Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea[1]

Graciela Vázquez
Universidad Libre de Berlín

El presente artículo constituye un estado de la cuestión en lo que se refiere a los materiales existentes en el ámbito del discurso académico español para hablantes de otras lenguas. La mayor parte de la bibliografía sugerida son productos realizados en el marco del proyecto europeo "Akademischer Diskurs in der europäischen Union" (ADIEU) aunque también se sugieren otras publicaciones afines que pueden resultar de utilidad en la preparación lingüística e intercultural de estudiantes de intercambio. Nos centramos en el proyecto mencionado ya que representa el primer intento en una lengua románica por aproximarse empíricamente a un análisis exhaustivo de aspectos fundamentales de algunos géneros académicos desde una perspectiva didáctica. En ese sentido el artículo presenta, en primer lugar, una somera descripción del proyecto y a continuación un resumen de las características más relevantes de los géneros analizados. Para concluir, quisiera subrayar la importancia de las actividades desarrolladas, algunas para la clase presencial, otras -en su mayoría- para el aprendizaje autónomo, puesto que dadas las características del estudiantado universitario son precisamente estas últimas, por su características, las que más se adaptan a los apretados horarios de los planes de estudios. Como tal, este artículo refleja en parte la comunicación oral que tuvo lugar en el marco del Congreso CIEFE 2007 y recoge y amplía aspectos aparecidos en publicaciones anteriores.

1. ¿Qué es ADIEU?

Se trata de un proyecto Sócrates Lingua D (2000 –2004) coordinado por la Universidad Libre de Berlín en el que participaron, cuatro países (Alemania, Bélgica, España, Francia) (la Universidad de Potsdam, la Universidad de París III, la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de Granada, la Universitat Pompeu Fabra y la Universidad de Alcalá). En total fueron 18 especialistas, docentes también de otras universidades tales como la de Barcelona, Valencia y Autónoma de Madrid. El objetivo del proyecto consistía en hacer un análisis del discurso académico no entendido como el lenguaje de la ciencia sino como la comunicación que tiene lugar entre estudiantes y docentes en el contexto de las clases magistrales, las lecturas universitarias, los criterios de bondad en el momento de evaluar (no sólo exámenes sino la hora de consulta) y los conceptos que se manejan a la hora de describir, discutir y explicar los códigos de lo que se podrían denominar las diversas tribus académicas. Por esa razón, el proyecto puede describirse como una contribución al desarrollo de la competencia intercultural y lingüística de estudiantes de intercambio en la medida en que tanto los materiales desarrollados como las clases impartidas en las universidades de origen podrían garantizar una aculturación pasajera pero eficaz en las universidades de acogida. Dicho en otro modo: garantizar la obtención de los

1 La bibliografía no se refiere a obras utilizadas para la redacción de esta comunicación. Se trata de dos tipos de publicaciones: las relacionadas con el proyecto en sí y otras que pueden resultar de utilidad a la hora de preparar estudiantes de intercambio.

ETCS. Como todo el mundo sabe el perfil típico de la movilidad ha cambiado: ya no se trata solamente de estudiantes de Filología sino de todas las facultades que aspiran a estudiar no sólo español sino en español. Esto significa una recepción eficaz de textos orales y la producción aceptable y adecuada de textos escritos en el marco de una universidad extranjera. El hecho de que sobre el discurso académico español no existiera una investigación empírica fue lo que nos impulsó a iniciar el proyecto. Por si hubiera dudas: no se trata de un proyecto de retórica contrastiva. Se trata más bien de objetivos didácticos que tienen que ver con la escritura académica, la comprensión auditiva y visual de clases magistrales, la habilidad de reelaborar información y funcionar temporalmente con otros códigos que, en el caso de estudiantes de origen alemán, son bastante diferentes, sobre todo en lo que se refiere a las expectativas de rendimiento. Los datos empíricos se obtuvieron a través de entrevistas interpretativas a docentes y estudiantes, cincuenta horas de filmación de clases magistrales en 6 disciplinas (Lingüística, Derecho, Arqueología, Economía, Lengua y Periodismo (existen en la actualidad DVDs en el centro de autoaprendizaje de la Universidad Libre de Berlín), un estudio de caso (la hora de consulta) y textos varios como, por ejemplo, apuntes, trabajos y exámenes de estudiantes de origen español y artículos científicos. El resultado aparece en tres volúmenes (ver bibliografía), un CD-rom de sensibilización para comprender clases magistrales.

2. ¿Qué es una clase magistral?

La clase magistral constituye todavía uno de los medios más comunes de transmisión de información en los ámbitos académicos Asigna a quienes participan unos papeles bien diferenciados y responde casi siempre a una estructura subyacente cuyas partes más notables son: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción previa al cierre y cierre de la lección. Se trata de ciertos usos comunicativos que están cultural y socialmente establecidos y constituyen una especie de guión oculto al que se ajustan tanto anunciadores como grupos destinatarios. En el reparto de papeles corresponde a la persona que enseña, entre otros, el privilegio de organizar la exposición, mantener y ceder el turno de palabra; a quienes aprenden, captar la información, tomar notas y dadas ciertas circunstancias, intervenir. Si bien este patrón puede variar es sin lugar a dudas lo que podría considerarse una opción por defecto.

- Preámbulo: es la sección que abre la clase magistral. Su finalidad más usual es la de establecer contacto entre quienes participan y crear un ambiente propicio de relaciones personales. Se suele saludar, hacer un comentario personal, un chiste ... También puede servir para dar instrucciones, hacer alguna advertencia relacionada con la clase o la materia. Suele ser muy breve e incluso puede ser obviado. Lo cierto es que durante esta parte de la clase suele haber mucho ruido y nadie -lógicamente- escribe.

- El planteamiento del tópico: esta sección cobra mucha importancia en el conjunto de la clase porque establece una relación con los elementos previos y al mismo tiempo fija el punto de partida para la presentación y el desarrollo. Es usual que se comience con una recapitulación o resumen de la clase anterior. Aquí se suele escribir o controlar los apuntes, ya que

el estudiantado es consciente de la importancia de lo que se resume. Existe una especie de creencia bastante extendida que eso que se recapitula es esencial y puede aparecer en el examen. La duración es variable pero nunca está ausente de la clase.

- Explicación: es la base que sustenta el conjunto. Comparada con las partes restantes, ocupa el 80 0 90 por ciento del tiempo. Se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) una secuencia de subtópicos que desarrollan el tópico presentado en la sección anterior 2) los tópicos siguen siempre la secuencia presentación, desarrollo y cierre; 3) mientras la presentación y cierre sigue patrones fijos, el desarrollo presenta un gran despliegue de recursos retóricos tales como las preguntas retóricas, la argumentación, la lluvia de ideas, aclaraciones, reformulaciones, reiteraciones, contrastes, resúmenes, ejemplificaciones, etc.

- Interacción antes del cierre: como la persona que enseña suele ocupar el turno de palabra durante casi toda la clase es frecuente -si se dispone de tiempo- que el estudiantado tenga la posibilidad de plantear preguntas o pedir aclaraciones. El tiempo suele ser en general bastante reducido y de no producirse preguntas será la profesora o el profesor quien resalte la importancia de lo que ha dicho o haga alguna recomendación. Estos actos, que llenan el espacio producido por la falta de interacción, sirven para marcar el carácter conclusivo de esta sección.

- Cierre: suele ser muy breve. Además de actos de cortesía, como suele ser la despedida, puede contener algún tipo de instrucción o algún aspecto de la organización de actividades. Todo esto suele ocurrir en medio de mucho ruido ya que parte del estudiantado se desplaza a otras clases. Es importante prestar atención.

Otro aspecto importante es comprender cómo se produce la presentación de la información o cómo se transmite. Encontraremos siempre algunas de las siguientes modalidades:

1. Información básica: cuando la información concierne directamente a la materia y es relevante y novedosa para el auditorio. Ni el profesorado ni el estudiantado se proyecta sobre ella. Prima el contenido sobre el público usuario.
2. Información básica particular: cuando los datos contenidos en la información básica sirven de apoyo a otros, más importantes o generales o para la mejor comprensión de los mismos.
3. Información de fondo: la que permite contextualizar información pertinente y por lo tanto favorecer la comprensión.
4. Información parentética: a veces se impone presentar información que no guarda una relación directa con la precedente. Esta operación suele romper las expectativas de quien escucha en cuanto a la coherencia en el transcurso de la exposición.
5. Información resaltada: se da alguna pista para indicar que lo dicho resulta importante o interesante por alguna razón.

6. Información conclusiva: ocupa un lugar en que conviene exponer los elementos esenciales de una información previa. Permite al profesorado, por un lado, presentar el resultado de cierta deducción a partir de datos presentados y por otro, señalar con claridad cómo se va a articulando la presentación de la información. La clase dispone así de información resaltada y resumida *in situ*.
7. Información evaluada: se expresa una opinión o juicio sobre una información, lo que suele responder al deseo de destacarla.
8. Información secundaria: son operaciones que conciernen al procesamiento de la información primaria y son de suma importancia ya que indican, por ejemplo, el cambio de una sección a otra, la continuación de una sección interrumpida, la planificación del discurso y por lo tanto garantizan una mejor comprensión
9. Información interactiva: no tiene relevancia en cuanto a la materia pero si es importante en cuanto sirve para mantener un ambiente propicio a la transmisión de la información (comentarios personales, saludos, peticiones, consejos, etc.).

Este análisis pragmático de una clase magistral, como género textual típico de los ambientes académicos hispanohablantes, supone un comportamiento social asimilado e internalizado a lo largo de los siglos. Comprender cómo funciona es la clave para moverse con éxito en esa cultura académica diferente. En la base de la clase magistral existe toda una serie de valores que la sustenta: a diferencia de Alemania, donde el estudiante es un investigador en ciernes, en los países latinoamericanos o España, se es estudiante desde el primero hasta el último semestre. Ahora bien: no se trata, en el marco de la preparación de estudiantes de intercambio, de dar clases teóricas de cómo es una clase magistral; lo que sí es importante es tener clara su función y los elementos lingüísticos, los gestos y los rasgos fónicos que sirven de apoyo para comprender la información. Esta breve descripción de las clases magistrales fue llevada a cabo por el profesor Jenaro Ortega, de la universidad de Granada[2].

2.1 De la teoría a la práctica: la programación de clases destinadas al entrenamiento de la comprensión de clases magistrales.

El entrenamiento para la comprensión de clases magistrales se lleva a cabo, por lo general, en sesiones no presenciales con tutorías. El estudiantado, en la primera clase, (presencial) se familiariza con el contenido y la modalidad del curso[3], aprende a administrar el tiempo a disposición de manera razonable y eficaz, a redactar un contrato de aprendizaje y a controlar las dificultades[4]. Al mismo tiempo, durante algunas clases presenciales, tienen lugar actividades puntuales que se mencionan a continuación. El material disponible es el CD Rom “Comprender en español” y los DVDs “Adieu Plus” con un soporte virtual (página web con transcripciones, actividades, apuntes, etc.).[5]

2 Ver: Vázquez, Graciela (Coord.) (2001): El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Edinumen, Madrid.

3 http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/Indicaciones-Unicert%20III.pdf

4 http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CONTRATO%20GENERAL.pdf

5 http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/clases.htm

2.2 Actividades para la comprensión de clases magistrales: una tipología

1. **Antes de la visualización de la clase**. El proceso de comprender se facilita si:

- se constata de antemano el grado de conocimiento que el grupo tiene con respecto al tema.
- se entrega un resumen del tema o un índice o gráficos relacionados con lo que se escuchará.
- se ejercita con la transcripción de un texto, cuyo tema y características son similares a la del texto desconocido.
- se entrena el léxico.
- se llevan a cabo mapas mentales con toda la clase, sobre la temática que se escuchará.
- se entrenan estrategias de anticipación: guías de preguntas, por ejemplo.
- se entregan planillas de sensibilización (como la que aparece en el apéndice) sobre posibles dificultades y estrategias. Posible comparación con la misma actividad en la primera lenguas u otras.

2. **Durante la visualización**

- **Actividades de identificación:**
  - del objetivo y el alcance de la clase, por ejemplo a través de la identificación del tema tratado en la clase anterior y el tema a tratarse en la clase actual.
  - de la información relevante vs. otros tipos de información.
  - de la macroestructura.
  - de estrategias discursivas.

- **Aprender a escuchar a través de actividades de deducción:**
  - del significado de las palabras a través del contexto.
  - de la función de las preguntas que surgen durante la clase.
  - de la función de los recursos lingüísticos.
  - de la función de los marcadores discursivos.
  - de la función de recursos lingüísticos de variada naturaleza
  - del uso de los tiempos verbales.
  - de la función de los rasgos entonativos, por ejemplo, las pausas.
  - de la función de los gestos.

- **Aprender a escuchar a través de resolución de tareas:**
  - responder preguntas.
  - rellenar un esquema o un diagrama.
  - subrayar en una transcripción la información relevante.
  - subrayar en una transcripción palabras clave.

3. **Después de la visualización de las clases:**

- actividades de **reproducción**; por ejemplo, utilizando el esquema que el profesor o la profesora hace en el pizarrón.
- actividades **(auto)evaluación**, por ejemplo, a través de la comparación de apuntes y notas.
- actividades de **reciclaje** del contenido de la clase magistral; por ejemplo, relacionarla con otros textos académicos, debates o conferencias de especialistas en la materia.
- responder preguntas.

Ejemplos concretos de las actividades mencionadas se encuentran en" Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos" (Véase Vázquez, 2005). Algunas clases presenciales presentan actividades puntuales. (Ver página web).

3. El discurso académico escrito

Para establecer las características más relevantes del discurso académico español se analizaron artículos académicos y se tuvieron en cuenta las correcciones de trabajos estudiantiles. Como ya dije anteriormente, se asumió un punto de vista didáctico, en la medida que se analizaron aquellos aspectos que podrían ser lingüística o interculturalmente interesantes. Desde el primer punto de vista, se analizaron los siguientes aspectos:

- la organización del texto.
- la construcción de la argumentación y la exposición.
- la coherencia temática.
- las personas del discurso.
- las instancias enunciativas.
- las matizaciones, modalizaciones y comentarios.
- las relaciones retóricas.
- las reformulaciones.

Cada uno de estos apartados presenta explicaciones, los recursos lingüísticos que los caracterizan y actividades (Véase Vázquez, 2001).

La organización de un artículo científico escrito en español no se diferencia en su estructura de manera dramática de la de los artículos escritos en otras lenguas. Quizás, el único rasgo que se observa en las introducciones de artículos publicados en otras culturas y que generalmente está ausente en las introducciones de artículos científicos españoles, es la crítica tácita o implícita a otras investigaciones.
En lo que se refiere a la argumentación, se sigue la retórica aristotélica. Sin embargo, la presencia de ejemplos es un elemento interesante. No están en el texto como motor para llevar adelante la argumentación, sino que sirven de anclaje a la propia tesis. Constituyen momentos de descanso en la lectura, puesto que son más fáciles de entender que las explicaciones generales, son más anecdóticos y a veces reflejan conocimiento del mundo. Las conclusiones intermedias también constituyen una

característica de este tipo de texto: resumen lo que precede y fundamentan lo que sigue. Es el recurso ideal para repetir la información importante y para reformular de manera sucinta las opiniones personales. Típica de los textos argumentativos es la estrategia de la tabula rasa. Introducida por un marcador del tipo "en todo caso", permite fijar la atención en el polo positivo de un contraste, que suele coincidir con la propia tesis, para relegar a la sombra toda la argumentación anterior. En cuanto a la cohesión y coherencia: en castellano es posible construir verbos sin sujetos explícitos, es perfectamente aceptable posponer sujetos, con las consecuencias pragmáticas que eso conlleva, cosa que no es posible en otras lenguas europeas.
El género académico español rehúye todavía la expresión personalizada. Si aparece la primera persona, ésta funciona como organizador del discurso. Pero también la forma en que el texto académico se refiere a la comunidad científica es despersonalizada: esto evita referirse a personas concretas y más bien a ideas equivocadas. En lo que se respecta a estrategias que se refieren al recurso a la autoridad, el acuerdo y la discrepancia el hacer referencia a las opiniones ajenas sirve para reforzar la propia opinión o para delimitar por contraste la propia, pero es mucho más frecuente referirse a posiciones con las que se está de acuerdo que criticar explícitamente aquéllas que no coinciden con la propia.

Por regla general, el principio de la erudición manifiesta constituye un valor. Se suele citar con abundancia y mostrar que se conoce en detalle una tradición muy amplia. Es un principio que prevalece sobre el de la concisión, la síntesis y la claridad, valores que son primordiales en otras tradiciones. Los recursos para matizar afirmaciones son abundantes. Su uso está dictado por normas de deferencia hacia el público lector y por la necesidad de cubrirse las espaldas ante posibles críticas. La reformulación es una de las estrategias más frecuentes para garantizar la comprensión. El volumen donde pueden encontrarse en detalle los aspectos mencionados más arriba estuvo a cargo de las profesoras Brenda Laca (Paris VIII), Nicole Delbecque (Universidad Católica de Lovaina) y Ana María Cesteros (Universidad de Alcalá) como así también del profesor Patrick Goethals (Universidad de Lovaina)[6].

3.1 Cómo se escribe una monografía

Los elementos que el estudiantado debe tener en cuenta son: función, situación, partes constitutivas, procedimientos, estructura y estilo.

Por **función** se entiende el propósito del texto, que en el caso de la monografía, es eminentemente informativo, no sólo en cuanto al tema sino primordialmente en referencia a la persona que evalúa, es decir, la persona que imparte el curso. En el caso de la monografía en la universidad española los criterios de bondad expresados por las docentes entrevistadas se pueden resumir diciendo: demostrar capacidad para investigar, presentar información pertinente y evaluarla y demostrar interés por la materia.

En lo que respecta a la **situación**: se trata de un texto escrito por una o varias personas para cumplir con las exigencias de la institución y obtener la nota o crédito correspondiente. El texto como tal puede revelar distintos niveles de corrección lin-

6 Ver: Vázquez, Graciela (Coord.) (2000): Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía? Edinumen, Madrid.

güística, aunque no se toleran deficiencias de contenido o estructurales. Puesto que en la universidad española un/a estudiante nunca es un investigador/a en ciernes, la monografía, en cuanto a la función y a la situación, constituye un tipo de texto que se diferencia diametralmente del artículo científico.

Las **partes constitutivas** las conforman tres secciones generales (introducción, desarrollo, conclusión). Los trabajos incluyen una bibliografía que no suele ser muy abundante y se observan escasas fuentes secundarias.

Los **procedimientos** utilizados en la construcción de la argumentación y la exposición, es decir, las estrategias que entran en juego para la consecución del objetivo informativo de acuerdo con el manejo de las fuentes disponibles (la clase magistral , la bibliografía recomendada o los manuales) se caracterizan por los estilos mencionados más la presencia de ejemplos y citas que apelan a la autoridad, destacando así la propia argumentación. La opinión personal no es muy frecuente. Lo que se suele observar es más información que reflexión, un bajo grado de abstracción y un escaso despliegue temático.

Por **estructura** se entiende el modo de presentación o desarrollo temático y la presencia o ausencia de una jerarquía de las partes constitutivas entre sí. El desarrollo temático de la monografía española es lineal y está más guiado por la forma que por el contenido. Las introducciones y conclusiones son cortas en comparación con la parte principal y los procedimientos o estrategias de presentación de la información difieren o pueden diferir bastante de las de otras culturas académicas, como la alemana. Por esta razón, las monografías se caracterizan por numerosas digresiones, asimetrías, discontinuidad, escasa presencia de marcadores y organizadores de discurso, definiciones a lo largo del texto y escasa aparición de frases tópico.

En cuanto al **estilo o registro** la persona que escribe se identifica como la autora del texto, a menudo a través del plural mayestático. Las opiniones propias y ajenas no siempre están bien diferenciadas y la tentación del plagio es frecuente, es especial al utilizarse copiosa información de la red. La crítica con respecto a las opiniones ajenas es muy moderada o inexistente. Se aprecia, según la opinión del profesorado español, un estilo legible, cuidado y elegante.

3.2 Actividades para la escritura académica

Tanto para la comprensión como para producción de textos, las actividades que sugerimos (con posibles soluciones) se agrupan en cuatro bloques, están destinadas a un público universitario de diversas carreras y presuponen como mínimo un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia. Se trata de actividades de identificación de elementos y funciones, manipulación de textos, producción libre y otras que implican la aplicación de conocimientos que se encuentran en varios capítulos analizados. El volumen estuvo a cargo de la autora de este artículo como así también de las profesoras Sonsoles Fernández (EOI Madrid), Carmen, López, Encarnación Atienza y Roser Martínez (Universitat Pompeu Fabra y Josefa Martín García (Universidad Autónoma de Madrid). (Véase Vázquez, 2001).

Conclusión

En este artículo se presentan de manera somera algunas de las características más relevantes de dos géneros académicos de gran vigencia en el mundo universitario hispanohablante: la monografía y la clase magistral. Conocerlas es condición indispensable para el desarrollo de materiales destinados a la preparación previa de estudiantes de intercambio. Sin embargo debemos aclarar que se trata de un análisis de carácter general. Quienes lo hemos emprendido somos conscientes de que las disciplinas poseen, más allá de un sustrato común, otras características que las diferencian entre sí. No es necesario recordar que las tradiciones académicas del Derecho o la Lingüística detentan otro discurso que no es el de las Ciencias Naturales o la Economía. No obstante, a través de las actividades programadas, pretendemos dar un visión aplicable a todos los contextos de aprendizaje teniendo en cuenta que el estudiantado siempre es estudiante de una carrera en particular y a pesar de las "excentricidades" de su propia "etnia académica" adquirirá a través de las herramientas que le proporcionamos estrategias, competencias y autonomía para cumplir con eficacia las tareas que se le presenten. Esto contribuirá a satisfacer las expectativas académicas y al mismo tiempo, a comprender mejor otros mundos y el suyo propio. Las personas que participamos en el proyecto ADIEU (en sí mismo un proyecto intercultural) esperamos que nuestro trabajo resulte de interés y motive a colegas y docentes a proseguir con la investigación iniciada.

Publicaciones relacionadas con el proyecto ADIEU

Vázquez, G. (Coord.) (2000). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (Coord.) (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (Coord.) (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2001). El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. En S. Pastor Cesteros & V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Vázquez, G. (2002). *Comprender en español.* Cd Rom. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2004). "La enseñanza del español con fines académicos". En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación d e profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera* (LE). Madrid: SGEL.

Vázquez, G. (Coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos.* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. & Navas Méndez, A. (2005). *ADIEU Plus. Clases Magistrales. (Derecho, Economía, Arqueología, Filología Española, Ciencias Sociales).* Postdam: Universidad de Potsdam[7].

Publicaciones recomendadas no utilizadas en esta publicación

Battaner, P. (et al.) (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes.* Madrid: A. Machado Libros.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación, 3*, 336, 143-168.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan. Un estudio de las notas periodísticas sobre salud.* Buenos Aires: Eudeba.

Hyland, K. & Bondi, M. (Eds.) (2006). *Academic Discourse across Disciplines.* Frankfurt: Peter Lang.

Montolío, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel.

Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos.* Zamora, Argentina: Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

RILL 15 (2002). *Textos de especialidad: Problemas y propuestas para la universidad.* Tucumán, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Torner, S. & Battaner, P. (Eds.) (2005). *El Corpus Paau 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario.* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.

Wainerman, C. & Sautu, R. (2001). *La Trastienda de la Investigación.* Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

7 No se trata de un producto comercial. Contacto: Alejandra Navas Méndez (mendez@rz.uni-potsdam.de).

Apéndice

Planilla de (auto) observación: dificultades y estrategias

Descubra, en primer lugar, las dificultades que supone comprender clases magistrales e identifique tanto los problemas frecuentes como las estrategias que puedan transferirse positivamente.	SÍ	NO	¿?
Falta de conocimientos previos.			
Poca familiaridad con la pronunciación y el ritmo.			
Confrontación con un estilo lectivo diferente.			
Conceptos y terminología nueva.			
Falta de concentración.			
Incapacidad para reconocer la estructura de la clase.			
Dificultad para sobreponerse a elementos culturales que producen irritación.			
Dificultad para reconocer los momentos donde se producen cambios de discurso.			
Poca habilidad para identificar las estrategias que caracterizan una buena clase magistral y que sirven para contrarrestar lo efímero del texto oral.			
Descubrir “el modo de oír propio” y de los recursos que fomentan la concentración.			
Dificultad para diferenciar información relevante e irrelevante.			
Concentrarse en lo se entiende y no tanto en lo que no se entiende.			
Arriesgar, adivinar, inferir, comprobar y seguir adelante.			
Desarrollar hipótesis sobre el tema.			
Desarrollar la capacidad de anticipación.			
Interpretar el lenguaje no verbal y los elementos fónicos.			
Relacionar lo que se escucha con lo que se sabe.			
Utilizar todos los apoyos visuales que se tienen a disposición.			
Confeccionar fichas de léxico y de marcadores de discurso			
Reflexionar sobre el papel de la memoria y la capacidad motriz.			
Intentar estrategias de reparación aceptables.			
Otras que Ud. considere útiles.			

Planilla de (auto) corrección para la producción de un texto (la monografía)

FUNCIÓN	• ¿Responde el trabajo a las instrucciones y consignas docentes? • ¿El tema ha sido tratado según la metodología sugerida en clase? En caso contrario, ¿también es válida?
SITUACIÓN	• ¿Cumple el texto con los requisitos mínimos de corrección lingüística? • ¿Se trata de un texto gramatical, aceptable y adecuado?
PARTES CONSTITUTIVAS	• ¿Todas las partes esenciales se encuentran representadas? • ¿Los paratextos mínimos (índice y bibliografía) están presentes? • ¿Concuerdan los títulos y su numeración en el índice? • ¿La bibliografía es coherente con las normas más usuales? ¿Está completa? • ¿Cumplen la introducción y la conclusión con las funciones que le son propias? • ¿Se encuentra la introducción entre los siguientes tipos? Presentar 1. El tema general 2. El estado de la cuestión 3. El tema específico 4. El propósito del trabajo Resumir 1. El desarrollo del tema 2. Las ideas importantes Exponer 1. Una tesis 2. Una conclusión • ¿Se encuentra la conclusión entre los siguientes tipos? Conclusiones cerradas 1. Expone la idea principal del texto 2. Resumen los resultados 3. Evalúan ideas propias y ajenas 4. Exponen la repercusión del texto 5. Resumen el texto Conclusiones abiertas 1. Exponen asuntos o temas que requieren tratamiento 2. Presentan aplicaciones 3. Plantean preguntas
PROCEDIMIENTOS	• ¿La tesis aparece claramente expuesta? • ¿Aparecen tesis alternativas contrapuestas? • ¿Ha proporcionado ejemplos y están explícitamente marcados? • ¿Desarrolla su opinión de manera gradual? • ¿Ha utilizado la estrategia de la tabula rasa? • ¿Ha utilizado conclusiones intermedias para resumir lo que precede y fundamentar lo que sigue?

ESTILO o REGISTRO	• ¿Se evitan las referencias personalizadas? • Cuando se asume la autoría, quien escribe ¿se perfila como organizador/a del texto? • ¿El texto se caracteriza por la precisión, la claridad y la economía? • ¿La tendencia es a lo concreto? • ¿Se observa la presencia del principio de la erudición manifiesta? • ¿Se matizan las afirmaciones? ¿Se precisa el grado de certidumbre o el alcance que tienen las afirmaciones? • ¿Se utiliza la terminología propia de la asignatura? • ¿Aparecen reformulaciones que permiten retomar la línea argumentativa principal? • ¿Se observa una cierta preocupación estética en la redacción? • ¿El texto se orienta a la persona que lee? • ¿Se observa un estilo cooperativo pero de bajo perfil polémico? • ¿El texto detenta un alto grado de subjetividad?