

# Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES  
COMPLUTENSE

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.81306>

## La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Erlantz Velasco<sup>1</sup>, Ariane Díaz-Iso<sup>2</sup> y Nerea Larruzea-Urkixo<sup>3</sup>

Recibido: 21 de diciembre de 2021/ Aceptado: 1 de febrero de 2022

**Resumen.** La guía docente manifiesta la planificación y orientación del proceso de aprendizaje de una asignatura. A pesar de instaurarse en el ámbito universitario hace más de dos décadas y ser un género técnico de referencia en el espacio académico, este no ha recibido especial atención en comparación a otros géneros que circulan en la universidad. Sobre un enfoque lingüístico-discursivo, este estudio analiza las estrategias de posicionamiento del profesorado en guías docentes, así como su estructura retórica, sus propósitos comunicativos y su función comunicativa. Para ello, se analizan 118 guías docentes del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de 67 universidades españolas a través de un análisis de tipo inductivo-deductivo. Los resultados muestran un género donde prevalece el discurso informativo-persuasivo y con una preponderancia de la dimensión jerárquica. Del mismo modo, el género presenta una estructura retórica estable, aunque con un etiquetaje diverso en su entitulación.

**Palabras clave:** análisis del discurso científico; género profesional; posicionamiento estratégico del autor; didáctica específica.

[en] The voice of university faculty in teaching guides: An analysis of positioning strategies in the area of Language and Literature Didactics

**Abstract.** The teaching guide covers the planning and orientation of the learning process of a subject. In spite of being established in the university environment more than two decades ago and being a technical genre of reference in the academic space, it has not received special attention in comparison with the colony of genres that circulate in the university. Thus, from a linguistic-discursive approach, this study analyzes the positioning strategies of the faculty in these guides, as well as the rhetorical structure, the communicative purposes and the communicative function of this genre. For this purpose, 118 teaching guides in the area of Didactics of Language and Literature from 67 Spanish universities are analyzed through an inductive-deductive analysis. The results show a genre where the informative-persuasive discourse prevails and with a preponderance of the hierarchical dimension. Likewise, the genre presents a stable rhetorical structure although with a diverse labeling in its entitulation.

**Keywords.** scientific discourse analysis; professional genre; author's strategic positioning; rhetorical structure; specific didactics.

**Cómo citar:** Velasco, E.; Díaz-Iso, A.; Larruzea-Urkixo, N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 47-59.

**Índice.** 1. Introducción. 2. La guía docente: una aproximación conceptual. 3. El posicionamiento estratégico del autor de guías docentes. 4. Objetivos. 5. Metodología. 5.1. Procedimiento. 5.2. Instrumento. 6. Resultados y discusión. 6.1. Estrategias de posicionamiento analizadas en las Guías Docentes. 6.2. Estructura retórica: secciones y finalidad discursiva 6.3. Relación entre las estrategias de posicionamiento y las secciones estructurales del género GD. 7. Conclusiones. Bibliografía

## 1. Introducción

La guía docente (en adelante, GD) se ha convertido en una de los géneros profesionales de referencia en la esfera académica. Se trata de un documento público sujeto a análisis, revisión y mejora anual, donde se expresa parte de la cultura de la institución universitaria en la que se enmarca (Resa Ocio, 2021). A través de este género, profesorado y alumnado comparten un espacio para la comprensión de los elementos fundamentales en la materialización de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudios universitarios. En efecto, la planificación y el diseño de la enseñanza constituyen unas de las funciones prioritarias en el complejo ecosistema de la educación superior. Más

<sup>1</sup> Universidad de Deusto (España). Correo electrónico: [erlantz.velasco@deusto.es](mailto:erlantz.velasco@deusto.es) ORCID: 0000-0002-4554-9852

<sup>2</sup> Universidad de Deusto (España). Correo electrónico: [ariane.diaz.iso@deusto.es](mailto:ariane.diaz.iso@deusto.es) ORCID: 0000-0003-0271-1394

<sup>3</sup> Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (España) Correo electrónico: [larruzeaurkixo.nerea@gmail.com](mailto:larruzeaurkixo.nerea@gmail.com) ORCID: 0000-0002-0559-2768

aún, tras la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 1999, donde los centros universitarios europeos sitúan este género en una posición de relevancia tomando el testigo de los previamente denominados programas de asignatura. La GD plantea una novedad conceptual con respecto a los programas, y es que, renueva el modelo de comunicación entre profesorado y estudiante situando el eje de su redacción en el desarrollo de las competencias propias de las diferentes materias y asignaturas.

Si bien los textos de carácter profesional que circulan en la academia han sido ampliamente abordados por parte de la comunidad científica, la GD plantea especial vacío desde cualquiera de las diferentes perspectivas de análisis posible. Sobre este escenario, y desde un enfoque lingüístico-discursivo, este artículo de investigación pretende visibilizar dicho género situando su objetivo principal en el análisis de las diferentes estrategias de posicionamiento que desarrolla el profesorado universitario en la elaboración de las GD. Para ello, resulta también necesario acercarse al análisis de su composición retórica, así como a sus propósitos y funciones comunicativas. Todos estos elementos de análisis suponen una novedad, tanto en cuanto, no se evidencia en la literatura del área ningún trabajo empírico al respecto. Como se ha mencionado con anterioridad, la ausencia de trabajos empíricos en torno al GD es especialmente notorio, pero, además, el enfoque que aquí se presenta también lo es. En efecto, han sido muchos los autores que han trabajado los rasgos de la voz o la autoría, entre otros, en el Artículo de Investigación (Abdi & Farrokhi, 2015; Estaji & Vafaeimehr, 2015; Hu & Cao, 2011; Kim & Lim, 2013; Yotimart & Aziz, 2017) o en la colonia de géneros de tesis (Castro & Sánchez, 2016; Oskueia & Kuhi, 2014; Sánchez-Jiménez, 2017) No obstante, estos estudios sitúan su eje en el análisis léxico-gramatical o en partículas concretas del discurso mientras que, el presente estudio, se desarrolla desde la interpretación estratégico discursiva (Meza, 2016, 2017, 2018). Esta interpretación define el concepto de la voz del autor como un acto de carácter persuasivo y argumentativo, donde éste se presenta y se valora a sí mismo, exponiendo y estimando su aportación en el texto (Meza, 2016). Sobre esta propuesta teórica, este estudio parte de un corpus compuesto por 118 guías docentes de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en los Grados de Educación Primaria de la red universitaria española. Para ello, se analizaron los planes de estudio de las 67 universidades (España) que ofertaron dicho grado durante el curso 2020-2021 y se procedió a la conformación del corpus.

En lo que a la estructura del artículo se refiere, en primer lugar, se despliega el marco teórico con un desarrollo de los conceptos nucleares que sostienen y definen la investigación; en segundo lugar, se describe el marco metodológico donde se exponen las cuestiones relativas al corpus así como el procedimiento de análisis y los procesos de validación adoptados; en tercer lugar, se lleva a cabo la exposición y discusión de los resultados de la investigación y, finalmente, se exponen las conclusiones más significativas.

## 2. La Guía Docente: una aproximación conceptual

La inmersión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha propiciado cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la formación en competencias y la planificación docente (Muñoz Díaz & Martínez Gimeno, 2014).

Respecto a esta última, el principal cambio ha derivado en entender que la planificación de una asignatura en educación superior implica prestar atención a aspectos que habitualmente en el denominado programa de la asignatura no se recogían (Vicerrectorado de Estudios de Grado, s.f.). Este cambio de enfoque ha generado la aparición de la GD la cual se plantea desde la perspectiva del estudiante, es decir, se presta especial atención a las competencias propias de la asignatura, al diseño de actividades formativas y al trabajo que el alumnado debe desempeñar (Vicerrectorado de Estudios de Grado, s.f.).

Así, la GD de una asignatura se define como un documento público en el que se concreta la planificación docente y la estructura general de la oferta académica de una asignatura (Muñoz Díaz & Martínez Gimeno, 2014). Constituye el marco de referencia a través del cual el profesorado determina las líneas de actuación de su materia (Díez Ros et al., 2016; Menéndez Varela et al., 2017). Es un instrumento al servicio del alumnado y un compromiso de aprendizaje entre docente y estudiante que tiene como objetivo plasmar los criterios y niveles de exigencia que se aplicarán en el marco de una asignatura. Así, se otorga coherencia y transparencia al proceso educativo, dado que posibilita al alumnado conocer aquello que tiene que aprender, las acciones que se realizarán por parte de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo será evaluado (Díez Ros et al., 2016). Consecuentemente, el alumnado puede desarrollar con suficiente claridad y transparencia su propio proceso de aprendizaje (Muñoz Díaz & Martínez Gimeno, 2014; Sánchez Doberti et al., 2009).

La planificación y el diseño de la enseñanza que se realiza a través de la GD aporta mayor calidad a los procesos formativos que se llevan a cabo en la universidad (Vicerrectorado de Estudios de Grado, n.d.). Esto se debe a que elaborarla ofrece al profesorado la oportunidad de revisar constantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, realizar una reflexión continua sobre la propia práctica docente, así como de introducir las estrategias que se van incorporando en cada curso académico (Muñoz Díaz & Martínez Gimeno, 2014; Sánchez Doberti et al., 2009). Asimismo, que las GD sean un documento público y fácilmente comparable aporta transparencia puesto que ayudan a comprender qué se hace y qué se exige en cada una de las asignaturas de los distintos grados universitarios (Sánchez Doberti et al., 2009). Cabe destacar que para garantizar esta calidad en la planificación y en el diseño de la enseñanza

es necesario que intervengan y colaboren varios agentes educativos tales como el profesorado, director/a de departamento o personal de las agencias de acreditación (Sánchez Doberti et al., 2009).

La GD fomenta la autonomía e implicación del alumnado (Sánchez Doberti et al., 2009). Le permite optimizar su trabajo, tomar conciencia de los objetivos y el recorrido formativo que va a llevar a cabo durante la asignatura y percibir el sentido y la relevancia de su esfuerzo (Sánchez Doberti et al., 2009; Vicerrectorado de Estudios de Grado, n.d.). Todo ello redundó en que el alumnado asuma sus estudios como un reto propio, aumente su implicación y trabaje de forma autónoma y autorregulada (Sánchez Doberti et al., 2009). En suma, “ha de ser el andamiaje preciso para el logro de competencias” (García Aretio, 2014, p.2).

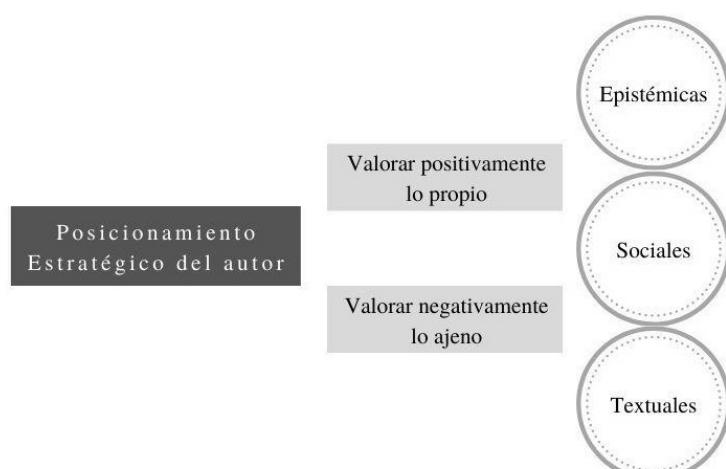
### 3. El Posicionamiento Estratégico del Autor de Guías Docentes

El estudio de la voz, así como la subjetividad de la expresión en la comunicación, es situada por autores como Benveniste (1971) en los trabajos primigenios de la teoría de la enunciación. Sobre esta premisa, la voz del autor se define como un proceso de apropiación en la que este se adueña del aparato formal de la lengua y enuncia su posición a través de medios específicos y accesorios (Benveniste, 1971). En los últimos años, son muchos los autores que han trabajado en la definición de rasgos autoriales de la comunicación científico-académica. De entre esos trabajos, se reconoce como rasgo transversal del autor la necesidad de construir una posición sistemática que sea capaz de reconocer la experticia y el estatus frente a una audiencia tanto en un ámbito general como en la especificidad de una disciplina (Snow & Uccelli, 2009; Thaiss & Zawacki, 2006). Recientemente, uno de los autores que ha profundizado en la autoría y el posicionamiento del autor es Hyland (2002) quien considera que la presencia de la voz debe contemplar elementos que vayan más allá de las palabras. El autor reseña la necesidad de potenciar el lenguaje con marcadores que evidencien una posición, tanto en la comunidad, como en el contexto disciplinar concreto. Es decir, esto debe guiarse por una combinación de estrategias a través de las cuales el autor se expresa en función de unos objetivos comunicativos concretos. El elemento contextual, requiere, en la línea de lo anterior, de la orquestación de estrategias que valoricen el conocimiento propio sobre una estructura conceptual ya existente pero que además sitúe a un yo concreto en el espacio de reconocimiento del medio (Gee, 2005; Ivanic, 2005).

Esta investigación se enmarca sobre un constructo teórico reciente como es el Posicionamiento Estratégico del Autor (en adelante, PEA), que da cuenta del posicionamiento particular del autor en la comunicación científica entendida ésta como una actividad de carácter subjetivo (Meza, 2016, 2017, 2018). Así, la transmisión de conocimiento se conceptualiza como un acto no meramente expositivo sino como un ejercicio de aceptación en una audiencia concreta (Beke, 2005). Concretamente, la noción del PEA se define como “un acto discursivo complejo de carácter persuasivo y argumentativo, que permite dar cuenta de la forma en que un investigador se presenta a sí mismo y cómo expone su investigación, en sus escritos, frente a una audiencia” (Meza, 2016, p. 119). Se presenta un concepto alineado con las premisas de Hyland (2002) y donde se describe el posicionamiento como una actividad que implica el espacio de lo simbólico, es decir, no se trata de acumular información o participar asépticamente en una comunidad, sino también posicionarse como agente activo en ella.

Este constructo teórico se sustenta, por tanto, sobre tres espacios simbólicos, a saber: la dimensión epistémica (logos), la dimensión del investigador (social) y la dimensión textual (textum). Es en estos espacios donde los autores, a través de una valoración positiva o negativa, deben posicionarse con estrategias específicas cuando se produce su acto de comunicación. He aquí un esquema de la propuesta de Meza (2017) (ver Figura 1):

Figura 1. Síntesis del modelo empíricamente fundado del Posicionamiento Estratégico del Autor. Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29(2), 111-134.



## 4. Objetivos

El objetivo principal de la investigación se centra en analizar las diferentes estrategias de posicionamiento que desarrolla el profesorado universitario en las guías docentes, tanto desde el conjunto del texto, como desde la aproximación a cada una de las secciones que lo componen. Todo ello ofrecerá una visión de conjunto del posicionamiento expreso de los autores y, a su vez, ofrecerá patrones más específicos de persuasión y exposición en cada una de las secciones del género. He aquí los objetivos específicos del estudio:

- 1- Identificar y describir las estrategias de posicionamiento identificadas en el género GD.
- 2- Caracterizar la estructura retórica global, la función comunicativa y los propósitos comunicativos de cada una de las secciones identificadas en el género GD.
- 3- Establecer patrones de función comunicativa relacionando estrategias de posicionamiento y secciones retóricas.

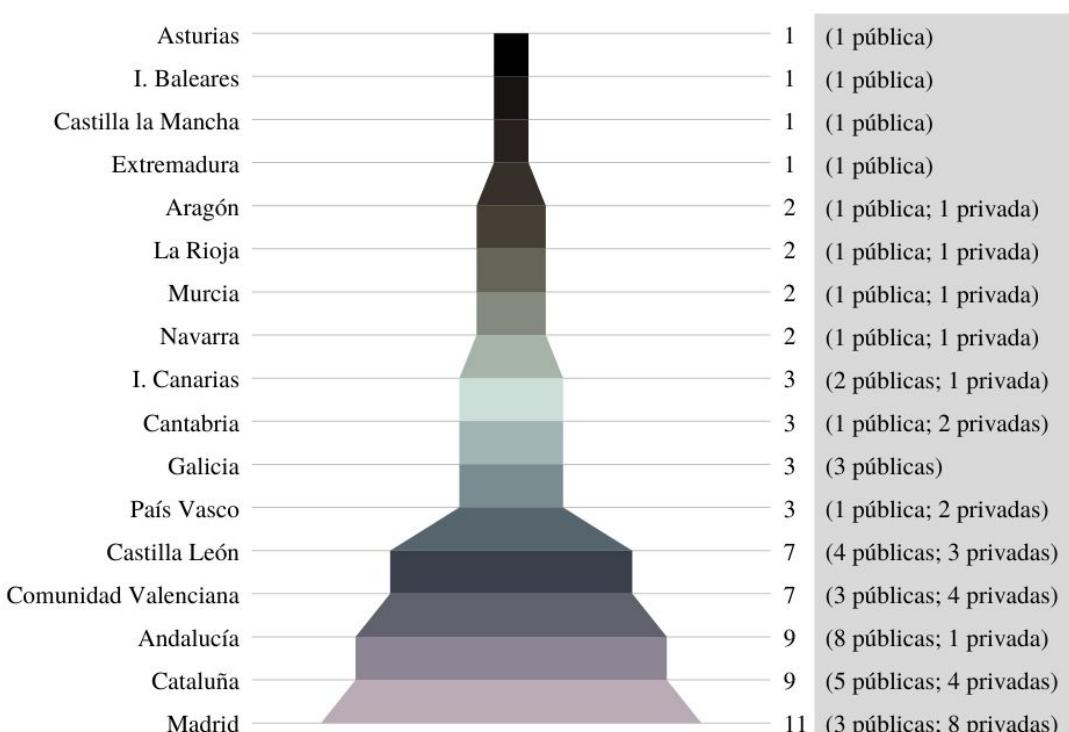
Estos objetivos específicos se resuelven a través de las siguientes preguntas de investigación que, por otra parte, son las que guiarán la disposición del apartado de resultados de este estudio:

- 1.1- ¿Qué estrategias de posicionamiento se identifican en el género GD?
- 2.1- ¿Cuál es la estructura retórica global del género GD?
- 2.2- ¿Qué funciones y propósitos comunicativos cumplen las diferentes secciones del género GD?
- 3.1- ¿Cómo se relacionan las estrategias discursivas y las diferentes secciones retóricas del género GD?
- 3.2- ¿Cuál es la función comunicativa de cada una de las secciones del género GD?

## 5. Metodología

El estudio se desarrolló a través de una metodología de investigación cualitativa con base estadístico- descriptiva en la que se privilegia la profundidad en el análisis y, donde los resultados son generalizables y representativos de la población seleccionada. El corpus estuvo compuesto por un total de 118 guías docentes del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española. Para ello, se analizaron los planes de estudio de las 67 universidades (España) que ofertaron dicho grado durante el curso 2020-2021. Únicamente una de las universidades cotejadas no mantenía las guías de esta asignatura en exposición pública en sus páginas web. De un total de 125 guías de la asignatura vigentes en el curso académico señalado con anterioridad se ha contado con un total de 118 (94.4 %).

Figura 2. Muestreo de las universidades españolas participantes en el estudio por Comunidad Autónoma y titularidad. Elaboración propia.



La conformación del corpus se llevó a cabo a través de los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- 1- Se incluyen Grados académicos. Se excluyen Dobles Grados, así como Posgrados.
- 2- Se incluye el curso académico 2020-21. Se excluyen todas aquellas guías de años previos o posteriores.
- 3- Se incluyen guías de la asignatura de Didáctica específica de Lengua y Literatura. Se excluyen todas aquellas asignaturas de tipo técnico o puramente dirigidas a conocimientos declarativos de tipo lingüístico.

## 5.1. Procedimiento

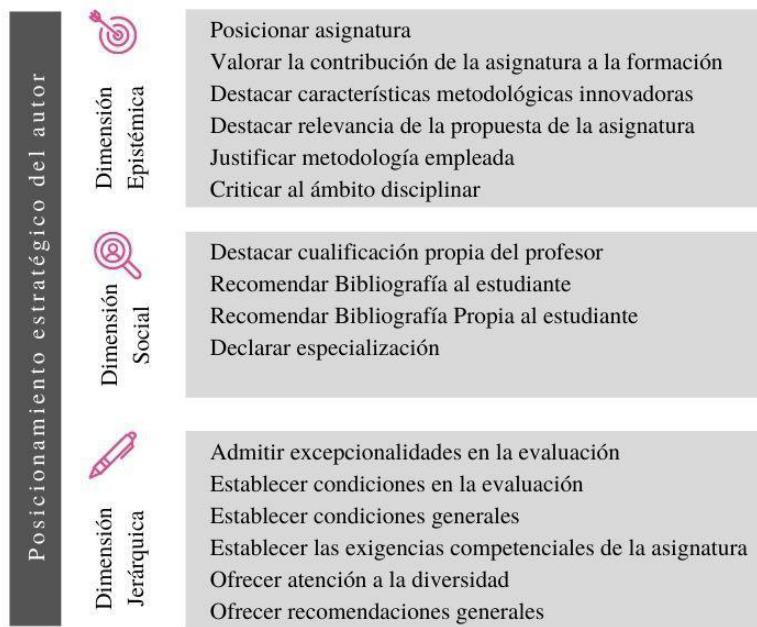
La obtención de los datos se llevó a cabo a través de un enfoque inductivo-deductivo, estrategia ampliamente recomendada para investigaciones donde la unidad de análisis se centra en el discurso y en el espacio de referencia social (Biber, 1999; Hernández et al., 2014). Concretamente, el objetivo específico referido a la caracterización de las secciones retóricas se ha realizado de manera inductiva, es decir, no se ha partido de un modelo teórico predefinido para establecer las diferentes categorías estructurales, sino que se han leído todas y cada una de las partes constitutivas de las GD y se ha recogido con exactitud tanto la nomenclatura como la disposición de cada una de ellas. El proceso de recogida de los datos se realizó partiendo de la lectura de las GD y registrando en una base de datos digital de Excel todas y cada una de las etiquetas o nomenclaturas identificadas. Por su parte, en el análisis del posicionamiento estratégico del autor, los investigadores parten de un modelo empíricamente fundado (Meza, 2016, 2017).

## 5.2. Instrumento

Para este estudio, se toma, por tanto, un modelo teórico de composición tridimensional (epistémica, social y textual) con un total de 62 estrategias discursivas que supone un punto de referencia para el abordaje de los textos objeto de análisis. No obstante, el estudio se lleva a cabo sobre la base de las dos primeras dimensiones mencionadas con anterioridad, pero, los requerimientos de análisis del género objeto de estudio no propiciaron la necesidad de incluir el tercero de ellos (textual) y sí, por contra, la generación una nueva dimensión: la dimensión jerárquica.

La validación de este proceso del instrumento de análisis de datos se llevó a cabo a través de las siguientes acciones: triangulación entre los investigadores, primer juicio de expertos y segundo juicio de expertos. Como primera acción, se consolidó un subcorpus piloto (33 % del corpus global, 39 GD en términos absolutos) a través del cual se procedió al levantamiento de las categorías y etiquetaje. Cada investigador codificó y etiquetó los textos (11 % del corpus global, 13 GD en términos absolutos) y, posteriormente, se triangularon cada una de ellas. Cada investigador anotó aquellos códigos y etiquetas en los que se generaban dudas. Tras ello, en conjunto, se procedió a consolidar tanto las categorías como el etiquetaje provisional, consolidando así un modelo de análisis. Como segunda acción validatoria, se llevó a cabo un juicio de expertos con el objetivo de evaluar la confiabilidad de dicho modelo. En un primer momento, se obtuvo un constructo bidimensional constituido por 17 estrategias de posicionamiento. Para la evaluación de expertos, realizada por tres evaluadores nacionales e internacionales, se creó un documento de Excel donde debían calificar como “alta”, “media” o “baja” los niveles de concordancia entre las dimensiones y las estrategias definidas, así como entre estrategia, descripción de la misma y el ejemplo aportado por los investigadores. El nivel de acuerdo entre los evaluadores se calculó con la prueba de Kappa de Fleiss ( $K = 0.702$ ) que mostró un índice medio-alto de coincidencia entre codificadores (Landis & Koch, 1977). Finalmente, como tercera acción validatoria, se procedió a realizar un nuevo juicio de expertos con el objetivo de evaluar de manera definitiva la confiabilidad de dicho instrumento. En esta ocasión, se envió a revisión el modelo revisado en base a una estructura tridimensional (epistémica, social y de jerarquía) con un total de 16 estrategias de posicionamiento. Nuevamente, se envió un documento de Excel donde los evaluadores debían calificar como “alta”, “media” o “baja” los niveles de concordancia entre las dimensiones y las estrategias definidas, así como entre estrategia, descripción de la misma y el ejemplo aportado por los investigadores. En esta ocasión, el nivel de acuerdo entre los evaluadores incrementó notablemente y, tras calcular a través de la prueba de Kappa de Fleiss ( $K = 0.901$ ), se mostró un índice alto de coincidencia (Landis & Koch, 1977). Así pues, el modelo a través del que se lleva a cabo el análisis en esta investigación viene delineado a través de tres dimensiones constituidas a su vez por 16 estrategias discursivas. En efecto, el abordaje de los datos se llevó a cabo a través de la identificación de macrofunciones (Swales, 1990, 2004) en los textos analizados, segmentados y codificados a través del software Atlas.Ti (versión 9.0), a los cuales, no se les realizó ninguna corrección ortográfica. He aquí una figura (Figura 2) de la configuración del modelo:

Figura 3. Modelo empíricamente fundado del Posicionamiento Estratégico del Autor en Guías Docentes. Elaboración Propia.

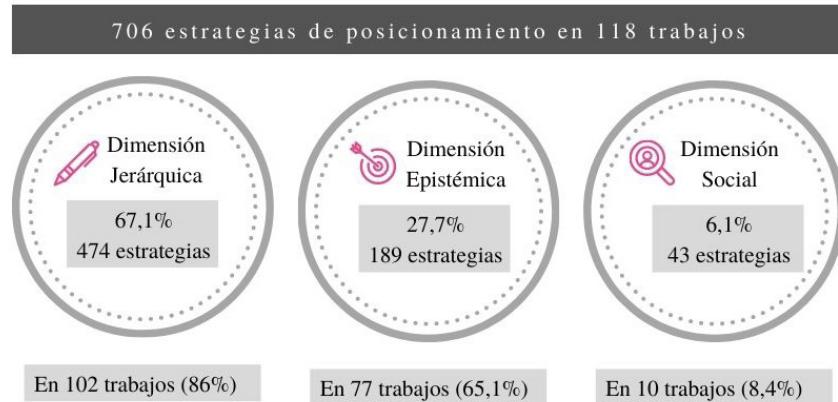


## 6. Resultados y discusión

### 6.1. Estrategias de posicionamiento analizadas en las Guías Docentes

Las estrategias de posicionamiento se han agrupado en tres dimensiones. A continuación, se muestra la distribución de dichas dimensiones en el corpus (ver Figura 3):

Figura 3. Grado de recurrencia de las dimensiones identificadas



En total se han identificado un total de 706 estrategias de posicionamiento. Tal y como se observa en la Figura 1, la dimensión con mayor grado de recurrencia es la dimensión jerárquica (67.1 %), que es aquella que expresa la posición que adquiere el docente en su relación con las funciones del estudiante al que se dirige. Esta se despliega en un total de 474 estrategias repartidas en 102 de los 118 trabajos analizados (86 %). Por su parte, la segunda dimensión con mayor grado de recurrencia es la epistémica (27.7 %), es decir, aquella que expresa la posición y el valor de la asignatura dada por el docente en el espacio docente en el que se enmarca. Esta se despliega en un total de 189 estrategias repartidas en 77 de los 118 trabajos analizados (65.1 %). Finalmente, la de menor grado de despliegue es la que corresponde a la dimensión social (6.1 %), es decir, aquella en la que el docente se representa en el espacio docente en el que se sitúa la asignatura que imparte. Esta se despliega en un total de 43 estrategias repartidas en 10 trabajos de los 118 trabajos analizados (8.4 %). Estos datos implican que, si bien los docentes establecen de manera contundente estrategias de posicionamiento con respecto a los estudiantes que se dirigen, existe un menor posicionamiento en la valoración de su propuesta, así como de su posición dentro del espacio disciplinar en el que se sitúa.

Para mayor concreción de las estrategias, a continuación, se muestran los grados de recurrencia de cada una de las estrategias identificadas, así como la descripción y un ejemplo para cada una de ellas. El orden se ha establecido

en función del grado de recurrencia de la dimensión a la que pertenece. He aquí los datos relativos a las estrategias de la dimensión jerárquica (Tabla 1):

Tabla 1. Secciones retóricas identificadas en la dimensión jerárquica

Estrategia	Grado de recurrencia	
	Absolutos	Por trabajo
Admitir excepcionalidades en la evaluación	32	27
Establecer condiciones en la evaluación	330	93
Establecer condiciones generales	11	11
Establecer las exigencias competenciales de la asignatura	76	47
Ofrecer atención a la diversidad	16	15
Ofrecer recomendaciones generales	9	9

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 1) la estrategia “Establecer condiciones en la evaluación” obtiene un grado de recurrencia mayor al resto (93 de 118 trabajos), seguido de las estrategias “Establecer las exigencias competenciales de la asignatura” (47 de 118 trabajos) y “Admitir excepcionalidades en la evaluación” (27 de 118 trabajos, respectivamente). En menor escala se han identificado las siguientes estrategias: “Ofrecer atención a la diversidad”, “Establecer condiciones generales” y “Ofrecer recomendaciones generales” (15 de 118, 11 de 118 y 9 de 118 respectivamente).

En el orden expuesto en la tabla anterior (Tabla 1), se procede a describir de manera consecutiva cada una de las estrategias identificadas. La primera de ellas, “Establecer condiciones en la evaluación”, el docente establece todas aquellas condiciones que el estudiante deberá cumplir para la superación de la asignatura:

- (1) “Para aprobar la asignatura, los estudiantes deberán obtener en los exámenes y trabajos requeridos, al menos, la mitad de la puntuación establecida para cada uno de ellos, es decir, tendrán que estar todos superados.” [MU\_P\_01\_B]

En segundo lugar, se sitúa la estrategia denominada “Establecer las exigencias competenciales de la asignatura” en la que el docente señala expresamente las exigencias competenciales que requiere el desarrollo de la asignatura por parte del estudiante:

- (2) “Los alumnos deben disponer de una competencia suficiente, oral y escrita, en lengua española. El mínimo deseable, con intención de mejorarlo, sería el correspondiente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.” [VA\_P\_03\_A]

En tercer lugar, se sitúa la estrategia denominada “admitir excepcionalidades en la evaluación” en la que el docente señala cuestiones particulares donde, el estudiante, podrá plantear escenarios particulares de cara a la evaluación:

- (3) “Si, de manera excepcional y documentalmente justificada, algún estudiante tuviera serias dificultades para asistir con regularidad a las sesiones docentes, habrá de ponerse en contacto con el profesor durante el primer mes del curso con objeto de recibir las instrucciones oportunas para superar la asignatura. Este alumnado no contará con el 10 % de valoración de la asistencia activa y continuada.” [AN\_P\_01\_A]

En cuarto lugar, se sitúa la estrategia denominada “Ofrecer atención a la diversidad” en la que el docente muestra atención individualizada a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje:

- (4) “El alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo, lo ha de notificar personalmente al Servicio de Atención y Ayudas al Estudiante para proceder a realizar, en su caso, la adaptación curricular correspondiente.” [AN\_P\_06\_C]

En quinto lugar, se sitúa la estrategia denominada “Establecer condiciones generales” en la que el docente señala aspectos condicionantes generales para el desarrollo de la asignatura:

- (5) “Será imprescindible la implicación del estudiante en todas las tareas propuestas.” [CA\_P\_07\_C]

Finalmente, en sexto lugar, la estrategia denominada “Ofrecer recomendaciones generales” en la que el docente señala aspectos recomendables para el desarrollo efectivo de la asignatura:

- (6) “Conviene revisar el uso de la Lengua, sobre todo la cuestión concerniente a la ortografía y al estilo de redacción.” [MU\_P\_01\_A]

Después, se identifican aquellas estrategias de la dimensión epistémica (Tabla 2):

Tabla 2. Secciones retóricas identificadas en la dimensión epistémica

Estrategia	Grado de recurrencia	
	Absolutos	Por trabajo
Posicionar asignatura	19	15
Valorar la contribución de la asignatura a la formación	80	56
Destacar características metodológicas innovadoras	16	12
Destacar relevancia de la propuesta de la asignatura	37	31
Justificar metodología empleada	34	22
Criticar al ámbito disciplinar	3	3

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 2) la estrategia “Valorar la contribución de la asignatura a la formación” obtiene un grado de recurrencia mayor al resto (56 de 118 trabajos), seguido de las estrategias “Destacar relevancia de la propuesta de la asignatura” y “Justificar metodología empleada” (31 y 22 trabajos, respectivamente). El resto de estrategias “Posicionar asignatura” (15 de 118 trabajos), “Destacar características metodológicas innovadoras” (12 de 118) y “Criticar al ámbito disciplinar” (3 de 118 trabajos) obtienen unos datos residuales.

En el orden expuesto en la tabla anterior (Tabla 2), se procede a describir de manera consecutiva cada una de las estrategias identificadas. La primera de ellas, “Posicionar asignatura”, el docente sitúa la asignatura en el espacio docente reseñando su importancia en el plan de estudio en el que se enmarca:

- (7) “En la formación del Maestro y la Maestra de Educación Primaria, esta asignatura reviste una gran importancia. La asignatura Didáctica de la Lengua Castellana forma parte del Módulo de Formación Básica del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre” [CL\_P\_02\_A]

En segundo lugar, se identifica la estrategia “Valorar contribución”, en la que el docente señala la manera en la que la asignatura contribuye a la formación del estudiante:

- (8) “En concreto, la “Didáctica de la Lengua y la Literatura I”, como primera de la serie, contribuye al perfil del graduado en Educación Primaria profundizando en el conocimiento del currículo de lenguas para esta etapa educativa continuando con lo ya trabajado en una asignatura previa “Didáctica General”. [PV\_PR\_03\_A]

En tercer lugar, la estrategia “Destacar características metodológicas innovadoras” describe aquellas características innovadoras implementadas por el docente en el desarrollo metodológico de la asignatura:

- (9) “... desde un planteamiento constructivista del aprendizaje, creemos que la mejor opción en el uso de la Lengua, será manipulándola y recreándola desde la propia competencia del alumnado y para ello proponemos los talleres como estrategias metodológicas.” [MU\_P\_01\_A]

En cuarto lugar, se sitúa la estrategia denominada “Destacar relevancia de la propuesta de la asignatura” en la que el docente señala aquellos argumentos por los cuáles valora la relevancia de su diseño:

- (10) “¿Qué relevancia tiene el conocimiento de la lengua en la formación de una persona que estudia Magisterio? Antes de nada, conviene destacar el carácter instrumental de la asignatura: el dominio de la lengua es indispensable para acceder al resto de conocimientos. De ahí la necesidad no solo de mejorar la propia competencia lingüística, sino de asumir que la lengua es fundamental tanto para la formación personal como para el buen ejercicio de una futura labor docente.” [VA\_P\_03\_A]

En quinto lugar, se identifica la estrategia “Justificar metodología empleada”. En esta, el docente justifica la metodología, sus procedimientos y técnicas a desarrollar en la asignatura:

- (11) “Para conseguir los objetivos que se plantea esta asignatura, se empleará una metodología activa, que hace imprescindible la implicación del alumnado.” [VA\_P\_03\_C]

Finalmente, se encuentra la estrategia “Criticar al ámbito disciplinar” en la que el docente señala alguna laguna, vacío o elemento mejorable del espacio disciplinar en el que se enmarca su asignatura:

- (12) “El profesorado de esta área no puede continuar anclado en propuestas metodológicas del pasado, ya que, la misma sociedad, con sus enormes contradicciones, le está exigiendo actitudes distintas.” [MU\_P\_01\_A]

Por último, se identifican aquellas estrategias de la dimensión social (Tabla 3):

Tabla 3. Secciones retóricas identificadas en la dimensión epistémica

Estrategia	Grado de recurrencia	
	Absolutos	Por trabajo
Destacar cualificación propia del profesor	5	3
Recomendar bibliografía al estudiante	2	2
Recomendar bibliografía propia al estudiante	34	13
Declarar especialización	2	2

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 3) la estrategia “Recomendar Bibliografía Propia al estudiante” obtiene un grado de recurrencia mayor al resto (13 de 118 trabajos), seguido de las estrategias “Destacar cualificación propia del profesor” (5 de 118 trabajos) y “Recomendar Bibliografía al estudiante” y “Declarar especialización” (2 de 118 trabajos, respectivamente).

En el orden expuesto en la tabla anterior (Tabla 3), se procede a describir de manera consecutiva cada una de las estrategias identificadas. La primera de ellas, “Destacar cualificación propia del profesor”, el docente destaca su cualificación para justificar su bagaje en la materia:

- (13) “Desde los años de experiencia del profesorado se plantean actividades de enseñanza desde planteamientos docentes innovadores ajustados a las directrices que marca la legislación educativa para la educación primaria.” [PV\_PR\_03\_A]

En segundo y tercer lugar, se identifican las estrategias “Recomendar Bibliografía al estudiante” y “Recomendar Bibliografía Propia al estudiante”. En este caso, no se aporta ningún ejemplo ya que, únicamente, los docentes sitúan en los listados de sus bibliografías el término de recomendado y, en el segundo caso, ellos mismos recomiendan obras propias.

Finalmente, en cuarto lugar, se sitúa la estrategia denominada “Declarar especialización” en la que el docente señala su especialización en el área temática de su asignatura:

- (14) “[...] uno de los elementos distintivos de la especialización del profesorado de esta asignatura y que revierte en cuestiones de calidad docente [...]” [CA\_PR\_07\_B]

## 6.2. Estructura retórica: secciones y finalidad discursiva

El análisis de la estructura retórica ha revelado la identificación de 1038 etiquetas diferentes. Con el fin de caracterizar una estructura retórica base, todas ellas han sido agrupadas en 10 secciones atendiendo a su propósito comunicativo. La nomenclatura de dichas secciones ha sido extraída tomando como prioritaria aquella con mayor grado de aparición. Esto ha permitido, por un lado, operativizar tal cantidad de información y, por otro lado, conocer cuáles son las secciones que componen la estructura retórica base e identificar así las estructuras predominantes en los mismos. Las secciones estructurales identificadas son las siguientes: datos básicos, justificación, prerrequisitos, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, plan de trabajo, evaluación y bibliografía. Se muestra, a continuación, el grado de recurrencia relativa de cada una de las 10 secciones identificadas (ver Tabla 4):

Tal y como se desprende de la tabla anterior (Tabla 4), el género GD posee una alta estabilidad en su estructuración retórica. De las 10 secciones retóricas identificadas, al menos 8 de ellas (las cuales pueden considerarse como estables) se encuentran en un nivel de recurrencia superior al 65 %. En orden de mayor a menor se encuentran: datos básicos (100 %), bibliografía (97 %), competencias y evaluación (96 %), resultados de aprendizaje (94 %), contenidos (92 %) y plan de trabajo (65 %). Por su parte, las secciones de justificación y prerrequisitos se encuentran en una frecuencia de aparición relativa al 58 % y 50 % respectivamente. Esta alta estabilidad de las secciones puede deberse a que se trata de un género altamente condicionado por las agencias de evaluación de calidad y acreditación tanto nacionales como autonómicas que, en sus estándares, prevén aquellas categorías de información a desplegar en el género.

Tabla 4. Secciones retóricas identificadas en el género GD

Sección retórica	Recurrencia absoluta	Recurrencia relativa
Datos básicos	118	100 %
Justificación	69	58 %
Prerrequisitos	60	50 %
Competencias	115	96 %
Resultados de aprendizaje	112	94 %
Contenidos	110	92 %
Metodología	108	90 %
Plan de trabajo	78	65 %
Evaluación	115	96 %
Bibliografía	116	97 %

Por su parte, los datos emergidos del análisis de las etiquetas revelan una menor estabilidad de las secciones en cuanto a la nomenclatura se refiere. Se muestra, a continuación, el número de etiquetas identificadas en cada una de las 10 secciones (ver Tabla 5):

Tabla 5. Secciones retóricas identificadas en el género GD

Sección retórica	Número de etiquetas
Datos Básicos	17
Justificación	19
Prerrequisitos	7
Competencias	10
Resultados de aprendizaje	9
Contenidos	10
Metodología	18
Plan de trabajo	9
Evaluación	13
Bibliografía	11

En efecto, los datos relativos al número de etiquetas por sección permiten afirmar que las nomenclaturas a través de las cuales se identifican las secciones de las GD no tienen un alto grado de estabilidad dándose una variabilidad mínima y máxima que oscila entre las 7 etiquetas (prerrequisitos) y 19 (justificación).

A continuación, se describe la función comunicativa de cada una de las secciones consolidadas (ver Tabla 6):

Sección retórica	Descripción
Datos básicos	Esta sección recoge la información elemental del documento de GD incluyendo datos identificativos de la materia, el curso, el profesorado, etcétera.
Justificación	Esta sección recoge la justificación y contextualización de la asignatura destacando aspectos motivacionales y de interés del área y la temática a desarrollar en la misma.
Prerrequisitos	Esta sección recoge los conocimientos previos así como las habilidades y competencias requeridas para cursar la asignatura.
Competencias	Esta sección recoge el espacio normativo referido a las cuestiones competenciales. Así, se incluyen tanto las competencias genéricas, específicas y de materia incluidas en el desarrollo de la materia.
Resultados de aprendizaje	Esta sección recoge aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que se espera el alumno adquiera al cursar la asignatura.
Contenidos	Esta sección recoge aquellos contenidos que serán vehiculares en el desarrollo de la asignatura permitiendo visibilizar la estructura planificativa de la asignatura.
Metodología	Esta sección recoge la forma en la que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

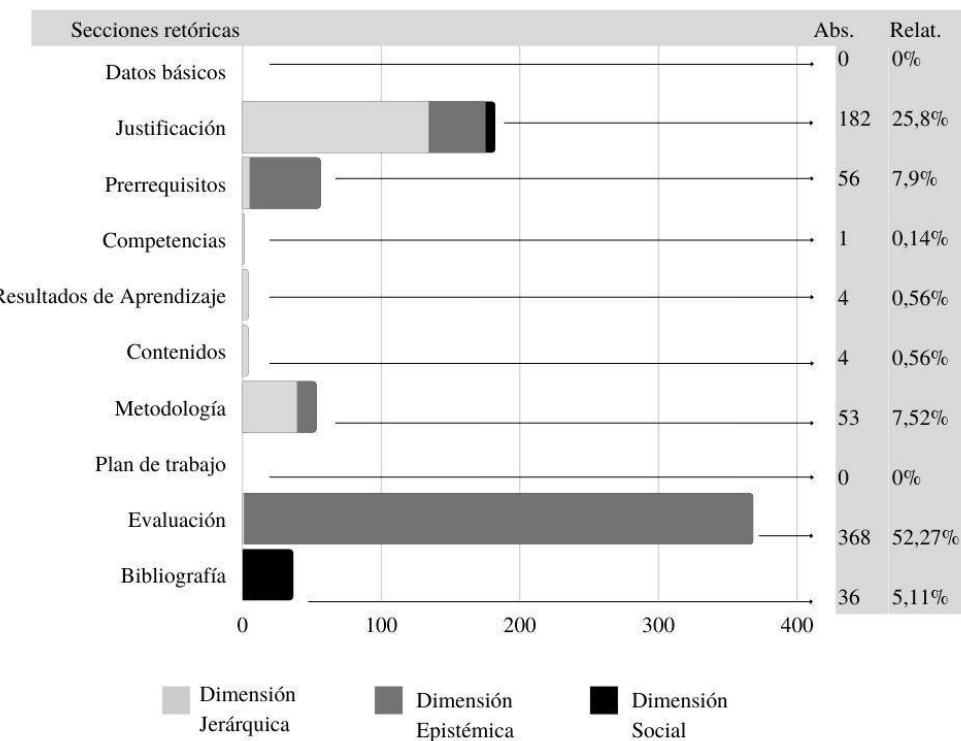
Sección retórica	Descripción
Plan de trabajo	Esta sección recoge la planificación que orientará el proceso de aprendizaje en base al tiempo y la secuenciación de actividades de la asignatura.
Evaluación	Esta sección incluye los criterios, indicadores, procedimientos, pruebas, instrumentos y plazos de evaluación que se proponen para la materialización de la asignatura.
Bibliografía	Esta sección recoge todo el material y textual básico que se emplea en el desarrollo de la asignatura. Se incluye en algunos casos bibliografía complementaria.

Tabla 6. Secciones retóricas identificadas en el género GD

### 6.3. Relación entre las estrategias de posicionamiento y las secciones estructurales del género GD

A continuación, se muestra la dispersión de las estrategias de posicionamiento en relación a las secciones estructurales prototípicas identificadas en el estudio. Así, se señala el número de estrategias identificadas en cada sección (Figura 4):

Figura 4. Relación entre estrategias de posicionamiento y secciones retóricas del género GD



Sobre la base de la información presentada en la Figura 4, se puede advertir que, de las tres dimensiones, la dimensión epistémica es aquella con mayor nivel de dispersión ya que se encuentra en 7 de las 10 secciones retóricas del género. La dimensión jerárquica se encuentra en 4 de las 10, mientras que la social únicamente se identifica en 2 de las 10 secciones. Resulta de interés resaltar que, a pesar de que la dimensión jerárquica alberga mayor número absoluto de estrategias en la totalidad del corpus, la dispersión es menor que las estrategias vinculadas a la epistémica. Tal y como se observa en la Figura 4, esto se debe a que las estrategias de posicionamiento de la dimensión jerárquica se concentran de manera fundamental en cuatro estrategias principales, mientras que 5 de las estrategias de la dimensión epistémica tienen número absoluto de aparición más bajo (entre 1 y 5).

Los datos señalan que las estrategias de posicionamiento están distribuidas en 8 de las 10 secciones retóricas del género. En este caso, las secciones que se desarrollan sin ningún tipo de ejercicio de posicionamiento serían las de Datos Básicos y Plan de Trabajo. Pormenorizando en el análisis, cabe destacar que, de las 8 secciones con estrategias de posicionamiento, 3 de ellas presentan una aparición muy baja (entre 1 y 5 estrategias en el total del corpus). Se trata concretamente de las secciones de Competencias, Resultados de Aprendizaje y Contenidos. Por último, y con orden en función del grado de aparición de dichas estrategias de mayor a menor encontramos, consecutivamente, las secciones de Evaluación (368), Justificación (182) Prerrequisitos (56), Metodología y Bibliografía (36).

Estos datos permiten señalar que en lo relativo a la función comunicativa del género, éste presenta una función comunicativa equilibrada entre lo informativo y la persuasivo. En efecto, y como se ha señalado con anterioridad, 8 de las 10 secciones identificadas presentan estrategias de posicionamiento.

## 7. Conclusiones

En este trabajo, se han analizado y descrito rasgos lingüístico-discursivos del género GD. Concretamente, rasgos referidos al PEA, la estructura retórica, así como la función y los propósitos comunicativos de este género y sus diferentes secciones. Sobre la base de los resultados del estudio se pueden derivar algunas conclusiones significativas.

En primer lugar, es posible afirmar que la GD es un género reconocible en el espacio académico estatal. Este estudio muestra que se trata de un género con un alto grado de estabilidad en cuanto a la estructura retórica se refiere. Así, la estructura retórica prototípica descrita muestra que las secciones identificadas poseen un alto grado de recurrencia en el corpus (ver Tabla 4). Esto puede deberse a que la regulación europea y nacional estipulan de alguna manera aquellos elementos a incluir en dicho género. Junto a este rasgo de estabilidad se observa un elemento de heterogeneidad. Concretamente, se trata del diferente etiquetaje a través del que titulan dichas secciones en las diferentes instituciones universitarias. Este estudio revela un total de 123 etiquetas diferentes para un total de 10 secciones prototípicas (ver Tabla 5).

En segundo lugar, las funciones y propósitos comunicativos descritos en el estudio permiten obtener las siguientes conclusiones. Cada sección delimita de manera explícita los propósitos comunicativos de cada sección (ver Tabla 6) y, tal y como se evidencia, el uso de estrategias lingüístico-discursivas de carácter descriptivo junto con el desarrollo de funciones de tipo persuasivo hablan de un género equilibrado en este sentido. Cabe destacar cómo este estudio ha permitido identificar la función comunicativa de cada sección retórica. Así, se puede afirmar que aquellas con mayores rasgos de persuasión (ver Figura 4) son aquellas en las que existe una exigencia por parte del docente por establecer directrices dirigidas a los procesos de enseñanza aprendizaje. En definitiva, este estudio corrobora que a través de este género se redefine la vinculación (dialógica) entre el profesorado y el alumnado donde se explicitan las directrices de los procesos de enseñanza aprendizaje que se resolverán en el marco de una asignatura. Se resuelve, por tanto, un nuevo modelo comunicativo entre los agentes participantes en el aula donde la planificación y el diseño de la materia se convierten en el eje de esa relación.

En tercer lugar, el aspecto fundamental de este estudio es el análisis del PEA. El estudio permite concluir las siguientes cuestiones. El género evidencia un equilibrio entre su función persuasiva y descriptiva. Si bien se observa un uso normalizado de las estrategias de posicionamiento, resulta interesante hacer una lectura detenida de esta cuestión. Existe un registro claro de estrategias dirigidas al gobierno de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, a posicionamientos claros sobre las acciones de su alumnado (dimensión jerárquica). No obstante, cabe destacar que se produce un posicionamiento menor en lo que se refiere a la valoración de la propuesta (dimensión epistémica) e, incluso, en el posicionamiento dentro del espacio disciplinar al que se adscribe (dimensión social). Existen secciones retóricas con propósitos comunicativos que bien pudieran resolver esta cuestión (justificación, metodología o bibliografía) y no se ha podido corroborar este extremo.

En cuarto lugar, y tal y como se acaba de apuntar, el estudio rescata una visión interesante en torno al grado de posicionamiento de cada sección. Así, aquellas con mayor grado de posicionamiento son: justificación, requisitos, metodología, evaluación y bibliografía. El análisis de la densidad de estrategias por sección nos permite afirmar que las dimensiones epistémica y social tienen una incidencia menor en esta construcción del posicionamiento. Este hecho es interesante para la comunidad docente ya que, de alguna manera, es un indicio de que la consolidación del personal docente en el espacio epistémico y social de la academia es un requisito imprescindible para la consolidación de un profesional universitario.

Por todo lo anterior, la investigación presentada constituye un avance importante en la descripción de este género. De alguna manera, puede guiar a la comunidad docente, por un lado, la manera de desplegar información en cada una de las secciones y, por otro lado, puede servir para identificar cómo ampliar los requerimientos de un perfil docente académico en términos de ocupación de espacio epistémico y social en el espacio científico de cada uno. Asimismo, este estudio ha propiciado la creación y validación de un instrumento empíricamente fundado para el análisis de un constructo tremadamente útil en el espacio del análisis lingüístico-discursivo. Junto con los otros modelos existentes (Meza, 2016, 2017), pueden servir de base para la comunidad científica en la consolidación de otros modelos que puedan dar lugar al análisis de este constructo en otros géneros discursivos.

Para finalizar, indicar que este trabajo deja líneas de prospección futura abiertas. Resultaría de gran interés, en primer lugar, ampliar el análisis de los rasgos lingüístico-discursivos a otras áreas disciplinares de la esfera universitaria con el fin de analizar la realidad en otros espacios y, desde luego, para poder corroborar la validez y robustez del modelo de análisis creado para este estudio. En segundo lugar, futuras investigaciones podrían comparar de manera más exhaustiva los resultados obtenidos por institución, teniendo en cuenta el carácter de ésta (público o privada) y la Comunidad Autónoma a la que pertenece. De igual modo, sería interesante plantear un estudio transnacional, tanto en cuanto, el género aquí estudiado nace de una directiva europea y podría realizarse una caracterización de este en base a diferentes variables de tipo cultural.

## Referencias

- Abdi, J., & Farrokhi, F. (2015). Investigating the Projection of Authorial Identity through First Person Pronouns in L1 and L2 English Research Articles. *International Journal of Language*, 3(1), 156–168. <https://doi.org/10.15640/ijll.v3n1a21>
- Beke, R. (2005). El metadiscursus interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7–18. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. Siglo veintiuno editores.
- Biber, D. (1999). A Register Perspective on Grammar and Discourse: Variability in the Form and Use of English Complement Clauses: *Discourse Studies*, 131–150. <https://doi.org/10.1177/146144569901002001>
- Castro, M. C., & Sánchez, M. (2016). The training of researchers in the area of Humanities: The challenges of the construction of the voice as author in the writing of the doctoral thesis. *Revista Signos*, 49, 30–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Díez Ros, R., Aguilar Hernández, B. M., Lozano Cabezas, I., Vera-Muñoz, I. M., Iglesias Martínez, M. J., Gómez Trigueros, I. M., Pérez Castelló, T., Menargues Marcilla, M. A., Limiñana, R., Luján Feliu-Pascual, I., & Soriano López, C. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. In *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 403–420). Universidad de Alicante.
- Estaji, M., & Vafaeimehr, R. (2015). A Comparative Analysis of Interactional Metadiscourse Markers in the Introduction and Conclusion Sections of Mechanical and Electrical Engineering Research Papers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 37–56. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2015.20401>
- García Aretio, L. (2014). La Guía Didáctica. *Contextos Universitarios Mediados*, 14.
- Gee, J. P. (2005). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*, 177–193. <https://doi.org/10.4324/9780203984963-20>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6º edición). McGraw-Hill.
- Hu, G., & Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics*, 11(43), 2795–2809. <https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2011.04.007>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Ivanic, R. (2005). The discoursal construction of writer identity. In *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391–416).
- Kim, L. C., & Lim, J. M. H. (2013). Metadiscourse in English and Chinese research article introductions. *Discourse Studies*, 15(2), 129–146. <https://doi.org/10.1177/1461445612471476>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., & Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29(2), 111–134. <https://doi.org/10.15446/FYF.V29N2.60191>
- Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos (La Serena)*, 27(1), 152–164. <https://doi.org/10.15443/RL2711>
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del Autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: Novatos versus Expertos. *Información Tecnológica*, 29(2), 3–18. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Muñoz Díaz, M. del C., & Martínez Gimeno, A. (2014). Las guías docentes: aplicación en la Universidad Pablo de Olavide. *Revista Torreón Universitario*.
- Oskueia, M. H. H., & Kuhí, D. (2014). The use of citations in academic writing: Analysis of introduction sections of Iranian and native English master's theses. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2/3, 216–220.
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 13–27. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.390951>
- Sánchez-Jiménez, D. (2017). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Publications and Research*, 16–36.
- Sánchez Doberti, T., Molina Valenzuela, P., Del Valle Martín, R., Pascual Hoyuelos, G., & Moisés Alvial, C. (2009). *Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 5. Elaboración de Guías de Aprendizaje*.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Swales, J. M. (1990). Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. In *English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). Research Genres: Explorations and Applications. In *Research Genres*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Thaiss, C., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged Writers Dynamic Disciplines: research on the academic writing life*. Boynton/Cook Publishers.
- Vicerrectorado de Estudios de Grado. (n.d.). *La guía docente de asignatura en la Universidad de Málaga*. Retrieved December 20, 2021, from <http://campusvirtual.cv.uma.es/>
- Yotimart, D., & Aziz, N. H. A. (2017). Linguistic Disadvantage and Authorial Identity in Research Articles Written by Native English and Thai Writers in International Publication. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(5), 206–213. <https://doi.org/10.7575/AIAC.IJALEL.V6N.5P.206>