiantes hacen sobre un conjunto de párrafos de su propia escritura, nuevamente con foco en la organización de la información. Esta actividad se realiza de manera progresiva: en un primer momento, los estudiantes seleccionan solo un párrafo y lo reescriben para mejorar la organización de la información; en una segunda actividad, agregan dos o tres párrafos a la inicial, de modo de ir construyendo una jerarquía de periodicidad. Finalmente, se les plantea la actividad de revisar y editar toda la sección introductoria de su proyecto doctoral, integrando aquí la discusión sobre la estructura organizativa de esta sección con los recursos de PERIODICIDAD que organizan la información en ondas. Esta adaptación refleja algunos aspectos de la etapa Edición conjunta, propuesta por Moyano (2007).

Las sesiones también involucran actividades grupales de análisis de los textos escritos por los propios estudiantes. La docente muestra ejemplos de párrafos en los que ellos han alcanzado una buena organización de la información, para discutir los recursos que se despliegan en el texto, ofrecer otras potenciales alternativas y reflexionar sobre las implicancias para el propósito del texto como una unidad. También se presentan ejemplos que podrían reelaborarse para alcanzar una organización de la información

más adecuada, de modo que los estudiantes puedan ofrecer alternativas a sus compañeras y compañeros. En estos ejemplos, el escritor o escritora tiene la posibilidad de explicar oralmente el propósito de su párrafo y a partir de esto el grupo puede trabajar en conjunto para ayudar a mejorar la organización de la información.

Hasta este punto se han presentado los principios teóricos que fundamentan el diseño de un taller de escritura de tesis doctoral en la formación de posgrado del ámbito de las ciencias sociales, artes y humanidades. Estos principios involucran, por una parte, una comprensión particular del lenguaje como un sistema semiótico para alcanzar propósitos en la vida social y, por otra, una aproximación a la práctica pedagógica coherente con esta manera de comprender el lenguaje. La siguiente sección presenta evidencia de cómo estos principios permiten a los estudiantes del taller avanzar en el desarrollo de su escritura doctoral, a partir del análisis de un caso.

4. ¿Cuánto aprenden los estudiantes? Evidencias del progreso inicial en la organización de la información

El trabajo de enseñanza explícita de recursos de PERIODICIDAD permite que los estudiantes desarrollen una consciencia mucho más definida sobre su proceso de escritura. Esto queda de manifiesto en las progresivas versiones que presentan de sus escritos a lo largo del taller. Para evidenciar parte de este progreso, se presenta un caso correspondiente a la primera actividad de escritura de un estudiante de doctorado en geografía. Este caso corresponde a la Actividad 1, en la que los estudiantes deben seleccionar un párrafo de su proyecto de candidatura doctoral que consideren puede ser mejorado, y editar este párrafo para lograr una organización más clara y explícita de la información.

Dado que la metafunción textual, manifestada en las opciones de PERIODICIDAD, organiza los recursos de las metafunciones ideacional e interpersonal, es necesario explorar parcialmente estos significados para determinar de qué manera se despliega la información en el caso presentado. Para el caso que se presenta aquí, se considerarán, desde el punto de vista ideacional, las cadenas léxicas que se despliegan en el párrafo, como una manera de evaluar la predicción de la información; y desde el punto de vista interpersonal, se considerará el potencial despliegue de recursos de VALORACIÓN en los momentos de predicción de información (Martin y Rose, 2007).

Antes de que los estudiantes lleven a cabo esta actividad, las dos primeras sesiones del taller se centran en ofrecer herramientas explícitas para la organización de la información en el párrafo. En particular, el foco de estas sesiones está puesto en el principio de predicción de la información a nivel del párrafo, que en términos técnicos corresponde a la noción de hiperTema. En las sesiones, se lleva a cabo una recontextualización pedagógica (Rose, 2020a) de los conceptos técnicos fundamentales de PERIODICIDAD, de modo de ofrecer a los estudiantes una herramienta práctica que puedan aplicar en su escritura.

De este modo, se plantea en las sesiones la importancia de iniciar el párrafo con una ‘oración tópico’, término usado para referirse al hiperTema. La oración tópico es presentada a los estudiantes como una oración relativamente simple en términos informativos – es decir, que entrega una información y no más de una –, cuya función es ser un predictor de lo que viene en el párrafo. En otras palabras, se les transmite a los estudiantes que la oración tópico le dice al lector *‘te voy a hablar de esto’*, luego el

desarrollo del párrafo dice *‘lo que se quiere decir’* y, finalmente, es posible terminar con una oración de cierre o consolidación (hiperNuevo), que dice *‘el punto de lo que te dije es esto’*. Para facilitar los primeros ejercicios a partir de esta herramienta discursiva textual, se plantea a los estudiantes la relevancia de iniciar el párrafo con una oración lo más simple posible, de modo que el lector entienda de una sola vez de qué tratará el párrafo que está a punto de leer.

En la Actividad 1, el párrafo escogido por los estudiantes se presenta primero en una tabla en su versión original, sin modificaciones. En una siguiente tabla, se presenta la reescritura de este párrafo. En esta segunda tabla los estudiantes deben identificar la oración tópico (hiperTema), el desarrollo del párrafo y una posible oración de cierre (hiperNuevo). Para finalizar el ejercicio, se solicita a los estudiantes una breve reflexión o comentario escrito sobre las dificultades o aprendizajes que surgen a partir de la actividad. En esta reflexión pueden hacer referencia a los aspectos que pudieron observar en el texto original y a las decisiones que tomaron para la reescritura.

El párrafo original del Caso 1 se presenta en la Tabla 3, siguiendo el formato de la Actividad 1. Para este ejercicio, el estudiante escogió un párrafo de la sección introductoria de su proyecto de candidatura doctoral. En la Tabla, se señalan las cláusulas independientes y los complejos de cláusulas (con número romanos en minúscula), y se subraya la (potencial) oración tópico o hiperTema, que no está marcada en la versión entregada por el estudiante. Entidades relevantes en el párrafo se marcan en negrita.

Tabla 3 – Caso 1, versión original del párrafo (Geografía)

Versión original del párrafo	(i)El enfoque es fenomenológico, ya que ha sido ampliamente utilizado para estudiar el clima en su forma cambiante y la experiencia que deviene de él a partir de una reflexión crítica de la conducta del contexto de la investigación . (ii) Además, es holístico pues se posiciona hacia el problema mediante la apertura sensorial del cuerpo de la investigación para acoplarse a datos que provengan de redes sociales, videos, diarios de campo, prensa, conversaciones u otros medios de información, lo que complementa los instrumentos definidos que se explicarán en el siguiente apartado. (iii) El foco de la investigación está puesto en la socio-materialidad de la vida humana interrogando los conceptos que la representan y emanan experiencia en/desde el lugar, lo cuál es una forma de generar conocimiento geográfico no colonizado (Dowling, Lloyd, & Suchet-Pearson, 2016)
------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

La versión original del párrafo se compone de tres complejos de cláusulas, relativamente extensos, y un total de 134 palabras. Desde el punto de vista de la organización de la información, esta versión contiene tres pulsos informativos, correspondientes a cada complejo clausular:

- I) tipo de enfoque seleccionado (*fenomenológico*) y por qué se selecciona
- II) característica del enfoque seleccionado (*holístico*) y por qué se define así; tipos de datos considerados
- III) foco de la investigación

El primer complejo clausular corresponde a la primera oración ortográfica – es decir, a aquella sobre la que se produce la expectativa de predicción de información (subrayada en la Tabla 3) desde el punto de vista de PERIODICIDAD. Desde una perspectiva ideacional, el complejo clausular (i) introduce diversas entidades (en el ejemplo, en negrita): *enfoque, clima, forma, experiencia, reflexión crítica, conducta, investigación*. De todas las entidades que se introducen en la posición de predicción, solamente para la entidad *investigación* se despliega una cadena léxica (Martin y Rose, 2007), que implica que la información ideacional presentada al inicio se especifica en el resto del párrafo. La cadena léxica es la siguiente:

	Cadena Léxica
complejo de cláusulas (i)	<i>investigación</i> mer
complejo de cláusulas (ii)	<i>problema</i> mer <i>investigación</i> mer <i>datos</i> co-mer <i>instrumentos</i> mer
<u>complejo de cláusulas (iii)</u>	<u><i>investigación</i></u>

La cadena léxica *investigación* establece relaciones de parte/todo (mer: meronimia; co-mer: co-meronimia) (Martin y Rose, 2007), construyendo de esta forma una taxonomía de composición relativamente simple. Sin embargo, el párrafo como una unidad informativa no está orientado de manera explícita a presentar información sobre ‘las partes de la investigación’; al contrario, el primer complejo clausular pareciera orientar el punto de vista hacia el tipo de enfoque investigativo, que correspondería a un aspecto particular de lo que entendemos por *investigación*.

Desde el punto de vista de la metafunción interpersonal, el complejo clausular en posición inicial en la versión original del párrafo tampoco condensa significados valorativos que sean luego expandidos en el párrafo. De hecho, el único recurso de VALORACIÓN que se observa es el adverbio *ampliamente*, que funciona como una gradación para reforzar el grado de utilización del enfoque fenomenológico. Sin embargo, este no es un significado que se expanda en el resto del párrafo.

La versión editada de este párrafo se presenta en la Tabla 4. Esta versión se compone de siete cláusulas y complejos de cláusulas, y cuenta con 177 palabras, 43 más que la versión inicial. En esta Tabla, el estudiante debe distinguir los tres momentos o grandes pulsos de la estructura del párrafo, tal como se han presentado en las sesiones previas: oración tópico (hiperTema), desarrollo y oración de cierre (hiperNuevo). Tal como en la Tabla 3, la potencial oración tópico es subrayada y las entidades relevantes son marcadas en negrita.

Tabla 4 – Caso 1, versión editada del párrafo

Versión editada	
Oración tópico / HiperTema (aquello que quiero decir)	(i) Cabe preguntarse cómo enfocar una problemática de investigación que se presenta de esta manera y cuál es la metodología para lograrlo. (ii) En ese sentido estudiar la atmósfera, no a partir de datos cuantitativos, sino desde la incorporación <i>in situ</i> plantea un desafío que requiere considerar las intersubjetividades humano-no humano que devienen del paisaje.
Desarrollo (lo que digo)	(iii) Una posible respuesta estaría en el enfoque fenomenológico que permite aproximarse desde una ontología plana a la relación intencional que aparece en las formas de acoplamiento humano-no humano-atmosférico. (iv) Su método es inductivo y (v) cofabrica conocimiento <i>in situ</i> mediante la experiencia de habitar un contexto socioecológico del cual su resultado es un texto etnográfico.
Oración de cierre / Hiper-Nuevo (mi punto es)	(vi) El enfoque y método fenomenológico, así como también las etnografías, permiten una aproximación teórica al clima a partir de la experiencia de habitar, (vii) es holístico, pues se posiciona hacia el problema de investigación mediante la apertura sensorial del cuerpo de investigación decodificando fenómenos del paisaje así como también otras relaciones socio-materiales de la vida humana para luego interrogarlos y develar las formas de poder que lo constituyen.

Fuente: Elaboración propia.

En esta versión editada, la información se despliega a través de cuatro pulsos informativos, integrados por uno o más cláusulas o complejos de cláusulas:

- (i) *pregunta* por el *problema de investigación* y la *metodología* adecuada
- (ii) *desafío* que justifica la pregunta previa
- (iii-iv) *respuesta* a la pregunta – *enfoque fenomenológico*
- (v-vii) *características* del enfoque fenomenológico y *vínculo* con la investigación

Desde una mirada general, el despliegue de información en esta versión es más adecuada en términos de la manera en que se desenvuelve cada pulso informativo. En la versión original, cada pulso correspondía a un solo complejo de cláusulas, mientras que aquí los pulsos que condensan más información se despliegan en más de una cláusula o complejo clausular. En otras palabras, el escritor ‘se toma más tiempo’ para decir lo que quiere decir, lo que permite expandir la información y desplegarla de manera más adecuada al propósito de la escritura en el nivel de especialidad disciplinar en el que este escritor se encuentra.

En la versión editada, el estudiante introduce el párrafo con un complejo clausular, tal como en la versión original (subrayada). Sin embargo, aquí el primer pulso informativo, sobre el que se genera la expectativa de predicción, introduce solamente dos entidades: *problemática de investigación* y *metodología*. Desde el punto de vista interpersonal, esta primera clausula realiza además una pregunta retórica, que genera la expectativa de una respuesta y que permite, por lo tanto, también predecir la información que potencialmente se desarrollará en el resto del párrafo. Comparado con el primer complejo de cláusulas en

la versión original, el primer complejo de cláusulas en esta versión es mucho más sintético en términos informativos y, por lo tanto, funciona de manera más adecuada como un predictor del contenido del párrafo. En esta actividad, sin embargo, el estudiante aún no es capaz de reconocer esta primera oración ortográfica como la oración tópico de su párrafo (ver Tabla 4); a pesar de esto, la predicción de información que realiza el primer complejo de cláusulas resulta mucho más adecuada que en la versión original.

La información que se despliega en el desarrollo y el cierre del párrafo se centra en la entidad *enfoque fenomenológico* y algunas de sus características fundamentales en el marco de la *investigación*. Desde un punto de vista ideacional, este párrafo construye cuatro cadenas léxicas que se despliegan a lo largo de todo el párrafo, al contrario de la versión original, en donde solo se identifica una cadena léxica a lo largo del párrafo. Estas cadenas léxicas permiten evidenciar la manera en que la información predicha en la oración tópico – centrada en el *problema de investigación* y la *metodología* – se desarrolla en el resto del párrafo.

	Cadena léxica a	Cadena léxica b	Cadena léxica c	CADENA LÉXICA D
complejo de cláusulas (i)	<i>problemática de investigación</i>	<i>metodología</i>		
complejo de cláusulas (ii)			<i>atmósfera</i>	<i>intersubjetividades humano-no humano</i>
		hipo	mer <i>paisaje</i>	sin
complejo de cláusulas (iii)		<i>enfoque fenomenológico</i>		<i>acoplamiento humano-no humano-atmosférico</i>
		mer		
cláusula (iv)		<i>método=inductivo</i>		sin
complejo de cláusulas (v)		mer		<i>contexto socio-ecológico</i>
cláusula (vi)		<i>enfoque y método fenomenológico</i>	mer <i>clima</i>	
	rep	co-hipo <i>etnografías</i>	mer	mer
complejo de cláusulas (vii)	<i>problema de investigación</i>		<i>paisaje</i>	<i>relaciones socio-materiales</i>

Estas cuatro cadenas léxicas representan la información fundamental que se presenta en la versión editada del párrafo. Tal como se puede observar, el despliegue de entidades relacionadas con la información predicha es constante a lo largo del párrafo como una unidad informativa, y permite desarrollar tanto el *problema de investigación* (en las cadenas léxicas A, C y D) como la *metodología* que se propone para abordarlo (cadena léxica B). Si bien la cadena léxica A involucra una sola relación léxica de repetición, las dimensiones del *problema de investigación* se presentan en las cadenas C y D, en las que se establecen relaciones parte/todo (**mer**: meronimia) y relaciones de sinonimia (**sin**).

La versión editada que ofrece el estudiante como parte de la Actividad 1 es sin duda alguna una versión mucho más adecuada en términos de la predicción de información a nivel del párrafo y su despliegue informativo. Sin embargo, es evidente también que esta escritura tiene aún espacio para crecer y mejorar. Por ejemplo, en esta primera actividad el estudiante aún no es capaz de distinguir de manera clara qué ‘parte’ del párrafo funciona como hiperTema, y todavía puede avanzar en la comprensión del principio de acumulación o consolidación de la información en términos de hiperNuevo en el párrafo (recontextualizada como ‘oración de cierre’). De todas maneras, teniendo en cuenta que el caso presentado se trata de la primera actividad de re-escritura, que se realiza luego de la segunda semana de taller, el progreso es evidente.

A lo largo del primer bloque temático del taller, centrado en recursos de PERIODICIDAD, los estudiantes completan cuatro actividades diferentes. Estas les permiten transitar desde un trabajo con foco en el párrafo como una unidad informativa, en la Actividad 1, a toda la sección Introducción del proyecto de candidatura doctoral, en la Actividad 4. Hacia finales del semestre, los estudiantes consolidan lo aprendido en los tres bloques temáticos del taller y demuestran el aprendizaje realizado durante las sesiones en la Actividad 10. En ella, pueden producir dos párrafos o reescribir dos párrafos de su proyecto de candidatura doctoral. Para estos párrafos, se les solicita indicar su posición en la globalidad del texto y su propósito, iniciar cada párrafo con un hiperTema claro y cerrarlo con un hiperNuevo que sea consistente con el propósito del párrafo, insertar diferentes tipos de citas y parafraseos, así como recursos para graduar la fuerza de sus proposiciones, y concluir con su propia voz autoral, siempre teniendo en cuenta las expectativas propias del registro académico tanto en el estrato semántico-discursivo como en el léxico-gramatical. De esta manera, el taller consigue un cierre orgánico en el que todos los aspectos revisados durante el semestre se aplican a la escritura.

5. Conclusiones

El diseño de estrategias de enseñanza de escritura en el nivel de posgrado en español es un ámbito que ha ganado progresiva relevancia en los últimos diez años en el contexto latinoamericano. Este artículo busca contribuir a este campo de estudio, argumentando la relevancia y productividad de abordar esta tarea de enseñanza desde una fundamentación teórica robusta. La alternativa que aquí se presenta se fundamenta en una teoría funcional del lenguaje, la Lingüística sistémico-funcional. La comprensión sistemática del lenguaje que esta teoría ofrece permite diseñar un taller que presenta una trayectoria de aprendizaje relevante a estudiantes de posgrado en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, artes y humanidades. Desde una perspectiva general, una consideración funcional del lenguaje permite, en otras palabras, responder de manera eficiente a la variedad de disciplinas que producen conocimiento especializado en la formación de posgrado. Entender cómo funciona el lenguaje para producir conocimiento especializado permite abordar y enseñar aquellos principios de lenguaje que pueden ser relativamente transferibles tanto entre disciplinas como entre los géneros específicos que se producen en ellas.

El diseño de taller presentado también considera y adapta principios pedagógicos que emergen de la pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney. La adaptación más crucial tiene que ver con mover el foco de la enseñanza desde el género, como el punto de partida fundamental, a herramientas discursivas que pueden aplicarse a la escritura de diferentes géneros especializados. Esto implica que la enseñanza de un

género específico asume un rol secundario, teniendo en cuenta que las diferentes disciplinas a las que debe orientarse el taller pueden tener diferentes expectativas sobre el macrogénero tesis. En la medida en que no se elaboren descripciones genéricas y discursivas detalladas del macrogénero tesis doctoral en diferentes disciplinas, resulta difícil orientar la enseñanza de la escritura en esta línea.

Agradecimientos

Reconozco y agradezco la generosidad de mis colegas, Dra. Marcela Oyanedel y Dra. Teresa Oteíza, corresponsables del diseño y enseñanza del taller, que contribuyeron valiosos comentarios a este artículo. Además, agradezco a los estudiantes que han participado a lo largo de los años en esta instancia de formación, de quienes hemos aprendido y aprendemos enormemente cada vez, y en especial a los estudiantes del primer semestre de 2022 que generosamente me permitieron usar su escritura para este artículo.

Referencias

- ÁLVAREZ, G., DIFABIO DE ANGLAT, H. La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, v. 39, n. 155, p. 51-67, 2017. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100051&script=sci_abstract. Fecha de acceso: 11 abr. 2024.
- CHOIS-LENIS, P.; GUERRERO-JIMÉNEZ, H. I.; BRAMBILA-LIMÓN, R. Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en latinoamérica. *Íkala*, v. 25, n. 2, p. 535-556, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>.
- COFFIN, C.; ACEVEDO, C.; LÖVSTEDT, A. C. *Final Report, Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE)*. The Hague: European Union, 2013.
- COLOMBI, C. A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 1, p. 39-49, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.004>.
- COLOMBO, L. M. Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, v. 1, n. 15, p. 61-68, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>.
- CRUZ MARTÍNEZ, A. La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia de la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, v. 5, n. 9, p. 51-59, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651961006.pdf>. Fecha de consulta: 11 abr. 2024.
- DREYFUS, S.; HUMPHREY, S.; MAHBOOB, A.; MARTIN, J. R. *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. London: Palgrave Mcmillan, 2016. 298p.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Bloomsbury, 2004. 384p.
- ESPINO, S. La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 20, n. 66, p. 959-976, 2015. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300012&script=sci_abstract. Fecha de consulta: 11 abr. 2024.

- FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; GUEVARA, J. Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos De Investigación Educativa*, v. 8, n. 1, p. 31-46, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>.
- FRANCO, J. Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-E. Revista de Investigación Educativa*, n. 22, p. 151-175, 2016. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082016000100151&script=sci_abstract. Fecha de consulta: 11 abr. 2024.
- GONZÁLEZ, C.; RIVAS, N. El Artículo de Investigación Científica: regularidades y variación a través de las disciplinas. In: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, C. (Ed.). *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente*. Leer y Escribir para Aprender. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, p. 65-84, 2017. Disponible en: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/ib%C3%A1%C3%B1ez_gonz%C3%A1lez_2017_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_final.pdf. Fecha de consulta: 11 abr. 2024.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978. 256p.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge, 2014. 786p.
- HERAZO, J. Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 14, n. 2, p. 109-126, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412012000200008. Fecha de consulta: 11 abr. 2024.
- HUMPHREY, S. *Academic Literacies in the Middle Years: A Framework for Enhancing Teacher Knowledge and Student Achievement*. [e-book] London: Routledge, 2016. 262p.
- LEIVA, N. Explaining what happened: logical metaphors in Spanish history textbooks. In: HAO, J.; MARTIN, J.R. (Ed.). *The discourse of history*. London: Cambridge University Press. In press.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory*. China: Higher Education Press, 2009. 193p.
- MEZA, P.; SABAJ, O. Funciones discursivas de consenso y disenso en tesis de lingüística. *Onomázein*, n. 33, p. 385-411, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.23>.
- MARTIN, J. R. Macrogenres: The ecology of the page. *Network*, v. 21, p. 21-52, 1994.
- MARTIN, J. R. *English Text: System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992. 620p.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox, 2008. 289p.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007. 363p.
- MOYANO, E. I. Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, v. 40, n. 65, p. 573-608, 2007.
- MOYANO, E. I. Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, v. 43, n. 74, p. 465-488, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>.
- MOYANO, E. I. La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento". *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL, p. 161-185, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134532846010.pdf>. Fecha de la consulta: 15 abr. 2024.
- MOYANO, E. I. Patrones de realización de la proyección en la Discusión de artículos de investigación producidos en español en dos disciplinas. *DELTA*, v. 31, n. 1, p. 143-183, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1590/0102-44505354667802258>.

MOYANO, E. I. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, n. 50, p. 47-72, 2018a. Disponible en <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>. Fecha de la consulta: 15 abr. 2024.

MOYANO, E. I. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, v. 34, n. 1, p. 235-267, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>.

NAVARRO, F. Y.; CALDAS SIMÕES, A. Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Signos*, v. 52, n. 100, p. 306-329, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200306>.

PARODI, G. (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel, 2010. 386 p.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In: MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. (Ed.). *Accessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory*. London, Routledge, p. 236-267, 2020a.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. In: MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. (Ed.). *Accessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory*. London, Routledge, p. 268-302, 2020b.

ROSE, D.; MARTIN, J.R. *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London, Equinox, 2012. 357p.

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Spine-chilling stories: A unit of work for junior secondary English. In: *Write it right: resources for literacy and learning*. Sydney, Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SABAJ, O. Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, v. 42, n. 69, p. 107-127, 2009. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-09342009000100006>.

SOLAR, I. J. Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, n. 28, p. 72-87, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.05>.

VIDAL LIZAMA, M. Aplicaciones del Programa Leer para Aprender en el nivel universitario: principios, desafíos y adaptaciones. *Signo*, v. 46, n. 86, p. 164-178, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16031>.