

Ana María Harvey, Daniel Muñoz
El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos
Estudios Filológicos, núm. 41, septiembre, 2006, pp. 95-114,
Universidad Austral de Chile
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173414185008>

ESTUDIOS
FILOLÓGICOS

Estudios Filológicos,
ISSN (Versión impresa): 0071-1713
efil@uach.cl
Universidad Austral de Chile
Chile

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Inicio Web Revistas](#) [Web Biblioteca](#) [Contacto](#)

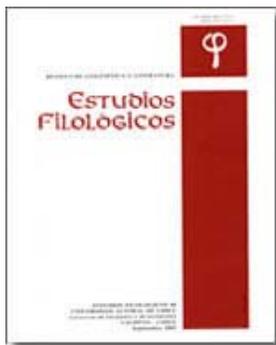
Biblioteca UACH Sistema de Bibliotecas UACH

Revistas Electrónicas UACH

Sistema de Bibliotecas UACH

Artículos Búsqueda artículos

[Tabla de contenido](#) [Anterior](#) [Próximo](#) [Autor](#) [Materia](#) [Búsqueda](#) [Inicio](#) [Lista](#)



Estudios filológicos

ISSN 0071-1713 *versión impresa*

-  Como citar este artículo
-  Agregar a favoritos
-  Enviar a e-mail
-  Imprimir HTML

Estud. filol. n.41 Valdivia sep. 2006

ESTUDIOS FILOLOGICOS 41: 95-114, 2006

El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos

The genre "report" and its representations in the discourse of members of the academia

Ana María Harvey¹, **Daniel Muñoz**²

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras. Santiago, Chile. e-mail: ahavez@puc.cl

² Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras. Santiago, Chile.

En este artículo se aborda el proceso de alfabetización disciplinar y sus manifestaciones discursivas escritas en las universidades chilenas. En particular, se informa de los resultados de un estudio acerca de las percepciones de los docentes respecto de las características retórico-funcionales del género informe. La investigación toma en consideración aspectos psico-socio-pragmáticos, utiliza el análisis del discurso como herramienta y aplica una metodología eminentemente cualitativa, para relevar y configurar representaciones del género. El material de estudio y análisis está constituido por 162 cuestionarios aplicados a profesores de segundo año, de tres universidades de la Región Metropolitana. Los resultados muestran que los informantes comparten una representación social del género y de su

y social, estructuración textual y descripción de la realidad, de acuerdo con la naturaleza particular de la tarea solicitada.

Palabras clave: discurso académico, género informe, representaciones sociales.

In this article we deal with written interactions at university level. In particular, we inform about the results of a study conducted on teachers' perceptions about the rhetorical and functional features of the genre report. The research takes into account psycho-socio-pragmatic aspects, utilizes discourse analysis as a tool and applies a qualitative methodology to highlight and reconstruct genre representations. The material collected for study and analysis consists of 162 questionnaires applied to second-year teachers working in three universities of the capital city. Results show that informants share a social representation of the genre and of its textual structure. It is concluded that teachers consider conceptual and linguistically appropriate reports, as well as communicatively adequate texts, those that make the links between mental and social representation, textual structuring and description of reality explicit, in accordance with the special nature of the task requested.

Key words: Academic discourse, the genre 'report', social representations.

1. Introducción

En los últimos años se ha producido entre los analistas del discurso un interés especial por abordar el discurso académico, en sus diferentes manifestaciones, por su pertinencia para la formación académica y profesional. Estos estudios, que comenzaron en el ámbito anglosajón, tanto con fines descriptivos como en sus proyecciones aplicadas (ver, por ejemplo, Cooper y Greenbaum 1986; Martin 1989; Swales 1990; Bazerman 1994 y 1995; Johns 1997; Lemke 1997; Martin y Veel 1998; Eggins y Martin 2000 y 2003; Hult 2002), se han generalizado en el mundo hispánico (Adelstein *et al.* 1998; Montolio *et al.* 2000; Porro 2002; Ciapuscio y Kuguel 2002, entre otros) y en Chile (ver, por ejemplo, Harvey 1997; Marinkovic 2005; Parodi 2005).

Resultados de esos estudios, así como los del proyecto institucional DIPUC 2003 en nuestro país, confirman la relevancia de los informes escritos como medio para registrar los conocimientos adquiridos en la universidad. Algunos de estos documentos permiten aproximarse al nivel de manejo conceptual, textual y lingüístico que se despliega en el ámbito académico, y otros muestran la importancia de los informes como instrumentos para evaluar logros.

La academia constituye una comunidad en cuyo interior sus miembros establecen diferentes tipos de relaciones para la co-construcción, transmisión y difusión del conocimiento. En ella se despliegan una complejidad de saberes culturales _de gestión interrelacional, de contenido referencial especializado, de normas y procedimientos, así como de representaciones sociales y axiológicas compartidas_. La inserción de nuevos miembros en esta comunidad requiere, por lo tanto, de un proceso formativo continuo de alfabetización disciplinar, que es, fundamentalmente, discursivo y que se plasma en géneros particulares.

Al interior de una investigación mayor sobre las interacciones escritas en el ámbito universitario chileno¹, nos interesó profundizar en torno a las percepciones de los docentes respecto de las características retórico-funcionales del género informe. Este estudio, motivado por cuestiones no resueltas en una primera aproximación al tema² y no estudiado desde la perspectiva que proponemos, pretende resolver interrogantes de naturaleza variada. La primera, de índole general, concierne a la definición de qué entienden los docentes encargados del proceso de alfabetización disciplinar por construir textos, conceptual y lingüísticamente apropiados y comunicativamente efectivos, estructurados sobre la base de un

denominar representación social del género en estudio.

El objetivo de este artículo es describir el estudio, informar de sus resultados y responder las preguntas planteadas. Los datos que consignamos se desprenden de las respuestas contenidas en dos cuestionarios aplicados a un conjunto de académicos, de tres universidades de la Región Metropolitana que imparten docencia en segundo año (3er y 4º semestre), en carreras pertenecientes a diferentes áreas del saber. Estos instrumentos forman parte del diseño de la investigación experimental del proyecto mencionado, la cual incluye, además, otras fuentes de información³.

En las secciones siguientes, retomamos y redefinimos algunos de los conceptos que subyacen a los lineamientos teórico-metodológicos de la propuesta original, damos cuenta de los resultados de este nuevo estudio y discutimos los aspectos más relevantes que se desprenden de ellos.

2. Antecedentes y marco teórico

Las tres variables contempladas como fuente de información para el proyecto *_institucional, participantes y textos_* nos han proporcionado una serie de antecedentes valiosos respecto de la conceptualización y actualización del género informe en nuestro medio. En este contexto, en un primer estudio exploratorio acerca de las características del género informe, Núñez y Espejo (2005) han dado cuenta de los resultados de un cuestionario aplicado a docentes y estudiantes respecto de la conceptualización del género informe, así como del sustento teórico y metodológico de la investigación. Sus hallazgos destacan los rasgos y las funciones que asignan docentes y estudiantes de una universidad de la Región Metropolitana⁴ a este género. En sus conclusiones, las autoras plantean criterios para profundizar en el estudio de una posible correlación entre rasgos, clases de informes y áreas disciplinarias y sugieren la necesidad de incorporar la dimensión cognitiva a la investigación, aspectos que hemos considerado en la realización de este nuevo estudio.

En el marco del mismo proyecto nos hemos preocupado de la actualización del género informe en la universidad. De esta manera, se han llevado a cabo estudios en el corpus de informes producidos por los mismos estudiantes. Estos trabajos (Oyanedel 2005 y Harvey 2005) han comprobado, sobre la base de evidencia funcional y textual, la existencia de, al menos, cuatro artefactos textuales llamados genéricamente informes: el informe de investigación, el estudio de caso, el informe bibliográfico y el informe de diagnóstico. El trabajo de Muñoz (2004) sobre estructura y patrones léxicos en estas sub-clases identifica, además, ciertas características asignables, en principio, a perspectivas disciplinarias.

Dados estos antecedentes, hemos considerado necesario replantearnos cuestiones teórico-metodológicas y realizar un nuevo estudio sobre las percepciones de los docentes respecto del género, pesquisa que tiene como propósito reunir mayores antecedentes para, por una parte, determinar si las clases textuales hasta ahora identificadas corresponden a una misma representación general y, por otra, si las especificaciones descriptivas de ellas se correlacionan con rasgos particulares de las disciplinas en que éstas ocurren.

2.1. *La noción de comunidad y el proceso de alfabetización disciplinar.* Como hemos señalado en trabajos anteriores, para circunscribir nuestro objeto de estudio procedimos, primeramente, a caracterizar el contexto *_entendido como la situación comunicativa y los participantes en la interacción_* al interior del *continuum* de la formación académico-disciplinar. Para ello utilizamos como marco de referencia, las nociones de *comunidad discursiva* y de *comunidad de práctica*, así como la de *contrato de comunicación*. Sobre la base de los antecedentes reunidos a la fecha, revisamos estas nociones y redefinimos su aplicabilidad.

Recordemos que Swales (1990) define la *comunidad discursiva* como un grupo socio-retórico en el cual los intercambios lingüísticos tienen fines funcionales; fundamentalmente, los de mantener y extender el conocimiento del grupo, así como la de incorporar nuevos miembros. Las comunidades discursivas tienden a separar a sus integrantes en grupos de intereses

participantes/estudiantes no poseen.

El término *comunidad de práctica*, acuñado por Lave y Wenger (1991), refiere, en cambio, a aquellas relaciones de aprendizaje que se establecen no sólo entre un aprendiz y su maestro, sino que también involucran, por ejemplo, a otros aprendices más avanzados. La actividad de aprender se concibe, entonces, como un esfuerzo comunitario para la resolución de problemas o para la consecución de un fin práctico que considera la interacción grupal, situación que estimamos corresponde al contexto en estudio.

Aun más, de acuerdo con las características que estos y otros autores destacan (por ejemplo, Johns 1997), las comunidades de práctica tienden a absorber a sus miembros, movimiento que se da en virtud de la adquisición de conocimiento. A diferencia de las comunidades discursivas, son sistemas altamente participativos y, en principio, abiertos; se puede ser miembro de una comunidad de práctica sin que necesariamente haya algún tipo de iniciación o incluso conciencia de pertenencia a una comunidad de este tipo. Estas comunidades, que se crean al interior de las instituciones educativas, se constituyen así en una suerte de "currículum vivo" para el aprendiz.

Ahora bien, ahondando respecto de la naturaleza de la relación comunicativa existente entre los participantes de las comunidades de práctica, en sus estudios de género, desde una perspectiva sociolingüística, Wenger (1998: 76) agrega que éstas se caracterizan: (i) por la existencia de un compromiso mutuo entre subgrupos, que se extienden eventualmente a la totalidad de sus integrantes; (ii) por compartir una empresa común, cuyas bases son negociables; y (iii) por tener un repertorio compartido de recursos. En otras palabras, en lo discursivo, una comunidad de práctica comparte y desarrolla "formas de hacer las cosas, formas de hablar, creencias y valores, en síntesis, prácticas", como señalan Eckert y McConnel-Ginet (1999: 186). Especificaciones también consideradas por Charaudeau (2001, 2004) en sus propuestas de contrato de comunicación y de estudio de los géneros.

Como resultado de estas aproximaciones sucesivas a nuestro objeto de estudio hemos redefinido, en términos teórico-metodológicos, nuestra situación comunicativa, así como la relación que en ella se establece entre sus participantes. Lo que estamos investigando es una interacción dada, que cumple un propósito social particular al interior de una comunidad de práctica, en la cual participan un estudiante universitario -aprendiz- y un académico -experto- por medio de una forma de comunicación escrita llamada informe.

En este proceso de redefinición teórico-metodológico, nuestro siguiente paso consistió en diferenciar entre los diferentes estadios de toda formación disciplinar y los niveles de experticia que los informantes suponen para la actualización del género informe. Distinguimos, de este modo, tres grandes estadios en el proceso de formación universitaria. El primero de ellos, que denominamos nivel umbral, corresponde a aquellas prácticas discursivas de alfabetización disciplinar de ingreso, desarrolladas en la educación escolar, básica y media. El segundo estadio, etapa que focalizamos en nuestro estudio y que denominamos de formación disciplinar inicial, presupone el manejo y la internalización de las prácticas que se despliegan convencionalmente en lo que, en términos curriculares, se conoce como formación básica. A éstas, se añade un tercero, de desarrollo avanzado, que se consolida en los últimos años de formación universitaria en las distintas especialidades y se plasma en los productos finales de la formación de pregrado, sean estos seminarios o tesis. Las interacciones de carácter formativo en estas diferentes etapas o estadios son eminentemente unidireccionales y fluctúan de un mayor a un menor grado de asimetría formal y funcional entre los participantes, como se observa en la [figura 1](#).



En el transcurso del *continuum* de la comunicación de la ciencia encontramos, ciertamente, diversas manifestaciones discursivas, cuyos propósitos comunicativos, autores y audiencias, así como niveles de especialización que no son coincidentes. Debido a ello, y para mayor precisión de nuestro ámbito de estudio, estimamos necesario distinguir entre *discurso científico*, aquél utilizado por los expertos, académicos e investigadores al interior de una comunidad discursiva, que se dirige a los pares en esferas particulares de circulación y que se realiza en la producción escrita y oral de *papers*, artículos, reseñas, presentaciones en congreso, etc., (Adelstein *et al.* 1998; Hult 2002) y *discurso académico*. Consideramos como discurso académico aquellas prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros, al interior de la misma comunidad (Harvey 2004). Por otra parte, en cuanto a la denominación de *discurso especializado*, también utilizada en la literatura (ver, por ejemplo, Parodi 2005: 26), ésta no nos parece aplicable a las prácticas discursivas que nos interesan por las mismas razones por las cuales optamos por definir nuestra situación como 'comunidad de práctica social educativa', más bien que como comunidad productora de artefactos textuales especializados, puesto que tal caracterización nos permite privilegiar el rol de los participantes en la interacción en su etapa de formación inicial.

De la misma manera, consideramos necesario revisar las nociones de *género* y de *informe* con el fin de elaborar una definición operacional concordante con lo planteado anteriormente. Con el propósito de acotar los conceptos, nos apoyamos inicialmente en Adam (1992 y 2001), Bhatia (1993) y Porro (2002). La definición que proponemos se sustenta, por una parte, en la noción de comunidad de práctica y, por otra, en las características del estadio de formación seleccionado. Desde esta perspectiva, caracterizamos el informe como un evento comunicativo:

- que responde a un fin socialmente reconocido por los participantes en la interacción, representativo de un conjunto de propósitos pre-establecidos, que son aceptables y aceptados por los actores del proceso;
- que tiene un carácter institucionalizado, formal, eminentemente informativo y
- que representa un accionar estratégico, que se refleja en prácticas discursivas, así como táctico, puesto que ilumina las operaciones cognitivas realizadas por el estudiante-escritor en la producción de su texto.

2.2. *Las representaciones sociales.* Nuestras pesquisas respecto a la naturaleza y características del género informe académico se nutren del estudio de las representaciones que construyen de éste los participantes de la comunidad de práctica académica, según sus propias explicaciones. La puesta en palabras de un género discursivo, como la realización de cualquier otra actividad humana, supone la existencia previa de marcos conceptuales individuales que actúan como referentes cognitivos integradores de las acciones requeridas para su comprensión, en tanto actividades particulares realizadas en contextos específicos (Gómez Macker 1998, citado por Parodi 2005: 30; Raiter *et al.* 2002).

Desde una perspectiva cognitiva, la teoría ha descrito estos marcos con diferentes nombres: *esquemas* (Rumelhart 1980), *marcos* (Minsky 1975), *guiones* (Schank y Abelson 1977), entre otros. El foco de estas aproximaciones dice relación con la manera en que los individuos

y adquisición de conocimiento. El principio dominante a este respecto, es que los seres humanos interpretamos el mundo que nos rodea y las actividades que realizamos en él a partir de nociones generales de carácter holístico, que involucran la representación mental integrada de diversos participantes y acciones vinculadas por contextos, temáticas y/o intenciones y propósitos específicos.

Al mismo tiempo, el tema ha recibido la atención de los estudios del discurso, desde donde se han elaborado teorías de la *representación* (ver, por ejemplo, van Dijk 2000), esta vez centrando la discusión en el modo en que los diferentes comportamientos discursivos se originan a partir de la realidad y, a su vez, generan modos de organización conceptual compartidos por las diversas comunidades, sean estas discursivas o de práctica. Es así como se intenta en esta perspectiva, que es también la nuestra, establecer de qué modo y en qué momento una representación individual de una entidad o un evento pasa a ser compartida por los miembros de un grupo dado para transformarse en una realidad social susceptible de obedecer a convenciones determinadas, ya no por la discrecionalidad del individuo sino que por la fijación de los fenómenos a partir del grupo social en que éste se desenvuelve. En otras palabras, en qué momento una representación individual pasa a transformarse en una *creencia* compartida por el grupo (Raiter *et al.* 2002; Pardo Abril 2003).

En nuestro estudio asumimos, por lo tanto, la existencia de representaciones sociales compartidas y convencionales entre los miembros de la comunidad de práctica académica. Estas representaciones determinan lo que los participantes entienden que es su comunidad, el discurso académico que la caracteriza y, al interior de éste, del género informe; estos tres puntos de anclaje se originan a partir de la interacción social llevada a cabo por un grupo determinado, en nuestro caso docentes y estudiantes, que comparten intenciones y propósitos comunes. En otras palabras, planteamos que los tres niveles señalados corresponden a parcelas específicas de la actividad social de la comunidad de práctica que nos interesa y, por consiguiente, que éstos forman parte del *sistema de creencias* de sus integrantes. Junto con lo anterior, también asumimos la existencia de un vínculo entre las modalidades discursivas propias de un ámbito del quehacer humano y las representaciones que las configuran en el ámbito mismo al que pertenecen.

3. El estudio

Nuestra investigación toma en consideración aspectos psico-socio-discursivos y adopta una perspectiva pragmática de contexto, en la cual se entiende que éste, interpretado como "conocimiento del mundo, experiencias compartidas, creencias y supuestos, guía el uso que el hablante hace del lenguaje" (Cutting 2000: 3). Para la realización del estudio recurrimos al análisis del discurso como herramienta. Como tal, éste es utilizado en múltiples campos de investigación para la interpretación de la lengua en uso. En ocasiones, con métodos cualitativos; en otras, con métodos cuantitativos y, muy frecuentemente, se vale de ambos. Nuestro estudio es básicamente cualitativo. De este modo, el análisis de los datos se hace a partir de una interpretación del significado que considera no sólo las regularidades, sino también las diferencias.

3.1. *Etapas, materiales y método.* La investigación experimental, que se propone relevar la imagen y la representación del género informe de docentes y estudiantes, recurre a diferentes fuentes de información y contempla distintas etapas y pasos. Durante la primera etapa (año 2003) se revisaron los antecedentes institucionales y los programas de asignaturas de segundo año y se aplicaron dos instrumentos a una muestra reducida de docentes y de estudiantes. En una segunda etapa (año 2004), se aplicaron nuevamente dos cuestionarios a una muestra mayor de informantes. El cuestionario 1, que fuera aplicado a docentes de una sola institución, apuntaba, en lo substancial, a determinar la concepción de informe de los encuestados y exploraba las diferencias que le asignaban respecto de otros escritos solicitados. Las preguntas abiertas dirigidas a los docentes en torno a estos aspectos son las siguientes:

- Pregunta 2: Para usted, ¿cuáles son las características de un informe escrito?

compuesto, al igual que el anterior, de preguntas cerradas que arrojan datos empíricos cuantificables y preguntas abiertas que expanden y/o complementan dichos datos. Este segundo cuestionario permite precisar y complementar los datos recogidos en la primera etapa, recoger otros antecedentes y determinar la validez de la información recogida en un universo muestral mayor. A modo de referencia, las preguntas abiertas incluidas son las siguientes:

- Pregunta 3: Considerando el informe que más solicita en 2° año, mencione cuáles son las características que permiten distinguir este tipo de trabajo del resto de los escritos que usted pide. Algunos indicadores que pueden facilitar su respuesta son: el estilo, la organización de la información, la función, el formato, el contenido, etc.
- Pregunta 4: Considerando este informe, señale cuáles son, a su juicio, las secciones esenciales que él debiera contener.
- Pregunta 10: Señale qué debiera, a su juicio, incluir la parte correspondiente al desarrollo de este informe.

Este instrumento se aplicó a profesores que imparten docencia en segundo año, en ocho carreras de tres instituciones universitarias de la Región Metropolitana. Se seleccionó para análisis una fracción de 120 cuestionarios, de acuerdo a los criterios que se señalan:

- Que del universo total de profesores de segundo año de tres instituciones de la educación superior, había que seleccionar una población representativa que fuera manejable, medible y evaluable en el tiempo.
- Que el número de sujetos a considerar constituyera una muestra estadísticamente representativa.
- Que las aproximaciones metodológicas y las técnicas de análisis fueran las apropiadas para obtener datos confiables y válidos que respondieran a las interrogantes planteadas.

Su aplicación a un número mayor de informantes nos proporcionó una variedad de nuevos datos para prospectar, determinar y complementar aspectos relativos a las creencias que los académicos tenían sobre el género, sus perspectivas disciplinarias asociadas y, sobre todo, aportó información relevante para responder las interrogantes planteadas.

3.2. *Muestra* (etapa 1+ etapa 2). El análisis de los datos que sustenta nuestros resultados toma en consideración las respuestas del total de la muestra seleccionada de ambos cuestionarios, de acuerdo a la siguiente distribución:

Cuadro 1
Distribución de la muestra

CARRERA	Nº DE CUESTIONARIOS 1	CARRERA	Nº DE CUESTIONARIOS 2
Letras	7	Letras	15
Ingeniería Civil	7	Ingeniería Civil	15
Ingeniería Comercial	7	Ingeniería Comercial	15
Psicología	7	Psicología	15
Medicina	7	Medicina	15
Historia	7	Historia	15
TOTAL	42	Construcción Civil	15
		Enfermería	15
		TOTAL	120

3.3. *Metodología y procedimientos de análisis.* Como señaláramos, se utilizó una metodología cualitativa para el análisis de los datos. Este tipo de metodología busca, en general, entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, por lo cual pone el interés en sus propias palabras. Se trata así de un método inductivo, que pretende desarrollar conceptos y configurar representaciones de carácter disciplinar, a partir de pautas contenidas en los datos recogidos. En este sentido, no busca comprobar o desestimar una hipótesis, sino acceder a una comprensión más detallada y profunda de las perspectivas de los sujetos que componen la muestra. Aun cuando la metodología es eminentemente cualitativa también utiliza, para efectos de contraste, datos empíricos para cuyo análisis se recurrió al manejo operatorio de herramientas computacionales y estadísticas.

Una vez recolectado el material, se procedió a su registro computacional y a un primer análisis cuantitativo y estadístico de las preguntas cerradas; a continuación, se procedió a la codificación y análisis de las respuestas a las preguntas abiertas y se contrastaron ambos resultados, cruzando diferentes variables.

La información, en su conjunto, nos permitió explicitar el "discurso invisible" de los docentes constituido por un conjunto de creencias, expectativas, conocimientos, supuestos, procedimientos operativos, así como manifestaciones discursivas y textuales sugeridas.

4. Resultados

Se presenta, a continuación, una síntesis de los resultados del análisis de los conceptos y planteamientos encontrados, recurrentemente, en ambos cuestionarios. Consignamos, primero, aquellos aspectos representativos de percepciones que apuntan a tendencias de carácter general; posteriormente ilustramos aquellas estimadas divergentes. Las precisiones terminológicas que se indican en cursiva ilustran las selecciones verbales de los sujetos encuestados.

4.1. *Características y rasgos distintivos del informe como artefacto textual.* En términos generales, los docentes encuestados expresan que consideran el informe como un tipo de texto expositivo breve (*reporte* o *relación*), que da cuenta de actividades, lecturas o temas particulares, con algunos componentes argumentativos. El énfasis sobre el carácter expositivo del informe se desprende, igualmente, del hecho de que 46 respuestas señalan explícitamente el concepto de *desarrollo* (de un tema, investigación, problema, etc.) dentro de su caracterización del informe. Las respuestas abiertas refieren y/o se organizan como enumeraciones o listados de características, la mayor parte de las veces con explicaciones más o menos detalladas de las mismas. En 28 casos, esta enumeración incluye o va precedida de una breve definición de informe.

En lo específico, los datos revelan recurrencias relevantes en torno a siete rasgos considerados característicos, a saber: estructura, claridad, aspectos formales, punto de vista personal, coherencia, brevedad y desarrollo de un problema.

La *estructura* se asocia, de preferencia, a que el informe debe ceñirse al esquema "introducción-desarrollo-conclusión". El descriptor *claridad*, en cambio, refiere a distintas dimensiones del informe y lo encontramos asociado tanto a la exposición como a la organización de la información, así como a su redacción. La mención *aspectos formales* destaca la necesidad de que el informe respete formatos preestablecidos, tales como convenciones científicas, de redacción, y elementos tales como bibliografía. Con respecto al *punto de vista personal*, los informantes esperan que el informe plantee una postura u opiniones propias del estudiante y que ésta sea adecuadamente justificada con un razonamiento. En una proporción menor se menciona también que el informe debe ser *coherente* o *consistente* y *breve* o *sintético*. Finalmente, un tercio de los encuestados espera que el informe plantee un *problema* o *pregunta* a resolver mediante su desarrollo.

Es interesante, además, ilustrar la variabilidad en la asignación de sentido a ciertos descriptores, particularmente al de *claridad*. Este rasgo no se entiende de un modo homogéneo. Alrededor de un tercio de estas respuestas alude a la claridad en la exposición de

claridad sobre lo que se está informando o tratando; **claridad** con respecto a la lectura o materia sobre la que se informa.

Por otro lado, una cantidad igual de respuestas alude a la claridad con respecto a la *estructura* del informe. En estos casos, se entiende claridad como una adecuada distinción y orden entre las diferentes partes, por ejemplo, *donde se distinguen claramente las hipótesis, metodología, resultados y conclusiones*.

En un grado menor (15 casos), se relaciona la claridad específicamente con la *redacción* del informe, por ejemplo, *Una clara redacción que permita fluidez tanto en la lectura como en la comprensión de lo que se quiere comunicar*. Finalmente, en ocho casos ésta se relaciona con el desarrollo de la argumentación y/o el razonamiento, en una noción de informe como texto no exclusivamente expositivo, sino también argumentativo. Por ejemplo: *Desarrollo que deje en claro el punto que hace el escritor, con argumentos para sostener esa postura*.

Ligado con el tema de la claridad es posible encontrar, en 10 casos, la exigencia de que el lenguaje usado sea de fácil lectura y tenga en consideración al lector.

Por ejemplo: *Debe estar además escrito de tal forma que sea posible comprender lo que se comunica tanto para el especialista como para el lego, por lo menos en su parte fundamental*.

Lo interesante respecto al descriptor *claridad* es, sin embargo, la coincidencia en exigir, a través de él, una manifestación observable textualmente de una estructuración racional funcional a la tarea requerida. Esta estructura de razonamiento toma diversas formas, entre ellas: *deducciones lógicas, cálculo proposicional, secuencias narrativas, razonamientos dialécticos, evaluaciones subjetivas*, etc., distinciones que, estimamos, se originan a partir de los contenidos epistémicos de las disciplinas y, por supuesto, de la tarea comunicativa involucrada en la elaboración de un informe académico particular.

4.2. *Secciones esenciales del informe*. En las respuestas obtenidas para la pregunta 4 del segundo cuestionario se insiste, a través de distintas formulaciones, en el esquema canónico de un texto académico *introducción - desarrollo - conclusión* como las secciones esenciales de un informe escrito, observándose, sin embargo, variaciones en la denominación y/o caracterización de ellas, según las distintas carreras y docentes, lo que, en ciertos casos, pareciera apuntar a distintas clases de textos. Por ejemplo: *Depende del informe. Siempre introducción, desarrollo y conclusión*. De este modo, se confirma la estructuración tripartita señalada en el primer cuestionario.

A continuación se presenta un cuadro con las recurrencias encontradas para distintas denominaciones de las secciones de un informe, incluidas como tales en las respuestas a las preguntas abiertas; solo se consideran aquellas mencionadas más de 16 veces en la muestra total (cuestionario 1 + instrumento 2).

Según los docentes, existen tres grandes divisiones en un informe escrito, percepción coincidente con la noción de recorrido textual propuesta para la descripción por Reuter (2000: 79-81).

(i) Una sección inicial, destinada a *presentar y justificar* el tema o problema a tratar, presentando sus antecedentes teóricos (el *estado del arte*).

(ii) Una sección media, que abarca el *procedimiento* para abordar el tema o problema, es decir, la *metodología* a utilizar; el *tratamiento* propiamente tal, caracterizado frecuentemente como *análisis*, o como los *resultados* del mismo. Esta sección se caracteriza por la *aplicación* de los antecedentes presentados en la sección anterior al asunto concreto tratado.

(iii) Una sección final, orientada a extraer *conclusiones* del análisis realizado y, en la mayor parte de los casos, *comentarios* personales y/o *aplicaciones* de lo concluido.

Como se ilustra, existe consenso en situar al comienzo del informe todo aquello que sirva como base fundamento o premisa para su desarrollo: en su parte media el desarrollo

observan variaciones en cuanto al tipo y número de denominaciones específicas usadas para describir las distintas secciones de un informe escrito, diferencias que son asignables, prioritariamente, a la naturaleza de la tarea solicitada y a su carácter más o menos profesionalizante, así como a la metodología de trabajo esperada, aspectos que ciertamente se relacionan también con el ámbito disciplinar, asunto que ilustramos en los apartados siguientes.

Cuadro 2
Denominaciones recurrentes.

Sección		Nº Menciones
Inicial	<i>Introducción</i>	30
	<i>Objetivos</i>	24
	<i>Presentación del tema o problema</i>	23
	<i>Antecedentes</i>	20
	<i>Metodología</i>	17
	<i>Marco teórico</i>	16
	<i>Otras</i>	14
	<i>No se menciona</i>	18
	Total	162
Media	<i>Desarrollo</i>	46
	<i>Resultados</i>	37
	<i>Análisis</i>	25
	<i>Discusión</i>	23
	<i>Otras</i>	17
	<i>No se menciona</i>	14
	Total	162
Final	<i>Conclusiones</i>	39
	<i>Proyecciones/Aplicaciones</i>	36
	<i>Bibliografía / Referencias</i>	21
	<i>Comentarios personales</i>	19
	<i>Correlato teórico</i>	16
	<i>Otras</i>	13
	<i>No se menciona</i>	18
	Total	162

4.3. *Rasgos que diferencian el informe de otros escritos académicos.* Los docentes consideran que no corresponden a la categoría "informe" textos escritos que:

- se estructuran en torno a una serie de preguntas, como es el caso de Controles, Pruebas de Desarrollo y Cuestionarios;
- adoptan un estilo de escritura "libre" o, al parecer, menos regulado, como Ensayos, Comentarios, Escritura Creativa, y/o tratan temas "acotados", como es el caso de las Tareas.

En este sentido, hay una tendencia a distinguir el informe escrito de otros textos académicos a partir de su función, la que consistiría, para una gran parte de los sujetos, en *aplicar* materia leída o aprendida en clases a una situación práctica.

Por ejemplo: "Pido que el alumno pueda aplicar parte de la materia tratada en clases y vista en la bibliografía del curso en casos concretos. Se exige un análisis detallado y sustentado teóricamente en los elementos centrales que el alumno pueda extraer del objeto de estudio"

(...) *El alumno para realizar este informe, debe aplicar toda la materia entregada por esta y otras asignaturas y utilizar un lenguaje médico universal (Medicina).*

(El informe) *consiste en la presentación, modelación computacional y resolución de un problema, junto a las conclusiones del proceso (Ingeniería Civil).*

El informe escrito se asemejaría entonces a un estudio de caso en el cual el alumno debiera demostrar su dominio teórico sobre la materia y su capacidad para emplear ésta en la comprensión de una situación práctica (Ingeniería Comercial).

4.4. *Distinciones disciplinares observadas.* Como ilustráramos, el análisis reveló consensos en torno a la función y a las propiedades de los informes, resultados que confirman lo señalado para el estudio exploratorio, particularmente en torno a una estructura tipo para la organización de la información. Los nuevos datos apuntan, sin embargo, a énfasis diferentes. Así, por ejemplo, en cuatro carreras -Letras, Psicología, Ingeniería Comercial y Medicina-, a la hora de definir características relevantes del informe, se insiste en la *estructura*, ligada en Letras y Psicología a la necesidad de adaptarse a un *formato* preestablecido por normas estándares. La estructuración del informe se menciona también, aunque con un menor énfasis, en respuestas de Ingeniería Civil e Historia. En ambas carreras, se destaca sobre todo la *claridad* en la exposición como un aspecto relevante del informe. Tanto en Psicología como en Ingeniería Civil encontramos mención especial al informe como un escrito *breve* o *sintético*. De las respuestas de todas las carreras, se puede inferir una noción del informe como un texto eminentemente expositivo; sólo en Historia hay alusiones particulares reiteradas a una dimensión argumentativa (la necesidad de presentar *opiniones justificadas*).

También, a modo de ilustración, de los 22 cuestionarios analizados (cuestionario 1 + cuestionario 2) para las carreras de Letras (Lingüística y Literatura), diez enfatizan la *estructura* como una característica relevante del informe. En cuatro de ellos se detallan y explican brevemente las partes de esta estructura: *introducción - desarrollo - conclusión*. Coinciden en señalar la introducción como la parte del informe destinada a presentar el tema, los objetivos, y el método a utilizar. Por ejemplo: *Introducción: bien planteado el tema, la motivación, la hipótesis, los objetivos y el método*. También coinciden en asignar a la conclusión como la parte donde se sanciona el tema desarrollado y se abren proyecciones sobre el mismo. Por ejemplo: "Conclusión que confirme, modifique o rechace la tesis planteada y en un informe final que muestre nuevas posibilidades de investigación". En una respuesta de este grupo se plantea para el informe solamente *un comentario impresionista (sin un análisis profundo y exhaustivo)*. Esta respuesta es la única que señala, además, al informe como *una forma creativa de controlar la lectura de los textos analizados en clase*, destacando el informe como una forma de evaluación y dándole importancia a la creación personal. Cuatro respuestas señalan explícitamente la *claridad* como característica relevante del informe. En el resto de las respuestas se destaca más bien la necesidad de adaptarse a un formato preestablecido. Por ejemplo:

Se borran las marcas subjetivas de quien escribe y se sigue un formato tipo seguido por el profesor o que el estudiante debe adivinar. Por lo general, dan cuenta del "pensamiento esquema" sobre un tema o texto, en este sentido son textos más bien reproductivos.

Por otro lado, en el 35% de las respuestas de la muestra total, es posible observar caracterizaciones asociables más específicamente a los contenidos de las disciplinas de formación básica en cada carrera. Así, por una parte, se puede señalar que hay acuerdo en que el informe debe describir los procedimientos y resultados de un *trabajo práctico* realizado por el alumno, que es el aspecto común a todas ellas; se discrepa, en cambio, en las referencias a la naturaleza de la tarea solicitada, como señaláramos en el apartado anterior, aspecto que se observa en estos nuevos ejemplos, el primero proveniente de Construcción Civil y el segundo, de Enfermería:

-Son 'informe' memorias y tareas, que se originan de los trabajos prácticos desarrollados en terreno, lo cual los hace diferente, puesto que son experiencias realizadas por ellos mismos.

hospitalizado, considerando la aplicación de un Método de Enfermería establecido por esta Escuela, por medio del cual el alumno logra valorar el estado de salud del individuo, determinar los problemas de salud presentes en la persona; plantea un diagnóstico de Enfermería, establece un plan de cuidado y un sistema de evaluación del individuo (...)

En suma, de los resultados consignados, emerge indudablemente una representación social concordante del género informe que corresponde a creencias compartidas por los docentes en torno a la función del género, a sus propiedades básicas y en cuanto a una estructura tipo de organización de la información, confirmando, en lo sustancial, lo planteado por Núñez y Espejo (2005). Sin embargo, tales resultados también apuntan a planteamientos diferentes en lo que dice relación con lo que los sujetos encuestados denominan *contenido*, así como también en lo que respecta a la relación que el estudiante, en tanto escritor, debiera asumir con su texto, divergencias que comentamos a continuación.

5. Discusión

El análisis de las respuestas a la pregunta 10 del nuevo instrumento aplicado, aporta datos relevantes para estimar la posible influencia de perspectivas disciplinares en la explicitación que del 'contenido' hacen los docentes. A continuación, se exponen algunas consideraciones respecto de esta posible incidencia.

Resulta evidente, en primer lugar, una tendencia de las especialidades más centradas en el quehacer humano (Letras, Historia, Psicología) a concentrarse en lo que, en general, éstos describen como *temas*, asignándole a los informes un rol más bien descriptivo respecto a los contenidos que estos intentan desarrollar. Por su parte, las especialidades más técnicas, a saber, Medicina, Ingeniería Civil e Ingeniería Comercial, se orientan preferentemente hacia la exposición de los procedimientos lógicos utilizados por los alumnos para resolver los problemas planteados en el informe.

La primera hipótesis que surge de esta observación, es que las áreas del saber distintas a las que se abocan estas disciplinas imponen marcos de representación también diferentes respecto a la configuración del texto que debería dar cuenta de tales fenómenos, como ilustramos a continuación con ejemplos de respuestas a la pregunta mencionada.

Recordemos que, a través de la pregunta 10, se pretende indagar con mayor detalle en las condiciones que la sección media o *de desarrollo* del informe debe cumplir. Al respecto, se observan en la tabla recurrencias en torno a tres conceptos mediante los cuales los docentes describen y/o denominan esta sección: *análisis, discusión y resultados*.

-El análisis del corpus contrastando los datos obtenidos con los conceptos definidos en el marco teórico (Letras)

-En buena medida hay una voluntad de hacer que el estudiante valore críticamente y que exprese su opinión segmentada con buenos razonamientos claros y sólidos (Historia)

-El estudiante debe plantear argumentos o evidencia experimental que la avalen ([la discusión], Ingeniería Comercial).

-Resultados obtenidos mostrados en forma de tabla o gráfico y explicados en forma de texto (Ingeniería Civil).

-Conclusiones que se pueden obtener de los resultados y discusión de estas conclusiones, de los resultados observados por otros estudiantes, diagnóstico y probable tratamiento (Medicina).

En estas y otras respuestas pertinentes observamos una dicotomía entre aquellas aproximaciones al género informe que enfatizan, por una parte una descripción de objetos temáticos de referencia y, por otra, una descripción de métodos de razonamiento específico. El primero, más propio de las ciencias humanas y sociales, está orientado hacia la evaluación de contenidos, supuesto que confirman la mayoría de las respuestas de esta naturaleza, las

-En buena medida, hay voluntad de hacer que el estudiante valore críticamente y que exprese su opinión segmentada con buenos razonamientos claros y sólidos.

-Se espera que [el informe] demuestre la postura del autor respecto de lo que está demostrando.

-Que [el autor] justifique sus opiniones [en el informe].

La segunda postura privilegia la presentación de problemáticas, muchas de ellas de naturaleza matemática, las cuales deben ser resueltas mediante mecanismos de razonamiento entrenados durante las actividades académicas de la especialidad y cuya selección y desarrollo deben ser descritas en el informe de acuerdo a una pauta de procedimientos previamente establecida o generada por el propio alumno-escritor. Esta noción de informe estaría avalada por hallazgos como los de Myers (1994), quien sugiere que el texto académico científico se configura a partir de la discusión sobre el articulado lógico y la validez de las metodologías utilizadas. Al respecto, las referencias de los profesores de las áreas biológicas y matemáticas son igualmente explícitas:

-El informe debe describir el objetivo y los resultados del trabajo práctico realizado durante las horas de clase.

-...un estudio de caso que el alumno debe realizar sobre una persona hospitalizada, aplicando materia de la especialidad.

-El objetivo es que los alumnos desarrollen ejercicios y problemas estadísticos.

-El informe escrito permite conocer todo el proceso de razonamiento.

Para explicar esta tendencia se podría vincular la naturaleza de las disciplinas con la estructuración epistemológica que justifica las identidades disciplinarias. A este respecto, se puede argumentar que aquellas disciplinas sustentadas sobre paradigmas racionales científicos de base matemática, tenderán, por definición, a explicitar los procedimientos mediante los que se resuelven distintas problemáticas de modo que el conocimiento así adquirido sea computable en bases de información consonantes con éste. Las ciencias llamadas humanas o sociales, tenderán, en cambio, dada la naturaleza variable y menos discreta de sus objetos de estudio, a reflejar tal movilidad mediante la evaluación y el análisis crítico de temas provenientes de otras bases informacionales. Las estructuras de conocimiento así generadas y desarrolladas evidenciarán, naturalmente, una organicidad compatible con los procedimientos de razonamiento que llevaron a las conclusiones que configuran dicha base de conocimiento.

Desde nuestra perspectiva, esta línea de argumentación da por sentado aspectos esenciales de lo que entendemos por ciencia, así como acerca de los principios que justifican el trabajo científico, separándolas en las dos grandes áreas tradicionalmente denominadas como ciencias 'duras' y ciencias 'blandas'. Esta distinción, nos parece, deja en segundo plano argumentos que apuntan a una identidad conceptual básica de ambas perspectivas respecto del género informe, identidad resultante de la adopción, por parte de las ciencias humanas y sociales, del mismo paradigma que ha fundamentado el quehacer científico occidental de las así llamadas ciencias exactas. En tanto versiones del mismo, sostenemos que las dos aproximaciones al género informe aquí sugeridas no son sino parte de una aproximación única respecto de la necesaria vinculación que se realiza durante el proceso de alfabetización disciplinar en la comunidad de práctica académica, entre código lingüístico, cognición y realidad externa. Esta posición se podría resumir en lo que Lakoff (1987) ha denominado la visión objetivista de la ciencia y que entendemos como componente fundamental del proceso de formación en nuestra comunidad universitaria.

Sugerimos, a este respecto, que la relación fundamental entre los contenidos de los informes académicos y su estructura obedecen, independientemente de la especialidad de que se trate, a un modelo de representación idéntico en cuanto presupone principios incuestionables

explicitación de algún procedimiento de razonamiento específico, sea este un análisis, un desarrollo conceptual dialéctico, un cálculo proposicional, una secuencia descriptiva o una evaluación crítica subjetiva.

Nuestra interpretación se sustenta en el hecho de que la casi totalidad de los profesores mencionan en sus respuestas ya sea la exigencia de un lenguaje o una exposición *clara*, una *coherencia* o *cohesión* interna y algún tipo de estructura donde predominan la explicitación de objetivos, los desarrollos argumentativos o algorítmicos y las conclusiones lógicas que se desprenden.

Si, como pensamos, las diferencias asignables a nociones disciplinarias responden a los fundamentos del paradigma objetivista, resulta natural entender que a lo que apuntan, con mayor o menor nivel de precisión, las distintas respuestas es a una identidad conceptual entre:

1. La forma y la estructura de los símbolos utilizados para referirse a la realidad -la redacción, el lenguaje adecuado del que hablan los profesores-.
2. La forma y la estructura de los procesos mentales de razonamiento que permiten entender la realidad -la coherencia y la claridad de las explicaciones que destacan-.
3. La forma y la estructura de la realidad externa a la que hace referencia el código simbólico (el lenguaje) - para el tema o el objeto de estudio en cuestión, asunto del informe al cual refieren-.

De este modo, el informe, en su actualización, se constituiría en una experiencia de (re)construcción de una representación mental y social dada, en la que el objeto científico se va configurando en tanto se construye y desarrolla el discurso representativo de toda formación académica disciplinar (Lolas 2005).

6. Conclusiones

El estudio realizado no solo aporta información valiosa respecto del género informe, sino que, además, permite responder a las interrogantes planteadas. El análisis de las respuestas de los profesores evidencia una concepción fundamental común en relación con la manera en que éstos vinculan directamente el código lingüístico con las estructuras mentales y sociales de los individuos que, a su vez, reflejarían fielmente la realidad. Desde esta perspectiva concluimos que serían informes conceptual y lingüísticamente apropiados, así como comunicativamente efectivos, aquellos que expliciten estos vínculos entre representación mental y social, estructuración textual y descripción de la realidad, de acuerdo con la actividad comunicativa particular solicitada. Lo que responde a nuestra primera interrogante.

Respecto de los acuerdos que emergen de los datos, segunda cuestión que intentamos responder en nuestro estudio, los informantes comparten una representación social del género, en tanto 'texto' informe, que se origina en un propósito social compartido y se refleja en una estructuración representativa de la organización de la información y ciertas propiedades asociadas. Los resultados muestran que esta representación responde a una concepción común de la situación retórica planteada, así como a la adopción, implícita o explícita, de principios y métodos de razonamiento específicos del paradigma objetivista.

En cuanto a las diferencias detectadas en relación con estos aspectos, la tarea pendiente para los estudiosos del discurso académico consistiría en verificar de qué modo varían, dentro del mismo género, los énfasis y focos del paradigma dominante a medida que las disciplinas que lo adoptan se van alejando de las áreas de estudio para las que fuera inicialmente diseñado.

Distinto es el caso de ciertas divergencias manifestadas respecto de los contenidos, que sí corresponden a perspectivas disciplinarias del conocimiento que se desea comunicar. Estas tienen que ver con la manera en que el docente espera que el estudiante-escritor se sitúe frente a su propio texto. Como muestran los resultados, las diferencias, se originan fundamentalmente en la naturaleza plural de las tareas propias del proceso de formación en

textos efectivamente producidos por los estudiantes. En este sentido, por cierto, el desafío para una posible intervención pedagógica en este estadio de formación inicial, sería aquel de establecer las necesarias diferencias discursivas entre las subclases de informe, en tanto variedades funcionales del mismo género, desde una perspectiva que las vincule como parte del mismo y no como artefactos textuales independientes entre sí.

Notas

¹ Proyecto FONDECYT 1030982: "El discurso académico. Representación y actualización del género informe en la comunicación escrita entre docentes y alumnos".

² Para resultados cuantitativos y análisis comparativo de las respuestas de estudiantes y docentes sobre una primera aproximación a la conceptualización del género informe, ver Núñez y Espejo 2005.

³ Para marco de referencia, ver Harvey 2004.

⁴ Establecer las características fundamentales que respecto de la configuración del género tienen docentes y estudiantes sirve a dos propósitos. Nos permite, por una parte, en lo metodológico, refinar las categorías de análisis a aplicar en el corpus de textos efectivamente producidos. Por otra, nos permite relacionar y contrastar estas creencias con las características de los textos efectivamente producidos por los estudiantes de segundo año y estimar la brecha entre el deber ser y el hacer, en un momento inicial del proceso de alfabetización disciplinar.

Obras citadas

Adam, J. 1992. *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

—. 2001. *Linguistique textuelle. Des genres de discourse aux texts*. Paris: Nathan.

Adelstein, A. et al. 1998. *Taller de Lecto-Escritura. Aspectos del discurso científico-académico* (vol. 2). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bazerman, C. 1994. Where is the classroom? Freedman, A. y P. Meadway (Eds.) *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Heineman/Boynton Cook: 25-30.

—. 1995. *The informed writer. Using sources in the disciplines*. Boston: Houghton Mifflin.

Bhatia, V. 1993. *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

Charaudeau, P. 2001. De la competencia social de la comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 1, 1. 7-22.

—. 2004. La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*, 37 [56]: 23-39.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. 2002. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. *Texto, terminología y traducción*.

Cooper, R.C. y Greenbaum, S. 1986. *Studying writing: Linguistic approaches*. London: Sage Publications Ltd.

Cutting, J. 2000. *Analysing the language of discourse communities*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Eckert, P. y McConnel-Ginet, S. 1999. New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in society* 28 (2): 185-203.

discurso como estructura y proceso. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.: 335- 371.

—. 2003. El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos* 36 (54): 185-205.

Gómez Macker, L. 1998. Dimensión social de la comprensión verbal. Citado por Parodi, G. (Ed.). 2005. *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: 30.

Harvey, A. 1997. El fenómeno de la reformulación. *Actas I Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela: 163-169.

—. 2004. *Informe de avance Proyecto FONDECYT 1030982*. Santiago de Chile.

—. 2005. La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos. Pilleux, M. (ed.) *Los contextos del discurso*. Santiago: Frasis: 215-228.

Hult, C. 2002. *Researching and writing across the curriculum*. New York: Longman.

Johns, A.M. 1997. *Text, role and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, George. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.

Lave, J. y Wenger, E. 1991. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lemke, J.L. 1997. *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Lolas, F. 2005. El discurso disciplinario. Una nota sobre sus atributos. Harvey, A. (Comp.) *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile: 329-338.

Marinkovic, J. 2005. Los textos especializados en la educación Media Técnico-Profesional. Harvey, A. (Comp.) *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile: 129-134.

Martin, J.R. 1989. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J.R. y Veel, R. (Eds.) 1998. *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London and New York: Routledge.

Minsky, M. 1974. "A framework for representing knowledge." MIT _AI Memo 306. Reimpreso in Winston, P. (Ed.) *The psychology of computer vision*. McGraw Hill, 1975 (disponible via internet en la URL <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/frames/frames.html>)

Montolío, E. *et al.* 2000. *Manual práctico de escritura académica*. Vols. 2 y 3. Barcelona: Ediciones Ariel.

Muñoz, D. 2004. Estructura y patrones léxicos en informes escritos de estudiantes universitarios. Ponencia presentada en 3er Encuentro Nacional de Estudios del Discurso. Universidad Austral de Chile.

Myers, G. 1994. Narratives of science and nature in popularizing molecular genetics. Coulthard, M. (Ed.) *Advances in written text analysis*. London: Routledge: 179-190.

Núñez, P. y Espejo, C. 2005. Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico. Harvey, A. (Comp.) *En torno al discurso. Contribuciones de*

Oyanedel, M. 2005. Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein* 11-1: 9-21.

Pardo Abril, N. 2003. Análisis crítico del discurso y representaciones sociales: un acercamiento a la comprensión de la lectura. Berardi, L. (Comp.) *Análisis Crítico del Discurso. Perspectivas Latinoamericanas*. Santiago: Frasis.

Parodi, G. (Ed.). 2005. *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Porro, J. 2002. *Informe sobre el informe*. Viedma: Ediciones Universidad Nacional del Comahue.

Raiter, Alejandro *et al.* 2002. *Representaciones sociales*. Eudeba: Universidad de Buenos Aires.

Reuter, Y. 2000. *La description. Des theories à l'enseignement-apprentissage*. Paris: ESF éditeur.

Rumelhart, David. 1980. "Schemata: the building blocks of cognition". Ed. R. J. Spiro, B.C. Bruce, y W.C. Brewer. *Theoretical issues in reading comprehension* Hillsdale: Erlbaum. 33 -58.

Samaniego, J.L., Oyanedel, M. y Mizón, M.I. 2003. *Informe DIPUC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Schank, R.C. y Abelson, R. P. 1977. *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T.A. 2000. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.