

## Recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en informes universitarios: aprendizaje y evaluación en distintas disciplinas académicas

Carmen López Ferrero<sup>1</sup>

Recibido: 26 de agosto de 2022 / Aceptado: 28 de agosto de 2022

**Resumen.** En los Estudios del Discurso y la Lingüística Textual, el *informe* se investiga en familias de géneros distintas según el contexto de producción: por ejemplo, en la de géneros evaluativos entre pares (Bosio, 2005; Sabaj *et al.*, 2018), géneros escolares informativos (Rose y Martin, 2012/2018) o expositivos académicos en los estudios de pregrado, con límites difusos con otros géneros (cfr. la monografía, Moris y Pérez, 2014; Sologuren, 2020). Analizamos en un corpus de 30 informes de estudiantes de pregrado (10 de estudiantes de Lenguas Aplicadas, 10 de Traducción y 10 de Biomedicina) los recursos lingüístico-discursivos usados para implicarse discursivamente (Hyland y Sancho Guinda, 2012), valorar la información presentada (Martin y White, 2005) y dialogar con la comunidad académica (Gil-Salom y Soler-Monreal, 2014). Los resultados muestran que la voz del autor se manifiesta con recursos tentativos que requieren ser auto y coevaluados por los aprendices en cada disciplina particular.

**Palabras clave:** asimetrías de conocimiento; comprensibilidad; credibilidad; implicación.

### [en] Linguistic-discursive resources of the author's voice in undergraduate reports: learning and assessment in different academic disciplines

**Abstract.** In Discourse Studies and Text Linguistics, the report is investigated in different genre families depending on the context of production: for example, in peer evaluative genres (Bosio, 2005; Sabaj *et al.*, 2018), informative school genres (Rose and Martin, 2012/2018) or academic expository genres in undergraduate studies, with blurred boundaries with other genres (cf. monograph, Moris and Pérez, 2014; Sologuren, 2020). We analysed in a corpus of 30 undergraduate student reports (10 from Applied Languages, 10 from Translation and 10 from Biomedicine students) the linguistic-discursive resources used to stance and engage (Hyland and Sancho Guinda, 2012), evaluate the information presented (Martin and White, 2005) and dialogue with the academic community (Gil-Salom and Soler-Monreal, 2014). The results show that the author's voice is expressed with tentative resources that need to be self- and co-assessed by the learners in each specific discipline.

**Keywords:** report; discourse competence; academic literacy; effective feedback

**Índice.** 1. Introducción. 2. La familia de géneros *informe*: estado de la cuestión sobre su aprendizaje y evaluación. 3. Recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en informes universitarios. 4. Metodología: corpus de estudio y procedimiento de análisis. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. Agradecimientos. Bibliografía

**Cómo citar:** López Ferrero, C. (2023). Recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en informes universitarios: aprendizaje y evaluación en distintas disciplinas académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 85-101. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.85567>

## 1. Introducción

“Al fin y al cabo, los textos son fantasmas. El cuerpo del autor no se ve por ninguna parte [...] Y es precisamente la distancia, la máxima otredad de la obra de arte, lo que proporciona alivio y satisfacción durante el proceso de creación. El arte es el “yo” y al mismo tiempo el “no-yo”. Es el “extraño familiar”, como he llamado en el pasado al acto de escribir”.

Siri Hustvedt (2021/2022). *Padres, madres y demás*. Barcelona: Seix-Barral, p. 264 y p. 316 [Trad. de Aurora Echevarría]

<sup>1</sup> Universitat Pompeu Fabra (España).

Correo electrónico: [carmen.lopez@upf.edu](mailto:carmen.lopez@upf.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9348-1461>

Cómo se inscribe la persona que escribe (el *yo*) en el discurso constituye una decisión compleja en el momento de elaborar cualquier texto, como los artísticos a los que se refiere la ensayista y novelista Siri Hustvedt en la cita con la que encabezamos este artículo. Para esta autora, “los textos son fantasmas” que cobran vida cuando una persona interactúa con ellos al leerlos e interiorizarlos. La participación del no-*yo*, del *tú* enunciativo, por tanto, es crucial, como sostuvo Benveniste (1996, 1974) en su teoría sobre la enunciación. La producción de un discurso es obra de un sujeto real (“empírico” en los términos clásicos de Ducrot, 1984/1986), se relaciona con él pero no es él, de ahí que la acción de crear textos sea denominada por Hustvedt un “extraño familiar”. El sujeto que se construye en el texto es precisamente ese “extraño familiar”, *locutor* o sujeto discursivo (Ducrot, 1984/1986), responsable último del contenido presentado, en un desdoblamiento polifónico que lo distancia del *yo empírico* y dialoga con otras voces (los enunciadores) o puntos de vista en el discurso.

En el discurso académico, lograr esa “extrañeza familiar” es una actividad costosa para quien está iniciándose en una disciplina. Saber distanciar el *yo real* del *yo discursivo* para construir una voz académica propia, crítica y consistente es una actividad compleja, que requiere formación. Es el modo de demostrar conocimiento o de construirlo (cfr. Castelló *et al.*, 2011; Meza, 2018; entre otros) por parte de un estudioso (aprendiz o experto) que sea reconocido por la comunidad disciplinar. En la construcción de esta voz de autoría académica son determinantes los recursos lingüísticos y discursivos que se escojan para inscribirse en el discurso (Hyland y Sancho Guinda, 2012), posicionarse ante el conocimiento expuesto y dialogar con la comunidad científica (Gil-Salom y Soler-Monreal, 2014; Sánchez-Jiménez y Meza, 2022).

En el discurso académico, tener voz y adoptar una posición ante el tema expuesto no es comentar, opinar o especular del modo en que se hace en otros contextos de comunicación no científicos (como el de las redes sociales, por ejemplo). En el ámbito académico posicionarse supone implicarse en el discurso para ofrecer una mirada diferente sobre los fenómenos estudiados o un conocimiento nuevo con criterio para participar en la discusión científica; el problema radica no tanto en que los estudiantes tengan dificultades para utilizar recursos que visibilicen su voz (Tang y John, 1999; Castelló *et al.*, 2011), sino en el propósito con el que usan esas formas, esto es, en el papel de autores que desempeñan al inscribirse en su discurso, en la función pragmático-discursiva que esa voz cumple. Se trasladan actualmente usos de contextos informales a los formales de la comunicación académica, que requieren adaptación (Yus, 2014). Así, se confunde en ocasiones *posicionarse* con expresar gustos, o mostrar acuerdo o desacuerdo sin razonamiento. Pero la argumentación, los juicios fundamentados, como afirma Hyland (2005, p. 176), definen el posicionamiento (*stance*) del autor en el discurso del contexto académico: esta forma de posicionarse varía de una lengua a otra y de un género de discurso a otro (Sánchez-Jiménez, 2020).

El género académico que abordamos en esta investigación es el *informe*, un género con límites difusos, como describiremos en el apartado siguiente, que merece especial atención por tratarse de un tipo de discurso habitual requerido en la formación de distintas disciplinas y también en el ejercicio profesional. Interesa, con fines didácticos para desarrollar la competencia discursiva, observar cómo estudiantes en formación de áreas de conocimiento variadas expresan su voz de autores en los informes que redactan para las asignaturas que cursan.

En este marco, las preguntas a las que buscamos dar respuesta en el presente artículo son las tres siguientes:

1. ¿Qué recursos lingüístico-discursivos usan estudiantes de distintas disciplinas (científicas y humanísticas) para implicarse discursivamente en el género informe científico-académico?, esto es, ¿qué mecanismos de autorreferencia y de valoración utilizan?
2. ¿Qué tipo de voz manifiestan en el género informe objeto de estudio?, es decir, ¿qué papel construyen los estudiantes?
3. ¿Y cómo dialogan en estos informes con voces autorizadas para participar de la discusión académica?

Son preguntas cuyas respuestas permitirán retroalimentar de forma eficaz en la redacción de informes a los estudiantes que están aprendiendo una disciplina para formarse como especialistas del campo.

## 2. La familia de géneros *informe*: estado de la cuestión sobre su aprendizaje y evaluación

En los Estudios del Discurso y la Lingüística Textual, el *informe* se investiga en familias de géneros (Bhatia, 2004; Ciapuscio, 2007) distintas según el contexto de producción: por ejemplo, en la de géneros evaluativos entre pares (Bosio, 2005; Sabaj *et al.*, 2018), géneros escolares informativos (Rose y Martin, 2012/2018) o expositivos académicos en los estudios de pregrado, con límites difusos con otros géneros (cfr. la monografía, Moris y Pérez, 2014; Sologuren, 2020). Esta falta de delimitación es debida a su carácter de género “oculto” (*occluded* en inglés, Swales, 1996) en los distintos contextos de especialidad (tanto profesional como académica) en los que se usan; por ejemplo, en comités de empresa que redactan *informes empresariales* o *económicos* no se han hecho explícitas sus características de género (Carter, 1990; Battaner, 1992), ni en los comités científico-técnicos que redactan *informes de evaluación* de un proyecto presentado para decidir su

subvención, tampoco en los contextos académicos en que es necesario elaborar distintos tipos de informes: por expertos *informes de investigación* para dar cuenta de sus actividades en un proyecto I+D, *informes de trabajo de campo* (Navarro, 2014) o *informes etnográficos* en ciencias sociales, entre otros; por estudiantes *informes de resolución de problemas* en disciplinas científicas (González Lillo y López Ferrero, 2021), *informes técnicos* en las ingenierías (Sologuren, 2020; Venegas, 2021), *informes (o autoinformes) de reflexión* (Thompson, 1996) sobre el aprendizaje alcanzado en áreas como la pedagogía o la lingüística aplicada, por ejemplo.

Los distintos tipos de *informes* se caracterizan como familia de géneros discursivos por compartir un mismo objetivo comunicativo: se redactan siempre para facilitar la toma de decisiones a quienes van dirigidos o para ayudar a resolver un problema. Los distintos tipos mencionados comparten el objetivo de evaluar o un proyecto, por ejemplo, o bien la evolución de una investigación o bien el trabajo realizado en una asignatura, con el fin de orientar las acciones futuras (conceder o no una ayuda a un proyecto, sancionar o no el conocimiento alcanzado en una disciplina, etc.). Según Cubo de Severino (2005), constituyen un “género de control del conocimiento”. En consecuencia, es necesario reseñar en los informes el trabajo previo en el área, aportar datos y proponer soluciones. El foco discursivo está en la dimensión del contenido semántico, esto es, en la información presentada, de ahí el nombre de *informe*. Los textos de los informes son a la vez informativos y evaluativos, en los que el autor combina secuencias textuales explicativas y argumentativas para fundamentar el conocimiento que aporta.

En el ámbito académico en el que se enmarca nuestro trabajo, los miembros de esta familia de géneros es muy amplia, al circular transversalmente en distintas disciplinas (Parodi, 2008; Tapia Ladino y Burdiles, 2009), cuya caracterización varía según el ámbito de uso. Esta diversidad disciplinar explicaría la variedad en su denominación en los estudios de referencia: es frecuente que el *informe* en el ámbito escolar o académico se conciba como equivalente a *trabajo de investigación* o *trabajo académico*, usándose estas denominaciones como variantes alternativas. Destacan estas investigaciones previas dos rasgos fundamentales en esta familia de géneros discursivos: el procesamiento de la información recopilada de distintas fuentes (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Harvey y Muñoz, 2006; Rose y Martin, 2012/2018; entre muchos otros), como hemos dicho, y la valoración de esta información.

En el nivel universitario, el género *informe* cuenta ya con abundante descripción y propuestas para su aprendizaje y evaluación. Distingue la bibliografía (Harvey, 2005; Núñez Lagos, 2020) en este contexto cuatro tipos de *informe* producidos por estudiantes de distintas disciplinas: el bibliográfico, el de diagnóstico, el de caso y el de investigación. Una forma híbrida de informe bibliográfico y de investigación es el *informe de resolución de problemas* estudiado por González Lillo y López Ferrero (2021). Los *informes de resolución de problemas* de primer curso de grado en Biología se caracterizan en esta disciplina científica por organizarse discursivamente en 4 movimientos retóricos (González Lillo et al., 2022): 1) problematización (formulación de preguntas de investigación y su resolución), 2) metacognición (señalización de las fuentes y su justificación); 3) síntesis de información para jerarquizar los conceptos clave y 4) autoevaluación (valoración de los pasos previos: preguntas, respuestas, relación entre conceptos y aspectos formales). Este estudio considera además los cinco criterios de evaluación –todos ellos con el mismo valor (2 puntos cada uno)– que los docentes proporcionan como guía y autoevaluación de los informes analizados: a) formulación de preguntas contextualizadas, relacionadas con diferentes conceptos o fenómenos científicos para analizar información de fuentes fiables y favorecer el aporte de nuevas ideas o conocimientos; b) respuestas, que muestren un buen análisis de la información, relación argumentada entre conceptos, aportación de nuevas ideas y conclusiones relevantes; c) mapa conceptual, para mostrar visualmente las relaciones entre los distintos conceptos generales y específicos trabajados en el informe; d) aspectos formales (redacción, normativa, pautas para citar, presentación); y e) uso de las fuentes de información (búsqueda y selección críticas, fiabilidad, relevancia, especialización y variación).

Por su parte, en su estudio de informes de segundo curso universitario Harvey y Muñoz (2006) obtienen 7 rasgos considerados característicos del *informe* a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario distribuido a 120 profesores de segundo año en ocho carreras de tres instituciones universitarias de Chile; los siete criterios son estos: 1) estructura (introducción-desarrollo-conclusión), 2) claridad, 3) aspectos formales, 4) punto de vista personal, 5) coherencia, 6) brevedad y 7) desarrollo de un problema. Tapia, Burdiles y Arancibia (2002, 2003) también destacan un conjunto de criterios de análisis de informes escritos de tercer año en dos carreras técnicas de ingeniería (comercial e informática), a partir de la elaboración de una pauta para evaluar informes académicos universitarios. La pauta incluye 36 indicadores de logro agrupados en 9 criterios de análisis: 1) título, 2) introducción, 3) desarrollo, 4) objetivos, 5) procedimientos, 6) resultados, 7) conclusiones, 8) referencias bibliográficas, 9) calidad del escrito. Destacan estas autoras como indicadores de logro en la dimensión “desarrollo” (criterio 3) del género la distinción de la voz propia del autor frente al discurso ajeno, y en las “conclusiones” (criterio 7) inciden en la objetividad en los comentarios sobre el trabajo realizado.

Como se observa en estos estudios, dependiendo de la especialidad académica, del curso, de la instrucción o de la actividad didáctica a la que el informe responde (diagnóstico, búsqueda bibliográfica, problema de investigación, estudio de caso, autoevaluación del aprendizaje, etc., o varios a la vez), varían las características lingüístico-discursivas y retóricas de los miembros de la familia de géneros *informe*. Estas investigaciones previas han puesto el foco en la estructura retórica del género y en su contenido, fundamentalmente. La

inscripción adecuada de la voz de la persona que elabora el informe, como hemos visto, es también un criterio de evaluación destacado (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Castelló *et al.*, 2011; Todorova Gueorgueva, 2012, entre otros), pero faltan estudios empíricos que muestren con datos reales los recursos lingüísticos (léxicos y gramaticales) y discursivos que los estudiantes (autores en formación) emplean para referirse a sí mismos (autorreferencias) en sus escritos, para referirse a otros (citas) y para valorar el contenido que escogen presentar en los informes que redactan para las distintas asignaturas que cursan en la universidad. Esto es, no se ha abordado con profundidad cómo los estudiantes construyen su voz de autores de sus informes, qué forma y qué funciones desempeñan a través de ella, para su aprendizaje y evaluación. Este análisis es necesario para poder ofrecer retroalimentación efectiva (Henderson *et al.*, 2019), basada en las fortalezas y debilidades de aprendizaje detectadas, contextualizada en nuestro caso en el género *informe*, por tanto, con orientación discursiva concreta y dialógica, esto es, que favorezca la implicación, proactividad y actuación de los estudiantes (Carless y Boud, 2018).

Hay muchas investigaciones que dan cuenta de la dificultad que supone para los estudiantes universitarios encontrar su voz propia (Castelló *et al.*, 2011; Zavala, 2011, p. ej.). Se distinguen diferentes grados de desarrollo de esa voz a lo largo del proceso de alfabetización académica de los estudiantes. Todorova Gueorgueva (2012) establece una *etapa inicial* en la construcción de la voz del autor en que el sujeto no distingue la voz propia de la ajena y diluye su contribución en los contenidos recopilados de otras fuentes sin ser capaz de enunciar su punto de vista acerca de la información que presenta; a esta etapa seguiría, según esta autora, una segunda de *proceso de formación de la voz*, en que el sujeto participa en el discurso adoptando una postura propia consolidada frente al contenido y frente a las demás voces que intervienen; se va constituyendo así su voz de autor/a al interactuar, diferenciarse y situarse en relación con otros autores de la comunidad disciplinar, asumiendo papeles en la regulación del proceso. Frente a la propuesta de que esta voz propia suponga una participación cada vez más monológica por parte del estudiante (Todorova Gueorgueva, 2012, p. 154), la incorporación de voces autorizadas y contextualizadas constituye un criterio/indicador de logro fundamental de la competencia discursiva necesaria para producir los informes científico-académicos que estudiamos en estas páginas.

Por estas razones, analizamos a continuación qué papel construye el aprendiz de tres disciplinas diferentes (Biomedicina, Traducción y Lenguas Aplicadas) y de distintos cursos en los informes del corpus objeto de análisis a través de las formas como se refiere a sí mismo en su texto (para configurar *quién* escribe), a las fuentes que cita (*con quién* dialoga en el informe, en términos de Bajtín, [1934-1935] 1975/1981) y desde qué actitud (*cómo* valora la información aportada). Nuestro propósito es analizar recursos lingüísticos y discursivos relevantes en los informes escritos por estudiantes universitarios para identificar los papeles que adoptan y evaluar el grado de competencia discursiva que muestran de esta familia genérica a través de su voz de autor.

### 3. Recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en informes universitarios

Analizamos en los textos objeto de estudio tres tipos de recursos en relación con la voz del autor en la producción de informes en la universidad: *quién* informa, *con quién* y *cómo*. Acotamos brevemente las categorías de análisis que corresponden a cada uno de los tres mecanismos.

#### 3.1. ¿Quién informa?: autorreferencias y papeles del yo discursivo

Un primer grupo de recursos de análisis para caracterizar la voz del autor en los informes objeto de nuestro estudio son los que se refieren a la inscripción del *yo* discursivo (el *locutor*, Ducrot, 1984/1986). Observamos con este fin tres tipos de formas de deixis personal (Hyland, 2019; Del Saz Rubio, 2021; entre muchos otros):

- formas directas o explícitas de uso del pronombre personal y desinencias verbales de primera persona (singular o plural: *yo, nosotros*; de complemento: *me, nos, a mí, a nosotros*), adjetivos posesivos también de primera persona (*mi, nuestro*, etc.);
- formas indirectas (automenciones con nombres de persona como *estudiante, autora, investigador*, etc.);
- y formas implícitas (con sustantivos que designan el objeto texto como *informe, escrito*, etc.; y formas de tercera persona e impersonales que se refieren también a quien escribe el informe).

La siguiente Tabla 1 muestra la gradación de estas formas lingüísticas desde las más explícitas a las más implícitas (distanciadas), siguiendo la propuesta de Del Saz Rubio (2021, p. 609); para nuestro estudio, hemos incorporado a las formas de automención “visibles” del Del Saz Rubio (2021) formas también de nominalización (desagentivadoras tan características del discurso académico, Hyland, 2005; Sancho Guinda, 2015; entre muchos otros) e impersonales:



REFERENCIAS DE AUTOMENCIÓN		
Formas de autorreferencia <b>explícita</b>	Formas de autorreferencia <b>indirecta</b>	Formas de autorreferencia <b>implícita</b>
<i>yo/mi/mío/me/a mí</i> <i>nosotros/nuestro/nos/a nosotros</i>  flexión verbal de 1. <sup>a</sup> p. sing. y pl.	<i>estudiante / investigador / autor /</i> <i>miembro / equipo / grupo / etc.</i>  flexión verbal de 3. <sup>a</sup> p. sing. y pl.	<i>estudio, investigación, informe, trabajo, preguntas, respuestas, propósitos, objetivo</i>  nominalizaciones deverbales: <i>uso, consulta, evaluación, lectura, escritura</i>  formas impersonales: con el clítico <i>se</i> , con el verbo, con infinitivo, con gerundio o con participio ( <i>las actividades realizadas</i> , p.ej.)

Tabla 1. Recursos lingüístico-discursivos de la automención en un discurso

El estudio de estas formas lo llevamos a cabo a partir del papel que desempeña el autor en el texto. Del Saz Rubio (2021, p. 604, a partir de Tang y John, 1999) distingue 6 roles (diferenciados del concepto de identidad discursiva de Ivanic, 1998) en el género ensayo académico en relación con la deixis personal. Estos roles representan un continuo de menor a mayor grado de “autoridad”, según Tang y John (1999), de modo que el papel *representante* (normalmente expresado con el plural *nosotros* o *nos* para representar a un grupo más amplio de personas, Tang y John, 1999, p. 27) reflejaría el tipo de voz menos poderosa frente a la voz *creador*, la de mayor valor en esta gradación de roles:

a) *representante* de un colectivo > b) *guía* del lector > c) *arquitecto* del texto > d) *investigador* que describe o relata los pasos del proceso de estudio > e) *titular de una opinión* que expresa su acuerdo, desacuerdo o interés sobre los datos presentados > f) *creador* autor de conocimiento nuevo que se avanza en el texto.

Partimos de esta taxonomía previa para llevar a cabo una propuesta propia de macrocategorías y categorías de papeles de autor relevantes para el corpus de informes objeto de análisis en este estudio. Esta nueva tipología la detallamos en el apartado de metodología.

### 3.2. ¿Con quién se informa?: referencias a otras voces

En el discurso académico son fundamentales las referencias a voces autorizadas. Como hemos explicado, los informes aportan contenidos para facilitar la toma de decisiones o la resolución de un problema, con datos extraídos de fuentes veraces y fiables. Este es un indicador de logro que se destaca en todos los trabajos reseñados sobre la familia de géneros *informe* en el contexto universitario. La autoridad de las fuentes se manifiesta lingüísticamente en el denominado “marco de la cita” (Caldas-Coulthard, 1994; Leeuwen, 1996; Calsamiglia y López Ferrero, 2003; entre muchos otros), constituido por la forma lingüística de referirse a la voz citada y por el verbo introductor de la cita (verbos *dicendi* o de comunicación). Son muy detallados los estudios que abordan cómo se representan socialmente los agentes citados en un discurso y las formas y funciones que desempeñan los verbos que los introducen (cfr., entre muchos otros, Hyland, 2000; Battaner *et al.*, 2001; Flottum, Dahl y Kinn, 2006). Para los objetivos aplicados del presente estudio –de aprendizaje y evaluación de informes escritos por estudiantes universitarios–, acotamos el análisis de las referencias a otras voces en estos términos:

- i. análisis de la identidad, selección y representación de las personas cuyo discurso se reconstruye en el informe: denominación como individuo (con nombres y apellidos) o como colectivo (organismos, entidades), determinado o indeterminado, personal (*autor, investigadora italiana*, afiliación, etc.) o no personal (*texto, artículo*, etc.);
- ii. estudio de la elección del verbo de comunicación (*reporting verbs* en inglés, Thomas y Howes, 1994; Hyland, 2000) para situar al autor de la cita en una posición particular frente al tema, desde verbos informativos orientados al contenido (del tipo *decir, afirmar, explicar*, etc.) hasta verbos muy orientados argumentativamente (*reclamar, sostener, defender, argumentar, demostrar*, etc.).

En la Tabla 2 que sigue ejemplificamos el tipo de índices lingüísticos que aplicamos para el análisis de las referencias a otras voces en los informes objeto de estudio:

MARCO DE LA CITA			
agentes citados		verbo de comunicación	
grado de autoridad	forma de representación	verbo	ejemplos
voz especializada (científica o profesional) voz divulgativa voz general	individual ( <i>nombre</i> ) / colectiva ( <i>grupo, entidad</i> )	informativo o declarativo	<i>decir, informar, afirmar, mencionar, considerar, referirse, etc.</i>
		denominativo	<i>llamar, denominar, nombrar, calificar, definir, etc.</i>
	desagentivada ( <i>texto, artículo, etc.</i> )	focalizador o de influencia (interactivos)	<i>anunciar, destacar, recomendar, proponer, ofrecer, sugerir, aconsejar, solicitar, señalar, observar, remarcar, recalcar, sobresalir, preguntar, etc.</i>
		argumentativo	<i>reclamar, sostener, defender, asegurar, confirmar, etc.</i>
		contraargumentativo	<i>condenar, refutar, denunciar, descartar, oponerse, negar, reconocer, etc.</i>
		de pensamiento u opinión	<i>pensar, creer, parecer, estimar, imaginar, valorar, comentar, preferir, etc.</i>
		etc.	
impersonal (nominalizaciones del tipo <i>recomendaciones, consejo, etc.</i> )			

Tabla 2. Recursos lingüístico-discursivos del marco del discurso citado

El análisis del marco del discurso citado permite dar cuenta del conocimiento que tiene quien escribe acerca de la voz que reproduce en su informe, y del reconocimiento que le otorga, esto es, de la *autoridad* que le concede: “creador”, “fuente histórica”, “inventor” de ideas (*auctor* en latín, derivado del verbo *augere*, que significa “aumentar”, “hacer progresar”). Sirven, pues, estos recursos como expresión de argumentos de autoridad y al mismo tiempo como evidencias del grado de formación alcanzado por quien escribe en su área disciplinar.

### 3.3. ¿Cómo se informa?: marcas de actitud y recursos modales

Finalmente, siguiendo el marco de análisis de la Teoría de la valoración desarrollada por la Escuela de Sídney (Martin y White, 2005) como sistema de evaluación en la interacción discursiva, analizamos en los textos del género informe objeto de estudio marcadores de actitud, en términos de Hyland (2005), tanto léxicos (verbos del tipo *gustar* o adverbios como *desgraciadamente*) como gramaticales (locuciones del tipo *de acuerdo con, por desgracia*, o marcadores del discurso como *afortunadamente*). Según este sistema de valoración, hay actitudes personales, lo que se domina *afecto*, y otras actitudes que podríamos denominar más “normativas”, relacionadas con las *normas* de una institución o comunidad: el *juicio*, ligado a la ética, como evaluación institucionalizada hacia el comportamiento de las personas y sus sentimientos; y la *apreciación*, ligado a la estética, como actitud institucionalizada hacia los objetos y los procesos. De este modo, el autor se implica en el discurso, valorando lo que le parece importante o no, y cómo le hace sentir. En la Tabla 3 recogemos los mecanismos lingüístico-discursivos objeto de análisis en estas páginas en relación con la actitud de la voz del autor, que se superponen a los otros dos tipos de recursos mencionados anteriormente:

tipo de actitud mostrada	marcadores de la actitud
afecto (emociones personales)	<i>feliz, felicidad, felizmente / triste, tristeza, desgraciadamente</i> etc.
juicio (evaluación ética de los sujetos, de comportamientos), aplicable a una persona	de admiración o crítica: <i>afortunado, inteligente, resolutivo</i> , por ejemplo, frente a <i>estúpido o débil, tonto</i> , etc.
	de elogio o condena: <i>amable, honesto, leal, franco</i> , frente a <i>infel, manipulador, cruel, odioso, sin esfuerzo</i> , etc.
apreciación (valoración estética de los objetos, un texto, proceso o fenómeno natural), aplicable a una entidad o actividad	adjetivos apreciativos: <i>divertido, espléndido, curioso, favorito, bello</i> , frente a <i>feo, horrible, aburrido, ridículo</i> , etc.
	adjetivos de ponderación: <i>importante, significativo, profundo, insignificante</i> , etc.

Tabla 3. Recursos lingüístico-discursivos según la actitud que expresa la voz del autor

También interesa observar en los informes del corpus objeto de estudio el grado de necesidad y de obligación que se manifiesta ante el contenido proposicional presentado. Por esa razón tenemos en cuenta marcas modales epistémicas (*poder* + infinitivo, etc.) y de obligación (*deber* + infinitivo, *haber que* + infinitivo, etc.).

A partir de los recursos lingüístico-discursivos presentados, pasamos ahora a analizar el tipo de marcas que usan estudiantes universitarios de grado para expresar su propia voz, apoyar o refutar otras y valorar el contenido que comunican en sus informes.

#### 4. Metodología: corpus de estudio y procedimiento de análisis

La presente investigación es un estudio exploratorio descriptivo de las características, como hemos comentado, de la voz del autor en el género informe, en relación con el sujeto discursivo (*quién*) que se responsabiliza del contenido expuesto, con las otras voces (*con quién*) de las que extrae la información y con *cómo* valora los datos comunicados. El corpus que se analiza está formado por 30 informes de estudiantes de pregrado. Es un corpus pequeño, selectivo (Ciapuscio y López Ferrero, 2022), que, frente a los extensos, permite profundizar de forma más detallada en la especificidad del género objeto de estudio: en este artículo el informe escrito por universitarios. Al tener una relevancia cualitativa, los corpus selectivos permiten abordar de forma inmediata lo que es caracterizador del género.

Presentamos en la siguiente Tabla 4 el grado, año académico de producción y curso de cada uno de los subcorpus seleccionados de tres disciplinas distintas (Biomedicina, Traducción y Lenguas Aplicadas), la extensión media de los textos en cada uno de ellos y el total de palabras:

Grado y curso académico	Subcorpus: n.º textos y codificación	Extensión media de los textos	Total de palabras
BIOMEDICINA (1r curso, años 2018-19, 2019-20 y 2020-21)	10 informes: BIO 1, BIO 2, BIO 3, BIO 4, BIO 5, BIO 6, BIO 7, BIO 8, BIO 9 y BIO 10	2797 palabras	27970 palabras
TRADUCCIÓN (3r curso, año 2020-21)	10 informes: TRA 1, TRA 2, TRA 3, TRA 4, TRA 5, TRA 6, TRA 7, TRA 8, TRA 9 y TRA 10	3748 palabras	37482 palabras
Lenguas Aplicadas (4º curso, año 2020-21)	10 informes: LA 1, LA 2, LA 3, LA 4, LA 5, LA 6, LA 7, LA 8, LA 9 y LA 10	3461 palabras	34618 palabras
TOTAL DE TEXTOS: 30 informes - TOTAL DE PALABRAS DEL CORPUS: 100.070 palabras			

Tabla 4. Corpus de análisis

Como se observa, se trata de informes de disciplinas y cursos distintos, y de textos que pertenecen a miembros distintos de la familia de géneros *informe*: los escritos por estudiantes de Biomedicina son *informes de resolución de problemas*; los de Traducción y Lenguas Aplicadas son *informes de reflexión*. El motivo de la selección de estas tres disciplinas es el del acceso a los textos: son cursos de los que se obtuvo permiso de los aprendices para recoger sus escritos. La razón que explica que en la disciplina de Biomedicina los informes sean de años académicos distintos es poder llegar a reunir un total de 10 muestras para analizar; solo con un curso hubiéramos dispuesto de muy pocos textos. También el máximo de informes que se pudo recoger de Lenguas Aplicadas fue de 10; en Traducción el número de informes escritos en el curso al que se tuvo acceso fue mayor, pero se seleccionaron solo 10 informes, de forma aleatoria, para que el número de muestras por disciplina fuera el mismo.

Al tratarse de cursos distintos (primero, tercero y cuarto), dos de ellos de la rama de Humanidades, dentro del ámbito lingüístico (Traducción y Lenguas Aplicadas), y uno de Ciencias (Biología), el corpus de datos no se orienta a la representatividad de los resultados, sino que, por su alcance restringido como corpus selectivo, persigue un propósito de diferenciación de los textos analizados en relación con varios factores: el género de discurso *informe*, los recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor, el contraste disciplinar Humanidades/Ciencias y la finalidad aplicada (retroalimentación que ofrecer a estudiantes universitarios para desarrollar su competencia discursiva). Es así porque los 30 textos seleccionados comparten la base común de recoger en un producto escrito final –del género *informe*– el resultado del aprendizaje logrado en tres asignaturas de sendos grados de una misma universidad española: la asignatura *Biomedicina Integrada* del grado en Biomedicina, con textos escritos tanto en español (4 de los informes) como en catalán (6), la asignatura *Seminario de Lengua (Español)* de los grados de Traducción y de Lenguas Aplicadas, en este caso los 20 escritos en español, dada la asignatura. Sus autores son estudiantes que han seguido una formación bilingüe español (europeo)-catalán. En

todos los casos firmaron un consentimiento informado para poder analizar sus textos con fines de investigación y didácticos.

En relación con los papeles que desempeña el *yo* discursivo (véase 3.1), se ha establecido una tipología propia, también gradual, tal y como emergen del contexto de aprendizaje que estudiamos. Diferenciamos entre tres grandes tipos de “macropapeles” discursivos o “macrorroles” de autor que reconocer en un texto, desde los más básicos a los más críticos. Cada uno de estos macropapeles incluye distintos tipos de voces (a partir de Del Saz Rubio, 2021, y de Tang y John, 1999):

- el *yo comentador*, que expresa una voz *genérica*, poco matizada, diluida en un grupo; emite creencias sin argumentar;
- el *yo discente*, que abarca los roles de *aprendiz*, de *evaluador* y de *organizador del trabajo*;
- el *yo competente*, que incluiría al *investigador*, al *especialista profesional*, al *escritor-guía* y al *creador*.

Estas macrocategorías responden a los factores diferenciales que justifican el corpus de estudio recopilado: el género *informe*, los recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor y la finalidad didáctica de nuestro estudio, para poder ofrecer una retroalimentación lo más efectiva posible. En la siguiente Tabla 5 describimos los papeles discursivos analizados, con ejemplos de índices lingüísticos representativos extraídos del corpus objeto de nuestro análisis:

MACRORROLES	papeles discursivos de la voz del autor	descripción	ejemplos de índices lingüísticos
a) <i>yo comentador</i>	<i>genérico</i>	persona que diluye su voz entre los miembros de un grupo (los estudiantes, por ejemplo, o los jóvenes), sin asumir una voz autorizada	“Los seres humanos somos los únicos hospedadores naturales del patógeno” (BIO 10) “Este informe también va a tratar, aunque más por encima, el uso que han hecho los estudiantes de cualquier característica de la lengua española” (LA 2)
b) <i>yo discente</i>	<i>aprendiz</i>	persona que reflexiona sobre su proceso de formación en el campo	“seguimos las indicaciones de la Guía del Estudiante” (BIO 7) “me encaminé en la “aventura” del estudio del léxico que ofrecía esta asignatura (LA 3)
	<i>evaluador</i>	persona que valora el aprendizaje realizado, emite opiniones o puntos vista, con o sin argumentos claros	“NCBI y PubMed, dado que nos proporcionaban la rigurosidad y fiabilidad requeridas para este trabajo” (BIO 9) “No creemos que haya uno “mejor” que otro” (TRA 8) “Nos parece un uso inadecuado” (LA 2)
	<i>organizador del trabajo</i>	persona que explica cómo se han distribuido las tareas o el procedimiento seguido para elaborar el informe (búsqueda de bibliografía, consulta de fuentes, organización del trabajo colaborativo si es el caso)	“también accedimos a centros de salud pública, debido al carácter patológico del tema del trabajo” (BIO 7) “separaremos también aquellas evaluaciones positivas de las que eran consejos o mejoras” (TRA 8) “se tendrá en cuenta la autoevaluación inicial realizada” (LA 4)



c) <i>yo competente</i>	<i>escritor-guía</i>	persona que escribe, organiza, estructura, diseña el material en el informe y llama la atención al lector sobre los puntos clave del texto	“En este informe se tratará la reflexión sobre las actividades evaluables” (TRA 1) “Cabe destacar, principalmente, un artículo que ha servido...” (BIO 2) “Se cierra el informe con un apartado de conclusión” (LA 3)
	<i>investigador</i>	persona que describe o relata los diversos pasos del proceso de investigación, análisis o reflexión	“La información ha sido extraída de instituciones con reconocimiento internacional” (BIO 2) “Se ha demostrado que el vocabulario, sobre todo en el discurso escrito, destaca por su precisión y riqueza” (LA 5)
	<i>profesional futuro</i>	persona que se proyecta en el informe como futuro profesional experto en el campo disciplinar	“las tareas a desempeñar como lingüistas y traductores en un futuro próximo” (TRA 5) “Un buen dominio de la competencia léxica y discursiva es imprescindible para los profesionales de la lengua” (LA 10)
	<i>creador</i>	persona que señala como nuevos (propios) los conocimientos, ideas o afirmaciones que se presentan en el informe	“Se podría añadir un apartado de interferencias lingüísticas” (TRA 4) “Concretamente, nuestra propuesta encaja en el apartado ‘Palabra usada con un sentido que no tiene’” (LA 10)

Tabla 5. Macrorroles y papeles del *yo* discursivo en el género informe académico

Los 30 informes del corpus se han analizado con el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti 22, que permite codificar textos con un enfoque cualitativo e interpretativo, con códigos de tipo jerárquico y no jerárquico. Se han utilizado un total de 44 códigos resultados de los recursos descritos en los apartados anteriores (véanse las tablas 1, 2, 3 y 5 anteriores). La codificación con este programa informático permite identificar varios recursos lingüístico-discursivos a la misma vez para una misma forma, como se puede observar en el ejemplo (1) [en las citas de ejemplos se mantiene la redacción, ortografía y puntuación originales]:

- (1) Para comprender cómo se producen esos brotes, antes *debemos entender* cómo afecta la infección al sistema inmunitario (BIO 9)

En este caso la perífrasis de obligación *debemos entender* se categoriza con tres códigos simultáneamente: el de su valor modal, *obligación*, el de la función pragmática del *yo discursivo*, *escritor-guía* (según la definición dada a esta voz en la Tabla 5), y la descripción del recurso lingüístico, más o menos explícito, empleado (en este caso de primera persona del plural). Es posible codificar con este programa ATLAS.ti las manifestaciones indirectas e implícitas de la voz del autor. Seguimos, pues, el procedimiento de análisis siguiente:

- i. identificación de la *función pragmático-discursiva* del recurso identificado, según el contexto lingüístico y textual en que se utiliza;
- ii. descripción de la *forma lingüística* escogida para realizar la función pragmático-discursiva.

El programa científico cualitativo ATLAS.ti permite cuantificar las ocurrencias y, lo que es más productivo, cruzar códigos para observar correspondencias en el uso de varios recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor. Estas co-ocurrencias se obtienen con frecuencias absolutas y con frecuencias relativas con este programa, de tal modo que es posible caracterizar los informes de cada subcorpus disciplinar en función de los tres aspectos destacados: *quién* informa, *con quién* y *cómo*, e identificar tendencias de uso significativas.

Los resultados que se obtienen son dependientes del contexto de producción de los informes, de las pautas y criterios de evaluación que se compartieron con los estudiantes. El contexto de aprendizaje es determinante,

como se ha observado también en los trabajos reseñados en el estado de la cuestión; no obstante, se pueden identificar unos patrones comunes sobre los que asentar una propuesta de evaluación compartida, transversal para distintas disciplinas académicas.

## 5. Resultados y discusión

Atendemos a continuación a cada uno de los tres tipos de recursos acotados, que permiten caracterizar cómo se manifiesta la voz del autor en los informes universitarios analizados.

### 5.1. Autorreferencias y papeles del yo discursivo

Si establecemos las correspondencias entre formas explícitas, indirectas e implícitas con el papel que el autor desempeña en su texto, observamos las tendencias relevantes que se muestran en la siguiente Tabla 6, de elaboración propia a partir de la tabla de co-ocurrencias extraída del programa ATLAS.ti. Los números de las columnas indican el número de veces que las dos categorías consideradas, tipo de autorreferencia y tipo de papel del *yo* discursivo, coinciden en la misma forma lingüística, en sombreado las co-ocurrencias que destacan:

autorreferencias (n.º ocurrencias)	(macro)papeles del yo discursivo							
	comenta- dor	discente			competente			
		genérico	aprendiz	evaluador	organizador	escritor	investigador	profesional
1.ª p. sing. (57)	1 (0,00)	38 (0,04)	10 (0,06)		6 (0,03)			
1.ª p. pl. (409)	42 (0,08)	<b>128 (0,11)</b>	47 (0,09)	<b>55 (0,11)</b>	<b>79 (0,13)</b>	26 (0,06)		5 (0,01)
2.ª p. sing. (8)	8 (0,04)	6 (0,01)						
3.ª p. sing. (5)		4 (0,00)						
3.ª p. pl. (5)		5 (0,01)						
voz indirecta (147)	18 (0,06)	<b>95 (0,10)</b>	29 (0,06)	8 (0,03)	9 (0,03)	1 (0,00)	4 (0,03)	
voz implícita (1447)	114 (0,07)	<b>587 (0,34)</b>	<b>323 (0,21)</b>	97 (0,06)	<b>336 (0,21)</b>	38 (0,03)	8 (0,01)	8 (0,01)

Tabla 6. Co-ocurrencias entre automenciones del autor y papeles discursivos

Cuanto mayor es el número de co-ocurrencias más estrecha es la relación entre los códigos asociados. En las celdas de la Tabla 6, el número entre paréntesis es el coeficiente de co-ocurrencia que indica cómo es de estrecha esa relación. El programa ATLAS.ti muestra con colores más intensos (en la Tabla 6 en negrita y destacadas con tonos de grises) las co-ocurrencias más frecuentes: en este caso las que superan el valor 0,10. Destaca en todos los textos del corpus la forma implícita de señalar al autor del informe (con un total de 1447 ocurrencias), en los distintos papeles que desempeña: como *comentador*, como *discente* de la disciplina en sus distintos roles (*aprendiz*, *evaluador*, *organizador del trabajo*), o como *competente escritor-guía*. Mostramos en (2), (3) y (4) la voz implícita del *yo aprendiz*, el tipo de voz más frecuente en el corpus analizado (con un total de 863 ocurrencias):

- (2) En cuanto a aspectos formales, *se ha tenido mucho cuidado de respetar* los términos explicados en la Guía del Estudiante tanto en la presentación como en la citación adecuada de las referencias bibliográficas” (BIO 2)
- (3) En este informe *se recorre el proceso de aprendizaje* de la asignatura exponiendo las debilidades y fortalezas personales (TRA 3)
- (4) Esto es debido al hecho de que *se tuvo miedo* de sobrepasar el recuento de palabras, ya que el límite era de dos páginas (LA 1)

Los ejemplos (5), (6) y (7) muestran autorreferencias del *yo escritor-guía* en los informes analizados, cuyas formas más utilizadas son la explícita de 1.ª p. pl. (ejemplo 5) y sobre todo la implícita (6 y 7):

- (5) Para contextualizar ambos gráficos, *hemos añadido* una breve explicación tanto sobre el período citado como de años anteriores (BIO 10)
- (6) *Cabe destacar* la polarización de opiniones en algunos aspectos (TRA 5)
- (7) En el apéndice, *se mostrarán las propuestas de mejora* de estos fragmentos (LA 6)

En el macrorrol de *discente*, la voz de *aprendiz*, así como también la del papel de *evaluador*, se expresa lingüísticamente con mucha frecuencia en el corpus analizado usando marcas de obligación, como se observa en la Tabla 7 a continuación, destacadas en un sombreado más oscuro las co-ocurrencias relevantes, en este caso las que sobresalen presentan un coeficiente de 0,03 o mayor:

macrorroles	roles	aproximación	capacidad	énfasis	evidencial	focalización	necesidad	obligación	posibilidad
<i>comentador</i>	<i>genérico</i>			1 (0,00)	1 (0,00)	1 (0,00)	2 (0,01)	<b>19 (0,06)</b>	3 (0,01)
<i>discente</i>	<i>aprendiz</i>		2 (0,00)			2 (0,00)	5 (0,01)	<b>29 (0,03)</b>	16 (0,02)
	<i>evaluador</i>		1 (0,00)	6 (0,01)	2 (0,01)	3 (0,01)	4 (0,01)	<b>25 (0,06)</b>	<b>15 (0,03)</b>
	<i>organizador</i>		3 (0,02)					4 (0,01)	2 (0,01)
<i>competente</i>	<i>escritor</i>		1 (0,00)	<b>6 (0,03)</b>		2 (0,00)	2 (0,01)	9 (0,03)	7 (0,02)
	<i>investigador</i>	1 (0,01)		1 (0,01)					2 (0,01)
	<i>profesional</i>							1 (0,01)	1 (0,01)
	<i>creador</i>								2 (0,01)

Tabla 7. Co-ocurrencias del papel del yo discursivo y de las marcas de valoración y modalidad

Observamos estas co-ocurrencias en (8) en relación con el énfasis frecuente en el papel del *yo escritor-guía*, y en (9) con la voz deóntica del *aprendiz*:

- (8) aparece *detalladamente* explicado en el presente trabajo en el punto (TRA 8)  
 (9) *deberíamos referirnos* a este escritor por su apellido (LA 10)

El autor que se está formando en la disciplina (*aprendiz*) escribe estos informes con una perspectiva deóntica (*deber hacer*) más que desde el razonamiento y la argumentación. La discusión de alternativas u opciones sobre los datos presentados no se plantea. La “autoridad”, por tanto, para los aprendices está representada por una “norma”, a falta de desarrollar con conciencia una voz razonada. El hecho de que los textos de Traducción y Lenguas Aplicadas sean informes de reflexión explicaría en cierta medida este apoyo en lo normativo; de todos modos, también en los informes de resolución de problemas de Biomedicina predomina este tipo de mecanismo. Como veremos en el apartado 5.2 que sigue, este “mandato” (sin cuestionar) también está muy presente en los textos de otros autores que se citan, muchos de ellos textos normativos.

En cuanto a las diferencias del papel que desempeña la voz del autor en los informes analizados según las disciplinas, los datos arrojan diferencias entre la disciplina científica, Biomedicina, y las disciplinas humanísticas (Traducción y Lenguas Aplicadas), como se observa en la Tabla 8, con porcentajes (frecuencias relativas) que proceden de la Tabla código-documento que ofrece la herramienta ATLAS.ti:

MACRORROLES	roles	informes BIO	informes LA	informes TRA	TOTAL CORPUS
<i>comentador</i>	<i>genérico</i>	7,61%	8,39%	9,58%	8,80%
<i>discente</i>	<i>aprendiz</i>	14,49%	<b>51,94%</b>	<b>36,12%</b>	<b>40,38%</b>
	<i>evaluador</i>	13,04%	16,26%	<b>23,68%</b>	<b>18,99%</b>
	<i>organizador</i>	<b>22,83%</b>	4,30%	6,50%	7,63%
<i>competente</i>	<i>escritor</i>	22,1%	16,68%	<b>23,02%</b>	<b>20,08%</b>
	<i>investigador</i>	18,12%	1,36%	0,11%	2,99%
	<i>profesional</i>		0,73%	0,44%	0,51%
	<i>creador</i>	1,81%	0,31%	0,55%	0,61%
<b>Totales</b>		100%	100%	100%	100%

Tabla 8. Frecuencias relativas de los tipos de voces según las disciplinas académicas

Destaca el papel de *organizador del trabajo* de los informes científicos sobre Biomedicina. Un rol que pocos informes muestran es el de *creador* de propuestas, de conocimientos, tal y como se lleva a cabo en este ejemplo (10):

- (10) “Por tanto, y según nuestro punto de vista, lo más efectivo sería producir una globalización de los planes de vacunación” (BIO 9)

Los roles de *aprendiz* (ejemplo 11), *escritor-guía* (12) y *evaluador* (13) de la voz del autor sobresalen en el total del corpus:

- (11) El otro tipo de preguntas concurrentes va sobre la relación entre las dos biografías que *estudiamos*. (LA 2)
- (12) Aquellos individuos que no se vacunan pertenecen mayoritariamente al movimiento antivacunas cuyos argumentos, *como se ha expuesto*, no tienen evidencia científica (BIO 10)
- (13) *se puede valorar* que el ejercicio de exposición oral y las coevaluaciones han sido útiles (TRA 2)

Y son tentativas las autorreferencias, desde el uso de la primera persona del singular en la secuencia narrativa que se muestra en (14):

- (14) *He visto* en esta asignatura que *pude ser* demasiado optimista en cuanto a la producción escrita ya que en las correcciones de los trabajos –que se verá en el punto 2 del presente trabajo– *vi* errores que *desconocía* cuando había producido textos en el pasado (TRA 8)

hasta el complejo alejamiento discursivo que se presenta en (15):

- (15) La recopilación de todos estos comentarios, y la intención de los compañeros por dedicar parte de su tiempo a escuchar la presentación y a emitir un juicio positivo sobre esta, favorece la motivación de *las autoras* de la exposición, y además *les* permite observar los puntos fuertes de su trabajo, ya que muchas veces *se tiende* a centrarse en lo negativo. Así pues, de este modo, *el trabajo de las compañeras se siente* valorado, y *ellas mismas pueden* descubrir fortalezas con las que quizá no *contaban* [...] (LA 3)

Observamos en los informes de las tres disciplinas analizadas un predominio de formas implícitas de la voz del autor frente a las explícitas. El pronombre *se* es muy utilizado, *en oraciones pasivas e impersonales reflejas*, como en (15), *se tiende*, que confieren al discurso una mayor impersonalidad, lo cual contribuye a dotarlo de la distancia característica del discurso científico-académico. Así se ha comprobado también que sucede en otros géneros académicos escritos por aprendices, como los exámenes (cfr. Torner y Battaner, 2005).

## 5.2. Referencias a otras voces

En cuanto a las voces citadas, en el corpus objeto de análisis, como hemos avanzado anteriormente, son frecuentes las citas indirectas, colectivas, de fuentes accesibles al público general. Por ejemplo, uno de los estudiantes justifica la referencia a la Organización Mundial de la Salud en los informes de Biomedicina del modo siguiente:

- (16) La página web de la OMS (Organización Mundial de la Salud) ha sido la fuente de información más utilizada dado que contiene la información descrita por los mejores expertos en el ámbito de la salud en todo el mundo. Además, la información se actualiza constantemente, hecho muy destacable.” [*la traducción es nuestra*] (BIO 6)

El sistema de citación, como se sabe, varía entre disciplinas: en Biomedicina se utiliza el sistema Vancouver; en Traducción y Lenguas Aplicadas sobre todo APA para las referencias bibliográficas dentro del texto. En el cuerpo de los informes de Biomedicina, pues, no se mencionan voces personales concretas, pues se remite a ellas con un número identificativo de la referencia en la lista bibliográfica final. Es frecuente también que la decisión de qué cita incluir corra a cargo de los sistemas informáticos, como se recoge en este comentario de un estudiante de Biomedicina:

- (17) El navegador indicaba que no era una fuente segura (BIO 3)

Estos datos muestran quién guía en la selección de las referencias a otras voces. A pesar de lo destacado en el discurso académico experto, hay poco diálogo con otros autores en los informes analizados, que aportan mucha información, datos, pero poca deliberación y debate. Puede ser debido al papel predominante que adopta el estudiante en su discurso, en los informes analizados el *yo* de *aprendiz*, como hemos visto, que predomina sobre el papel de *investigador*, del que el informe sería una de sus actividades como profesional. En algunas afirmaciones puede observarse que los estudiantes que redactan los informes objeto de estudio no se representan a ellos mismos todavía como personas en proceso de especialización, que necesitan interactuar con fuentes expertas, sino como agentes distanciados de la especialidad; el ejemplo (18) da cuenta de este alejamiento de la comunidad científica:



(18) Se excluyeron, por ejemplo, aquellos artículos que eran demasiado especializados (BIO 7).

El sistema Vancouver de citación en Biología minimiza el uso de verbos de comunicación para introducir las fuentes. Se observan así diferencias entre las disciplinas analizadas, como muestra la siguiente Tabla 9, entre paréntesis el número de ocurrencias, al lado las frecuencias relativas:

verbos <i>dicendi</i>	informes BIO	informes LA	informes TRA	TOTAL CORPUS
verbo argumentativo (10)	(6) 6,74%	(4) 6,56%		(10) 4,74%
verbo contraargumentativo (10)	(6) 6,74%	(3) 4,92%	(1) 1,64%	(10) 4,74%
verbo denominativo (19)	(13) 14,61%	(4) 6,56%	(2) 3,28%	(19) 9%
verbo informativo (71)	<b>(34) 38,20%</b>	<b>(20) 37,79%</b>	(17) 27,87%	<b>(71) 33,65%</b>
verbo interactivo (57)	(12) 13,48%	<b>(22) 36,07%</b>	<b>(23) 37,70%</b>	<b>(57) 27,01%</b>
verbo de pensamiento (44)	(18) 20,22%	(8) 13,11%	(18) 29,51%	<b>(44) 20,85%</b>
<b>Totales</b>	(89) 100%	(61) 100%	(61) 100%	(211) 100%

Tabla 9. Tipos de verbos de comunicación según las disciplinas

Destacan los verbos informativos (sobre todo *considerar*) en las tres disciplinas, como ejemplificamos a continuación:

- (19) *Los expertos aseguran* que es necesario administrar dos dosis de vacuna a cada persona [*la traducción es nuestra*] (BIO 8)
- (20) *la Fundéu las considera innecesarias* y recomienda no emplearlas de manera abusiva (TRA 5)
- (21) *Como nos informa el Centro de redacción [...]*, se trata de un adjetivo comodín (LA 10)

Los verbos denominativos (*denominar* es el más frecuente en el corpus) se utilizan para citar referencias implícitas. La relativa frecuencia de verbos de pensamiento y opinión (*creer, pensar*) para citar voces indefinidas contribuye a restar fiabilidad al informe presentado:

- (22) *Algunos expertos creen* que los casos de sarampión podrían sufrir un brusco aumento (grandes rebrotes) a lo largo del año 2021 [*la traducción es nuestra*] (BIO 6)
- (23) *La gran mayoría opinan* que es muy estético, visual y atractivo (TRA 6)
- (24) *Algunos compañeros creyeron* necesaria utilizar una entonación variada y natural (LA 6)

No deja de ser sintomático que una de las pocas citas concretas que se introduce en el subcorpus de Biomedicina con el nombre, apellidos y especialidad del experto citado sea la de un investigador controvertido, tal y como vemos en (25):

- (25) Otro obstáculo para llegar a la erradicación es, obviamente, el movimiento antivacunas. Sus inicios (influyendo sobre todo en Francia) fueron hacia finales de los 90, cuando *el gastroenterólogo británico Andrew Wakefield estableció* y publicó un artículo en *The Lancet* asegurando un vínculo entre la vacuna triple vírica y el autismo (BIO 10)

Se requiere, como vemos, trabajar con verbos de comunicación argumentativos y contraargumentativos para desarrollar la voz disciplinar dialógica que los estudiantes necesitan construir, para seleccionar, reconocer e incluir en sus escritos las fuentes de las que obtienen los datos, y valorarlas con criterio.

### 5.3. Marcas de valoración: actitud y modalidad

Concluimos el análisis de los recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en informes universitarios de estudiantes con las marcas de actitud identificadas en el corpus analizado. Observamos que los mejores informes son los que emiten juicios de valor más que apreciaciones. Las formas de valorar el contenido varían según el papel que adopta el autor en estos informes, como se refleja en la Tabla 10:

	(macro)papeles del <i>yo</i> discursivo							
	<i>comentador</i>	<i>discente</i>			<i>competente</i>			
	<i>genérico</i>	<i>aprendiz</i>	<i>evaluador</i>	<i>organizador</i>	<i>escritor</i>	<i>investigador</i>	<i>profesional</i>	<i>creador</i>
afecto	14 (0,03)							
apreciación		<b>21 (0,02)</b>	<b>32 (0,06)</b>	5 (0,01)	9 (0,01)	1 (0,00)		1 (0,00)
juicio	5 (0,02)	5 (0,01)	4 (0,01)	1 (0,01)				1 (0,02)

Tabla 10. Tipos de marcas de actitud según el papel del autor (entre paréntesis coeficientes de co-ocurrencia de ATLAS.ti)

Son más frecuentes las apreciaciones en el papel discente de *evaluador*, como se observa en la Tabla. Ejemplos de estas marcas de actitud en cada uno de los subcorpus son los siguientes:

- (26) *Desgraciadamente*, como en algunos de los artículos referenciados era imposible acceder a todo el contenido, se ha usado la información del *abstract* (BIO 2)
- (27) las fuentes que no tenían ninguna cita *no nos han parecido tan interesantes* como las que sí que tenían (BIO 3)
- (28) Por un lado, resultaría *importante* consultar los recursos lingüísticos antes de llevar a cabo un trabajo (TRA 1)
- (29) *Lamentablemente*, no hay un apartado que hable de cómo citar y ese fue uno de los errores de nuestra actividad (TRA 8)
- (30) La inclusión de los *curricula* previos al universitario es *harto importante* (LA 7)

Son muy frecuentes los adjetivos de ponderación *importante*, *imprescindible*, *esencial*, *fundamental*, *crucial* como marcadores actitudinales, también los sustantivos derivados (*de gran importancia*, por ejemplo). En relación con esta valoración, observamos que recursos de aproximación del tipo *en general*, *generalmente*, *normalmente*. *aproximadamente* también son muy frecuentes en los informes analizados, que los alejan de los datos concretos que se esperarían.

## 6. Conclusiones: aplicaciones didácticas para una retroalimentación efectiva

El análisis presentado de los recursos lingüístico-discursivos de la voz del autor en 30 informes de tres disciplinas distintas nos lleva a concluir que se requiere mayor desarrollo en la construcción de una voz *competente* en este género tan habitual en la universidad. Pone de manifiesto el estudio de la inscripción de la persona que escribe, de las voces que convoca para respaldar los datos que proporciona y de las valoraciones que realiza la necesidad de ampliar el repertorio de estos mecanismos. Los resultados muestran que la voz del autor se manifiesta con recursos tentativos que requieren orientación (retroalimentación) adecuada a los aprendices de cada disciplina particular. El contraste que hemos llevado a cabo en este estudio entre disciplinas humanísticas y científicas tiene tradición en los Estudios del Discurso, para ampliar a las Ciencias Sociales y a las Tecnologías.

Los tres macropapeles y sus correspondientes roles considerados en la presente investigación permiten desarrollar propuestas de aprendizaje y evaluación de la voz del autor para que los estudiantes construyan una voz *competente*, tal y como aquí se define. Una retroalimentación efectiva, apoyada en ejemplos como los presentados, ayudaría a construir esa voz competente autorizada. Se necesita para lograrlo la implicación de los estudiantes, discutir acerca de cómo conciben su papel de autor en los textos académicos, concretamente en el informe, su necesidad de mezclarse con otras voces para engendrar ideas y conocimiento nuevo.

La etapa que revelan los datos analizados es que los aprendices de las distintas disciplinas abordadas se encuentran todavía en un momento de desarrollo de su voz disciplinar. El papel de *creador* de conocimiento argumentado y con criterio es el que es necesario cultivar más, para que se desarrolle una voz personal y se relacione con la comunidad de investigación (Moris y Pérez, 2014, pp.212-213).

El análisis ejemplar realizado ofrece índices concretos que compartir con los estudiantes en las pautas de evaluación de los distintos tipos de informes. Se impone incorporar un criterio que valore en esta familia de géneros la inscripción de la voz del autor en relación con los distintos mecanismos estudiados: autorreferencias, papeles del *yo* discursivo, referencias a otros autores y marcas de valoración. Incorporar indicadores de logro específicos de estos recursos lingüístico-discursivos contribuirá sin duda a formar una voz *competente*, necesaria para que el estudiante transforme su papel real de *aprendiz* en *creador* de conocimiento.

Para lograrlo, retomando la metáfora inicial, los textos a los que acuda para informarse desde ese papel *creador* no serán “fantasmas”, sino fuentes de consulta con vida que incorporar en su discurso una vez leídas.

Estos textos serán fértiles si el aprendiz desarrolla criterio para seleccionar las voces más autorizadas en la disciplina, acreditadas por sus aportaciones a los avances científicos o humanísticos, hasta llegar a ser él también una voz reconocida.

## Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i *Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital* (2021-2025) (acrónimo Inter\_ECODAL, ref. PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación. Agradecemos a Emmy Antonella González Lillo el haber compartido textos para la constitución del corpus analizado.

## Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl ([1934-35] 1975/1981). Discourse in the novel. En *Voprosy literatury i estetiki* (1975), Moscú. Trad. al inglés de C. Emerson y M. Holquist (1981), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Battaner, M.<sup>a</sup> Paz (1992). La lengua escrita en la empresa: un modelo de 'Informe'. En M.<sup>a</sup> Paz Battaner y Enrique Sanahuja (Coords.). *Saber de letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria* (pp. 103-133). Universitat de Barcelona.
- Battaner, M.<sup>a</sup> Paz; Atienza, Encarna; López Ferrero, Carmen y Pujol, Mario (2001). *Aprender y enseñar. La redacción de exámenes*. Antonio Machado Libros.
- Benveniste, Émile (1966, 1974). *Problemas de lingüística general*. Trad. al español de Juan Almela. Siglo XXI editores.
- Bhatia, Vijay K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Continuum.
- Bosio, Iris Viviana (2005). "El informe de investigación". En Liliana Cubo de Severino (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 305-322). Comunicarte.
- Caldas-Coulthard, Carmen R. (1994). On reporting reporting: the representation of speech in factual and fictional narratives. En Malcolm Coulthard (Ed.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 295-308). Routledge.
- Calsamiglia, Helena y López Ferrero, Carmen (2003). Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies*, 5(2), 147-173.
- Carless, David y Boud, David (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carter, Robert A. (1990). When Is a Report not a Report? Observations from Academic and Nonacademic Settings. En Walter Nash (Ed.). *The Writing Scholar; studies in academic discourse*. Written Communication Annual, vol. 3 (pp. 171-191). Sage Publications.
- Castelló, Montserrat; Bañales, Gerardo; Corcelles, Mariona; Iñesta, Anna; Vega, Norma (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153-168). Edebé.
- Ciapuscio, Guiomar (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *ÉLA*, 148, 405-416. <https://www.caim.info/revue-ela-2007-4-page-405.htm>
- Ciapuscio, Guiomar y López Ferrero, Carmen (2022). El estudio del discurso especializado en español basado en corpus: el caso de las cartas. En Giovanni Parodi; Pascual Cantos-Gómez y Chad Howe (Eds.). *Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics* (pp. 268-282). Routledge.
- Cubo de Severino, Liliana (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Del Saz Rubio, M.<sup>a</sup> Milagros (2021). Authorial visibility in the introduction and post-methodology sections of research papers from different disciplines. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), 600-625. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/467>
- Ducrot, Oswald (1984/1986). Esbozo de una teoría polifónica de la enunciación. En *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación* (pp. 175-238). Trad. al español de Irene Agoff. Paidós.
- Flottum, Kjersti; Dahl, Trine y Kinn, Torodd (2006). *Academic Voices*. John Benjamins.
- Gil-Salom, Luz y Soler-Monreal, Carmen (2014). *Dialogicity in Written Specialized Genres*. John Benjamins.
- González Lillo, Emmy Antonella y López Ferrero, Carmen (2021). Escribir colaborativamente un informe de resolución de problemas en el área de Biología para aprender la disciplina. *DELTA*, 37(3), 1-27. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153294>
- González Lillo, Emmy Antonella, Jarpa Azagra, Marcela y López Ferrero, Carmen (2022). Organización retórica y problematización del informe de resolución de problemas por ABP: un estudio de caso. En Barragán Martín, Ana Belén et al. (Comps.). *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente*. (pp. 905-916). Editorial DYKINSON.

- Harvey, Anamaría (2005). La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos. En Mauricio Peilleux (Ed.). *Los contextos del discurso* (pp. 215-228). Editorial Frasis.
- Harvey, Anamaría y Muñoz, Daniel (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, 41, 95-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100008>
- Henderson, Michel; Phillips, Michel; Ryan, Tracii; Boud, David; Dawson, Phillip; Molloy, Elizabeth; Paige, Mahoney (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hyland, Ken (2000). Academic attribution: interaction through citation. En *Disciplinary discourses. Social interaction in academic writing* (pp. 20-40). Longman.
- Hyland, Ken (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1177%2F1461445605050365>
- Hyland, Ken (2019). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Hyland, Ken y Sancho Guinda, Carmen (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Leeuwen, Teun van (1996). The representation of social actors. En Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (Eds.). *Texts and practice*. Routledge.
- Martin, James y White, Peter (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Palgrave.
- Moris, Juan Pablo y Pérez, Inés Gimena (2014). La monografía. En Federico Navarro (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 191-238). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Meza, Paulina (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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Núñez Lagos, Paulina (2020). La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial. *Perfiles Educativos*, 42(169), 36-51. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59546>
- Parodi, Giovanni (2008) (Ed.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rose, David y Martin, James (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox. Trad. al español de Ana Bustelo Tortella, 2018. Pirámide.
- Sabaj Meruane, Omar; González Vergara, Carlos; Astudillo Cepeda, César; Varas Espinoza, Germán; Fuentes Cortés; Miguel, Cabezas del Fierro, Paula; Squadrito Díaz, Karem; Pina-Stranger, Álvaro (2018). El informe de arbitraje según la recomendación de publicación y la productividad de los evaluadores. *Athenea Digital*, 18(2), e2051. DOI: 10.5565/rev/athenea.20511
- Sánchez-Jiménez, David (2020). La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina. En Aída María de Vicente Domínguez y Natalia Abuín Vences (Coords.). *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 343-364). McGraw-Hill.
- Sánchez-Jiménez, David y Meza, Paulina (Coords.) (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 1-4. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/issue/view/3892>
- Sancho Guinda, Carmen (2015). How detached is technical writing? Teaching interpersonality with NTSB aircrafts-accident dockets online. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 138-142. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.043
- Sologuren, Enrique (2020). *Prácticas de escritura en la universidad: géneros de formación académica en la carrera de ingeniería civil informática*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Swales, John (1996) Occluded genres in the academy: The case of the submission letter. En Eija Ventola y Anna Mauranen (Eds.). *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues* (pp. 45-58). John Benjamins.
- Tang, Ramona (2009). A dialogic account of authority in academic writing. En Maggie Charles, Diane Pecorari y Susan Hunston (Eds.). *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (pp. 170-190). Continuum.
- Tang, Ramona y John, Suganthi (1999). The "I" in identity. Exploring writer identity in student academic: Writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18 (Supl.), S25-S30. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5)
- Tapia Ladino, Mónica; Arancibia, Beatriz y Burdiles, Gina (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 117-126.
- Tapia Ladino, Mónica; Burdiles, Gina y Arancibia, Beatriz (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Tapia Ladino, Mónica y Burdiles, Gina (2009). Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras*, 51(79), 17-49. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000100001](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100001)
- Thomas, Sarah y Howes, Thomas P. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 15(2), 129-148.



- Thompson, Geoff (1996). Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(4), 501-530. [http://www.isfla.org/Systemics/Print/Thompson/Thompson\\_1996\\_Voices\\_in\\_the\\_text.pdf](http://www.isfla.org/Systemics/Print/Thompson/Thompson_1996_Voices_in_the_text.pdf)
- Todorova Gueorgueva, María (2012). El concepto de “voz” en Bajtín y la comunidad de diálogo: una propuesta para la alfabetización académica. En *Memoria del III Seminario Internacional de lectura en la universidad* (pp. 151-157). Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Torner, Sergi y Battaner, M.<sup>a</sup> Paz (Eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Institut Universitari de de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra.
- Venegas, René (2021). Aplicaciones de inteligencia artificial para la clasificación automatizada de propósitos comunicativos en informes de ingeniería. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 54(107), 942-970. DOI: 10.4067/S0718-09342021000300942
- Yus, Francisco (2014). Interactions with readers through online specialised genres: specificity or adaptability? En Luz Gil-Salom y Carmen Soler-Monreal (Eds.). *Dialogicity in Written Specialized Genres* (pp. 189-208). John Benjamins.
- Zavala, Virginia (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.