

INTEGRACIÓN DE ENFOQUES EN UN PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

LUCÍA NATALE

Resumen:

En este artículo se presentan los lineamientos generales y los dispositivos diseñados para la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En este programa se integran tres tradiciones de la enseñanza de la escritura basada en géneros: la Nueva Retórica, Inglés para Propósitos Específicos y la Teoría de Género y Registro de la Lingüística Sistémico Funcional. Después de una contextualización y descripción del programa, se repasan los fundamentos de dichas perspectivas para mostrar su articulación en distintas acciones. Se procura contribuir así a los debates del campo de la alfabetización académica con la idea de que la relevancia de la problemática exige un modelo que reelabore los aportes más fecundos de cada tradición.

Abstract:

This article presents the general guidelines and devices designed to implement an institutional program for developing academic and professional writing at Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). The program integrates three traditions of teaching writing, based on genres: New Rhetoric, English for Specific Purposes, and the Theory of Genre and Register of Systemic Functional Linguistics. After contextualizing and describing the program, the bases of these perspectives are reviewed to show their articulation in various actions. The purpose is to contribute to debates in the field on academic literacy, with the idea that the relevance of the problem requires a model to elaborate the most fruitful elements of each tradition.

Palabras clave: programa de enseñanza, escritura, formación académica, formación profesional, educación superior, Argentina.

Keywords: program, writing, academic training, professional training, higher education, Argentina.

Lucía Natale es investigadora del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines, 1613, provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: lnatale@ungs.edu.ar

Introducción

Las prácticas de escritura de los niveles superiores de la enseñanza se han constituido como objeto de estudio específico desde las últimas décadas del siglo XX. Si bien sus inicios se ubican en el ámbito anglosajón, en la actualidad existen proyectos que promueven el desarrollo de la alfabetización académica¹ (Carlino, 2003) en todo el mundo (Thaiss y otros, 2012).

Afortunadamente, en América Latina tienen lugar numerosas iniciativas que involucran a especialistas de diversas disciplinas. El diseño e implementación de proyectos que impulsan la escritura y lectura, su nivel de institucionalización y el rol de los actores involucrados son problemáticas que han sido abordadas desde el campo educativo, así como las perspectivas de enseñanza que se desarrollan en las aulas (Carlino, 2009 y 2012; Fernández Fastuca, 2009). Desde un enfoque psicolingüístico, se han analizado los componentes cognitivos involucrados en los procesos de aprendizaje de producción y comprensión de textos (Vásquez y Jakob, 2007; Cubo de Severino, 2005a). Por otro lado, los géneros científico-académicos han sido extensamente tratados por lingüistas de distintas corrientes (Natale, 2012; Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Cubo de Severino, 2005b; Gallardo, 2008, por ejemplo). Asimismo, se ha comenzado a trabajar en la descripción de los géneros profesionales (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Navarro, en prensa).

Debido a la gran diversidad de enfoques, desde la década de 1980 en el ámbito anglosajón tienen lugar intensos e interesantes debates, especialmente entre tres tradiciones de investigación y enseñanza de la escritura: la Nueva Retórica (NR), el Inglés para Fines Específicos (IPE) y la Teoría de Género y Registro de la Lingüística Sistémico Funcional (TGyR). Las tres se basan en la noción de género, aunque enfatizan distintos aspectos. Se discute cuáles son las vías más recomendables para acercar a los estudiantes a los géneros, los factores que merecen mayor atención en esos primeros acercamientos y el tipo de metas sociales perseguidas, entre otras cuestiones (Johns, 2002; Hyon, 1996; Swales, 2009). Sin embargo, más allá de las divergencias, existen intereses comunes que permiten establecer un diálogo entre las propuestas, integrar aportes valiosos y construir una visión superadora. Como sugiere Navarro (2012:81): “un enfoque integrador con centro en la noción de géneros discursivos permite aunar y dar sentido a múltiples dimensiones sociales y discursivas en el aula de lectura y escritura”.

Con el propósito de contribuir a los debates existentes y a la consolidación de una lingüística aplicada a la enseñanza de la escritura en el nivel superior, en este artículo presentaré los lineamientos teóricos y los dispositivos adoptados para la implementación del Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Para ello, en primer lugar, contextualizaré y describiré las estrategias del Programa. Luego haré un breve repaso de los postulados de las tres corrientes de enseñanza de géneros para mostrar cómo se conjugan las distintas posiciones en los dispositivos creados. Finalmente, presentaré algunas reflexiones.

El PRODEAC

Este Programa se formalizó como una propuesta institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en 2006, después de una prueba piloto durante 2005. Surgió inicialmente como respuesta al pedido de algunos docentes de materias de contenido preocupados por “las dificultades” que encontraban en los textos de los estudiantes. Sin embargo, ya desde la primera formulación del proyecto² (Moyano y Natale, 2005) se consignó que para el Programa tales “problemas” se debían, ante todo, a que los textos que los estudiantes debían producir respondían a géneros propios de un ámbito social aún no frecuentado por ellos. Es decir que el proyecto no fue pensado como un dispositivo remedial (Carlino, 2012) de la escritura en la Universidad, sino como una vía para facilitar el acceso de los estudiantes a los géneros propios de las distintas comunidades discursivas (Swales, 1990) y para propiciar mejores aprendizajes, bajo el supuesto de que la escritura constituye una herramienta epistémica. A la vez, se lo proyectó como una oportunidad para instalar en el cuerpo docente la reflexión sobre el rol que la producción textual cumple en la formación disciplinar. Así, el PRODEAC puede ser inscrito entre los proyectos que adoptan un modelo integral para el desarrollo de la enseñanza de la prácticas letradas disciplinares, según el análisis de Carlino (2012).

El contexto de la Universidad

La Universidad Nacional de General Sarmiento, creada en 1993, se encuentra ubicada en el llamado Conurbano Bonaerense, a unos 30 km de Buenos Aires, ciudad capital de la Argentina. Asisten a ella cerca de 5 mil 315 estudiantes, es decir un 0.4% (SPU, 2010) del total de la población

que cursa estudios universitarios en instituciones públicas, por lo que puede considerarse una institución relativamente pequeña.

La UNGS se compone de cuatro institutos de investigación, de los cuales tres (el del Conurbano, el del Desarrollo Humano y el de Industria) tienen a su cargo la organización y dictado las distintas carreras de grado, que se desarrollan durante el Segundo Ciclo Universitario (SCU). El Instituto de Ciencias, a su vez, se ocupa de organizar el Primer Ciclo Universitario (PCU).

En cuanto al perfil del alumnado, la mayoría proviene de hogares de trabajadores, que podrían encuadrarse en grupos socialmente desfavorecidos o de clase media baja. Según algunos estudios iniciales (Gentile y Merlinsky, 2003), 55% de los padres de los estudiantes solo había alcanzado a completar estudios primarios y alrededor de 30% completó los secundarios. Investigaciones recientes señalan que 81.2% es primera generación en educación superior (Ezcurra, 2011:49). De esta caracterización puede inferirse un escaso contacto con textos similares a los del nivel superior en el seno del hogar.

Dada esta situación –y sobre la base de distintos diagnósticos sobre las competencias cognitivas y discursivas realizados en la década de 1990– desde los documentos fundacionales de la Universidad se planeó afianzar el dominio de la lectura y la escritura (Coraggio, 1994). Para ello, se crearon dos asignaturas: el Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario (TLE-CAU), de 90 horas de duración, destinado a los aspirantes a ingresar, y el Taller de Lecto-Escritura del Primer Ciclo Universitario (TLE-PCU), una de las materias comunes del primer año de todas las carreras, de 32 horas. Ambos cursos son dictados por profesores de Lengua, en espacios específicos, no integrados a otras materias. Estos talleres iniciales responden al modelo más extendido en los países de América Latina (Carlino, 2012:489-490), en los que se abordan “habilidades generales” de lectura y escritura disociadas de las esferas sociales en las que son empleadas con propósitos específicos.

Luego de finalizado el TLE-PCU los estudiantes de la UNGS no cuentan con espacios que sistemáticamente promuevan la reflexión sobre los textos académicos, más allá de los intercambios que algunos docentes puedan generar en sus clases. Solo a partir de la segunda mitad de sus carreras, en el SCU, se retoman las acciones institucionales, en el momento en que el PRODEAC comienza a participar del dictado de las asignaturas. Como mostraré a continuación, el modelo adoptado por el Programa es sustancialmente diferente al propuesto en las instancias anteriores.

La integración de las prácticas discursivas en las materias

Sin duda, uno de los desafíos que enfrentan los programas de escritura es la decisión de quiénes estarán a cargo de la enseñanza de los géneros disciplinares. A menudo se reclama que cada docente, en tanto conocedor de su campo, debe ocuparse de esa tarea. Sin embargo, también se ha señalado que “en la mayoría de los casos [estos profesores] no han tomado conciencia de las prácticas discursivas que emplean. Disponen de un saber en uso no teorizado” (Carlino, 2004:11). Por otro lado, si los cursos son dictados por profesores de Lengua que no conocen suficientemente las actividades de las distintas esferas, se corre el riesgo de que la sola enseñanza de los aspectos lingüísticos se reduzca a un conocimiento “formulaico y restrictivo” (Devitt, 2009:337).

Atendiendo a este desafío se diseñó (Moyano y Natale, 2005) un dispositivo que distingue el PRODEAC de otras iniciativas: la integración de la enseñanza de las prácticas discursivas con los saberes disciplinares en el espacio curricular de las materias de contenido. Las clases destinadas a la presentación y seguimiento de las tareas de escritura están a cargo de parejas pedagógicas integradas por el docente de la asignatura curricular y un profesor del equipo PRODEAC. En clases compartidas, se muestra a los alumnos la articulación de los contenidos conceptuales del campo en la organización de los géneros típicos. El profesor de la materia se detiene en los primeros y el docente PRODEAC deconstruye los textos en términos lingüísticos para poner en evidencia su estructura esquemática y los rasgos discursivos y léxico gramaticales.

Muchos de los géneros abordados requieren de la elaboración de nuevo conocimiento a partir de estudios empíricos (como serían los de caso en ámbitos educativos o en urbanizaciones) o de la indagación bibliográfica (ensayos basados en la lectura de fuentes, estado del arte), además de proyectos de investigación. En las carreras con un perfil más profesional, se insta a los estudiantes a idear planes de negocios, proyectos industriales y de intervención social (Natale, 2013).

Con este dispositivo, cada semestre, el Programa interviene en un número que ronda entre 16 y 20 asignaturas distribuidas entre las 17 carreras de la UNGS. La elección de las materias en las que se participará es realizada por las coordinaciones de cada instituto y del Programa, con acuerdo de los docentes, teniendo en cuenta la complejidad de las tareas, las necesidades planteadas por los profesores y las características de los cursos.

Luego de la selección de las asignaturas, se designa al profesor del equipo PRODEAC que participará en su dictado. Sus intervenciones se producen en distintos momentos del curso: al inicio, para explicar su función y luego, cada vez que se presenta una consigna de escritura o se lleva a cabo una devolución grupal sobre los trabajos entregados por los estudiantes. En cuanto al seguimiento de los escritos por parte del docente PRODEAC, en la mayoría de los casos, se realiza a través del correo electrónico. Los estudiantes envían las primeras versiones y el docente hace su devolución por el mismo medio. Este tipo de tutoría, si bien supone una mayor carga en la dedicación de los miembros del equipo, resulta eficaz para mejorar los borradores de los estudiantes y para estimular la reflexión sobre la escritura (Stagnaro, Natale y Moyano, 2008).

Además de las clases compartidas con sus colegas, existen instancias de trabajo por fuera del aula. Una parte importante del proceso tiene lugar en los encuentros que los miembros de la pareja pedagógica (el profesor de la asignatura y el docente PRODEAC) organizan para establecer el cronograma de trabajo, planificar las tareas escritas que se solicitarán, negociar los pasos del género que se requerirán a los estudiantes, establecer pautas para las devoluciones y evaluar la cursada. Por otro lado, cuando resulta necesario, se generan encuentros en los que los profesores PRODEAC asisten la producción de un texto en intercambios cara a cara con los estudiantes, especialmente en los casos en que se observan mayores dificultades o en trabajos más extensos que requieren de una tutoría más personalizada.

Las reflexiones con los docentes

Otro de los objetivos del PRODEAC se orienta hacia el interior de la propia Universidad y más concretamente a su cuerpo docente, ya que el Programa también se propone “contribuir a la capacitación de los profesores de las diferentes disciplinas para la enseñanza de la lectura y la escritura durante el dictado de su materia específica” (Moyano y Natale, 2005). Para el logro de este objetivo también fue preciso decidir el tipo de estrategia a adoptar. El dictado de seminarios dirigidos a los docentes de las materias de contenido fue considerado como una opción. Sin embargo se la evaluó, al menos en una primera instancia, como poco conveniente para favorecer la formación de equipos interdisciplinarios cuando no se había creado aún un contexto de mutuo conocimiento; pero, sobre todo, porque la reflexión sobre las prácticas letradas no aparecía como una necesidad en muchos

docentes. En ese contexto se decidió iniciar un trabajo de progresiva concientización sobre la problemática, hasta lograr cierta consolidación del PRODEAC en la Universidad.

Las reflexiones, entonces, se generaron a partir de la interacción, hacia el interior de las parejas pedagógicas, cada vez que los docentes se ocupaban de trabajar conjuntamente en la planificación, diseño e implementación de las tareas de escritura. La resolución de estas actividades implica la discusión y el análisis del tipo de discurso abordado, el rol de los géneros en el ámbito social, las características del contexto, los participantes del intercambio, entre otros. En estas situaciones, ambos docentes aportan desde su especialidad en una relación de pares.

Si bien está proyectada, aún no se ha realizado una investigación acción sistemática sobre los procesos que intervienen en la conformación de estas parejas pedagógicas. Sin embargo, se reconoce que en la mayoría de los casos se logra una real cooperación, observable en el mutuo involucramiento de los docentes en la producción de trabajos presentados a congresos (Chiodi *et al.*, 2012) o en la elaboración de capítulos de libros que abordan los géneros trabajados con los alumnos (Muschietti y Vitali, 2012; Zunino y Muraca, 2012; Stagnaro, Camblong y Nicolini, 2012, entre otros), el proceso de construcción conjunta de las consignas de escritura (Agoff y Bengochea, 2013) y el análisis sobre las dificultades que encuentran los estudiantes (Navarro y Chiodi, 2013; Stagnaro y Chosco Díaz, 2013).

Más allá de esto, a pedido de actores institucionales que trabajan en distintas áreas de la Universidad (docentes de distintos institutos de investigación y autoridades de la gestión central) se han planificado para 2012 talleres grupales para las tareas de escritura y su graduación a lo largo de las carreras, entre otros aspectos.

Otra cuestión no menor en un programa integral es la formación continua de los propios docentes de lectura y escritura. En general, si bien muchos de ellos han trabajado en el área de la alfabetización académica lo han hecho en cursos iniciales, o de “habilidades generales”, por lo que no han abordado los géneros disciplinares más específicos. Asimismo, no siempre tienen como interés inicial esta especialización. De esto se derivó la creación de un seminario interno del equipo PRODEAC, con la modalidad de ateneo, en el que, mes a mes, se comparten lecturas teóricas, se discuten aspectos concernientes al dictado de clases y a la elaboración de materiales didácticos.

Una vez hecha la presentación del contexto y el tipo de actividades que se desarrollan en el Programa, analizaré de qué modo se articulan en la propuesta los aportes de las tres tradiciones de la enseñanza de la escritura basada en géneros mencionadas anteriormente.

La enseñanza de la escritura basada en géneros en tres tradiciones

Desde mediados de la década de 1980, distintas propuestas de enseñanza de la escritura incorporaron la noción de género, o de género discursivo o de tipo textual, entre otras denominaciones empleadas para hacer referencia al concepto que Mijaíl Bajtín (1982) definió como “tipos relativamente estables de enunciados” que reflejan las condiciones y el objeto de cada esfera por su contenido temático, estilo y composición. De esta manera, comenzaban a considerarse cuestiones referidas al contexto en el que los textos (en tanto ejemplares de un determinado género) son producidos y circulan, y a establecerse nexos entre ambos planos. Paradigmas vigentes en momentos anteriores, en cambio, se centraron en el análisis de los recursos léxicos y gramaticales típicos del discurso escrito para que los estudiantes conocieran las formas “correctas” y las emplearan en sus producciones. Enfoques posteriores llamaron la atención sobre rasgos internos de los textos (como su macroestructura o las relaciones entre las ideas que desarrollan), mientras que otros privilegiaron los procesos del lector (para una revisión de los modelos en la enseñanza de la escritura, véase Hyland, 2002).

En ese contexto, se produjeron importantes avances en las propuestas de la alfabetización académica y se propició el surgimiento de las tres líneas mencionadas, IPE, la NR y la TGYR. Las dos primeras tienen origen en Estados Unidos, mientras que la TGYR se inició en Australia. De acuerdo con Hyon (1996), estas tradiciones se distinguen en varios aspectos: la definición de género que asumen, la forma de enseñanza defendida, el tipo de actividades que se privilegian, entre otros. Sin embargo, más allá de las diferencias no siempre resulta sencillo encuadrar las contribuciones de los investigadores en una u otra tradición. Los límites que se establecen resultan muchas veces difusos, como se reconoce en diversos trabajos que tienen como objetivo dar cuenta de diversas aproximaciones a la enseñanza basada en géneros (Johns, 2002:7) y que destacan un diálogo “creciente” entre ellas (Meurer, Bonini y Motta Roth, 2005:9). De hecho, en algunas experiencias de alfabetización académica en América Latina

se genera una interesante articulación entre conceptos y propuestas de distinto origen (Vian Jr., 2006).

En lo que sigue, intentaré mostrar cómo dialoga el PRODEAC con estas líneas de investigación y de qué aportes se nutre. Para ello, siguiendo en parte la organización del artículo de Hyon (1996), consideraré distintos ejes de análisis: los destinatarios y las metas de cada corriente, las concepciones de género, el objeto y propuesta de enseñanza.

Destinatarios y metas

Las tres líneas comparten su preocupación por el aprendizaje de los géneros por parte de los estudiantes, aunque pueden distinguirse algunas diferencias que se deben, ante todo, al contexto en que se desarrollaron las investigaciones. La Nueva Retórica tiene como destinatarios a alumnos (especialmente durante los primeros años universitarios) y a profesionales. Busca ayudarlos a lograr sus metas mediante la producción de textos acordes a los requerimientos del contexto en que se encuentran (Miller, 1994). Asimismo destaca el impacto de los estudios retóricos en la enseñanza de la composición en primera lengua (L1) (Freedman y Medway, 1994). Así, de algún modo, los docentes dedicados a la escritura se constituyen en destinatarios de la NR.

También surgida en Estados Unidos, con un interés “inherentemente pragmático y con una pedagogía situada y basada en necesidades puntuales” (Johns, 2002:7), la línea de Inglés para Propósitos Específicos, y una de sus variantes, Inglés para Propósitos Académicos (IPA), se dirige especialmente a estudiantes que deben producir textos académicos y profesionales en inglés como segunda lengua (L2), para que logren resolver las distintas tareas de escritura que la carrera les exige dominar (Swales, 1990).

La Teoría de Género y Registro, o también llamada Escuela de Sídney, tiene como destinatarios privilegiados a los miembros de los grupos socialmente desaventajados entre los que se encuentran los pueblos originarios de Australia, que suelen tener dificultades en el proceso de escolarización dado que su lengua nativa no es el inglés. Los primeros proyectos de la TGyR –que tuvieron una importante repercusión en ese país– estaban especialmente diseñados para la educación primaria, secundaria y de adultos inmigrantes. En la actualidad, se encuentran también programas destinados a los estudiantes universitarios (Purser *et al.*, 2008). La meta principal es ofrecer a estos grupos las herramientas discursivas y lingüísticas necesarias

para el manejo de los géneros empleados por los grupos dominantes, lo que les permitiría insertarse en círculos sociales cada vez más amplios. Se trata de una meta que asume con toda claridad un posicionamiento ideológico frente a las diferencias sociales (Cope y Kalantzis, 1993).

Los propósitos del PRODEAC retoman de alguna manera los de las líneas antes mencionadas, especialmente de la NR y de la TGyR. Su principal objetivo pedagógico es “favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos de la universidad así como las orientadas a su futuro desempeño en los ámbitos profesionales” (Moyano y Natale, 2005). En este enunciado se explicita, por un lado, que a través de sus acciones el Programa pretende facilitar el tránsito de los estudiantes por los estudios de grado, promoviendo aprendizajes estrechamente ligados a la comprensión y la producción de géneros académicos. La intención es que paulatinamente conozcan características de los ámbitos en que se insertarán luego de su graduación. Más allá de los beneficios puntuales que pueda reportar tal enseñanza, el PRODEAC no considera sus acciones con un carácter meramente instrumental, como una asistencia a dificultades puntuales, sino que se busca que los estudiantes puedan comenzar a comprender la complejidad de la trama sociocultural implicada en un género y su inseparabilidad de los ámbitos y de los grupos en los que circula (Wertsch, 1998), aspectos que, como se verá más adelante, constituyen rasgos destacados especialmente en la NR.

Por otro lado, el encuadre asumido por el PRODEAC se relaciona directamente con los propósitos perseguidos por la Escuela de Sídney. A partir de los diagnósticos sobre las prácticas y competencias de lectura, el nivel socioeducativo de los padres de nuestros estudiantes, realizados en los primeros años de la UNGS (Gentile y Merlinsky, 2003), el Programa tiene como meta hacer visibles las características de los géneros más prestigiosos. Junto con otros dispositivos creados en la Universidad se pretende brindar herramientas que posibiliten la participación de los estudiantes en contextos sociales variados y culturalmente estimulantes.

El concepto de género

Las tres corrientes aquí analizadas conciben la noción de género con diferentes matices, si bien todas reconocen que su naturaleza es eminentemente social, y que se manifiesta en el lenguaje.

En el marco de la NR, el género es definido como “acción social” (Miller, 1994:20). Para Miller, la definición no debe centrarse en “la sustancia o la forma del discurso, sino en la acción que se procura cumplir”. En esta visión, los géneros se asocian a situaciones recurrentes, motivadas por los intereses de uno o varios de los participantes e influidas por el contexto. Uno de los representantes más importantes de la NR, Charles Bazerman (1988), aporta una definición de género que va en la misma línea: subraya las regularidades en los “enunciados tipificados” que surgen como respuesta a las situaciones recurrentes, aunque pone énfasis en que los géneros van más allá de la similitud entre rasgos formales entre textos. “Un género es una estrategia recurrente y socialmente reconocida para el logro de metas similares en situaciones socialmente percibidas como similares. Un género provee al escritor de modos de formular respuestas en ciertas circunstancias y le brinda al lector maneras de reconocer el tipo de mensaje que está siendo transmitido. Un género es un constructo social que regulariza la comunicación, la interacción y las relaciones” (1988:62), por lo que son reconocibles por los miembros de una sociedad. Al igual que Miller, Bazerman destaca el carácter dinámico, evolutivo de los géneros, dada su inseparabilidad del contexto sociohistórico en que son producidos.

En IPE, la noción de género se encuentra más cerca de su dimensión discursiva. John Swales, uno de los especialistas más reconocidos en esta línea, propone un abordaje focalizado en los componentes lingüísticos que permiten lograr ciertos propósitos. Para Swales (1990:58), el género es “una clase de eventos comunicativos” que vehiculiza propósitos comunicativos compartidos por los miembros de una comunidad discursiva. Según el autor, estos propósitos constituyen la razón fundamental para el género, aunque, aclara, no siempre son fáciles de reconocer. El hecho de haya algún tipo de consenso entre los miembros de una determinada comunidad hace que los ejemplares de un género exhiban patrones similares (aunque con variaciones) en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia. Otro importante aporte de Swales es la noción de comunidad discursiva, que se caracteriza por un conjunto de rasgos, como la existencia de metas públicas comunes entre sus miembros, la elaboración mecanismos de intercomunicación y de participación para proveer información y retroalimentación, el uso de determinados géneros y un léxico específico. Además, cada grupo establece un cierto umbral de experticia para la admisión de nuevos miembros (1990:24-27). Si bien algunas de estas características suscitaron críticas,

y Swales reformuló su definición, aquí importa destacar que se mantiene la idea de que una comunidad desarrolla una red o sistema de géneros que para los miembros más antiguos poseen características discursivas que les resultan evidentes, y que ellos procuran que los novatos comiencen a manejarlas de manera apropiada.

James Martin, quien acuñó la definición de género en la TGYR,³ propone un concepto que destaca su carácter social y, a la vez, subraya el rol que el lenguaje desempeña en el cumplimiento de la acción. Para Martin (1984:250), “los géneros son la manera en que se hacen las cosas” mediante el uso del lenguaje. La noción comprende los tipos de actividades realizadas lingüísticamente que componen una cultura. Por ello, los géneros permiten distinguir una cultura de otra.

Por otro lado, la perspectiva del autor puede ser caracterizada como teleológica, en tanto los géneros se vinculan con metas. Son, según Martin (1992), procesos sociales organizados en pasos y orientados a un propósito. Se logran mediante la participación del lenguaje, que interviene en mayor o menor medida, de acuerdo con la actividad que se esté llevando a cabo. Los pasos que permiten lograr la acción social se reconocen en el texto que realiza el género en las partes que conforman su estructura esquemática.

Los propósitos genéricos, por otro lado, determinan ciertas selecciones según el contexto más inmediato en que se produce la acción. Las variaciones en la situación específica permiten dar cuenta de las diferencias entre textos que responden a un mismo género. Éstas se encuentran directamente motivadas por las variables del registro, factores como la actividad que está llevando a cabo (campo), el tipo de relaciones interpersonales entre los participantes del intercambio (tenor) y la organización que desea imprimir a su texto (modo).

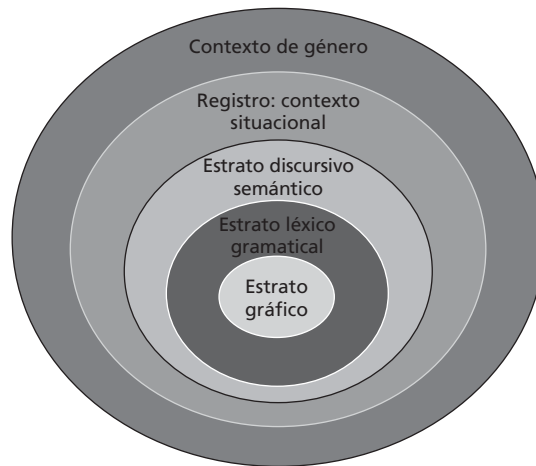
Las relaciones entre texto y contexto se verifican también en las elecciones lingüísticas. Se reconocen ya en el plano del lenguaje tres estratos: el semántico, el léxico gramatical y el fonográfico. Cada uno de estos estratos se realiza en el subsiguiente, como se observa en la figura 1.

En el diagrama, la línea más gruesa marca los límites entre el estrato externo del lenguaje, el contexto, y los internos, los específicamente lingüísticos. El estrato semántico es el que se corresponde con el sistema de significados que se construyen en la unidad lingüística denominada “texto”. Esos significados se realizan en el sistema de *wording* (en estructuras

gramaticales e ítems léxicos) en la unidad básica de la léxico-gramática: la cláusula. A su vez, ésta es realizada en el plano gráfico por el sistema notacional empleado.

FIGURA 1

Los distintos estratos del modelo sistémico funcional



Como se puede entender a partir de esta breve presentación de los conceptos de género acuñados en cada una de las líneas, existen algunas diferencias, más allá de que las tres coincidan al considerar las relaciones entre las prácticas sociales y el lenguaje. Las diferencias pueden ubicarse en un continuum en cuanto al énfasis puesto en uno u otro componente. Ese continuum se presenta en la figura 2.

FIGURA 2

Continuum entre las tres tradiciones, según el énfasis puesto en el contexto social o en la organización lingüística



En la NR el foco está puesto en las actividades sociales. Las regularidades que en ellas se encuentran son las que dan origen a formas textuales semejantes en ejemplares de un mismo género. La TGyR, en tanto, señala una mutua determinación, una relación inextricable entre los textos y su contexto. Este impone restricciones a las elecciones lingüísticas del hablante pero, a la vez, el contexto social es construido en y por el lenguaje. En IPE, el análisis de los géneros se orienta más a sus regularidades discursivas y gramaticales, aunque no se dejan de lado los intereses de la comunidad disciplinar.

El PRODEAC asume una postura cercana a la sistémico funcional. Esto se debe a distintas razones, sobre todo al hecho de que resulta una opción balanceada, que conjuga la dimensión que la acción adquiere en el espacio socio-cultural con su construcción semiótica. Por otro lado, en la concepción de Martin, se admite que los textos constituyen una de las vías para acceder al conocimiento de las actividades de una comunidad, a las relaciones que se establecen entre sus miembros y a las maneras en que se organizan sus intercambios. Esto resulta particularmente importante para un Programa que no tiene otro espacio de acción más que el de las clases universitarias y que no siempre tiene posibilidades de acceder a los entornos en que las acciones sociales son efectivamente realizadas, como se propone en el marco de la NR.

Por otro lado, en la concepción de Martin (1992), se acepta que la realización lingüística de los géneros varía de acuerdo con la configuración de los componentes de la situación comunicativa. Esta flexibilidad permite la recontextualización genérica para su adecuación a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

De los aportes de IPE y de Swales se hace hincapié en el concepto de comunidad discursiva. Sus características son también reconstruidas a partir del examen detallado de textos ejemplares, con el objetivo de que los alumnos vayan tomando conciencia de ciertas reglas que deben seguirse para poder pertenecer a una comunidad de discurso.

Objeto y modalidad de enseñanza de los géneros

La definición de género acuñada en las tres líneas aquí tratadas está en relación directa con las maneras en que conciben el acceso o la enseñanza de los mismos. Sobre estas cuestiones, la NR asume una posición que se distancia de las propuestas de las otras dos corrientes. En ella se procura,

antes que nada, la adquisición, el aprendizaje, mientras que la TGyR e IPE se inclinan abiertamente por la instrucción. Dicho de otro modo, los retóricos acuerdan con un tipo de enseñanza implícito, a diferencia de la visión abrazada en las otras dos, que defienden la explícita. La cuestión pedagógica aparece así como uno de los puntos más álgidos del debate entre las perspectivas basadas en géneros.

Los representantes de la NR defienden la idea de que los estudiantes deben acercarse a los géneros a partir del conocimiento de los contextos en que son empleados. Sólo la comprensión de las situaciones sociales y de las condiciones en que se producen y circulan los géneros puede favorecer su adquisición por parte de los ingresantes a un campo de actividad. En esta línea, “enseñar un género es enseñar su contexto, lo que significa que enseñamos los géneros como retóricos, con convenciones retóricas que tienen propósitos retóricos y que pueden ser usados para alcanzar metas retóricas en situaciones retóricas. El resultado es una enseñanza de la escritura mucho más rica que la enseñanza a-retórica de un texto de cinco párrafos sobre un tema” (Devitt, 2009:338). Por otro lado, en la NR, el aprendizaje o la adquisición de los géneros es concebida como parte de un proceso de enculturación (Berkenkotter y Huckin, 1995), caracterizado por un tipo de apropiación progresiva por parte del aprendiz, quien se compromete en la concreción de las tareas que distinguen a la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) académica o profesional en la que se está iniciando. En este sentido, los aprendizajes no se logran por la transferencia de conocimientos de un experto a un novato, sino por la participación del ingresante en actividades. Por otro lado, el aprendizaje es visto como un hecho social, en el que se relacionan los viejos miembros de la comunidad de práctica y los “recién llegados”. Los primeros facilitan el acceso a las herramientas que allí se utilizan y van guiando a los novatos en su enculturación.

En la TGyR, por el contrario, a partir de un encuadre vigotskiano, también inspirado por la obra de Basil Bernstein, se aboga por una instrucción sistemática, deliberada y explícita. En palabras de Martin (1999:124), “nuestro enfoque ha sido visible e intervencionista con un énfasis relativamente fuerte en la transmisión de competencias discursivas y en el emponderamiento de grupos desaventajados en relación con esa transmisión”. A partir de este principio, en este marco se elaboró un detallado dispositivo o modelo de enseñanza-aprendizaje, que suele graficarse como un círculo, en el que se consideran diversas fases de un proceso. Este dispositivo se basa

en el principio de *guidance through interaction* (Martin, 1999:126), que consiste en brindar andamiaje a través de los intercambios verbales entre el docente y los alumnos. Una explicación sencilla de este proceso podría ser la siguiente. En la búsqueda de establecer un contexto social para los procesos de enseñanza y aprendizaje, se inicia un intercambio para negociar significados relacionados con los que se desarrollan en un texto. A partir de algunos disparadores, los estudiantes aportan lo que ya conocen sobre el tema, sobre el género y sobre el tipo de interacción que se lleva a cabo en un escrito. Luego, se lee el texto y se continúan negociando los significados que en él se construyen. Asimismo, se lo deconstruye en tanto ejemplar de un género para observar sus rasgos más salientes, tanto en su estructura esquemática (las partes que lo componen) como en los relativos a su organización discursiva y el tipo de recursos empleados en el plano léxico gramatical. En estos intercambios se hace también hincapié en las relaciones que se establecen entre ese texto en particular y sus contextos de producción y circulación.

Luego, se sistematizan las características del género y se lleva adelante una construcción conjunta, es decir la planificación de un ejemplar genérico y su textualización. En instancias posteriores se delega la responsabilidad en los estudiantes, que pasan a una fase de elaboración independiente. Como se puede entender a partir de esta breve síntesis del modelo explicado y fundamentado en profundidad por Martin (1999), en la enseñanza de un género se retoman varias de sus dimensiones, tanto el contexto mayor en que es producido como la situación más inmediata. Además, se tratan en detalle cuestiones lingüísticas correspondientes a distintos estratos.

En IPE, también se argumenta a favor de un tipo de instrucción sistemática y explícita. El énfasis recae en la construcción lingüística de los géneros. Se busca describirlos en varias dimensiones para revelar a los estudiantes cómo se organizan los buenos ejemplares. Hay también un marcado interés en la reflexión sobre las tareas que se les asignan a los estudiantes y se cuida especialmente el diseño de los cursos (Swales, 1990; Vian Jr., 2006). Para ello, se planifica, se producen materiales de enseñanza y evaluación, teniendo en cuenta los contenidos, la metodología y los propósitos específicos de la actividad.

De esta breve presentación de los principales lineamientos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización académica, se desprenden algunas diferencias en las perspectivas de las tres corrientes. En la NR el foco está puesto en

los procesos de adquisición y construcción de los conocimientos genéricos por parte de los estudiantes. Importa, sobre todo, su acercamiento a los entornos de práctica y a los géneros. En IPE, se destaca el rol del profesor, quien se ocupa de diseñar actividades sobre contenidos lingüísticos. En la TGyR se privilegia la interacción entre los docentes y los estudiantes en torno a los géneros, los textos y su contexto. Los intercambios tienen como objetivo andamiar la construcción compartida del conocimiento sobre el lenguaje en contexto a partir de los saberes previos de los estudiantes. En este sentido, resulta una perspectiva que de algún modo se integra en el acercamiento a los géneros.

En la propuesta del PRODEAC se toman aportes de las tres líneas, aunque en distinta medida. Las clases se organizan de acuerdo con la propuesta de la Escuela de Sídney en dos sentidos. En primer lugar, en cuanto al objeto de enseñanza. El Programa toma como unidad de análisis los géneros, lo que implica considerar el contexto y los textos ejemplares como un todo. Dada su ubicación en los últimos tramos de las carreras, los géneros abordados son en general complejos, similares a los que se emplean en los contextos en los que se desempeñarán los estudiantes al momento de su graduación.

Además, se toma el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado en esa corriente. Las actividades que se realizan en las clases recuperan sus pasos, pero varían según la instancia de ejecución de la tarea asignada a los estudiantes. El ciclo suele iniciarse con una negociación entre todos los miembros de la clase, para retomar los conocimientos que cada integrante puede aportar sobre el género abordado. El profesor de la materia da cuenta de lo que ha podido recabar sobre el contexto a partir de su experiencia en el campo, al igual que los estudiantes que ya participan de él en sus puestos de trabajo. El especialista en lectura y escritura recoge la información y la sistematiza, para usarla inmediatamente en la deconstrucción de un ejemplar genérico. Para ello emplea los datos que ha obtenido de una indagación previa a su participación en la clase. En esa instancia va mostrando las relaciones que se establecen entre ese texto en particular y su contexto de producción. Seguidamente se reconstruye la estructura esquemática del género y se asigna la tarea de producción escrita a los estudiantes. Parte de estas deconstrucciones genéricas ha sido retomada en una publicación (Natale, 2012) en la que se describen los géneros empleados en varias materias, para lo que se han involucrado los miembros de las parejas pedagógicas que actuaron en distintas materias.

Las propuestas de la NR, que reclaman la participación de los aprendices en los contextos en que los géneros efectivamente circulan, no son desestimadas por el PRODEAC; al contrario, se consideran más que adecuadas y serían un excelente complemento de lo que habitualmente se realiza. Pero el Programa no tiene acceso a los espacios en que ciertas acciones sociales tienen lugar, como empresas u organismos públicos de gestión, por lo que no siempre resulta posible, más allá de lo que ocurre en algunas materias que exigen una práctica pre-profesional en espacios de trabajo. En esos casos, suelen requerirse informes y proyectos cuya elaboración es acompañada si la materia participa del PRODEAC. Pero es preciso destacar que se están desarrollando propuestas que incorporan actividades realizadas en el campo en instancias más tempranas. Stagnaro, Chiodi y Míguez (2012) sugieren visitas a los ámbitos empresariales en que se produce el género “Procedimiento Operativo Estandarizado”, para realizar observaciones directas y entrevistas a sus usuarios.

En cuanto a los aportes para la enseñanza de IPE, el PRODEAC considera especialmente la descripción de los movimientos y pasos en la introducción de artículos de investigación de Swales (1990), pero no asume en sus clases algunos otros tipos de consignas elaboradas en ese marco, como las que proponen un trabajo sobre aspectos discursivos puntuales. O, mejor dicho, éstos no son objeto de ejercitación, pero sí objeto de atención en el momento de la deconstrucción de los ejemplares genéricos. En esas situaciones se muestran especialmente las construcciones gramaticales que se relacionan con la modalidad y con la evaluación, que los estudiantes no siempre manejan adecuadamente. Pero más allá de esto, el PRODEAC se preocupa por las consignas de escritura solicitadas en las distintas carreras de la Universidad. Esta preocupación, que derivó en un relevamiento de tipo etnográfico en las carreras con mayor inscripción, abarca tanto el tipo de tareas propuestas, su graduación a lo largo de las carreras, y su formulación (Natale, 2013). Además, la redacción de las consignas constituye uno de los ejes centrales de las reflexiones que se realizan fuera de las aulas junto con los docentes de las materias.

Reflexiones finales

Uno de los objetivos perseguidos en este trabajo reside en mostrar de qué manera se pueden entrelazar aportes de distintas líneas de investigación y enseñanza de la escritura para construir una propuesta integral e integradora

para la alfabetización académica. Para ello, he presentado una sistematización de las experiencias que se llevan a cabo en el marco de un programa institucional desarrollado en una universidad pública latinoamericana. En pos de ese objetivo, el análisis se estructuró en torno a distintos ejes: las metas perseguidas en relación con la población destinataria, la noción de género asumida, el objeto y modalidad de enseñanza. Se ha podido ver que en relación con algunos de estos aspectos el Programa se inclina por los desarrollos de la TGyR. No obstante, en los casos en que se considera necesario, no se duda en incorporar las perspectivas de las otras tradiciones, especialmente los de la Nueva Retórica, que aparecen como perfectamente complementarios en ciertos aspectos, especialmente los que se relacionan con la profundización que ofrece la participación directa en los contextos en que los géneros se emplean. En lo que se refiere a la enseñanza, claramente se prefiere una explícita y sistemática, que no deje de lado la dimensión lingüística. Esta toma de posición se basa en el hecho de que muchos de nuestros estudiantes sólo tienen acceso a los ámbitos sociales en que circulan los géneros profesionales al momento de su graduación. Pero, teniendo en cuenta las tasas de desgranamiento que suelen encontrarse en todos los sistemas universitarios de nuestro continente, resulta necesario anticipar todo lo que se pueda su dominio. Por otra parte, su conocimiento sin duda redundará también en un mejor tránsito por el nivel superior y puede ser un factor que incida en el descenso de las cifras de la deserción.

Como aspectos relevantes, en este artículo he intentado subrayar algunas características del PRODEAC, sobre todo su carácter interdisciplinario, socialmente comprometido con la población destinataria y, además, flexible. Esta última característica, su flexibilidad y, en cierta medida, su heterodoxia con respecto a posiciones consolidadas en el campo de la enseñanza de la escritura disciplinar son el resultado de una serie de decisiones compartidas entre investigadores de distintas áreas del conocimiento que ejercen diversos roles en la vida institucional de la UNGS. Como resultado central de su implantación, se nota un progresivo reconocimiento del rol de la escritura en la formación, que se percibe entre estudiantes, docentes y autoridades, así como en el interés por iniciar nuevas acciones.

A modo de reflexión final, entiendo que el afianzamiento del Programa se debe en gran medida a que, en la búsqueda de herramientas para abordar las problemáticas de la alfabetización académica, no se han desdeñado las contribuciones de diversos actores institucionales ni los aportes teóricos de

distintas tradiciones. En este sentido resulta claro que un enfoque integrador e interdisciplinario no sólo es posible, sino que, además, permite servir mejor a las necesidades de nuestros estudiantes y de nuestras instituciones.

Notas

¹ De acuerdo con la detallada revisión sobre el término “alfabetización” ofrecida por Berta Braslavsky (2004), su definición es discutida, ya que admite distintas acepciones. Según una de ellas, designa el proceso de adquisición de los primeros aprendizajes de la lengua escrita. Otra lo asocia al producto de dichos procesos. Sin embargo, según una tercera acepción, derivada de la traducción del término inglés *Literacy*, el concepto se refiere a un proceso continuo de construcción de conocimientos sobre prácticas lingüísticas “que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano” (p. 70). En esta misma línea, Carlino (2003:410) entiende la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva

de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. En este trabajo sigo esta definición.

² Si bien el PRODEAC considera el trabajo con la lectura académica, en la práctica, está más ocupado de la enseñanza de la escritura.

³ Existen, dentro de la LSF, distintas líneas de pensamiento en torno a las nociones de género y de registro y a su interrelación. Una de ellas, la que aquí tomamos, está representada por James Martin. La otra responde a los trabajos más clásicos de Michael Halliday, que parten del concepto de registro para el análisis de los textos en contexto. Los debates entre estas líneas no son tratados aquí ya que no son centrales para los propósitos de este artículo.

Referencias

- Agoff, Sergio y Bengochea, Natalia (2013). “Cine, organizaciones y administración pública: un rodeo para los conceptos. Acerca de una experiencia de exposición de los estudiantes en la asignatura Teoría y problemas de las organizaciones públicas”, en Natale, L., *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Bajtín, Mijaíl (1982). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Berkenkotter, Carol y Huckin, Thomas (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Braslavsky, Berta (2004). “Qué se entiende por alfabetización”, en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires: FCE.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere*, enero-marzo, año 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2004). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”, en Carlino, P. (coord.) *Textos en contexto núm. 6. Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, Paula (2009). “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina”, *Cuaderno de Pedagogía*, vol. 6, pp. 6-17.

- Carlino, Paula (2012). "Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?", en Thaiss, *et al.* (eds.) *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*, Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Castro, María Cristina; Hernández, Laura Aurora y Sánchez, Martín (2010). "El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en Parodi, Giovanni (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel.
- Chiodi, Franco; Braidot, Néstor; Natale, Lucía; Navarro, Federico y Stagnaro, Daniela (en prensa). "Prácticas de escritura profesional en contexto empresarial", en II Encuentro de Investigadores en Ingeniería Industrial, 15-16 septiembre 2011, Universidad Tecnológica Nacional, San Nicolás. San Nicolás: UTN.
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (1993). *The powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*, Londres: The Falmer Press.
- Coraggio, José (1994). "Reforma pedagógica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior", en *Documentos de Trabajo 1. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, San Miguel, Bs. As.: UNGS.
- Cubo de Severino, Liliana (2005a). "Estrategias inferenciales en la comprensión de discursos académico-científicos", *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, editado en CD ROM.
- Cubo de Severino, Liliana (coord.) (2005b). *Los textos de la ciencia*, Córdoba: Comunicarte.
- Devitt, Amy (2009). "Teaching critical genre awareness", en Bazerman, Ch. *et al.* *Genre in a Changing World*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Ezcurra, Ana María (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Gluz, Nora (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS, pp. 23-62.
- Fernández Fastuca, Lorena (2009). "Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires", en M. Ávila (ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas* Tigre, Bs. As.: FRGP-Universidad Tecnológica Nacional, (pp.25-36).
- Freedman, Aviva y Peter Medway (Eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*, Londres: Taylor & Francis.
- Gallardo, Susana. (2008). "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en G. Vázquez (ed.), *El español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, (pp. 13-28).
- Gentile, F. y Merlinsky, G. (2003). *Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU), Cohorte 2003*, informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and researching writing*, Londres: Longman.
- Hyon, Sunny (1996). "Genre in three traditions: Implications for ESL", *Tesol Quarterly*, 30(4), pp. 693-722.
- Johns, Ann (2002). "Introduction", en Johns, Ann M. (ed.) *Genre in the classroom*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Editors.

- Lave, Jane y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Martin, James Robert (1984). "Language, register and genre", *Children Writing: Reader*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Martin, James (1992). *English text. System and structure*, Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, James (1999). "Mentoring semogenesis. genre-based literacy pedagogy", en Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*, Londres: Continuum.
- Meurer, J. L.; Bonini, Adair y Motta Roth, Desirée (orgs.) (2005). "Prefacio", en *Géneros. Teorías, métodos, debates*, San Pablo: Parábola.
- Miller, Ann (1994). "Genre as social action", en Freedman, Aviva y Peter Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42), Londres: Taylor & Francis.
- Moyano, Estela y Natale, Lucía (2005). Proyecto "Programa de Desarrollo de la Escritura a lo largo del Currículum", aprobado por resolución del Consejo Superior núm. 1423/05, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS (mimeo).
- Moyano, Estela y Natale, Lucía (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en Thaiss, et al., *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*, Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Muschietti, Marcelo y Vitali, Amado (2012). "La evaluación de producto en ingeniería", en Natale, L. (coord.) *En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Natale, Lucía (coord.) (2012). *En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Natale, Lucía (ed.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Navarro, Federico (2012). "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, núm. 2 (6): 49-83.
- Navarro, Federico y Chiodi, Franco (2013). "Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del Informe Final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial", en Natale, L. *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Navarro, Federico (en prensa). "¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional", en A. Cristófalo y J. Ledesma (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*, del 22 al 27 noviembre, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, Giovanni; Ibáñez, Romualdo; Venegas, René y González, Cristián (2010). "Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica", en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel (pp. 249-289).

- Purser, E.; Skillen, J.; Deane, M.; Donahue, J. y Peake, K. (2008). *Developing academic literacy in context*. Disponible en www.zeitschrift-schreiben.eu (consultado en marzo de 2012).
- SPU (2010). *Anuario de estadísticas universitarias*, Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Stagnaro, Daniela; Natale, Lucía y Moyano, Estela (2008). "Tutoría vía e-mail: dispositivo de un programa de enseñanza de escritura académica en lengua materna", Presentación en la mesa redonda coordinada por Helloísa Collins en el IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional, Florianópolis, del 1 al 3 de octubre.
- Stagnaro, Daniela; Camblong, Jorge y Nicolini, Jorge (2012). "El manual de procedimientos: ¿quién, qué, cómo y cuándo?", en Natale, L (coord.) *En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Stagnaro, Daniela; Chiodi, Franco y Miguez, Paula (2012). "Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del ingeniero: una propuesta interdisciplinaria", en *Actas del I Congreso Argentino de Ingeniería (CADI) y del VII Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*, Mar del Plata, Bs. As.
- Stagnaro, Daniela y Chosco Díaz, Cecilia (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención", en Natale, *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.
- Swales, John (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*, Glasgow: Cambridge University Press.
- Swales, John (2009). "Worlds of genre-metaphors of genre", en Bazerman, *et al.*, *Genre in a Changing World*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Thaiss, Chris; Bräuer, Gerd; Carlino, Paula; Ganobcsik-Williams, Lisa y Sinha, Aparna (eds.) (2012). *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*, Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Vázquez, Alicia; Jakob, Ivonne Inés (2007). "La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos", *Innovación Educativa*, enero-febrero, pp. 21-35.
- Vian Jr., Orlando (2006). "Generos discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de Português instrumenta para ciencias contábeis", *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, núm. 3, pp. 389-412
- Wertsch, James (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
- Zunino, Carolina y Muraca, Matías (2012). "El ensayo académico", en Natale, L. (Coord.). *En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS.

Artículo recibido: 18 de octubre de 2012

Dictaminado: 18 diciembre de 2012

Segunda versión: 21 de enero de 2013

Aceptado: 29 de enero de 2013