



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Moyano, Estela

Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación
desde la LSF

Revista Signos, vol. 40, núm. 65, 2007

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013775009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en 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

ARTICULOS

Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF

Discourse abilities in Spanish in pre-university context: A SFL approach

Estela Moyano

Universidad de General Sarmiento, Argentina

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar brevemente los principios teóricos y la propuesta pedagógico-didáctica definidos para una experiencia de enseñanza de habilidades discursivas en español como lengua materna, contextualizada en el ámbito de un curso de ingreso a la universidad. Asimismo, se aporta una exemplificación de su ejecución en dos comisiones de estudiantes y con una familia de géneros. El trabajo se basa en la teoría de género y registro desarrollada por la Escuela de Sydney en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y sus aplicaciones educacionales. La propuesta fue diseñada como una de las actividades de un proyecto de investigación-acción. Los resultados en términos de la evolución de las habilidades de los estudiantes fueron medidos en porcentaje de progreso y se realizó, además, una evaluación cualitativa de los textos producidos en el proceso. Los resultados de la aplicación muestran avances importantes en el desarrollo de los estudiantes en las habilidades trabajadas. Se concluye que dos de las variables incidentes en los resultados fueron el marco teórico-pedagógico aplicado así como el compromiso de los estudiantes en el proceso.

Palabras Clave: Habilidades discursivas, género, registro, Lingüística Sistémico Funcional, español como lengua materna.

ABSTRACT

This paper outlines a theoretical and pedagogical proposal for teaching literacy in Spanish L1, contextualized in a freshman course, which is obligatory for entering to the university. As well, the proposal is exemplified by an application to two groups of

students working with a genre family. This work was inspired in the educational linguistics based on Sydney School's genre and register theory developed in the frame of Systemic Functional Linguistics. The proposal was designed as one of the activities in an action-research project. The results in terms of student's literacy development was constructed by measuring average of progress and by qualitative observation of the texts produced in the teaching and learning processes. Results show significant student's development in the abilities taking in account. As conclusion, it's possible to consider that the application of this pedagogical proposal and the students' engagement in the process have had incidence in the evolution of student's literacy.

Key Words: Discourse abilities, genre, register, Systemic Functional Linguistics, text and context, Spanish L1.

INTRODUCCIÓN

Las universidades argentinas enfrentan hoy grandes desafíos en relación con el ingreso y la permanencia de estudiantes en sus aulas. El libre acceso a este nivel de formación, planteado como democratización de los estudios superiores, entra en conflicto con el alto grado de deserción que revelan las estadísticas y con el fracaso en los exámenes que toman algunas instituciones a los ingresantes. Esta situación ha sido siempre preocupación de la Universidad de General Sarmiento (UNGS), que en el Taller de Lecto-Escritura (TLE), implementado en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) se propone que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas -a lo largo de las 104 horas asignadas-, especialmente en lo que hace a su desempeño en las prácticas universitarias vinculadas con la lectura, la escritura y la comunicación oral, a fin de proporcionarles herramientas para los estudios superiores (Pereira, Moyano & Valente, 2005).

La preocupación central del equipo a cargo del TLE son los estudiantes que desean ingresar a la universidad y tienen serios problemas para la lectura y la construcción de textos que den cuenta de contenidos científicos. Estos estudiantes provienen, en su mayoría, de clases populares, ajenas por tradición al discurso dominante de la ciencia y a las actividades propias del ámbito académico. Estas dificultades han sido diagnosticadas en todo el país (Ezcurra, Nogueira & Pereira, 1995; Ameijde, Murga, Padilla & Douglas, 2000; Pereira & di Stefano, 2001; UNLu., 2001; Cubo de Severino, 2002; Murga, Padilla, Douglas & Ameijde, 2002; Zalba, 2002; Moyano, 2003a) y se extienden cada vez más ampliamente en los diferentes estratos sociales -a excepción de quienes han accedido a una educación privilegiada-; pero se ven agravadas en medios sociales desfavorecidos. Los estudiantes que provienen de estos sectores solamente han tenido oportunidad de desenvolverse en situaciones de intercambio comunicativo del ámbito familiar en sentido amplio: tipos de comunicación que se dan en las comunidades pequeñas, cuyos integrantes

mantienen relaciones con alto grado de familiaridad que reproducen aún en el uso del lenguaje para intercambios formales.

En consecuencia, existe consenso para sostener como objetivo central al inicio de los estudios superiores introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos -orales y escritos-. Si la universidad no ofrece instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para la etapa de formación que se proponen transitar, solamente tendrán éxito quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad privilegiada podrán continuar con su carrera hasta graduarse. El escaso manejo de habilidades discursivas en el contexto científico-académico excluirá a los demás de la universidad.

El espíritu de inclusión social de los estudiantes de clases menos favorecidas, presente en las preocupaciones de la UNGS, ha guiado el diseño y la implementación del TLE-CAU. Sin embargo, pese a que los resultados obtenidos eran medianamente satisfactorios, los estudiantes que no alcanzaban los niveles de rendimiento suficiente continuaban preocupando a nuestro equipo de investigación¹ (Moyano, 2002b, 2003a). Creímos necesario realizar nuevas investigaciones que permitieran hacer aportes para la construcción de una base teórica y didáctica específica para la enseñanza de los géneros científico-académicos en el nivel de cursos de pre-grado universitario. Este desarrollo debería favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con mayores dificultades, de manera de permitir su ingreso a la Universidad.

En ese marco institucional, y con algunos antecedentes previos (Moyano, 2002a, 2002b, 2004a), entre 2004 y 2005 llevamos a cabo el proyecto de investigación Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: Criterios teóricos y diseño didáctico, que fue ampliando sus metas a fin de propiciar una reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna generalizable a los diferentes niveles de enseñanza, para comenzar a gestar una didáctica específica en este sentido.

En la investigación partimos de la necesidad de replantear la mirada sobre las propuestas didácticas seguidas hasta el momento en este campo, así como sobre las teorías lingüísticas que las sustentan, a fin de pensar otro modelo, que atendiera al contexto específico de producción y circulación de los textos. Este modelo -sostuvimos desde el equipo de investigación- debe partir del hecho de que todo ámbito social formalizado -entonces también el científico-académico- se constituye mediante prácticas sociales que tienen lugar con intervención del uso del lenguaje (Bajtin, 1982; Martin, 1984; Eggins, 1994; Christie & Unsworth, 2000; Martin & Rose, 2003; Martin & Rose, en prensa) y, por lo tanto, que sus prácticas discursivas requieren de un aprendizaje específico y contextualizado. Debe, además, establecer una graduación en la enseñanza que tenga en cuenta las competencias ya adquiridas por los estudiantes y su conocimiento de la lengua como hablantes nativos, al tiempo que los impulse hacia el desarrollo de habilidades discursivas más complejas; asignar al docente el rol de experto en el sistema de la lengua y su funcionamiento y crear un espacio pedagógico que propicie la interacción docente-estudiantes para la

construcción de conocimiento, en oposición tanto al modo tradicional de enseñanza de la lengua como a los estilos más progresistas (Cope & Kalantzis, 1993; Martin & Rose, en prensa). Estos modelos no parecen haber dado los resultados esperados al finalizar la escolarización, según los diagnósticos ya mencionados². Un modelo del tipo que nos propusimos debe, además, redundar en una reflexión sobre el sistema que permita al estudiante obtener una mayor conciencia de su conocimiento del lenguaje y resolver en consecuencia problemas remanentes en las competencias lingüísticas básicas. Sin embargo, el acento debe estar puesto en los aspectos semántico-discursivos y su relación con el contexto, especialmente con el género y el registro (Martin, 1997; Martin & Rose, 2003; Martin & Rose, en prensa).

Para la consecución de estos objetivos y sobre la base de estos supuestos fue necesario definir un marco teórico lingüístico y pedagógico, estudiar los géneros que se enseñarían, así como seleccionar y jerarquizar contenidos y preparar materiales didácticos para su puesta a prueba. Al mismo tiempo, se hacía imprescindible la definición de una propuesta didáctica que orientara el trabajo para ser evaluada y mejorada a lo largo de su implementación.

En este artículo nos proponemos exponer brevemente los principios teóricos que orientaron la investigación, presentar la propuesta pedagógico-didáctica construida en el marco del proyecto y exemplificar su ejecución a través del trabajo realizado con una muestra de la población estudiantil en un tramo del Taller de Lecto-Escritura (TLE-CAU) en que se enmarcó la investigación.

1. Marco teórico: Una lingüística socialmente responsable como punto de partida

La teoría de género y registro desarrollada en el marco de la LSF por James R. Martin y la Escuela de Sydney constituyó el marco teórico de la investigación (Cope & Kalantzis, 1993; Halliday & Martin, 1993; Martin, 1993, 1999, 2000; Martin & Rothery, 1993; Eggins, 1994; Christie & Martin, 1997; Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2003; Martin & Rose, en prensa). Esta teoría lingüística, que tiene su correlato en la aplicación a la didáctica, toma como unidad de análisis el texto en relación solidaria de mutua determinación con el contexto social en el que se produce. Define el texto como unidad real a través de la cual se negocia significado - el enunciado de Bajtin (1982)- y concibe el lenguaje como un sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto. Por realización se entiende una suerte de re-codificación de significado, aunque también es posible definirla como simbolización (Martin & Rose, 2003). Según Lemke (1993), este concepto incluye el de meta-redundancia, en el sentido de que "los patrones de la organización social en una cultura se realizan ('manifestan/ simbolizan/ encodifican/ expresan') como patrones de interacción social en cada contexto de situación, que a su vez se realizan como patrones de discurso en cada texto" (Martin & Rose, en prensa).

La LSF, planteada como una lingüística para el usuario (Martin & Rothery, 1993), sostiene que todo hablante construye significado a través de la selección de recursos entre los que el sistema de la lengua provee. La selección efectivamente realizada

está siempre en relación de determinación con el contexto: en ciertos contextos son esperables, probables, ciertos tipos de organizaciones esquemáticas de los textos que a su vez se corresponden con ciertos tipos de configuraciones gramaticales. A la inversa, el análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales permite hacer inferencias sobre el contexto de situación (registro) y el contexto de cultura (género). Dadas estas relaciones, las descripciones de los textos necesariamente deben hacerse en relación con las descripciones de los contextos sociales.

En la LSF, contexto y lenguaje se conciben organizados en estratos: género y registro como estratos del contexto; el discursivo-semántico, el léxico-gramatical y el fonográfico, como estratos de la lengua. En ambos sistemas, el nivel más abstracto es realizado por el de menor abstracción, del mismo modo que el contexto es realizado por la lengua.

Martin (1984) define el concepto de género como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura. Esta definición permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y el modo cómo se lleva a cabo en pasos o etapas.

El concepto de género se relaciona con el modo particular y predecible en que las variables de campo, tenor y modo (variables del registro) se integran en una cultura dada. A su vez, el registro puede ser inferido a partir de las configuraciones gramaticales, teniendo en cuenta que sus tres variables se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje: el campo se realiza en el lenguaje a través de los significados ideacionales, que construyen una representación de la experiencia; el tenor a través de los interpersonales, que habilitan y representan la interacción entre participantes; el modo, a través de los significados textuales, que crean discurso, su conectividad y coherencia. Estos significados pueden identificarse a partir de la observación de las selecciones del hablante en los patrones semántico-discursivos y los diferentes sistemas gramaticales: transitividad, modo/templo (*mood*)³, modalidad y evaluación, tema e información (Tabla 1).

Tabla 1. Relaciones entre registro y lenguaje (adaptado de Eggins & Martin, 2003, teniendo en cuenta a Martin & Rose, 2003).

Contexto	Lenguaje		
Variable de Registro	Tipo de significado "en juego"	Patrones semántico-discursivos (cohesión)	Patrones léxico-gramaticales
Campo	Ideacional	Cohesión léxica Relaciones conjuntivas	Transitividad (caso) Relaciones lógico-semánticas (taxis)

Tenor	Interpersonal	Función del habla Estructura de intercambio Evaluación (<i>Appraisal</i>)	Modo. Vocación. Modalidad. Actitud
Modo	Textual	Referencia (seguimiento de participantes) Estructura de la información en el texto (<i>Periodicity</i>)	Tema Estructura de la información en la cláusula Nominalización

Según lo dicho hasta aquí, el modelo permite explicitar las relaciones entre texto y contexto, de manera que habilita una concepción de lectura como operación de inferencia del contexto. Como afirma Gerot (2000), el proceso de lectura implica la interacción de un lector, usuario del lenguaje, con un texto, instanciación de lenguaje en uso. El lector puede construir significado a partir del texto teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que se reconstruye a través de los patrones de lenguaje: qué evento tiene lugar, quiénes participan de él y qué rol juega el lenguaje.

A la inversa, la escritura puede ser considerada una operación de realización del contexto, puesto que entran en juego los mismos elementos y las mismas relaciones. El escritor, que persigue un propósito social determinado, con una meta determinada, selecciona de los sistemas del lenguaje los elementos que le permiten construir significados ideacionales e interpersonales y los organiza a través de la función textual de modo de construir un objeto semiótico, un texto que permita alcanzar la meta social perseguida, un ejemplar de un género determinado. Pero para ambas operaciones, es necesario que el sujeto tenga algún conocimiento del ámbito social en que los textos tienen lugar.

Finalmente, la ideología y el poder atraviesan completamente lenguaje y cultura en todos los estratos señalados y, por lo tanto, dado que el género es entendido como proceso social, las selecciones de géneros para la construcción de un texto revelan la existencia de posiciones e intereses a los que el discurso sirve (Eggins & Martin, 2003).

Dado que ciertas variedades de significados no están equitativamente distribuidos entre los miembros de una sociedad, particularmente los discursos escritos de las instituciones sociales contemporáneas (la ciencia, la política, la educación), un importante objetivo de muchos de los trabajos en LSF aplicada a la educación ha sido, precisamente, la democratización del acceso a estos discursos (Martin & Rose, 2003). Este es, también, el objetivo perseguido por el equipo que participó de la investigación sobre la cual trata este artículo.

2. Marco pedagógico: Una didáctica de la lectura y la escritura en contexto

Una didáctica de la lectura y la escritura centrada en el género según la definición de Martin (1984, 1993, 1997, 1999) implica hacer explícito ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo hace en los diferentes géneros, prestando especial interés al contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro. Esta actividad es particularmente importante cuando se trata de asistir a los estudiantes en la lectura y la escritura y permite introducirlos en campos de experiencia que no han tenido oportunidad de frecuentar, abrirles las puertas de los diferentes espacios sociales con el fin de ofrecerles una formación que multiplique sus posibilidades de participación. No se trata de que los estudiantes aprendan una teoría contextual del lenguaje en forma declarativa sino de que esta -trabajada en forma explícita (Williams, 1999, 2000, 2004; Moyano, 2005a)- ilumine la conceptualización de las propias prácticas culturales en los nuevos espacios sociales a los que ingresan.

El modelo australiano, desarrollado por Martin y la Escuela de Sydney (discutido por Cope & Kalantzis, 1993 y Martin, 1999) fue nuestro punto de partida. Con el propósito de orientar a los estudiantes hacia el control del género abordado en cada instancia así como hacia una actitud crítica en cuanto al género como práctica social y la ideología, el diseño de la Escuela de Sydney tiene tres etapas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. La deconstrucción consiste en introducir a los estudiantes en un ejemplo de texto perteneciente al género en estudio; la construcción conjunta en la escritura de un ejemplar del género realizada por el grupo y mediada por el docente; la construcción independiente, en la tarea individual de escritura. La última etapa del modelo incluye un momento de consulta al profesor o a los pares acerca del borrador elaborado así como la edición final del texto en forma individual.

Cada una de las etapas de la propuesta está precedida y "permeada" por la negociación del campo y la determinación del contexto (Martin, 1999): la identificación del tipo de actividad llevada a cabo a través del texto y su temática, el área específica de la cultura sobre la cual trata, la exploración de ese contenido, la experiencia previa que los alumnos puedan tener acerca de él ya sea a través de los medios masivos de comunicación, su tránsito por la escuela, experiencias directas o participación en actividades culturales. Para cada etapa y en diferentes niveles educativos, este mismo trabajo puede adquirir formas especiales y objetivos específicos: se orienta así la reflexión sobre la mutua determinación entre lenguaje y contexto y acerca del contexto mismo. Esta reflexión recurrente, entonces, permite al docente guiar a sus estudiantes hacia campos de experiencia que no les son familiares y sistematizar la nueva información con criterios de la disciplina abordada cuando se trata de textos sobre ciencias.

En la versión que desarrollamos y probamos en nuestra investigación, elevamos a nivel de etapa la "edición de los propios escritos". Así, reorganizamos las fases de la secuencia pedagógica en tres: deconstrucción del género, construcción de ejemplares genéricos y edición de las propias producciones. Pero, además, consideramos que la etapa de construcción de ejemplares genéricos debe estar

precedida por una sub-etapa, la de diseño del texto, esencial para orientar la selección y organización de la información. Cada una de las etapas del modelo exige -tal como en el modelo australiano- la negociación del campo y la determinación del contexto (Figura 1).

Las etapas del proceso de enseñanza -tal como lo explicita el modelo de la Escuela de Sydney solo para la construcción del texto- deben estar organizadas en momentos diferentes que contemplen el tránsito de la heteronomía a la autonomía (Amaya, 2005a). Esto es, cada etapa tendrá momentos de ejecución conjunta, en pequeños grupos e independiente. El trabajo en cada uno se inicia siempre en forma conjunta, interactiva con el docente, en el que este no solo realiza el trabajo con los estudiantes sino que explica claramente qué es lo que se está haciendo en cada momento de la clase y para qué se hace, qué sentido tiene esa práctica en función del aprendizaje.

	Deconstrucción del género		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
Negociación del campo	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
	Edición de las propias producciones		* Evaluación conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual	↓

Figura 1. Propuesta didáctica producida y probada en el proyecto de investigación Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado: Criterios teóricos y diseño didáctico.

Es importante subrayar que el trabajo es en conjunto, que se ‘trabaja con’ los estudiantes en interacción: no es el docente el que resuelve la tarea con la esperanza de que el alumno aprenda de ese modelaje. En la segunda instancia de cada estadio, el docente comienza a retirar su participación: los estudiantes trabajan en pequeños grupos y son ellos mismos los que van andamiando la tarea de unos y otros a través de la interacción entre pares. Finalmente, cada estudiante ensaya el trabajo individual, monitoreado por el docente. Este tránsito de la heteronomía a la autonomía demanda tiempo: solo el mantenimiento de este tipo de acción pedagógica a lo largo del proceso permitirá finalmente la autonomía completa.

El modelo de Sydney, diseñado originalmente para la enseñanza de la escritura, implica necesariamente un trabajo con la lectura, desarrollado posteriormente por Martin y Rose (2005). De manera similar, la propuesta desarrollada en la investigación que aquí se refere, asume la enseñanza de la lectura con diferentes finalidades⁴. En este artículo solamente nos referimos a la lectura en relación con el desarrollo de habilidades de escritura: leer para reconocer el género objeto de enseñanza y el contexto de situación en el que se realiza; leer para identificar los recursos disponibles en el sistema de la lengua para construir los tipos de significados en cuestión; leer para comprender la lógica del género y el campo de los

textos utilizados como fuente para la escritura; leer para seleccionar la información pertinente para la construcción del ejemplar de género solicitado.

A continuación desarrollaremos brevemente cada una de las etapas de la propuesta diseñada. Es necesario aclarar antes que cada docente, teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes, su grado de avance en el control del uso del lenguaje, el nivel de enseñanza en que esté trabajando y la experiencia de trabajo con esta metodología, determinará la manera de implementación de la propuesta, la recurrencia o eliminación de alguna de las etapas y su forma de ejecución.

2.1. Primera etapa: Deconstrucción del género

En la deconstrucción, tal como lo propone el modelo original (Martin, 1999), se trabaja con la lectura de textos reales como ejemplares del género, de modo de guiar la comprensión acerca de cómo están organizados para producir significados y cumplir el propósito social perseguido. Así, se desarrollan habilidades de lectura a la vez que se establece un metalenguaje común. Cabe destacar que los textos seleccionados funcionan como "ejemplares" del género y no como "modelos" a seguir.

El trabajo de lectura, de construcción de sentido a partir del texto, se realiza utilizando las herramientas provistas por la teoría del lenguaje y la de género y registro tomadas como marco. La tarea se inicia con la determinación o construcción del contexto y la negociación del campo. Este trabajo exige la recuperación de conocimientos previos sobre el ámbito cultural del texto, la temática y el tipo de actividad realizados en él y la expansión de esos conocimientos a partir de nueva información provista por el docente, por materiales complementarios, por la discusión del texto puesto en juego.

A partir de allí, se orienta la reflexión sobre el contexto de cultura (cuál es el propósito social del género, quiénes lo utilizan y por qué) así como sobre el contexto de situación, en términos de campo, tenor y modo. Esto significa, también, reflexionar sobre las actividades típicas de la esfera social en cuestión, que será el contexto en el cual los estudiantes deberán considerar los textos a leer y a producir. El ámbito social, sus actores, los discursos, las relaciones sociales e institucionales que los vinculan, la jerarquía de los diferentes roles, son cuestiones a abordar con los estudiantes.

En segundo lugar, se reflexiona acerca del texto mismo: cuáles son los pasos o etapas en que se realiza el género y cuál la función de cada uno; cuáles son algunos de los rasgos lingüísticos característicos (Eggins, 1994; Eggins & Martin, 2003). En este trabajo adquiere importancia central la reflexión sobre las cuestiones gramaticales que realizan el género y el registro en el texto (Martin & Rothery, 1993).

La enseñanza explícita de la gramática se hace necesaria, ya que no solo permite pensar el lenguaje como recurso para la construcción de significados sino que también provee de un metalenguaje que servirá al intercambio en la clase para

discutir las características de los textos analizados o -posteriormente- de los textos producidos por los mismos estudiantes (Williams, 1999, 2000; Martin, 1999, 2000; y sobre experiencias en español, Moyano, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b; Natale, 2004, 2005a, 2005b; Valente, 2005a, 2005b, 2005c).

No se trata de realizar un análisis tradicional, en el que el texto "se descompone analíticamente" para ser estudiado en sus componentes para luego "reconstruirlo" a fin de tener nuevamente la imagen global. Es, en cambio, un trabajo de deconstrucción en el sentido de permitir que se pongan en evidencia todos los significados posibles en el texto, dado por supuesto que la cognición se efectúa a través de los significados construidos a través del lenguaje (Gerot, 2000).

Para la identificación de las características genéricas es necesario realizar el trabajo con más de un texto, de modo de relevar no solo los pasos obligatorios sino los optativos, lo que permite construir el concepto de variabilidad genérica: los géneros no son matrices a los que los textos se ajustan; son modos de actuar en la vida social, son procesos y productos, varían históricamente e incluyen ejemplares con variaciones estructurales en las diferentes situaciones, aunque tengan características obligatorias que permiten reconocer su pertenencia.

2.2. Segunda etapa: Construcción de ejemplares genéricos

La construcción de textos como ejemplares genéricos se realiza a partir de haber identificado la estructura del género y sus rasgos de realización gramatical. En esta etapa, la primera instancia de reflexión se centra en el proceso de preparación de la escritura y diseño de un nuevo texto perteneciente al género estudiado. Vuelve, entonces, a tener lugar la consideración del contexto y del campo. Se atiende especialmente a cuestiones como la selección de la información pertinente y su organización en el texto para desarrollar el tema elegido según los propósitos perseguidos en el contexto seleccionado. Herramientas útiles para esta tarea de diseño son los esquemas de contenido, que permiten organizar la secuencia central de ideas y su expansión mediante aclaraciones, ejemplificaciones o argumentos, según el caso.

Luego del diseño realizado en un primer momento en forma conjunta, se propone la escritura conjunta a partir del esquema elaborado: el docente negocia con el grupo de alumnos la escritura del texto en el pizarrón (Martin, 1999). Allí se modela no solo la construcción del texto sino la experiencia de escritura: todas las dudas, los avances y retrocesos que experimenta un escritor, aún un escritor experto.

La consideración recursiva de la construcción del diseño en función de la tarea de escritura permite construir la idea del texto como proceso, no solo como producto. Se discuten en este paso las construcciones sintagmáticas, las conexiones entre cláusulas, la coherencia y la cohesión del texto, la construcción de la interacción, los aspectos gráficos, es decir, todo lo que el escritor considera en el momento de la escritura, pero siempre desde la perspectiva de la construcción de significado y del texto como ejemplar de un género, esto es, como actividad social. Este trabajo se hace con el objetivo de que los estudiantes puedan controlar su propia escritura a

medida que avanzan en el logro de la autonomía. Al mismo tiempo, se continúa la sistematización sobre el lenguaje como recurso para la construcción de sentido. Para ello, el metalenguaje y la metacognición juegan otra vez un rol fundamental en la escritura conjunta.

Como se ha dicho antes, luego de la experiencia de la escritura conjunta se propondrá el trabajo en pequeños grupos para llegar a la escritura individual. Esto no significa que al abordar cada género se trabajará siguiendo esta secuencia, sino que el profesor decidirá en cada caso cuál es la estrategia adecuada en cada momento del proceso.

Interesa destacar que la fase final de la etapa construcción independiente del modelo australiano está orientada explícitamente al desarrollo de habilidades discursivas críticas, de modo que se estimula a los estudiantes a desafiar tanto el género como la ideología. Esto supondrá que los estudiantes, una vez introducidos en un género, serán capaces de retrabajarlo a la luz de su propia subjetividad según los cambios contextuales y producirán, por lo tanto, variantes del género en cuestión. Este rasgo de la naturaleza de los sistemas semióticos es lo que permite la renovación en la sociedad y en la propia vida (Martin, 1999). El modelo que aquí proponemos intenta mantener este espíritu del que lo inspira, en el afán de que los estudiantes puedan actuar socialmente en forma responsable y evolucionar, consecuentemente, en el desarrollo de su subjetividad.

Uno de los problemas que se presentan al docente es el planteo de la tarea de escritura para los géneros que se ocupan de temas científicos cuando se trata de enseñar habilidades de lectura y escritura en cursos paralelos al resto del currículum. Existen diferentes recursos disponibles que -dado que todos presentan ventajas y desventajas- podrán utilizarse alternativamente: escritura a partir de textos, a partir de esquemas o de infografías. En todos los casos será necesaria también la deconstrucción de los textos que operen como fuente de información.

2.3. Tercera etapa: Edición de las propias producciones escritas

La evaluación del texto producido es tarea esencial para todo escritor, de modo que los estudiantes deben ser orientados para la realización de esta etapa del proceso. Se plantea, entonces, el problema de cómo enseñarles a hacerlo. Ya han sido señaladas (Alisedo, Melgar & Chiocci, 1994) no solo la dificultad de esta tarea sino la escasa eficacia de los métodos utilizados hasta el momento. Nos propusimos, como consecuencia, la necesidad de generar formas de trabajo en el aula que permitieran lograr este objetivo. De ahí la inclusión de una etapa específica en la propuesta pedagógica orientada a la edición del texto producido.

La evaluación conjunta de los textos de los estudiantes realizada por todo el grupo coordinado por el profesor (sugerida por Alisedo en comunicación personal, 2001) permite una instancia más de aprendizaje en relación con el control y la crítica del género tanto como en el desarrollo de habilidades metalingüísticas y metacognitivas para ejecutar la tarea de revisión (Moyano, 2003b, 2004a; Valente, 2005a, 2005b). Seleccionado un texto ejemplar del género en cuestión entre los producidos por los

estudiantes -ya sea al azar, ya por decisión del profesor luego de una primera revisión de los escritos, ya por ofrecimiento de uno de los estudiantes- se pone a consideración del grupo. La reflexión sobre el texto tiene por objeto evaluar su adecuación al género y al registro así como su realización lingüística, la selección y organización de la información, sus condiciones de textura, los aspectos léxico-gramaticales, sus aspectos gráficos, etc. Es decir, se propone a los estudiantes juzgar -en interacción con el docente- la adecuación al contexto en términos de género y registro del texto producido y proponer, cuando sea necesario, nuevas selecciones entre los recursos lingüísticos disponibles para resolver los problemas detectados. Nuevamente la utilización de un metalenguaje común es imprescindible para la negociación.

El trabajo de lectura realizado en esta etapa tiene una dificultad adicional: se trata de leer las propias producciones a fin de editarlas, lo que exige que los estudiantes puedan distanciarse de los textos propios para leerlos como ajenos. En este sentido, la edición conjunta resulta una estrategia útil pues permite al autor del texto en cuestión observar y comprender las evaluaciones de su trabajo realizadas por todo el grupo, incluido el docente. Al mismo tiempo, los estudiantes en su conjunto analizan el texto propuesto para evaluarlo, de modo que, a partir de un trabajo metarreflexivo, aprenden también una estrategia para la evaluación y edición de un texto.

El rol orientador del docente y el trabajo en pequeños grupos permitirá el tránsito de la evaluación conjunta a la evaluación independiente. Será necesario que el docente guíe a los estudiantes en la transferencia del trabajo realizado en forma conjunta a la evaluación de sus propios textos, de manera que, gradualmente, puedan lograr una mirada crítica de sus propias producciones.

2.4. Consideraciones sobre el diseño propuesto desde teorías psicológicas y sociológicas

Creemos -junto con Martin (1997, 1999)- que es posible pensar una didáctica que favorezca el desarrollo de la lectura y la escritura a través del intercambio a partir de la experiencia compartida y de procesos de andamiaje llevados a cabo primero por el docente y luego por pares (Moyano, 2004a, 2004b, 2005b; Natale, 2004; Amaya, 2005a, 2005b; Valente, 2005a). En este sentido, teorías psicológicas como la socio-constructivista de Vygotsky y sus posteriores desarrollos, como los llevados a cabo por Bruner (1978, 1988), así como los enfoques contextualistas (Rogoff, 1994), ofrecen un soporte sólido para el desarrollo de una didáctica de la lectura y la escritura. Según sostienen estas teorías, la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades mentales superiores tienen lugar, primero, como construcción social, en la interacción entre sujetos; luego, en el plano psicológico, intra-subjetivo (Vygotsky, 1981). Así, para Williams (2004), el desarrollo psicológico se realiza sobre la base de la interacción social a causa del rol específico de mediación del lenguaje y del metalenguaje.

Asimismo, consideramos que es posible desafiar los principios de regulación adquiridos como "códigos" según el concepto de Bernstein (1971, 1981), de modo

que en este mismo proceso los estudiantes se vean habilitados a acceder a los espacios sociales que les hubieran estado vedados hasta el momento y puedan asumir un rol de toma de decisiones en diferentes ámbitos (Martin, 1993; Christie, 1999; Martin, 1999).

Este aprendizaje no podría darse sin la construcción conjunta y compartida de conocimiento acerca de los géneros y del uso del lenguaje en los contextos que se abordan en forma explícita (Martin, 1999; Painter, 1999). Este conocimiento permite reflexionar acerca de los procesos de inferencia y realización para la construcción de significado, de las relaciones entre el nivel gramatical y el semántico en el lenguaje y de este con el registro y el género.

3. Materiales y métodos

La investigación que aquí se presenta fue concebida como investigación-acción, según ha sido definida por Stenhouse (1984), Elliot (1993), Lewin (1993) y Pérez Serrano (1994). Identificado el problema, y partir de los antecedentes mencionados como pruebas-piloto⁵ (Moyano, 2002a, 2002b, 2004a), se diseñó la estrategia pedagógica descripta en el punto anterior. Para su puesta a prueba, se seleccionaron los géneros que se toman como objeto de enseñanza en un trayecto de 40 horas del TLE-CAU. Se trata de géneros científicos que consideramos "básicos", pues aparecen frecuentemente combinados en macro-géneros propios del ámbito de la ciencia: la definición, la descripción de clase y la clasificación⁶, así como explicaciones de procesos y de procedimientos⁷ y relatos de experimentos (Pereira et al, 2005).

Se describieron los géneros en cuestión y se elaboraron actividades para su enseñanza. Este trabajo (Moyano, 2005a) fue publicado como parte de los materiales didácticos de aplicación en el conjunto del TLE-CAU (Pereira, 2005)⁸. Cabe señalar, sin embargo, que tanto estos materiales como la propuesta pedagógica misma fueron evolucionando a lo largo de la investigación a partir de las experiencias realizadas en las aulas y las discusiones generadas en el equipo de investigación.

La ejecución del proyecto fue realizada por un grupo de 4 investigadores-docentes⁹ a cargo de 2 comisiones de estudiantes cada uno. Esas 8 comisiones del Taller fueron tomadas como muestra de toda la población de estudiantes del CAU, conformada por 62 comisiones en total para el primer año. Así, evaluada la propuesta pedagógica en ese terreno durante los dos años de duración del proyecto, podría ser puesta luego a consideración de la coordinación del TLE CAU y de todo el equipo docente a fin de evaluar su aplicación a la población completa.

Para la recolección de datos, se tomaron dos evaluaciones diagnósticas a las comisiones de muestra para relevar las habilidades de los estudiantes para la escritura de una entrada de enciclopedia que combinara los géneros "básicos" tomados como objeto de enseñanza¹⁰. La primera se implementó antes de comenzar la secuencia didáctica del TLE-CAU y la segunda al finalizar el ciclo lectivo, pues se considera que la evolución de los estudiantes requiere de tiempo suficiente para la internalización de los aprendizajes (Painter, 1986). Así, los textos producidos en esas

instancias fueron considerados como situación inicial y final de cada uno de los estudiantes, con el propósito de poder evaluar, por comparación entre ambas, su evolución en las habilidades de escritura¹¹.

A fin de expresar los logros obtenidos en términos de porcentaje, se diseñó una grilla de recolección de datos para cada género, que tuvo en cuenta los siguientes aspectos o rasgos de los textos producidos: adecuación al género y su organización en pasos, presencia o ausencia de los micro-géneros solicitados para construir el macro-género, adecuación al campo, tenor y modo a través de los recursos gramaticales trabajados: transitividad, fujo de la información (Tema y Estructura de la información), Seguimiento de los participantes, Relaciones lógico-semánticas, Taxis (Tabla 2 y Moyano, 2005a).

Tabla 2. Grilla construida para la recolección de datos en términos de porcentaje (%).

Taxis	Constr. cláus. incrustadas													
	Constr. complejos clausales													
Total %														

Los profesores completaron las grillas diseñadas para la recolección de datos, asignando valores para cada rasgo por estudiante dentro de una escala binaria, considerando un margen mínimo de errores acordado por el equipo.

La aplicación de la grilla permitió analizar los resultados por comparación entre los datos obtenidos en cada instancia en términos de porcentajes de logro por estudiante en el aprendizaje de los rasgos evaluados en el texto tanto como la evolución del grupo para cada rasgo. El puntaje de cada alumno en cada situación se calculó como $A = \Sigma$ puntaje obtenido por rasgo por cada estudiante *100/número de rasgos. El puntaje para la evolución del grupo se calculó como $R = \Sigma$ puntaje por alumno para cada rasgo*100/número de alumnos.

Como es sabido, esta forma de construcción de los datos presenta serias limitaciones, pues solo da cuenta de las producciones de los estudiantes en los momentos establecidos para el diagnóstico, esto es, la evaluación de cada texto como producto. Las situaciones de evaluación presencial suponen restricciones de tiempo para la elaboración de los textos y limitan, por lo tanto, las posibilidades de desarrollo de las etapas de diseño y edición del texto, especialmente. Por otra parte, los estudiantes viven esas situaciones como exámenes -con las consecuencias que ello implica-, pese a que cuenten con la información de que los resultados solo son tomados a los efectos de la investigación. Por esta razón, para la evaluación cualitativa fueron también tenidos en cuenta los textos producidos en forma grupal e individual a lo largo del proceso.

La investigación contó con otros instrumentos para la recolección de datos, como diarios de clase de los profesores y registros de discusiones entre los miembros del equipo, que no fueron considerados para este artículo. Sin embargo, la información obtenida a partir de ellos dejó su huella en la progresiva modificación de los materiales didácticos y en la evolución de la propuesta pedagógica.

4. Aplicación de la propuesta a una familia de géneros

En esta oportunidad, para ejemplificar el trabajo realizado y sus resultados, nos ocuparemos de la implementación del diseño pedagógico en el primer año de la investigación (2004) en una sub-muestra de 2 comisiones dictadas por la directora del equipo (AML 05 y ATL 01¹²), solo con una familia de géneros (Martin, comunicación personal, 2004): las explicaciones de proceso y de procedimiento y el relato de experimento (Martin, 1989; Moyano, 2005a). Esta tarea se realizó durante 16 horas de clase, después de trabajar con relatos históricos, definiciones y descripciones de clase con la misma metodología. Asimismo, se habían realizado

trabajos de lectura conjunta de al menos tres textos académicos, entre los cuales se contaban una conferencia y un artículo de una revista especializada.

A continuación se desarrolla la secuencia didáctica seguida y se presentan, finalmente, los resultados en términos de logros de los estudiantes, tanto a través de la información arrojada por el análisis de los datos obtenidos mediante las grillas ya mencionadas como mediante ejemplos de textos producidos por los estudiantes en forma individual a lo largo del proceso.

4.1. Deconstrucción del género

4.1.1. Características del texto seleccionado

El texto seleccionado para lectura en este momento de la experiencia que relatamos es el capítulo *Investigaciones geológicas de la Enciclopedia del Mar*, de Jacques Cousteau, editado por Folio (Barcelona) y de difusión masiva en la Argentina. Es un texto de divulgación breve, compuesto de cuatro párrafos. Se trata de un macrogénero (Eggins, 1994; Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, en prensa), que combina un breve informe sobre los dispositivos utilizados para la extracción de muestras del fondo del mar, una breve justificación¹³ del interés del análisis del testigo, una explicación del procedimiento de análisis de la muestra y una justificación del valor de este tipo de investigaciones como cierre del texto.

4.1.2. Deconstrucción conjunta

El trabajo con las dos comisiones de estudiantes del TLE-CAU que constituyen la submuestra analizada se realizó luego de dos meses y medio de iniciadas las clases. Por lo tanto, los alumnos ya estaban habituados al tipo de tarea propuesta pero desconocían el género a abordar así como el campo: hasta el momento no habían reflexionado acerca de los procedimientos de la actividad científica.

En la Tabla 3 se presenta una esquematización de la información obtenida a partir de la deconstrucción conjunta del texto seleccionado, es decir, en interacción entre el docente y los estudiantes. Con algunos grupos de estudiantes se logra avanzar hasta la inferencia de las características del género, mientras que con otros se llega también a inferir la concepción de ciencia del autor y su interés en señalar su valor, esto es, la construcción de la ideología.

Tabla 3. Deconstrucción del texto Investigaciones geológicas.

Ideología	Ciencia como actividad de construcción del conocimiento que devela aspectos importantes para el hombre. Valor. Sofisticación. Puede ser accesible para los no iniciados.		
Género	Divulgación científica. * Introducción - Informe: dispositivos sacamuestras. - Justificación: Interés del análisis del testigo. * Explicación del procedimiento: serie de eventos que explican CÓMO se realiza el análisis de la muestra. * Cierre: Justificación: Valor del procedimiento.		
Registro	Campo	Tenor	Modo
	Geología, Química Geofísica, Biología Paleontología (campo interdisciplinario)	Autor experto - lector no iniciado en ciencia	Texto escrito
	Actividad de investigación, procedimientos	Suposición de un destinatario con poca o ninguna información sobre el campo	Lenguaje constitutivo de la actividad
	Recoger datos Analizar datos Interpretación de resultados		Tecnicismos
Gramática	Mf. Experiencial	Mf. Interpersonal	Mf. Textual
	<u>Informe:</u> Procesos relacionales predominantes. Participantes no-humanos, genéricos. Verbos en presente. <u>Procedimiento:</u> Procesos materiales Participantes humanos elididos: construcciones pasivas quasi-reflejas o con frase verbal. Participantes no-humanos genéricos. Verbos en presente. Relaciones lógicas: temporales (implícitas). <u>Cierre:</u> Procesos materiales, mentales. Participantes humanos genéricos elididos: construcciones pasivas. / nominalizaciones: "Centenares de análisis semejantes...""	Oraciones declarativas. Evaluaciones. <u>Información en riesgo</u> (lo que se negocia): <u>Informe:</u> dispositivos para sacar muestras testigo/ análisis del testigo e interpretación de los datos obtenidos. <u>Procedimiento:</u> Testigo, muestra, parámetros observados. <u>Cierre:</u> la muestra, los métodos, el tipo de análisis.	<u>Informe:</u> Tema predominante: no marcado (dispositivos/testigo/ análisis). <u>Procedimiento:</u> Tema no marcado: la muestra. Temas marcados (predominantes): Procesos (voz pasiva) o Circunstancias uso habitual (condiciones, lugar). <u>Cierre:</u> patrón variable.

Dado que uno de los objetivos centrales de este momento del trabajo estaba orientado a la caracterización de géneros de una familia específica, se apeló al trabajo en pequeños grupos como tarea domiciliaria para la deconstrucción de otros dos textos: una explicación de proceso y un relato de experimento (Moyano, 2005a).

Como conclusión de la fase deconstrucción del género, se obtuvo en interacción con los estudiantes la elaboración de un cuadro comparativo de la caracterización de los tres géneros deconstruidos (Tabla 4), lo que permitió que establecieran relaciones entre ellos (Martin & Rose, en prensa).

Tabla 4. Caracterización genérica: explicación de proceso, explicación de procedimiento y relato de experimento (Moyano, 2004b).

	Explicación de procesos	Explicación de procedimientos	Relato de experimentos
Propósito o meta	Ciencias naturales: Explicar los procesos de formación de los elementos observables en la naturaleza o de los orígenes de las especies o de otros procesos observables en forma directa o indirecta. Tecnología: Explicar procesos artificiales, como los de funcionamiento de un aparato.	Divulgación científica: Explicar los procedimientos habituales seguidos por los científicos para la obtención y análisis de datos. Tecnología: Explicar procedimientos para la construcción de artefactos o para la elaboración de productos utilizados de diferente manera por los hombres.	Explicar los procedimientos seguidos para la obtención de la información que se analiza en un trabajo de investigación y a partir de la cual se produce nuevo conocimiento.
Estructura	Orientación Secuencia de eventos	Orientación Secuencia de eventos	Orientación Secuencia de eventos
Tipos de procesos	Materiales	Materiales Mentales	Materiales Mentales
Actor	Genérico, no-humano (expreso)	Genérico, humano (omitido)	Específico, humano (omitido)
Voz	Activa	Pasiva	Pasiva
Tiempos verbales	Presente de indicativo (procesos habituales)	Presente de indicativo (procedimientos habituales)	Presente de indicativo (acontecimientos específicos)

4.2. Construcción de ejemplares genéricos

La tarea de producción de ejemplares de los géneros explicación de proceso y explicación de procedimiento presenta numerosas dificultades para los estudiantes. En las evaluaciones de diagnóstico tomadas al inicio del curso, se utilizaron como punto de partida para la escritura un tipo de esquemas, listados compuestos en general por construcciones nominales que proponen el contenido que los estudiantes deben desarrollar para la redacción del texto solicitado. Este trabajo los desafía no solo en cuanto a la estructura genérica sino en cuanto a la construcción de la cohesión así como de las estructuras gramaticales para la producción de significado con un propósito determinado. Sin embargo, hay que tener en cuenta siempre la necesidad de negociar el campo antes de iniciar la tarea.

En la prueba diagnóstica, los estudiantes no lograron construir un texto para dar cuenta de procesos o procedimientos. Muchos simplemente omitieron el fragmento; otros copiaron el puntero que se les ofrecía como punto de partida para la escritura; algunos presentaron escritos en los que no habían logrado transformar las construcciones nominales en cláusulas; o con problemas de cohesión; o textos que combinan estas y otras dificultades, incluso problemas en el nivel gráfico. La resolución de este problema se vuelve, entonces, un desafío para la enseñanza. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otra prueba de diagnóstico que tomaba como punto de partida una infografía (Moyano, 2003a).

Los que siguen son algunos ejemplos de explicaciones de proceso producidos en la prueba de diagnóstico, que tenía por tema los artrópodos. La transcripción es completamente fea a la producción de los estudiantes.

Explicación de proceso:

Este grupo de animales sufre un proceso de cambio o muda: a su cuerpo segmentado lo cubre una capa exterior y dura, la cutícula. Esta está formada por 3 capas (externa-intermedia-interna) cuya función principal es la protección de la pérdida de humedad, sostén de los tejidos blandos y ataques de enemigos.

Algunos sufren varios cambios de cutícula.

1- Formación de la cutícula
nueva debajo de la vieja
(blanda y flexible)

→ 2- Glandulas de la epidermis
segregan un líquido de muda
(enzima)

↑
Formación de capas adicionales
de cutícula (control de muda a
través de una hormona)

↓
3- Eliminación de la cutícula
vieja (el animal se hincha para
romper la vieja y estirar la nueva)

5- Endurecimiento de la
cutícula estirar la nueva.
Encimas endurecen la cutícula.

◀ 4- Cuerpo absorbe restos de
cutícula vieja (almacena sustancias
alimenticias para ser usadas)

Algunos crustáceos sufren varios cambios de cutícula durante su desarrollo.

Presentan estados larvarios hasta formarse como adultos.

Ej. Langosta de mar: 7 mudas hasta forma corporal adulta.

La muda es la formación de cutícula nueva debajo de la vieja. La nueva es blanda, y flexible, presenta repliegues que permiten el crecimiento posterior. El control de la muda lo realiza una hormona que se acumula en la glándula del sevo.

Las glándulas de la epidermis segregan un líquido de muda; éste contiene enzimas para digerir esas capas internas de la cutícula. Se lleva acabo la eliminación de la cutícula vieja: el animal se hincha para romper la cutícula vieja, estirar la nueva, tragando agua o aire.

Se absorben los restos digeridos de cutícula vieja y se almacenan sustancias. Como sales de calcio, para ser usada nuevamente.

Las enzimas son las encargadas de endurecer la nueva cutícula.

Se forman capas adicionales de cutícula

Muda de cutícula:

Primero se forma una cutícula nueva debajo de la anterior. La nueva es blanda y flexible. Repliegues que permiten el crecimiento posterior. Luego las glándula de la epidermis segregan un líquido de muda, el cual contiene enzimas para digerir las capas internas de las cutículas. Despues se elimina la vieja cutícula. El animal se incha tragando aire o agua para romper la vieja cutícula y estirar la nueva. El cuerpo absorbe restos digeridos de la vieja cutícula y almacena algunas sustancias, como sales de calcio, para usarlas nuevamente. Más tarde las enzimas endurecen a la nueva cutícula y se hace la formación de las capas adicionales de la misma.

En la experiencia de enseñanza, se omitió el trabajo de escritura conjunta, que se había propuesto para los otros géneros trabajados previamente. Se propuso, entonces, que los estudiantes avanzaran con la escritura individual de una explicación de procedimiento a partir de un esquema del mismo tipo que el utilizado en el diagnóstico. Muchos de los textos producidos presentaron problemas en cuanto a la construcción de cláusulas a partir de las nominalizaciones, como uso de gerundio para pasos o etapas de la explicación, mantenimiento de las construcciones nominales como si fueran cláusulas mayores y otras construcciones sintácticas atípicas. También se registraron dificultades en el seguimiento de los participantes, puestas de manifiesto en el uso inadecuado de pronombres y de elipsis, así como en

la falta de uso o uso inadecuado de conectores temporales y causales. En consecuencia, no se lograron completamente ni la construcción de sentido ni la construcción del género. Pese a lo señalado, estos textos representaron un avance en el desarrollo de los estudiantes con respecto a la situación inicial.

4.3. Edición de las propias producciones escritas

A partir de los textos elaborados por los estudiantes, se realizó la instancia de evaluación conjunta, poniendo el acento en la relación entre texto y contexto y la negociación del campo; la transformación de nominalizaciones en cláusulas mayores; los recursos de cohesión que favorecen el mantenimiento del referente; la organización temática de las cláusulas típicas para cada género de la familia y el método de desarrollo del texto (Fries, 1981; Martin, 1993; Martin & Rose, 2003)¹⁴. Se trabajaron también el mantenimiento de la correlación de tiempos verbales, el uso de conectores temporales y causales y el uso de las construcciones pasivas en la explicación de procedimiento y el relato de experimento. Asimismo, se abordaron cuestiones relacionadas con el nivel gráfico, como la construcción de párrafos, el uso de los signos de puntuación y la ortografía.

Finalmente, se volvió a la reflexión acerca de cómo transferir las observaciones realizadas sobre los textos puestos a consideración del grupo a la evaluación individual de los textos que cada estudiante había producido.

5. Resultados

5.1. Resultados expresados en los textos producidos en el proceso

Para evaluar los resultados de la implementación de una propuesta pedagógica como la que aquí se presenta, es necesario tener en cuenta los textos producidos por los estudiantes en el proceso de implementación así como las evaluaciones diagnósticas tomadas al inicio y al final de la cursada.

En cuanto a la evolución en los textos, luego de la evaluación conjunta, se les propuso a los estudiantes la elaboración de nuevos textos en forma individual o en pequeños grupos, siempre utilizando como fuente esquemas elaborados con frases nominales y trabajando previamente la negociación del campo. Los estudiantes fueron alcanzando diferentes niveles de progreso, pero las diferencias con los textos elaborados en el diagnóstico son cualitativamente considerables.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación dos explicaciones de procedimiento de elaboración de queso, producidos en forma individual por los mismos estudiantes con cuyos textos ejemplificamos los resultados de la evaluación diagnóstica. Puede observarse en ambos la adecuación al género manifestada en la estructura en pasos y en los patrones de realización lingüística y discursiva típicos.

Además, ambos textos pueden ser considerados como dos variantes del género, si se tiene en cuenta el método de desarrollo del tema (realizado en su organización temática): en tanto el primero se organiza ubicando en posición de tema experiencial

los procesos materiales que marcan los pasos del procedimiento, el segundo, en cambio, se centra en el producto obtenido en cada paso. Esto representa un importante logro de los estudiantes: haber comprendido que los géneros no constituyen de ninguna manera moldes formales fjos para la producción de textos.

Queso: [...]

El procedimiento para la elaboración de queso se inicia con la coagulación de la leche. Para ello se la deposita en un sitio cálido para lograr que la lactosa (azúcar de la leche) pierda su sabor característico y se torne agria. Como consecuencia se logra la separación del suero de uno de los constituyentes sólidos de la leche, la caseína. A continuación se recolecta el producto espeso, cuajada o requesón, en un trapo fino o gasa. Seguidamente se escurre bien el suero y puede o no agregarse sal.

Luego para dar forma a la preparación se la introduce en moldes, que después se depositan en recintos especiales o cuevas en condiciones controladas de humedad y baja temperatura para su curado y envejecimiento.

Desde tiempos prehistóricos la elaboración del queso se realizaba a partir de la leche de diferentes mamíferos. En la actualidad predomina su fabricación con leche de vaca. Aunque en los últimos años se ha incrementado la fabricación de queso con leche de cabra y oveja.

La elaboración del queso comienza cuando la leche es depositada en un sitio cálido para lograr que la lactosa (azúcar de la leche) pierda su sabor característico y se torne agria. Como consecuencia de esto se separa el suero de uno de los constituyentes sólidos de la leche, la caseína.

La cuajada o requesón (producto espeso) es recolectado en un trapo fino o gasa para que se escurra bien el suero. Luego se puede agregar sal, según el tipo de queso que se quiera lograr.

El producto obtenido es modelado para darle forma introduciendo la cuajada en moldes.

El queso es depositado en recintos especiales o en cuevas, en condiciones controladas de humedad y temperatura para ser curado y para su envejecimiento.

Otra habilidad que los estudiantes desarrollaron en cuanto a la variabilidad genérica consiste en determinar cuándo se necesita identificar explícitamente a los actores en la construcción de la transitividad pese a que, en general, el género tiende a la

desagentivación. Véase como ejemplo el siguiente texto, también perteneciente a uno de los alumnos con que ejemplificamos los resultados del diagnóstico:

Libro: [...].

La edición y producción de un libro se lleva a cabo en la editorial, donde se recibe el texto original y se inicia el proceso de producción, generalmente a cargo de los editores.

Posteriormente, se realizan prácticas de edición: se sugieren cambios al autor, los mismos editores efectúan cambios y luego son revisados. A continuación, se realiza una copia de impresión previa a la versión definitiva y se prepara el libro para enviarlo a la composición: se corrigen las faltas gramaticales y ortográficas, las construcciones sintácticas extrañas y otro tipo de dificultades del texto.

La propia editorial o un diseñador independiente se encargan del diseño. A cargo del editor, se determina el formato del libro: tamaño de las páginas, número de líneas por página, tamaño y tipo de letra, disposición de ilustraciones, etc. En cuanto al proceso de fabricación del libro propiamente dicho, se decide sobre su composición, se lo imprime, se encuaderna y por último se lo distribuye.

Los resultados obtenidos en los diferentes momentos del proceso de implementación de la propuesta pedagógica ponen de manifiesto un progreso notable de parte de los estudiantes en la escritura de ejemplares de esta familia de géneros: de la construcción de "no-textos" a la producción de textos cohesionados que responden a las características del género propuesto y su realización lingüística discursiva y que, por lo tanto, se adecuan al contexto de situación y al contexto cultural para el que fueron producidos.

5.2. Resultados expresados en porcentaje de logro

La submuestra aquí analizada consistió -como ya se ha indicado- en las dos comisiones a cargo de la directora del proyecto. Los grupos son reducidos debido a dos razones: el habitual porcentaje de deserción a lo largo del año y el grado de compromiso de los estudiantes con la investigación. La incidencia de esta variable se debió a que, por razones institucionales, la evaluación diagnóstica no era obligatoria para los estudiantes. Así, la comisión AML 05 quedó conformada por 17 estudiantes que realizaron ambas pruebas, mientras la ATL 01 quedó constituida por solo 11.

Estos niveles de compromiso fueron constantes durante el año, extendidos al proceso de aprendizaje, y se expresaron también en la asistencia a clase, el grado de participación y la entrega de trabajos prácticos por cada estudiante. Consideramos que esta variable incidió en el grado de aprendizaje logrado, aunque no puede

establecerse una relación directa: hubo casos con bajo nivel inicial y escaso compromiso que evolucionaron marcadamente.

Para la familia de géneros evaluada a través de la explicación de procesos, tanto en la situación inicial como en la final, el promedio de logro obtenido por el conjunto de los estudiantes de la comisión AML 05 fue de 31/100 puntos, mientras que en la evaluación final fue de 97. El grupo evolucionó de manera muy favorable, con un alto porcentaje de estudiantes (82%) que obtuvieron 100/100 puntos en la evaluación final, según se observa en el Gráfico 1, donde se comparan los puntajes obtenidos por cada estudiante en ambas situaciones. El 18% restante obtuvo puntajes que oscilan entre los 77 y 92 puntos. En general, el grupo se caracterizó por un alto grado de compromiso con la cursada, según lo señalado más arriba.

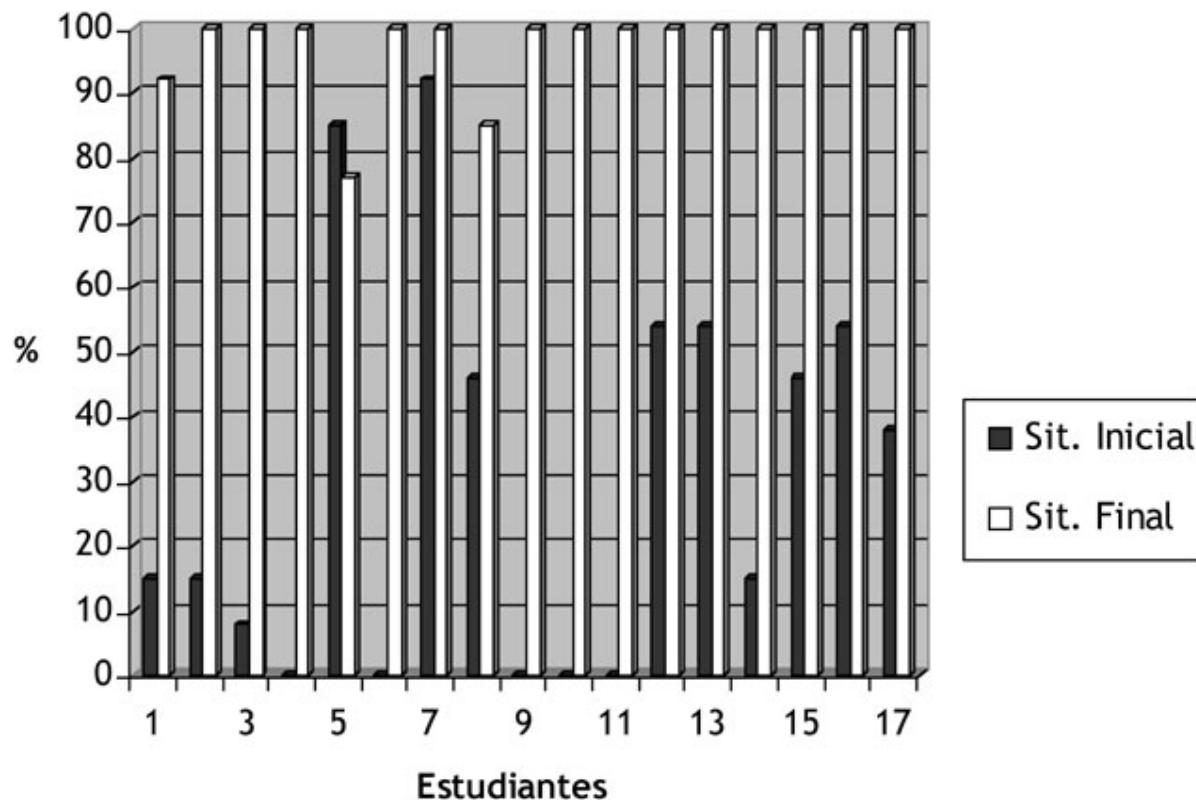


Gráfico 1. Evolución de los estudiantes de la comisión CAU AML 05 (2004) en la escritura de explicaciones de procesos y procedimientos expresada en porcentaje de logros por estudiante.

Salvo casos excepcionales (estudiantes 5 y 7), los incrementos en la calificación por estudiante oscilan entre el 40 y el 100%. Sin embargo, el estudiante 5 parece retroceder en cuanto al desarrollo de habilidades para la escritura del género. Estos retrocesos se manifiestan en la construcción de cláusulas incrustadas y complejos clausales, que no solo habían sido bien resueltas en el diagnóstico inicial sino que

mostraron avances durante el proceso. Probablemente hayan incidido en este resultado la situación de diagnóstico final vivida como examen así como la extensión de la prueba que, como se ha dicho, limita las posibilidades de diseño y edición del texto.

En cuanto a la comisión ATL 01 (Gráfico 2), el conjunto de los estudiantes obtuvo en la evaluación diagnóstica inicial un promedio de 25/100 puntos y de 82 en la final. En este grupo, sin embargo, la evolución no fue tan pareja como en el anterior. Solo el 36.35% de los estudiantes alcanzó los 100 puntos en el diagnóstico final, otro 36.35% obtuvo puntajes que oscilan entre 46 y 69 y el 27.30% restante alcanzó valores que van de 77 a 92. Estas diferencias se atribuyen al diferente grado de compromiso de los estudiantes, pues aquellos que alcanzaron los mayores puntajes coinciden con los de mayor asistencia, mayor participación en las clases y mayor cantidad de trabajos prácticos presentados a lo largo del proceso. Sin embargo, salvo el caso excepcional del estudiante 9, los incrementos de puntaje obtenidos por los estudiantes de esta comisión son notables: van desde el 15 hasta el 100%.

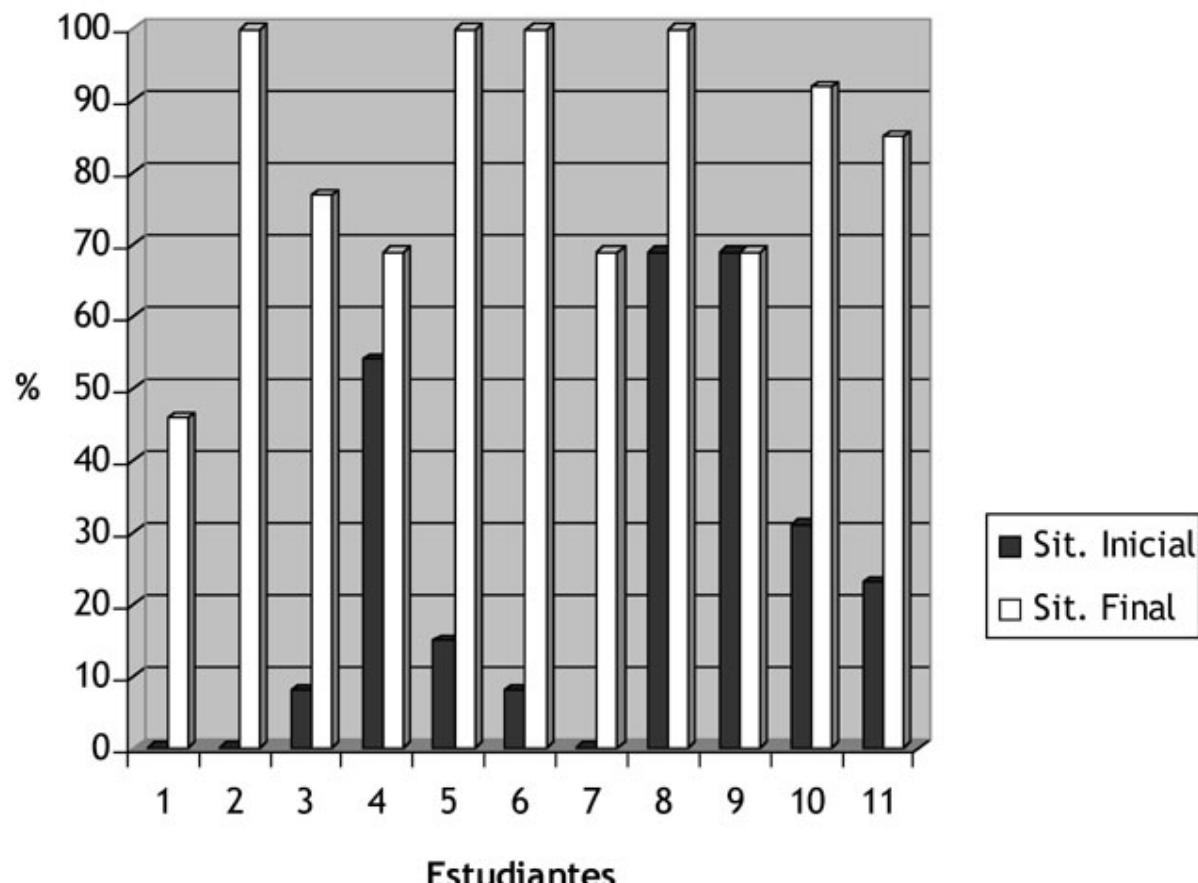


Gráfico 2. Evolución del grupo de estudiantes de la comisión CAU ATML 01 (2004) en la escritura de explicaciones de procesos y procedimientos expresada en porcentaje de logros globales por rasgo.

Un dato interesante de observar es que la diferencia en evolución no parece depender de la situación inicial del estudiante para el género, pues aquellos que habían obtenido muy bajo puntaje o que no habían resuelto la escritura del género en la situación inicial llegaron en su mayoría -y especialmente en la comisión AML 05- a obtener el máximo puntaje al finalizar el proceso, mientras otros, como los estudiantes 4 y 9 de la comisión ATL 01, solo logran puntajes intermedios en la evaluación final en oposición a otros que, en las mismas condiciones intermedias al inicio obtienen al final puntajes máximos o aproximados a ese nivel. Las variables incidentes para las dos comisiones, entonces, parecen ser la estrategia pedagógica implementada y el compromiso asumido por los estudiantes.

La evolución de los grupos por rasgo evaluado puede observarse en los Gráficos 3 y 4. Si se comparan los resultados obtenidos en las distintas comisiones, puede verse que la evolución de la comisión ATL 05 es altamente superior a la de ATL 01, pese a que también en esta última se perciben evoluciones marcadas en algunos rasgos, como selección de la información pertinente para la construcción del género, el método de desarrollo del texto, la organización en pasos, el seguimiento de los participantes, el uso de conectores lógicos y organizadores textuales, la selección de voz activa o pasiva y -aunque en menor grado- las construcciones de cláusulas incrustadas y complejos clausales. Cabe señalar, sin embargo, que la evolución en todos los rasgos es muy superior en la comisión ATL 05. Esta comparación permite sostener la adecuación de las estrategias didácticas implementadas así como también su relación con la variable grado de compromiso de los estudiantes.

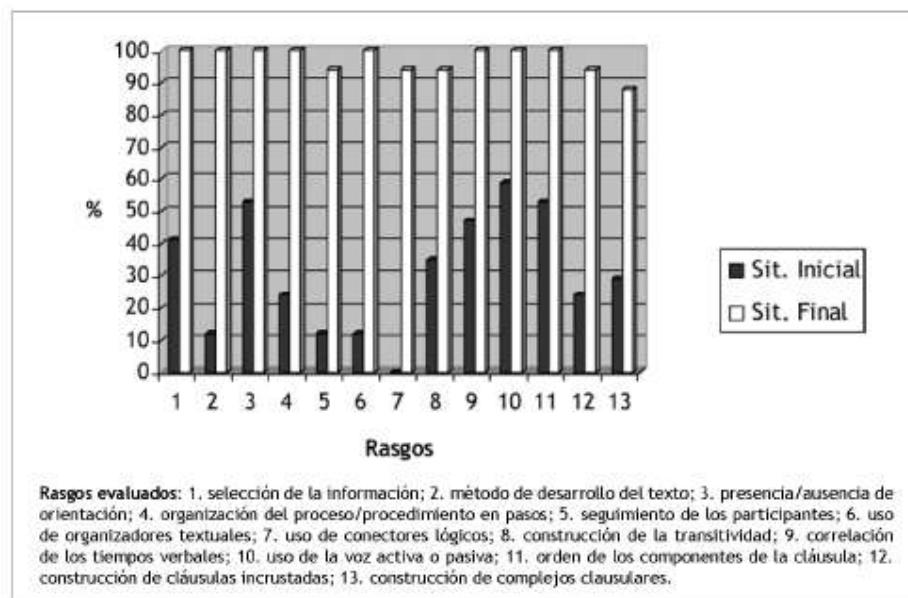


Gráfico 3. Evolución del grupo de estudiantes de la comisión CAU AML 05 (2004) en la escritura de explicaciones de procesos y procedimientos expresada en porcentaje de logros globales por rasgo.

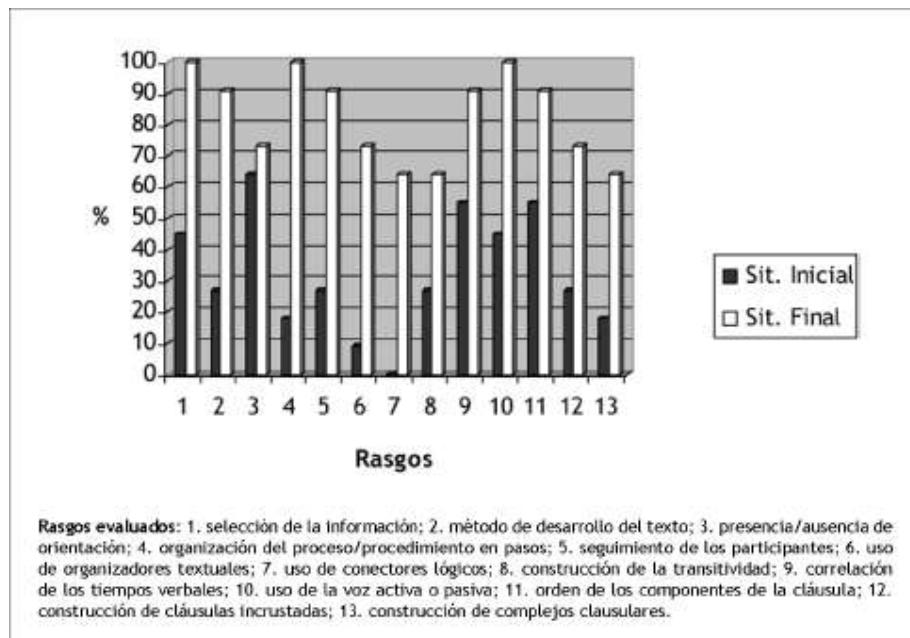


Gráfico 4. Evolución de los alumnos de la comisión CAU ATL 01 (2004) en la escritura de explicaciones de procesos y procedimientos expresada en porcentaje de logros por estudiante.

CONCLUSIONES

Hemos presentado aquí parte de los resultados obtenidos en el primer año de ejecución de un proyecto de investigación-acción basado en los desarrollos teóricos y de aplicación a la educación de la Escuela de Sydney. En ese proyecto hemos construido un diseño didáctico a partir de modificaciones del modelo australiano que fue sometido a prueba como propuesta didáctica de enseñanza de la lengua materna generalizable a diferentes niveles educativos. A partir de la reflexión sobre género y registro y sus realizaciones lingüísticas, los alumnos desarrollan habilidades discursivas contextualizadas que les permiten el acceso a la participación social en ámbitos que hasta el momento no habían transitado.

Los resultados expuestos son apenas los de un aspecto del trabajo realizado a lo largo de la investigación, de modo que solo permiten vislumbrar el tipo de evolución de los estudiantes en esas habilidades y la efectividad del diseño pedagógico, así como su dependencia de la variable compromiso de los estudiantes en el proceso de su implementación para el aprendizaje. Sin embargo, a la luz de todo el trabajo realizado es posible decir que a través de este tipo de aplicaciones didácticas, los estudiantes desarrollan habilidades como usuarios críticos del lenguaje, capaces de iniciarse en la participación social en ámbitos de poder -en este caso particular en el discurso de la ciencia y la divulgación como puertas de acceso a los estudios universitarios- a través de prácticas discursivas.

Notas

¹ El equipo de investigación al que se hace referencia está dirigido por Estela Inés Moyano y constituido por Oscar Amaya, Lucía Natale y Elena Valente, todos de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

² En su libro *The Powers of Literacy: a Genre Approach to Teaching Writing*, Cope y Kalantzis (1993) presentan la enseñanza de la lectura y la escritura sobre la base del concepto de género como un nuevo paradigma pedagógico. Según estos autores, este paradigma se opone a la enseñanza tradicional entendida como autoritaria, basada en teorías gramaticales formales y en el logro de objetivos como la corrección formal en el uso del lenguaje. Al mismo tiempo, afirman, trasciende otros modelos llamados "progresistas" que, o bien sostienen la idea de la enseñanza basada en la escritura como proceso que supone la adquisición "natural" de las habilidades de escritura a través de su mera práctica, o bien, en favor del respeto de las diferencias (étnicas, sociales, de género, etc.), evitan la enseñanza en el convencimiento de que si los estudiantes escriben sobre sus propios intereses y siguiendo sus propias ideas y orientaciones realizarán aprendizajes más significativos. Estos modelos son también cuestionados por Martin (1999) y Martin y Rose (en prensa). Martin (1999) señala –a diferencia de quienes defienden los modelos "progresistas" y en alguna coincidencia con Swales (2001)–, que la creatividad depende del control del género y que si los estudiantes no cuentan con un capital discursivo relevante no pueden producir textos valorados como "creativos". Este aspecto de la didáctica del lenguaje basada en la teoría de género y registro merece una discusión mayor, especialmente si se la considera en relación con los paradigmas pedagógicos vigentes en la Argentina, cuestión que no tenemos aquí espacio para desarrollar (ver Moyano, en preparación).

³ Aquí seguimos la traducción de Ann Montemayor-Borsinger, a fin de distinguir claramente en español los conceptos de modo como variable de registro (*mode*) y el de modo-temple (*mood*) como sistema gramatical.

⁴ Para otros aspectos relacionados con la lectura, ver Natale (2005a, 2005b) y otros materiales del equipo en preparación.

⁵ Las pruebas piloto consistieron en experiencias áulicas con menor cantidad de estudiantes (una o dos comisiones), anteriores a la propuesta de investigación, en las que se intentaba observar la respuesta de los alumnos a recursos teóricos y/o didácticos. Para mayores referencias cf. los artículos citados.

⁶ Los tres géneros mencionados son constituyentes a su vez de los denominados "informe descriptivo" e "informe de clasificación" por la Escuela de Sydney (Martin, 1993).

⁷ Explicaciones secuenciales, según Eggins y Martin (2003); Veel (1997).

⁸ La publicación a la que aquí se hace referencia, coordinada por Cecilia Pereira, se utiliza como manual para los estudiantes del Taller de Lecto-Escritura del Curso

de Aprestamiento Universitario. Solo el capítulo 3 "Géneros que hablan de ciencia" (Moyano, 2005a) toma como marco teórico la LSF, mientras que los restantes están enmarcados en distintos enfoques que la Coordinadora de la publicación consideró compatibles.

⁹ Ver nota 1.

¹⁰ La selección de una entrada de enciclopedia como macro-género obedeció a criterios que no tenemos aquí espacio para explicar, pero que básicamente consistieron en que es relativamente conocido por los estudiantes, de extensión generalmente breve, que incluye y combina los géneros tomados como contenido de enseñanza. Como se ha dicho, estos géneros aparecen con mucha frecuencia en los macro-géneros académicos y científicos, de modo que así se justifica su selección como contenido de enseñanza para el TLE-CAU entre otros más complejos que se desarrollan en la segunda parte del programa.

¹¹ Esta consideración resulta arbitraria y solo se hace a los fines de establecer puntos de inicio y finalización para la investigación. Debe tenerse en cuenta que el proceso de aprendizaje ha sido iniciado antes y que no finaliza en el momento del diagnóstico.

¹² Las denominaciones de las comisiones se construyen del siguiente modo: A, para indicar que la comisión recibe clases los días lunes y jueves; M, para el turno mañana, L, para identificar la materia Taller de Lecto-Escritura; luego el número corresponde a uno de la serie entre los existentes con las mismas características. Así, AML 05 identifica a la comisión Nº 5 de Lecto-Escritura, entre las 10 que ese año se dictaron los lunes y jueves por la mañana. Siguiendo el mismo parámetro, ATL 01 identifica la comisión Nº1 de Lecto-Escritura entre las que se dictaron lunes y jueves por la tarde.

¹³ Utilizamos aquí el término "justificación" en lugar de "exposición" (Martin, 1989; Eggins & Martin, 2003) a fin de evitar superposiciones con términos de otras teorías generalizadas en nuestro medio.

¹⁴ Según Fries (1981), los patrones de Tema que se encuentran en un texto no son aleatorios sino que tienden a ser sistemáticos y construyen la realización de lo que él llama "método de desarrollo del texto".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alisedo, G., Melgar, S. & Chiocci, C. (1999). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidos.
- Amaya, O. (2005a). *La lectura y escritura en la universidad. Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria*. Ponencia presentada en el II Coloquio Argentino International Association for Dialogue Analysis (IADA), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Amaya, O. (2005b). *Los saberes socialmente construidos y su apropiación en la escuela: El papel mediador de la intervención docente*. Ponencia presentada en las 1^{as} Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior", Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Formación Docente N°42 e Instituto de Formación Docente N° 21, Los Polvorines, Argentina.

Ameijde, D., Murga, M., Padilla, C. & Douglas, S. (2000). Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil. En S. Menéndez, A. Cortés, A. Menegotto & A. Cárcaro (Eds.), *Actas VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL). Las teorías lingüísticas del nuevo milenio [CD-ROM]*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 987-544-047-5.

Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtin, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1981). Code modalities and the process of reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.

Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.

Cubo de Severino, L. (2002). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (RILL)*, 15, 69-84.

Christie, F. (Ed). (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.

Christie, F. & Martin, J.R. (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

Christie, F. & Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives* (pp. 1-26). London: Cassell.

Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.

Eggins, S. & Martin, J.R. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205.

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ezcurra, A., Nogueira, S. & Pereira, M.C. (1995). *Competencias cognitivas de alumnos de primer ingreso universitario potencial (en actividades de comprensión y producción de textos de tipo expositivo y argumentativo de género académico)*. Informe de investigación de la Unidad Pedagógica Universitaria, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.
- Fries, P. (1983). On the status of theme in English: Arguments from discourse. En J. Petöf & E. Sözer (Eds.), *Micro and macro connexity of texts. Papers in Textlinguistics 45* (pp. 116-152). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Gerot, L. (2000). Exploring reading processes. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives* (pp. 204-221). London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En G. Lewin (Ed.), *Resolving social con-ficts: Selected papers on group dynamics*. London: Sourvenirs Press.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-29). Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford: University Press.
- Martin, J.R. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope & M. Kalantzis. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). London: The Falmer Press.
- Martin, J.R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie & J.R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). London: Cassell.
- Martin, J.R. (2000). Mentoring semogenesis: "Genre-based" literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Continuum.
- Martin, J.R. (2000). *Grammar meets genre: Refections on the Sydney school. Inaugural lecture, Sydney associate for the arts, USyd*. [en línea]. Disponible en: http://www2.ocn.ne.jp/~yamanobo/systemic_bibliography/other_systemists_work/inaugural_martin.html

Martin, J.R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, J.R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. En J. Webster; C. Mathiessen & R. Hassan (Eds.), *Continuing discourse on language* (pp. 251-280). London: Continuum.

Martin, J.R. & Rose, D. (en prensa). *Genre relations: Mapping culture*.

Martin, J.R. & Rothery, J. (1993). Grammar: Making meaning in writing. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 137-154). London: The Falmer Press.

Moyano, E.I. (2002a). *La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica*. Ponencia presentada en el Iº Simposio Internacional de la Subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina [en línea]. Disponible en http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_0.PDF

Moyano, E.I. (2002b). La justificación: Abordaje genérico y aplicación didáctica en talleres de escritura para ingresantes. En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)* [CD-ROM]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 987-9280-91-1.

Moyano, E.I. (2003a). *Informe final de resultados. Evaluación diagnóstica sumativa del Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS*. Publicación interna Secretaría Académica, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.

Moyano, E.I. (2003b). *Desarrollo de habilidades de lectura y escritura avanzadas: Criterios teóricos para un diseño curricular*. Ponencia presentada en la Primera Jornada del Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario. Instituto del Desarrollo Humano, Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.

Moyano, E.I. (2004a). La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario: El caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia. En S. Hassan & P. Parra (Ed.), *Actas de congreso: La lingüística sistémico-funcional, la lengua y la educación* [CD-ROM]. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. ISBN: 987-575-010-7.

Moyano, E.I. (2004b). *La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario. El caso de una familia de géneros: La explicación de procesos y la de procedimientos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística". Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Moyano, E.I. (2005a). Géneros que hablan de ciencia. En M.C. Pereira (Coord.), *La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario* (pp. 83-214). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Moyano, E.I. (2005b). *Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta*. Ponencia presentada en el II Coloquio Argentino International Association for Dialogue Analysis (IADA), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Moyano, E.I. (Coord) (En preparación). *Una didáctica de la lectura y la escritura en contexto. Propuesta basada en la teoría de género y registro de la LSF*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Murga de Uslenghi, M., Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. & Ameijide, M. (2002). Discurso estudiantil: Representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: Categorización de dificultades. *RILL*, 15, 85-103.

Natale, L. (2004). *La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Natale, L. (2005a). *La lectura compartida en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción", Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, Argentina.

Natale, L. (2005b). *La lectura de los textos de estudio en el nivel polimodal. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional*. Ponencia presentada en las Iº Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior", Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Formación Docente N°42 e Instituto de Formación Docente N°21, Los Polvorines, Argentina.

Painter, C. (1986). The rol of interaction in learning to speak and learning to write. En C. Painter & J.R. Martin (Eds.), *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum* (pp. 62-97). Sydney: ALAA Occasional Papers 9.

Painter, C. (2000). Preparing for school: Developing a semantic style for educational knowledge. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp. 66-87). London: Continuum.

Pereira, M.C. (Coord.) (2005). *La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pereira, M.C. & di Stefano, M. (2001). *Diseño curricular del Taller de Lectura y Escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas*.

Ponencia presentada en el XIXº Congreso Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Universidad de León, España.

Pereira, M.C., Moyano, E.I. & Valente, E. (2005). *Programa Taller de Lecto-Escritura. Curso de Apres-tamiento Universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rogoff, B. (1994). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch., P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Swales, J. (2001). Issues of genre: Purposes, parodies and pedagogies. En A. Moreno & V. Colwell (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso* (pp. 11-26). León: Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

UNLu. (2001). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján [en línea]. Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

Valente, E. (2005a). *La evaluación de textos en interacción: Hacia la construcción de una herramienta de aprendizaje*. Ponencia presentada en el II Coloquio Argentino International Association for Dialogue Analysis (IADA), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Valente, E. (2005b). *La corrección grupal y la reescritura individual de textos: Dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción", Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, Argentina.

Valente, E. (2005c). *La enseñanza de la escritura a partir de la corrección conjunta de escritos de alumnos*. Ponencia presentada en las 1^{as} Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior", Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Formación Docente N°42 e Instituto de Formación Docente N°21, Los Polvorines, Argentina.

Veel, R. (1997). Learning how to mean-scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie & J.R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). London: Cassell.

- Vygotsky L. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E.Sharpe.
- Williams, G. (1999). Grammar as a metasemiotic tool in child literacy development. En C. Ward & W. Renandya (Eds.), *Language teaching: New insights for the language teacher. Series 40* (pp. 89-124). Singapore: Regional Language Centre.
- Williams, G. (2000). Children's literature, children and uses of language description. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives* (pp. 111-129). London: Cassell.
- Williams, G. (2004). Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse. En G. Williams & A. Lukin (Eds.), *Language development. Functional perspectives on evolution and ontogenesis* (pp. 241-267). London: Continuum.
- Zalba, E. M. (2002). *La palabra interdicta: Problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Iº Simposio Internacional de la Subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina [en línea]. Disponible en http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/ZALBAC4.PDF

Dirección para Correspondencia: Estela Moyano (eim@fbertel.com.ar). Tel.: (54 11) 4469-7795. Universidad de General Sarmiento. Juan M. Gutiérrez entre José L. Suárez y Verdi 1613, B1613GSX, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.

Recibido: 19-XII-2005. **Aceptado:** 31-V-2007