



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Montes Silva, Melanie Elizabeth; López Bonilla, Guadalupe  
Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas  
Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo, 2017, pp. 162-178  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA\* | GUADALUPE LÓPEZ BONILLA\*\*

Este trabajo constituye una revisión teórica en donde, de inicio, se explican las nociones básicas de literacidad, literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar. Posteriormente se presenta una revisión de la literatura sobre la investigación y aplicación didáctica de la literacidad disciplinar. Se enfatizan dos formas complementarias de abordarla: los estudios que se centran en lo que hacen los miembros de una comunidad disciplinar para acceder y producir conocimiento mediado por textos, y los estudios que analizan las características y dimensiones de los géneros disciplinares, esto último desde tres corrientes teórico-metodológicas: la escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva. Se concluye con una reflexión sobre los niveles educativos que se han trabajado bajo estos enfoques, ya que, aunque algunos estudios señalan que pueden aplicarse desde la educación secundaria, la investigación en los países de habla hispana suele centrarse en el nivel superior.

*This article is a theoretical review that begins with an explanation of the basic notions of literacy and disciplinary literacy, followed by a review of the literature on research and didactic application of disciplinary literacy. Two complementary forms of addressing these topics are emphasized: studies focused on what members of a disciplinary community do to access and produce text-mediated knowledge, and studies analyzing the characteristics and dimensions of disciplinary genres, specifically from three theoretical-methodological tendencies: the Sidney school, the new rhetorical studies and the sociocognitive perspective. The article concludes with a reflection on the educational levels studied from these perspectives since, while some studies indicate they may be applied in junior high school, research in Spanish-speaking countries tends to focus on higher education.*

## Palabras clave

Literacidad  
Alfabetización  
Disciplinas  
Participación del estudiante  
Género

## Keywords

Literacy  
Disciplines  
Student participation  
Gender

Recepción: 18 de marzo de 2016 | Aceptación: 30 de mayo de 2016

\* Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (Méjico). Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Méjico) y magíster en Ciencias del Lenguaje y Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Línea de investigación: literacidad y alfabetización académica y disciplinar de lingüística en el nivel superior. CE: melanie.montes.silva@gmail.com

\*\* Investigadora titular en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (Méjico). Doctora en Lengua y Literatura por la Universidad de California en San Diego (EUA). Especialista en temas sobre alfabetización disciplinar, identidad escolar y análisis del discurso. Publicaciones recientes (co-coordinaciones): (2013), *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras, 2002-2011*, México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, colección Estados del Conocimiento, sección lenguaje; (2011), *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change*, Nueva York, Peter Lang. CE: bonilla@uabc.edu.mx

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas esenciales en la mayoría de las sociedades contemporáneas. Están presentes tanto en situaciones cotidianas como en ámbitos profesionales, aunque son especialmente visibles en los entornos académicos. Esto se debe a que la escuela es la institución principal que se encarga de su enseñanza y, además, porque son actividades que sirven para evidenciar lo aprendido y, a su vez, para aprender tanto habilidades como contenidos de las asignaturas que ahí se imparten.

Dada su relevancia, han surgido innumerables corrientes teóricas y metodológicas para investigar las prácticas de lectura y escritura. Estos enfoques han partido de diversas perspectivas y su objetivo ha sido tanto redefinir dichas prácticas como proponer acciones didácticas que favorezcan su enseñanza y aprendizaje. Entre estas corrientes podemos retomar una que se centra en las prácticas propias de las disciplinas, y que bajo diversos modelos conceptuales (Moje *et al.*, 2004) y propuestas didácticas (Alvermann *et al.*, 2012) ha promovido el acceso de los estudiantes a los conocimientos de las disciplinas mediados por textos escritos. En general, estos estudios surgieron por el interés de especialistas en indagar lo que hacen los miembros de distintas áreas al leer y escribir textos de su campo disciplinar. Los estudios pioneros de Bazerman (1988) en el campo de las ciencias, y de Wineburg (1991) en el campo de las ciencias sociales, son representativos de esta corriente.

En este artículo, que constituye una revisión teórica, señalaremos cuál es la diferencia entre literacidad y alfabetización, específicamente del tipo disciplinar, y las distinguiremos del tipo académico. Empezaremos por aclarar qué es la literacidad, en términos

generales. Posteriormente abundaremos en dos vertientes teórico-metodológicas desde las que se ha hecho investigación sobre literacidad y alfabetización disciplinar: la primera promueve que los estudiantes participen en prácticas propias de los especialistas, y la segunda propone el estudio de los géneros textuales que se producen en cada ámbito, lo cual, a su vez, se ha llevado a cabo desde diversas perspectivas. Aquí retomaremos tres enfoques relevantes: la escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva. Este último apartado incluirá una presentación de cada enfoque y una breve revisión de la literatura, en la que incluiremos trabajos representativos realizados tanto en lengua inglesa (sobre todo en Estados Unidos y Australia) como en español. Finalmente, cerraremos con posibles líneas de investigación, con el propósito de enriquecer los estudios sobre la literacidad y la alfabetización disciplinar.

### LITERACIDAD: PRÁCTICA SOCIAL QUE IMPLICA EL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El término literacidad se deriva del inglés *literacy*, que en español ha sido traducido de diversas maneras: “alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia o literidad (usado en América, calcando el *literacy* inglés) y escrituralidad (propuesto como alternativa a la oralidad)” (Cassany, 2005: 90). Los términos que se prefieren en la literatura especializada en español son alfabetización y literacidad. En este momento se concibe que ambos tienen cabida en el mismo enfoque teórico; no obstante, se asocian con significados distintos.

Desde el enfoque sociocultural<sup>1</sup> y, en particular, desde los Nuevos Estudios de

<sup>1</sup> El enfoque sociocultural ve la literacidad como un fenómeno situado, donde los significados son co-construidos por los participantes con base en sus motivos personales y sociales, y también en la cultura, normas, valores e identidades de las que se han apropiado como consecuencia de su participación en las comunidades discursivas de diversos ámbitos (Bañales *et al.*, 2013). Desde esta perspectiva, la literacidad es más que leer y escribir; implica considerar lo que las personas hacen cuando leen y escriben, por qué lo hacen, para qué, cómo y qué en cada contexto particular, además de definir cuál es su identidad y la visión del mundo que exhiben al realizar estas acciones (Gee, 2004).

Literacidad,<sup>2</sup> se entiende que la literacidad es un “conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004: 24). Es una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008: 71) y, sobre todo, es “algo que la gente hace... es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton, 2004: 109). El enfoque sociocultural para entender la literacidad no niega el componente cognitivo del lenguaje, pero, en lugar de considerar que la lectura y la escritura son sólo habilidades cognitivas individuales, se las ve como una práctica social y “una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas” (Street, 2014: 1).<sup>3</sup> Tomando en cuenta estas consideraciones, podemos precisar que la noción de literacidad remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (Castro y Sánchez, 2015).

<sup>2</sup> En las últimas décadas del siglo pasado muchas disciplinas cambiaron su enfoque, de lo individual a la interacción social y cultural, por lo que surgieron diversos movimientos contra el conductismo de la primera parte del siglo XX y la revolución cognitiva de entre 1960 y 1970 (Gee, 2000). Los Nuevos Estudios de Literacidad nacen con este cambio de enfoque y “represents a new tradition in considering the nature of literacy; one which focuses not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice” (Street, 2013: 27).

<sup>3</sup> Texto original: “an ideological practice, implicated in power relations and embedded in specific cultural meanings and practices”.

Según este enfoque, existe un sinnúmero de literacidades, asociadas con situaciones diversas; algunas pueden ser vernáculas, es decir, que se vinculan con la vida cotidiana y que no están reguladas por las instituciones (Barton y Hamilton, 2003). Otras literacidades pueden ser prácticas llamadas oficiales, institucionalizadas o dominantes, las cuales están relacionadas con la vida pública, formal o profesional, por lo que están sujetas a reglas estrictas, de diferente índole, como de convenciones lingüísticas y formato, entre otras (Cassany, 2008). A continuación, nos centraremos en una práctica institucionalizada particular, la que se relaciona con los ámbitos disciplinares.

## LITERACIDAD DISCIPLINAR Y ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR

Cabe hacer una distinción inicial. En la literatura especializada en español es común que se denomine literacidad académica (Zavala, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2013) a lo que en este trabajo entendemos por literacidad disciplinar (López Bonilla, 2013; Natale y Stagnaro, 2015) y alfabetización disciplinar (Parodi, 2008). Además, en la literatura de Estados Unidos (por ejemplo, Moje, 2007, 2008; Shanahan y Shanahan, 2008) se denomina *disciplinary literacy* a lo que en textos especializados del Reino Unido se llama *academic literacy* (como hacen Lea y Street, 2006).

Con relación a la distinción entre lo académico y lo disciplinar, Fang y Coatoam (2013) sostienen que la literacidad disciplinar puede ser clasificada como un tipo de literacidad académica. Ello se debe a que esta última se relaciona con prácticas específicas del ámbito académico, mientras que la literacidad disciplinar puede ocurrir en cualquier ámbito

especializado en torno a una disciplina concreta, incluido, por supuesto, el entorno académico. No obstante, dado que en el ámbito académico coexisten prácticas de literacidad de diversos tipos y niveles de especialización (Shanahan y Shanahan, 2008), consideramos necesario distinguir las prácticas más generalizables o básicas de las que son más sofisticadas y delimitadas a disciplinas concretas. Tomando esto en consideración, entendemos por literacidad y alfabetización académica a las prácticas más generalizables, por ejemplo, las que se enseñan en asignaturas iniciales que suelen formar parte de los programas de estudio del nivel superior o en talleres de redacción general. En cambio, concebimos la literacidad y la alfabetización disciplinar como prácticas altamente especializadas.

Otra cuestión por tomar en cuenta es que las nociones de literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar suelen ser empleadas como sinónimos, aunque cada vez más la literatura especializada marca una distinción que conviene resaltar. En seguida presentamos una breve explicación de cada uno de los conceptos.

La literacidad disciplinar es un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas.

Se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquéllas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. Se basa en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no sólo difieren en el contenido, sino también en la forma en la que ese contenido es producido, comunicado y criticado (Fang, 2012: 19-20).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Texto original: “refers to the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts. It is grounded in the beliefs that reading and writing are integral to disciplinary practices and that disciplines differ not only in content but also in the ways this content is produced, communicated, and critiqued”.

<sup>5</sup> Texto original: “as part of an evolving discussion, with its own goals, issues, terms, arguments, and dialect”.

Es importante enfatizar que las prácticas de literacidad van más allá de la lectura y la escritura, ya que incluyen los conocimientos necesarios para participar en la actividad. Particularmente la literacidad disciplinar toma en cuenta los conocimientos de la disciplina que se han acumulado en el tiempo, así como el desarrollo de la capacidad para producirlos y criticarlos (Moje, 2007). Asimismo, considera las actividades que permiten determinar qué cuenta como conocimiento válido en una disciplina, qué normas y roles se deben cumplir en una comunidad específica, cómo se determina la autoridad disciplinar (Ford y Forman, 2006) y cómo se difunde el conocimiento.

Aunque puede haber prácticas generalizables a diferentes ámbitos, cada disciplina tiene un conjunto de prácticas de literacidad particulares, las cuales no se pueden transferir automáticamente, pues requieren rutinas sofisticadas y especializadas (Shanahan y Shanahan, 2008). En consecuencia, para aprender las prácticas de cada disciplina, y para construir los conocimientos que les son propios, es necesario fomentar que los aprendices estén inmersos en las prácticas y que utilicen los textos específicos de cada disciplina (Moje, 2008). Heller y Greenleaf (2007) ilustran esta situación con el caso de una disciplina en particular, la Biología: los estudiantes aprenden a leer y a escribir como biólogos sólo si participan de manera recurrente en prácticas que requieran que lean y escriban como biólogos. Esta misma situación aplica a cualquier área de conocimientos, pues en todos los casos los especialistas leen y escriben “en el marco de una discusión en evolución, con sus propios objetivos, problemas, condiciones, argumentos y dialecto” (Bazerman, 1988: 5).<sup>5</sup>

La alfabetización disciplinar, en cambio, es precisamente la instrucción formal en torno a la literacidad disciplinar. Esta noción puede ser

definida como la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar. Bajo este modelo, los expertos proveen el andamiaje necesario para que los aprendices entiendan y escriban textos complejos en formas relevantes para la disciplina (International Writing Center Association, 2015).

Distinguir estos conceptos es importante por dos razones: en primer lugar, porque ayuda a entender que es conveniente ofrecer formación explícita para que los estudiantes puedan participar exitosamente en las actividades propias de las disciplinas; en segundo lugar, porque cada noción implica necesidades distintas para obtener datos empíricos, es decir, para conocer las prácticas de literacidad es necesario acercarse a los especialistas, a fin de describir y analizar las actividades que llevan a cabo como miembros de su comunidad disciplinar; en cambio, para conocer las prácticas de alfabetización conviene caracterizar el ejercicio de los docentes e identificar cómo enseñan a los estudiantes las prácticas letradas de las disciplinas (Carlino, 2013).

El tipo de formación que busca la alfabetización disciplinar no se limita a un conocimiento mecánico de prácticas específicas, sino que pretende lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar. Este tipo de formación suele vincularse con el nivel superior; no obstante, los contenidos disciplinares forman parte del currículo de los niveles educativos previos. Moje (2007) señala que es a partir de la secundaria cuando se marcan las diferencias temáticas asociadas a las disciplinas; en consecuencia, la alfabetización disciplinar puede comenzar antes de que los estudiantes ingresen a la universidad. Heller y Greenleaf (2007) explican que el objetivo de la alfabetización disciplinar no es, necesariamente, convertir a los estudiantes de secundaria en especialistas de cada disciplina,

ya que esa sí es labor de la educación superior, o incluso del posgrado. Lo que se pretende lograr al introducir a los estudiantes en las prácticas de los especialistas es que sepan cómo se concibe el conocimiento, cómo se investiga y cómo se comunica en cada disciplina, para que así les resulte posible navegar en las diferentes disciplinas que les demanda el currículo escolar. Retomaremos este punto hacia el final; a continuación, presentaremos la revisión de literatura sobre las principales formas en las que se han investigado la literacidad y la alfabetización disciplinar.

### **FORMAS DE ACERCARSE A LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARES**

Dada la amplitud que involucra la literacidad y la alfabetización disciplinar, su estudio se ha hecho de maneras diversas; aquí abundaremos en dos formas concretas: promover que los estudiantes participen en las prácticas de literacidad propias de cada disciplina, e identificar las características y las dimensiones de los géneros textuales, según las propuestas de la escuela de Sidney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva, corrientes a las que volveremos después, en el apartado sobre enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas. En la Tabla 1 se puede ver una síntesis de estas aportaciones teórico-metodológicas.

#### *Participación de los estudiantes en las prácticas de los especialistas*

Ford y Forman (2006) hablan de un giro hacia la práctica, es decir, proponen que los estudiantes participen en las actividades que realizan los expertos de una disciplina en lugar de limitarse a aprender los resultados de esas actividades. Para lograrlo habría que recontextualizar el conocimiento, lo que implicaría identificar cuáles son las prácticas más representativas que deberían estar presentes en el salón de clases y cómo implementarlas,

**Tabla 1. Corrientes teórico-metodológicas vinculadas con la investigación y la enseñanza de la literacidad disciplinar**

Enfoque	Autores representativos	Características principales	Nivel educativo de interés principal
Participación en las prácticas de los especialistas	Wineburg; Ford y Forman; Shanahan y Shanahan; Moje	Identificar las prácticas de expertos y novatos, diseñar estrategias didácticas, formar a los estudiantes en las prácticas de las disciplinas	Desde bachillerato hasta los expertos
Géneros: identificación de sus características y enseñanza	Escuela de Sídney	Martin, Rothery y Christie	Inicialmente, educación básica; después, sobre todo, nivel superior
	Nuevos estudios de retórica	Bazerman, Miller, Coe, Freedman y Medway	Nivel superior y campo profesional
Enfoque sociocognitivista	Parodi	Ánalisis de las características de los géneros	Nivel superior y campo profesional

además de cómo influye en los individuos la participación en esas prácticas y qué recursos obtienen como resultado de esas experiencias. Como podemos ver, el punto de partida para lograr la participación es conocer previamente cuáles son las prácticas de literacidad que llevan a cabo los especialistas en cada disciplina. Por este motivo, las investigaciones desde este enfoque han usado técnicas como los protocolos de pensamiento en voz alta y la observación del desempeño para identificar las características de lo que los expertos, y también los aprendices, llevan a cabo al leer o escribir textos propios de sus disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2012). Esto implica que se asignan las mismas tareas tanto a especialistas en la disciplina como a estudiantes de esa área de conocimiento, se les pide que expliquen en voz alta el proceso que están llevando a cabo mientras realizan esa encomienda y se compara el desempeño de cada grupo. Este tipo de

ejercicios ha sido fructífero y permite afirmar que los expertos realizan las tareas de manera diferente que los novatos.

Un ejemplo emblemático de esto es el trabajo de Wineburg (1991) sobre el campo de la Historia, en Estados Unidos. Este investigador proporcionó textos sobre la guerra de independencia estadounidense a historiadores y a estudiantes de historia a nivel bachillerato, y como resultado encontró que el proceso de lectura era distinto en cada grupo, lo que iba más allá de saber más o menos sobre el tema: los estudiantes rara vez veían el trasfondo de lo que leían, su punto de vista se basaba en el enfoque abordado por el texto, difícilmente comparaban las fuentes y se frustraban si encontraban contradicciones en los textos; en cambio, los historiadores comparaban los datos de las fuentes, rastreaban las intenciones de cada autor y leían la fuente del documento antes de leer el texto mismo.

Otra manera de abordar este enfoque es centrarse sólo en los expertos, como hizo Zanotto (2007) en una investigación realizada en Barcelona. Su proyecto buscaba analizar las estrategias de lectura y escritura que utilizaban los miembros expertos de un tribunal que se había reunido para evaluar el apartado teórico de una investigación hecha para obtener un grado académico a nivel posgrado. Como resultado encontró similitudes en el proceso de lectura de cada participante, aunque también identificó diferencias en el abordaje estratégico del texto. Por ejemplo, para hacer la evaluación del documento todos los lectores revisaron la relación entre la teoría y los datos empíricos, la claridad de los objetivos y que se especificaran todos los pasos de la investigación; asimismo, tomaron en cuenta la calidad de la redacción y que el texto cumpliera con las características propias del género discursivo de un trabajo de investigación. Entre las diferencias destacan las actividades realizadas por dos miembros del comité antes de comenzar la lectura: uno investigó la trayectoria del autor y las líneas de investigación del director, para después situarse ante el texto y generar hipótesis sobre el tema que trata; otro hizo una revisión general del documento y eso le permitió determinar de qué manera habría de leerlo. Este tipo de investigaciones puede contribuir a la formación de investigadores noveles para que desarrollen un proceso de lectura estratégica y procesos metacognitivos.

La formación de investigadores es también de interés para Gutiérrez *et al.* (2012). Ellos no se centran en los especialistas, sino en los aprendices, específicamente en los estudiantes de un doctorado científico en una universidad mexicana; y no trabajan con protocolos de pensamiento en voz alta, sino con entrevistas y grupos focales, pues de esa manera registran el aprendizaje que tiene lugar en una comunidad de práctica. Lo que les interesa es identificar el proceso a través del cual los doctorandos se convierten en autores

de artículos científicos; así detectaron que es un proceso de cuatro etapas en el que intervienen el aprendiz, sus compañeros, sus tutores y otros investigadores. En la primera etapa el aprendiz se vuelve un hablante autorizado sobre temas de la comunidad disciplinar; esto se logra con los conocimientos que adquiere en su formación académica y a partir de las numerosas lecturas que realiza de artículos especializados, lo que le permite reconocer la estructura de los textos, para después poder emular las características que son mejor apreciadas por la comunidad científica. En un segundo momento el aprendiz forma parte de un grupo de investigación, trabaja en el laboratorio con colegas y tutores y, con el tiempo, es capaz de construir un discurso académico propio. En la tercera etapa se vuelve un científico independiente que publica argumentos propios, derivados del trabajo del grupo de investigación al que pertenece, y sus propuestas son evaluadas por especialistas del campo disciplinar. Finalmente, gana el reconocimiento de la comunidad académica, adquiere una reputación y es citado por sus colegas.

Los trabajos que hemos señalado hasta ahora permiten conocer las prácticas de lectura o de escritura de especialistas o de aprendices. Una vez que se han identificado, es posible diseñar estrategias encaminadas a la formación intencionada de los estudiantes, precisamente lo que hicieron Hynd *et al.* (2004) en Estados Unidos. Estos investigadores partieron de los resultados de trabajos previos (como el trabajo de Wineburg antes descrito), que demostraban que los aprendices eran muy ingenuos al interpretar y tomar decisiones tras leer múltiples textos de historia, así que brindaron instrucción especializada en una asignatura universitaria. La formación estaba encaminada a que fueran capaces de leer los datos, buscar las fuentes, contextualizar y corroborar la información que aparecía en múltiples textos, con datos conflictivos entre sí. Como resultado, después de la instrucción identificaron cambios

epistémicos en los estudiantes: se enfocaban en distintas perspectivas, reflexionaban sobre el objetivismo, subjetivismo y relativismo de los temas, y cambiaron sus estrategias de lectura y sus ideas sobre lo que significan los hechos históricos. Este fue un trabajo a pequeña escala y los resultados no se pueden generalizar; no obstante, dan elementos para sostener que participar en actividades propias de la disciplina puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y al uso de estrategias aplicadas a asignaturas específicas.

Shanahan y Shanahan (2008), también en Estados Unidos, fueron más allá. Involucraron a los profesores para identificar tanto prácticas de cada disciplina como las estrategias que los docentes podían llevar a las aulas para su instrucción en dos contextos diferentes: en preparatoria y en un programa de formación de futuros profesores de ese nivel. Lo hicieron de esta manera para que los profesores colaboraran en el diseño de estrategias y no sintieran que se les imponían métodos didácticos. Trabajaron con tres disciplinas: matemática, química e historia. Para cada una de estas áreas formaron un equipo independiente, integrado por dos expertos de cada disciplina, que eran investigadores y profesores universitarios; dos profesores que trabajaban para formar futuros docentes de bachillerato en la disciplina; dos profesores de la disciplina a nivel bachillerato y los propios investigadores como especialistas en literacidad. Identificaron ciertas similitudes entre las estrategias empleadas por cada uno de los tres grupos de expertos (por ejemplo, todos contextualizaban y corroboraban la información), pero los especialistas de cada disciplina las usaban para diferentes propósitos y en distinto grado. También identificaron estrategias propias de cada disciplina, por ejemplo: en matemática destacó la relectura y la lectura atenta; en química, estrategias para transformar la información de gráfica a textual y viceversa, y en historia se ponía atención al examen de la autoría de la fuente. Este tipo de trabajos pone de manifiesto la relación que

hay entre la literacidad disciplinar y la alfabetización disciplinar, es decir, cómo se pueden llevar a las aulas los conocimientos adquiridos en relación con las prácticas propias de los especialistas en diversas disciplinas.

### *Enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas*

Otra manera de acercarse al estudio de la literacidad en las disciplinas es a través de los géneros textuales que se producen en cada una. Hyland (2008) sostiene que los géneros son, además de una herramienta para llevar a cabo investigación, un enfoque pedagógico robusto que sirve para la enseñanza de la escritura en numerosas situaciones. Este enfoque busca explicitar lo que los especialistas hacen cuando escriben textos propios de sus disciplinas, lo que implica no sólo la estructura y las formas gramaticales de los textos, sino también sus contenidos, los procesos que llevan a cabo al escribir y la forma de considerar la situación social del proceso comunicativo en el que participan. Saber cuáles son las características de los textos de cada disciplina permite organizar cursos que atiendan de mejor manera las necesidades de cada forma de escribir en cada área de conocimiento, dadas sus diferencias.

Ahora bien, las aproximaciones teóricas a la noción de género son vastas, incluso si dejamos de lado la perspectiva literaria. Hace 20 años Hyon (1996) publicó un artículo en el que distinguía tres formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros textuales: inglés con propósitos específicos (IPE), nuevos estudios de retórica y la corriente australiana de la lingüística sistemático funcional (LSF); además, explicaba las características, metas, contextos de aplicación y propuestas pedagógicas de cada perspectiva. Este artículo tuvo un gran impacto, fue ampliamente citado y propició debates académicos importantes. Swales (2009) considera que las diferencias de las tres tradiciones son cada vez menos nítidas, o incluso puede ser que ya hayan desaparecido; en cambio, Martin (2014) destaca diferencias

relevantes entre la LSF con un enfoque eminentemente lingüístico para analizar los géneros (los textos), y los nuevos estudios de retórica e IPE, que privilegian la descripción etnográfica de los participantes (quiénes producen y consumen los géneros discursivos), por encima de los textos en sí. Por ello, Martin considera que, aunque la terminología de cada corriente podría parecer equivalente, ésta en realidad alude a marcos de referencia teóricos y metodológicos distintos, así que al recontextualizar las ideas de una teoría a otra se produce inevitablemente un cambio de significado.

Al margen de las diferencias y las características más puntuales de cada perspectiva, lo cual discutiremos más adelante, en este punto nos interesa resaltar que la lista de enfoques para acercarse al estudio del género puede ser más amplia de lo que propuso Hyon a finales del siglo pasado. Swales (2012) opina que hay dos candidatos más para entrar a esta lista: el enfoque brasileño y lo que se conoce como *new London school* o *new London group*. Boudon y Parodi (2014) también retoman la clasificación original de Hyon y, al igual que Swales, suman la escuela brasileña; asimismo, incluyen el enfoque semiodiscursivo, desarrollado principalmente en Francia, y la dimensión cognitiva, retomada por el propio Parodi en la perspectiva sociocognitiva. Como podemos confirmar, son múltiples las formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros y cada una tiene seguidores que las consideran válidas, aunque las distingue el enfoque y los métodos que siguen.

Para cumplir con los propósitos de este trabajo, que en este punto es describir las investigaciones que se han hecho en distintos contextos, nos limitaremos a exponer brevemente tres de las corrientes mencionadas: la corriente australiana de la LSF, también conocida como escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva

sociocognitiva. Presentaremos algunos estudios que ilustran la contribución de cada una de estas corrientes a la literacidad y a la alfabetización disciplinar. No abordaremos el resto de las escuelas mencionadas debido a que se han desarrollado principalmente en otras lenguas (la escuela brasileña en portugués y el enfoque semiodiscursivo en francés); o bien, porque buscan el desarrollo de competencias críticas (el *new London group*, centrado en las multiliteracidades), o porque se centran en la enseñanza de lenguas (IPE, con mayor énfasis en la L2).

### *La escuela de Sídney*

Martin, Rothery y Christie, entre otros, comenzaron a trabajar la pedagogía basada en los géneros desde 1979 y, después de varias etapas, para 1995 llegaron a tener un gran impacto en el currículo oficial de inglés en el nivel K-6 (de preescolar al sexto año) en Nueva Gales del Sur, con programas que surgieron de los resultados de proyectos de investigación-acción llevados a cabo en escuelas desfavorecidas (Martin, 2012). Las propuestas iniciales de este grupo se centraban en cambiar la manera en la que se enseñaba la escritura en las escuelas primarias para introducir la noción de género y ampliar la variedad de géneros que se enseñaban, esto enmarcado en la LSF de Halliday (2001) y ya no en la gramática tradicional. Para lograr sus propósitos desarrollaron un principio pedagógico que consistía en “actividades didácticas de escritura, de tal manera que los estudiantes fueran introducidos en los modelos de escritura y, además, que construyeran textos en conjunto con sus maestros antes de esperar que escribieran de manera autónoma” (Martin, 2001: 158).<sup>6</sup>

Este principio está representado en un modelo que refleja el ciclo de enseñanza-aprendizaje basado en los géneros, el cual es flexible y está compuesto por tres ejes: deconstrucción, construcción conjunta y construcción

<sup>6</sup> Texto original: “writing lessons in such a way that students were introduced to models of writing and in addition jointly constructed texts with their teachers before begin expected to write their own”.

independiente. En la deconstrucción el profesor modela el texto a los estudiantes para que ellos conozcan y comprendan sus características; en la construcción conjunta los estudiantes elaboran textos con base en los modelos deconstruidos, con la mediación del profesor y en sesiones plenarias; y la construcción independiente se da cuando el profesor considera que los estudiantes ya tienen la capacidad de escribir de manera independiente (Martin y Dreyfus, 2015).

Posteriormente, el departamento de educación de su país les pidió que ampliaran sus investigaciones a las escuelas secundarias y a centros de trabajo. Acerarse a otras asignaturas y disciplinas, y también a diferentes ámbitos laborales, les permitió a los autores desarrollar más elementos teóricos, identificar las características de los géneros producidos en diferentes contextos y reformular su modelo pedagógico inicial con versiones más detalladas (Martin, 2001) o completemetarias (Martin y Dreyfus, 2015).

De acuerdo con esta perspectiva, el abordaje de la literacidad disciplinar desde los géneros puede centrarse en conocer las características de los textos que se producen en una comunidad disciplinar o puede servir para proponer estrategias didácticas. En el contexto latinoamericano, Moyano ha realizado trabajos en ambos sentidos. Un ejemplo de esto es la caracterización que realizó de la sección de discusión en artículos de microbiología (Moyano, 2014). Con esta investigación identificó que en dicha sección los autores buscan legitimar sus hallazgos y mostrar que es posible incluirlos al cuerpo de conocimiento que ya forma parte de la disciplina, para lo cual ubican sus resultados en el marco de otras investigaciones. Este tipo de indagaciones, que buscan conocer las características textuales de diversos géneros, es relevante por sus posibles aplicaciones.

En un proyecto diferente, Moyano (2007) trabajó con estudiantes que estaban por ingresar a la universidad, en Argentina. A fin de

atender sus problemas de lectura y escritura, diseñó un proyecto de investigación-acción mediante talleres para estudiantes preuniversitarios, cuyo propósito era que desarrollaran la habilidad de producir los géneros científico-académicos que les demandaría la universidad. Los talleres contemplaban las tres etapas del modelo: 1) deconstrucción del género: leer textos reales para comprender las características del género (gramática, registro y contenido); 2) construcción de ejemplares genéricos: redactar con base en las características previamente identificadas y con ayuda de un docente, quien modelaba el proceso (selección de información y organización, y elaboración de esquemas de contenido); 3) evaluación y edición de las producciones textuales individuales, de manera grupal y con ayuda del docente. Tras aplicar esta estrategia didáctica identificó progresos significativos en los estudiantes.

Además de proyectos como los previamente referidos, que se relacionan con el contexto de la educación superior, hay trabajos sobre los niveles educativos previos. Entre éstos igualmente se distinguen los centrados en caracterizar los textos y los que proponen perspectivas didácticas. Ejemplo del primer caso es la compilación de artículos que hacen Barletta y Chamorro (2011) sobre las características discursivas de diversos textos escolares; el segundo caso se puede ilustrar con la compilación de trabajos que hizo Moyano (2013) sobre la enseñanza basada en géneros, como en las clases de historia, geografía y matemática.

### *Los nuevos estudios de retórica*

Este enfoque parte del hecho de que se escribe de manera diferente en cada disciplina y de que esas diferencias van más allá del texto; también difieren las estrategias para producir conocimiento y las formas de pensar. El trabajo pionero de Bazerman (1988) puso esto en evidencia. Él enseñaba escritura en el nivel superior y debía capacitar a los estudiantes para que redactaran ensayos académicos en

distintos cursos disciplinares; en este contexto se dio cuenta de que no podía considerar los textos de las disciplinas como producciones aisladas, sino que tenía que tomar en cuenta la actividad social e intelectual en la que cada texto concreto se da y adquiere significado. La identificación de las diferencias de los textos, según el contexto en el que se producen, derivó en un cambio en la noción de género.

Un género es una estrategia social estándar, encarnado en una forma típica del discurso, el cual ha evolucionado para responder a un tipo de situación retórica recurrente... Lo que podemos llamar la nueva retórica del género indaga sobre la evolución, situación y relación motivada entre 1) lenguaje/estilo/forma, 2) situación retórica, contextos de situación y cultura, y 3) función/uso/efecto/ideología. El género nos ayuda a entender el discurso como proceso socio-cultural (Coe y Freedman, 1998: 137-138).<sup>7</sup>

Este enfoque presta especial atención a la manera en la que las acciones simbólicas en las que se enmarca la producción y recepción de los géneros posibilita que los usuarios realicen acciones sociales, se relacionen con otros y adopten diferentes roles en la sociedad en la que están inmersos (Bawarshi y Reiff, 2010). Para reflejar los aspectos sociales y contextuales, los trabajos empíricos derivados de este enfoque consideraron sobre todo los textos producidos en centros de trabajo. El abordaje fue etnográfico, pues se considera al género como una forma de acción social (Miller, 2015). Freedman y Medway (2005) señalan ejemplos de los temas de interés desde esta perspectiva: la manera en la que se produce un género particular en contextos específicos, la forma en la que las comunidades de práctica emplean la producción de textos para iniciar o excluir a

nuevos miembros, la identificación de los factores que propician la creación de nuevos géneros en contextos empresariales, y cómo los propios géneros moldean los ambientes en los que son creados.

Como se infiere de los temas expuestos, la investigación del género desde la retórica no centra su interés en aspectos didácticos. De hecho, hay quienes cuestionan la necesidad de la enseñanza explícita de los géneros y proponen, en cambio, que se promueva un aprendizaje situado que permita que los aprendices adquieran conciencia sobre los géneros y los usen, para que así los aprendan (Bawarshi y Reiff, 2010). A pesar de esto, sí hay ejemplos de trabajos aplicados a la educación, como es el elaborado por Russell y Harms (2010) en Estados Unidos. Los investigadores se interesaron particularmente por los textos multimodales y sugieren que los géneros pueden funcionar como un andamio para producir aprendizajes y desarrollo cognitivo. Para indagar el tema realizaron un estudio de caso en el que vincularon dos asignaturas del primer año de universidad: una sobre escritura y la otra del área de ingeniería. Aunque los estudiantes estaban más interesados en escribir textos propios de ingeniería y no los vinculados con la formación universitaria en general, con su participación en las dos asignaturas obtuvieron un mejor desempeño que los que sólo estaban inscritos en la clase de ingeniería. El progreso no fue únicamente en cuanto a la escritura y la elaboración de textos multimodales empleando las herramientas que habían aprendido en la clase de escritura, sino que entendían más rápido y pensaban más como ingenieros.

#### *Perspectiva sociocognitiva*

Bajo la denominación de “sociocognitiva” podemos referirnos a diversas corrientes teóricas que estudian el género desde hace al menos 30

<sup>7</sup> Texto original: “A genre is a socially standard strategy, embodied in a typical form of discourse, that has evolved for responding to a recurring type of rhetorical situation... What we may call the new rhetoric of genre inquiries about the evolving, situated, motivated relationship among 1) language/style/form, 2) rhetorical situation, contexts of situation and culture, 3) function/use/effect/ideology. It helps us understand discourse as socio-cultural process”.

años; no obstante, éstas tienen orígenes y enfoques distintos. Una especialmente relevante es la que proponen Berkenkotter y Huckin, cuyo trabajo integró al género en la tradición sociocognitiva (Zhu, 2005: 27).

Berkenkotter y Huckin (1993) publicaron un artículo en el que proponían cinco dimensiones para entender los géneros disciplinares: 1) estructuras retóricas dinámicas; 2) un tipo de “cognición situada” inserta en actividades disciplinares; 3) un tipo de conocimiento que abarca tanto la forma como el contenido; 4) una actividad estructurante y estructurada; y 5) una actividad cuyas convenciones apuntan a las normas, epistemologías e ideologías de las comunidades discursivas en las que se insertan. Su teoría está fundamentada en el análisis de casos de estudio recabados a lo largo de ocho años para indagar la manera en que los académicos utilizan sus conocimientos sobre los géneros académicos al realizar tareas de lectura y escritura propias de su disciplina, tales como escribir un informe de laboratorio, dictaminar ponencias para congresos o leer borradores de un artículo científico. Esta propuesta considera que el conocimiento de los géneros disciplinares se deriva de la participación de las personas en actividades comunicativas propias de la disciplina y, en ese sentido, son conocimientos que no se enseñan explícitamente, sino que se aprenden a través de un proceso de enculturación por el cual pasan los aprendices, principalmente en sus estudios de posgrado.

Un acercamiento de la perspectiva sociocognitiva que es más reciente y ha tenido más impacto en América Latina nació en la Escuela Lingüística de Valparaíso, en Chile, y de su concepción multidimensional del lenguaje, que incluye tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. Algo relevante es que busca ser integral, para evitar así los reduccionismos derivados de visiones meramente cognitivas o sociales (Parodi, 2008). Además, se centra principalmente en la caracterización de los géneros, no en su enseñanza. La razón de esto es que, si se pretende promover

la alfabetización disciplinar a partir de los géneros, “es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad” (Parodi *et al.*, 2010: 249). Por este motivo, nos centraremos en la forma en la que se entienden y estudian los géneros discursivos.

Para definir género desde esta perspectiva hay que entender al menos dos cuestiones (Parodi, 2008): primero, que el género no es una constante o patrón fijo definido únicamente por el contexto, sino que el ser humano construye en su mente el género como instrumento comunicativo y lo hace de manera dinámica, con base en el contexto, la situación social y la interacción con otros sujetos. Estos géneros se almacenan a manera de representaciones cognitivas y son activados y materializados cuando es necesario hacerlo en un contexto particular. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, el género es un potencial de recursos que las personas tienen almacenados en la mente, obtenidos gracias a sus conocimientos previos como hablantes/escritores o como oyentes/lectores, los cuales, aunque son dinámicos, son susceptibles de ser observados sincrónicamente o diacrónicamente. Esos recursos de los que disponen son convenciones, por ejemplo, de “ciertas regularidades lexicogramaticales de la lengua, las representaciones de los roles sociales, los tipos de textos y los propósitos comunicativos” (Parodi *et al.*, 2010: 254). Tomando esto en cuenta, podemos entender que los géneros, en su materialización concreta, son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi *et al.*, 2010: 26).

Los rasgos lingüístico-textuales pueden ser reconocidos en textos concretos para

buscar regularidades e identificar así los que son característicos de cada género. Para esto se recurre al estudio de corpus y se analizan los datos con base en criterios y variables específicas. El grupo de investigación de Parodi (Parodi *et al.*, 2010: 261) estableció seis criterios para su análisis: “a) macropropósito comunicativo; b) modo de organización del discurso; c) relación entre los participantes; d) contexto ideal de circulación; y e) modalidad” y, a fin de operacionalizarlos, estableció variables específicas para cada uno. Analizar los textos de un corpus con estos elementos les permite identificar las características predominantes.

Parodi y sus equipos de investigación han usado estas herramientas para conformar corpus y analizar las características de los textos que los componen (Parodi, 2004; Parodi y Gramajo, 2003), así como para describir géneros específicos en una o varias disciplinas (Boudon y Parodi, 2014; Parodi, 2014; Parodi *et al.*, 2015). Asimismo, otros investigadores han seguido estos métodos para describir diversos géneros académicos (Castro y Sánchez Camargo, 2015; Marinkovich y Velásquez, 2010).

De este interés por los géneros se desprende de otro tipo de investigaciones que ya no detallan las características de los géneros, sino que aplican la noción para ir más allá de sus características. Por un lado, Parodi y Julio (2015) hicieron experimentos para determinar cómo influyen en los estudiantes universitarios los elementos multisemioticos para la comprensión de los géneros. En segundo lugar, hay investigaciones que buscan identificar la relación entre los géneros académicos que aprenden los estudiantes en la universidad y los géneros profesionales que deberán producir cuando ingresen al ámbito laboral (Cassany y López, 2010; Natale y Stagnaro, 2015). Y, por supuesto, existe el interés por enseñar los géneros cuyas características se conocen, lo que se vincula directamente con la alfabetización disciplinar (Padilla y Carlino, 2010).

## CONCLUSIONES

Como hemos podido ver, la literacidad disciplinar es un tema que, aunque no es nuevo, sí es aún relevante. Estos estudios no se centran únicamente en prácticas de lectura y escritura, sino que se interesan por la construcción de conocimientos al interior de las comunidades disciplinares. De acuerdo con lo que señalan algunas corrientes pedagógicas, esto aplica tanto si se están formando especialistas en ámbitos académicos de nivel superior o en ambientes profesionales, como si se espera que los estudiantes de los niveles educativos previos a la universidad tengan mejores aprendizajes en las asignaturas que deben cursar como parte del currículo oficial. Sin importar de qué nivel educativo sean los estudiantes que se formen, las interrogantes siguen siendo cuándo acercarlos a las prácticas de literacidad de los especialistas y, sobre todo, cómo hacerlo. La alfabetización disciplinar en sus distintas vertientes provee elementos para atender ambas cuestiones, así que ésta es una oportunidad para futuras investigaciones.

Un segundo aspecto que nos interesa resaltar es la relación que existe entre las formas de acercarse a la literacidad y a la alfabetización disciplinar: desde considerar las prácticas propias de las comunidades disciplinares, hasta prestar atención a los géneros textuales que se producen en cada una. En la breve revisión de la literatura pudimos ver que ambos enfoques tienen semejanzas, la principal es que buscan caracterizar las prácticas disciplinares para luego llevar a las aulas las que son esenciales. No obstante, también hay diferencias. Por un lado, quienes proponen la alfabetización disciplinar en los ciclos preuniversitarios, principalmente en secundaria y bachillerato, lo han hecho como una manera de volver accesibles los textos de las asignaturas de estos niveles. En Estados Unidos esta búsqueda llevó a los investigadores a indagar lo que hacen los miembros de una disciplina

y a promover la participación de los estudiantes en prácticas similares mediadas por textos (Moje, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008, 2012; Wineburg, 1991); mientras que en Australia, los estudios se centraron en caracterizar los géneros académicos basándose en la LSF para su instrucción explícita (Martin, 2001, 2012; Martin y Dreyfus, 2015).

Por otro lado, las perspectivas más centradas en el nivel superior han buscado que los estudiantes sean capaces de comprender y producir textos propios de los ámbitos académicos y profesionales. Los nuevos estudios de retórica se interesan en el género como acción social y en la forma en la que su producción posibilita la realización de acciones sociales (Bazerman, 1988; Coe y Freedman, 1998;

Miller, 2015); en cambio, la perspectiva socio-cognitiva privilegia la caracterización de los géneros académicos y profesionales (Parodi, 2004, 2008; Parodi *et al.*, 2010). Sin duda, cada perspectiva se puede nutrir de la otra para tener más elementos que permitan caracterizar los géneros y definir qué y cómo se puede llevar a las aulas. El reto principal en ambos enfoques sigue siendo definir qué es esencial en cada disciplina: qué prácticas o qué géneros abordar. He aquí otra posibilidad para futuras investigaciones.

Este, sin duda, es un tema no agotado. Aún está en construcción y seguramente evolucionará, pues es un recurso valioso para fomentar aprendizajes auténticos y situados en estudiantes de todos los niveles.

## REFERENCIAS

ALVERMANN, Donna E., Victoria R. Gillis y Stephen F. Phelps (2012), *Content Area Reading and Literacy. Succeeding in today's diverse classrooms*, Boston, Allyn & Bacon.

BAÑALES Faz, Gerardo, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares y Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa (2013), “Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos”, en Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, pp. 159-195.

BARLETTA Manjarrés, Norma y Diana Chamorro Miranda (eds.) (2011), *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos*, Barranquilla, Universidad del Norte.

BARTON, David y Mary Hamilton (2003), *Local Literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.

BARTON, David y Mary Hamilton (2004), “La literacidad entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

BAWARSHI, Anis S. y Mary Jo Reiff (2010), *Genre. An introduction to History, theory, research, and Pedagogy*, Indiana, Parlor Press.

BAZERMAN, Charles (1988), *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin, The University of Wisconsin Press.

BERKENKOTTER, Carol y Thomas N. Huckin (1993), “Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective”, *Written Communication*, vol. 10, núm. 4, pp. 475-509.

BOUDON, Enrique y Giovanni Parodi (2014), “Artefactos multisemioticos y discurso académico de la economía: construcción de conocimientos en el género manual”, *Revista Signos*, vol. 47, núm. 85, pp. 164-195, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342014000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342014000200002&script=sci_arttext) (consulta: 8 de febrero de 2016).

CARLINO, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57-3, pp. 355-381, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2016).

CASSANY, Daniel (2005), “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”, ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora, 30 de octubre-3 de noviembre de 2006, en: [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf) (consulta: 15 de diciembre de 2015).

CASSANY, Daniel (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de tinta.

CASSANY, Daniel y Carmen López (2010), “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 347-374.

CASTRO Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2015), “Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 148, pp. 50-67, en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2015-148-50-67](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67) (consulta: 19 de octubre de 2015).

COE, Richard M. y Aviva Freedman (1998), “Genre Theory: Australian and North American approaches”, en Mary Lynch Kennedy (ed.), *Theorizing Composition: A critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies*, Westport, Greenwood, pp. 136-147.

FANG, Zhihui (2012), “Language Correlates of Disciplinary Literacy”, *Topics in Language Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 19-34, en: <http://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf> (consulta: 16 de diciembre de 2015).

FANG, Zhihui y Suzanne Coatoam (2013), “Disciplinary Literacy: What you want to know about it”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 56, núm. 8, pp. 627-632.

FORD, Michael J. y Ellice A. Forman (2006), “Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts”, *Review of Research in Education*, vol. 30, Special issue on rethinking learning: What counts as learning and what learning counts, pp. 1-32, en: [https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Ford9/publication/250185413\\_Chapter\\_1\\_Redefining\\_Disciplinary\\_Learning\\_in\\_Classroom\\_Contexts/links/542d75df0cf277d58e8cc790.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Ford9/publication/250185413_Chapter_1_Redefining_Disciplinary_Learning_in_Classroom_Contexts/links/542d75df0cf277d58e8cc790.pdf) (consulta: 16 de marzo de 2016).

FREEDMAN, Aviva y Peter Medway (2005), “Locating Genre Studies: Antecedents and prospects”, en Aviva Freedman y Peter Medway (eds.), *Genre in the New Rhetoric*, Londres, Taylor & Francis, pp. 2-19.

GEE, James Paul (2000), “The New Literacy Studies. From ‘socially situated’ to the work of the social”, en David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (eds.), *The New Literacy Studies. From “socially situated” to the work of the social*, Nueva York, Routledge, pp. 180-196.

GEE, James Paul (2004), “Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje a Ways with Words*”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.

GUTIÉRREZ Sánchez, Jacqueline, Alma Carrasco Al-tamirano y Rollin L. Kent Serna (2012), “Tra- yectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos”, ponencia presentada en el III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Ex- presiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de Cultura Es- crita y Actores Sociales, México, Red Cul- tura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 de agosto de 2012, en: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20202012.pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2015).

HALLIDAY, Michael (2001), *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.

HELLER, Rafael y Cynthia L. Greenleaf (2007), *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the core of middle and high school improvement*, Washington, Alliance for Excellent Education.

HYLAND, Ken (2008), “Genre and Academic Writing in the Disciplines”, *Language Teaching*, vol. 41, núm. 4, pp. 543-562, en: <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Genre-and-academic-writing-in-the-disciplines.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2016).

HYND, Cynthia, Jodi Patrick Holschuh y Betty P. Hubbard (2004), “Thinking Like a Historian: College students’ reading of multiple historical documents”, *Journal of Literacy Research*, vol. 36, núm. 2, pp. 141-176, en: <http://jlr.sagepub.com/content/36/2/141.full.pdf> (consulta: 24 de enero de 2016).

HYON, Sunny (1996), “Genre in Three Traditions: Implications for ESL”, *TESOL Quarterly*, vol. 30, núm. 4, pp. 693-722, en: [http://www.dipartimentolingue.unito.it/molino/documents/oss-materiali-materiali\\_didattici/Hyon\\_1996\\_Genre\\_in\\_three\\_traditions.pdf](http://www.dipartimentolingue.unito.it/molino/documents/oss-materiali-materiali_didattici/Hyon_1996_Genre_in_three_traditions.pdf) (consulta: 7 de febrero de 2016).

International Writing Center Association (2015), *Co- llerating for Success: The vital role of content teachers in developing disciplinary literacy with students in grades 6-12*, en: <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ccss-disciplinary-literacy-statement.pdf?sfvrsn=10> (consulta: 28 de noviembre de 2015).

LEA, Mary R. y Brian Street (2006), “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and applications”, *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377, en: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/English/22i.pdf> (consulta: 31 de octubre de 2015).

LÓPEZ Bonilla, Guadalupe (2013), “Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las

disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 383-412, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57003.pdf> (consulta: 28 de octubre de 2015).

MARINKOVICH, Juana y Laura Aurora Velásquez (2010), “La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 127-152.

MARTIN, James Robert (2001), “Giving the Game Away: Explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia”, en Rudolf de Cilla, Hans-Jürgen Krumm y Ruth Wodak (eds.), *Functional Il/literacy*, Vienna, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 155-174.

MARTIN, James Robert (2012), “Grammar Meets Genre: Reflections on the ‘Sydney School’”, *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, vol. 22, pp. 47-95, en: <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/ART/article/view/5596/6265> (consulta: 6 de febrero de 2016).

MARTIN, James Robert (2014), “Looking Out: Functional linguistics and genre”, *Linguistics and the Human Sciences*, vol. 9, núm. 3, pp. 307-321.

MARTIN, James Robert y Shoshana Dreyfus (2015), “Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning”, en Sonja Starc, Carys Jones y Arianna Maiorani (eds.), *Meaning Making in Text. Multimodal and multilingual functional perspective*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 265-298.

MILLER, Carolyn R. (2015), “Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014)”, *Letras & Letras*, vol. 31, núm. 3, pp. 56-72, en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580/16706> (consulta: 9 de febrero de 2016).

MOJE, Elizabeth Birr (2007), “Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching”, *Review of Research in Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-44, en: <https://collaborate.education.purdue.edu/edci/Secondary%20Literacy/Moje%202007.pdf> (consulta: 6 de noviembre de 2015).

MOJE, Elizabeth Birr (2008), “Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, núm. 2, pp. 96-107, en: <http://adolescentliteracytrainers.pbworks.com/f/>

ForegroundingElizabethMoje15Sept2009.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).

MOJE, Elizabeth Birr, Kathryn McIntosh Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo y Tehani Collazo (2004), “Working toward Third Space in Content Area Literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse”, *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm. 1, pp. 38-70, en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.39.1.4/abstract> (consulta: 26 de febrero de 2016).

MOYANO, Estela (2007), “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF”, *Revista Signos*, vol. 40, núm. 65, pp. 573-608, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso&tlang=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso&tlang=es) (consulta: 27 de febrero de 2016).

MOYANO, Estela (comp.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, en: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/598\\_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/598_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf) (consulta: 24 de abril de 2016).

MOYANO, Estela (2014), “La discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento”, *Onomazein*, número especial IX ALSFAL, pp. 161-185, en: [http://www.onomazein.net/Articulos/N\\_ALSFAL/ESP\\_9\\_Moyano\\_FINAL.pdf](http://www.onomazein.net/Articulos/N_ALSFAL/ESP_9_Moyano_FINAL.pdf) (consulta: 12 de enero de 2016).

NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (2015), “Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa”, *Itinerarios Educativos*, vol. 7, núm. 7, pp. 11-28, en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4945/7519> (consulta: 11 de febrero de 2016).

PADILLA, Constanza y Paula Carlino (2010), “Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 153-182.

PARODI, Giovanni (2004), “Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado”, *Estudios Filológicos*, núm. 39, pp. 7-36, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132004003900001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900001) (consulta: 11 de febrero de 2016).

PARODI, Giovanni (2008), "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva", en Giovanni Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 17-38.

PARODI, Giovanni (2014), "La organización retórica del género 'Manual' a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?", *Boletín de Lingüística*, vol. 22, núm. 33, pp. 43-69, en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092010000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003) (consulta: 11 de febrero de 2016).

PARODI, Giovanni y Aída Gramajo (2003), "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multíniveles", *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 207-223, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400006) (consulta: 16 de marzo de 2016).

PARODI, Giovanni y Cristóbal Julio (2015), "Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo *Informe de política monetaria* desde un único sistema semiótico predominante?", *Alpha (Osorno)*, núm. 41, pp. 133-158, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-220120150020001&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-220120150020001&script=sci_arttext&tlang=pt) (consulta: 11 de febrero de 2016).

PARODI, Giovanni, Romualdo Ibáñez, René Venegas y Cristian González (2010), "Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 249-290.

PARODI, Giovanni, Cristóbal Julio y Liliana Vásquez-Rocca (2015), "Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 15, núm. 2, pp. 179-200, en: [http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/15\\_2.pdf](http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/15_2.pdf) (consulta: 11 de febrero de 2016).

RUSSELL, David y Patricia Harms (2010), "Genre, Media, and Communicating to Learn in the Disciplines: Vygotsky developmental theory and North American genre theory", *Revista Signos*, vol. 43, núm. 1, pp. 227-248, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342010000300013&tlang=es&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000300013&tlang=es&nrm=iso&tlang=en) (consulta: 29 de enero de 2016).

SHANAHAN, Timothy y Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 28, núm. 1, pp. 40-59, en: [https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan\\_HER\\_2008.pdf](https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf) (consulta: 26 de enero de 2016).

SHANAHAN, Timothy y Cynthia Shanahan (2012), "What is Disciplinary Literacy and why does it Matter?", *Top Lang Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 7-18, en: <http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf> (consulta: 23 de febrero de 2016).

STREET, Brian V. (2013), "New Literacy Studies", en Michael Grenfell, David Bloom, Cheryl Hardy, Kate Pahl, Jennifer Rowsell y Brian V. Street (eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, Nueva York, Routledge, pp. 27-49.

STREET, Brian V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Routledge.

SWALES, John M. (2009), "Worlds of Genre-Metaphors of Genre", en Charles Bazerman, Adair Bonini y Débora de Carvalho Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*, Indiana, Parlor Press, pp. 3-16.

SWALES, John M. (2012), "A Text and its Commentaries: Toward a reception history of 'Genre in three traditions' (Hyon, 1996)", *Iberica*, núm. 24, pp. 103-115, en: [http://www.aelfe.org/documents/09\\_24\\_Swales.pdf](http://www.aelfe.org/documents/09_24_Swales.pdf) (consulta: 8 de febrero de 2016).

WINEBURG, Samuel S. (1991), "On the Reading of Historical Texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 3, pp. 495-519, en: <http://aer.sagepub.com/content/28/3/495>. short (consulta: 26 de noviembre de 2016).

ZANOTTO, Mercedes (2007), *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, en: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-0629107-155822/mzg1de1.pdf> (consulta: 24 de febrero de 2016).

ZAVALA, Virginia (2008), "La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.

ZAVALA, Virginia (2009), "¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior", en Judith Kalman y Brian V. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI/ CREFAL, pp. 348-363.

ZHU, Yunxia (2005), *Written Communication Across Cultures. A sociocognitive perspective on business genres*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.