

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Avances de una investigación interdisciplinaria

JACQUELINE GIUDICE / MARCELO GODOY / ESTELA INÉS MOYANO

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados obtenidos a partir de la realización de entrevistas a profesores de diez materias consideradas troncales en la carrera de Psicología de una universidad argentina. Se utilizó un cuestionario-base abierto a la interacción, que los interrogó sobre las prácticas de lectura y de escritura que promueven en sus aulas. También se les solicitaron muestras del material bibliográfico y consignas de escritura o de evaluación propuestas como requisitos de aprobación a fin de triangular información. Los resultados arrojaron un primer diagnóstico sobre las dificultades que los profesores tienen para guiar las prácticas de lectura y escritura que sus alumnos deben llevar a cabo. La interacción con los docentes promovió un proceso de reflexión que pudo dar inicio a una incidencia positiva en sus prácticas en el marco de la enseñanza de la carrera y sentar las bases para poner en marcha un programa de lectura y escritura académicas.

Abstract:

This article presents the results obtained from interviews with the professors of ten courses considered fundamental in the psychology major of an Argentine university. A questionnaire open to interaction asked the professors about the reading and writing practices that they promote in their classrooms. In order to triangulate information, the professors were also requested to provide samples of bibliographical material and writing or evaluation requirements for passing their courses. The results led to an initial diagnosis of professors' difficulties in guiding their students' reading and writing practices. The interaction with the teachers promoted a process of reflection that motivated positive practices in the framework of teaching psychology, and that established the bases for implementing a program of academic reading and writing.

Palabras clave: lecto-escritura, educación superior, estrategias de enseñanza, Argentina.

Keywords: literacy, higher education, teaching strategies, Argentina.

Jacqueline Giudice, Marcelo Godoy y Estela Inés Moyano: profesores-investigadores en la Universidad de Flores, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Pedernera 275, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, C1406EEE, Argentina, CE: jjudice@uflo.edu.ar / mgodoy@uflo.edu.ar / estela.moyano@uflo.edu.ar

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas en Argentina y América Latina se ha construido consenso alrededor de la idea de que la formación universitaria debe ir acompañada de la apropiación paulatina por parte de los estudiantes del discurso de las disciplinas que se ponen en juego en la carrera que cursan. Así, la formación universitaria debe incluir como objetivo que los alumnos adquieran conocimiento disciplinar mediante el desarrollo de habilidades de actuación a través de nuevos géneros discursivos, entendidos éstos como tipos de textos elaborados según pautas establecidas por la cultura (Bajtin, 1995; Martín, 1992; 1999a; 2014; Halliday y Martín, 1993; Martín y Rose, 2008). Se trata, entonces, de que los estudiantes participen de prácticas sociales de lectura y escritura que faciliten su inclusión y permanencia en el ámbito de la actividad académica y los preparen para la vida profesional.

Numerosos estudios señalan, desde hace más de veinte años en Argentina, las dificultades que los estudiantes tienen para la comprensión y la elaboración de géneros académicos, tanto al inicio de los estudios superiores como a lo largo de la carrera. Estas dificultades se manifiestan especialmente en la selección de contenidos apropiados para los textos que tienen que elaborar así como en su organización en una estructura adecuada al propósito perseguido, para confrontar posiciones o para argumentar (Coraggio, 1994; Ezcurra *et al*, 1995; Pereira y di Stefano, 2001; UNLu, 2001; Zalba, 2002; Cubo de Severino, 2002; Uslenghi *et al*, 2002; Moyano, 2003, 2007; Padilla, 2007; Giudice y Moyano, 2010; 2011; Mazzacaro y Oliva, 2012; Navarro, 2013; entre otros). Mayores problemas se presentan para la producción de géneros profesionales, pues éstos no solo se realizan a través de textos complejos sino que, en casos relevantes, se carece de ejemplares que puedan funcionar como modelo debido a que son géneros de carácter confidencial utilizados para gestionar las instituciones. En consecuencia, se trata de textos que se mantienen “escondidos”, apartados de la mirada pública, de manera que pueden considerarse “géneros ocultos”, tomando en préstamo el concepto que Swales (1996) aplicara a los textos de gestión de la investigación (Moyano, 2012).

El logro de las habilidades de lectura y escritura necesarias para dominar estos géneros, que se ha dado en llamar “alfabetización académica o avanzada”, “literacidad” o “habilidades de lectura y escritura contextualizada”, resulta de enorme valor para el desempeño académico y profesional.

Carlino (2005:14) definió el concepto de alfabetización avanzada de la siguiente manera:

[...] conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] [Este concepto] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Pero para lograr que los estudiantes universitarios adquieran esta alfabetización avanzada, proponemos que es imprescindible que las instituciones universitarias se hagan cargo de la enseñanza explícita de los géneros propios de la actividad académica y de algunos que preparen a los estudiantes para su vida profesional. Diversas razones justifican esta posición, según se detalla a continuación.

En primer lugar, los textos que los estudiantes tienen que abordar en su paso por la universidad son propios de una comunidad discursiva (Swales, 1990) que, como tal, se caracteriza por disponer de formas particulares de comunicación. Estos géneros resultan extraños y ajenos a la mayoría de los estudiantes, en tanto definen prácticas que se circunscriben a un ámbito desconocido para ellos, en el que sus conocimientos y experiencias escolares no son suficientes. Nuevos ámbitos implican la necesidad de aprender nuevos géneros (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004; Moyano, 2004; 2010).

Por otro lado, la lectura y, especialmente, la escritura tienen valor epistémico, es decir, son poderosas herramientas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas (Cassany, 1989; Olson 2009; Rogers y Walling, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992; González-Moreno, 2012). En términos de Halliday (1993), aprender contenidos implica el aprendizaje del lenguaje en el que se construyen esos contenidos, de manera que aprender el uso del lenguaje de una disciplina favorece también los procesos de aprendizaje de conceptos en ese marco. En consecuencia, proponer que los estudiantes hagan operaciones intelectuales con los contenidos disciplinares que deben aprender demanda también el ejercicio de prácticas de lectura y escritura a través de géneros que, como ya se

señaló, son novedosos para ellos. Estas prácticas deben ser acompañadas de la reflexión sobre la estructura de los textos y los recursos lingüísticos puestos en juego.

Pero más aún: la investigación que da origen a este trabajo parte de la idea de que las actividades tanto científicas como profesionales se construyen a través del discurso. En efecto, el concepto de género elaborado en la teoría de género, registro y discurso –enmarcada en la lingüística sistémico-funcional (LSF)– se define como actividad social que se manifiesta, encodifica o realiza en los textos a través de una estructura en pasos y de cierto patrón de regularidad en las elecciones lingüísticas de los hablantes/escritores (Martin, 1992; 1999a; 1994; 2014; Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2008). Esta definición implica que la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales conlleva, necesariamente, un trabajo de reflexión sobre textos. En una adaptación de la propuesta pedagógica de la Escuela de Sydney (Martin, 1999b; Martin, 2009; Rose y Martin, 2012), este trabajo consiste en la deconstrucción de ejemplares textuales para observar su estructura y rasgos lingüísticos relevantes, la escritura de textos que realicen los géneros estudiados y la edición conjunta de los producidos por los estudiantes (Moyano, 2007; 2010; 2011).

En este marco, que sostiene que todo aprendizaje consiste en aprender a utilizar recursos semióticos (Halliday, 1993), se considera que si los estudiantes tienen dificultades para expresarse en términos del lenguaje de las disciplinas, tampoco estarán en condiciones de comprender las construcciones particulares del mundo que hace cada ciencia y cada profesión, problemática que, como también señalara Carlino (2007), es probable tenga fuerte incidencia en la deserción. A la inversa, la apropiación del uso de esos recursos para la construcción de mundo, actividad y relaciones interpersonales favorecerán no solo la graduación sino la formación prospectiva, en aras de lograr perfiles adecuados al mundo profesional actual (Moyano, 2010, 2012). Por lo tanto, disponer de estas habilidades y conocimientos resulta insoslayable.

En consecuencia, docentes y gestores de una institución deben garantizar que la formación impartida en una carrera no solo brinde a los alumnos conocimientos teóricos y prácticos que permitan la aplicación en el campo propio de su incumbencia, sino también que ofrezca oportunidades para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura que los prepare para la generación de nuevos saberes y conocimientos y para su comunicación con

otros profesionales. Las habilidades comunicativas aprendidas a lo largo del proceso de enseñanza de la carrera le permitirán al futuro profesional el intercambio con sus pares, una inserción adecuada dentro de una comunidad disciplinar, así como ser promotores de cambios en los procesos sociales y tecnológicos en los que se vayan insertando (Moyano, 2010).

A partir de estas consideraciones, resulta oportuno incluir aquí la redefinición de los alcances de la alfabetización académica, elaborada recientemente por Carlino (2013:370):

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

[...] Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

Un punto que todavía se encuentra en discusión en nuestro ámbito es, precisamente, a quiénes compete la responsabilidad de guiar a los estudiantes en procesos de aprendizaje que tengan por objetivo su alfabetización académica. En Argentina hay una larga tradición de talleres a cargo de profesores de lengua (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004; Adelstein y Kuguel, 2004, entre otros) que si bien permiten avanzar con la enseñanza de algunas características de los textos académicos y algunos de los recursos lingüísticos puestos en juego en ellos, promueven una enseñanza descontextualizada en relación con los contenidos de la carrera que los estudiantes cursan. Es difícil que luego, sin que medien otros procesos de enseñanza,

los estudiantes puedan realizar aprendizajes en relación con la estructura de nuevos géneros y del lenguaje de cada disciplina.

Por otro lado, desde hace ya casi dos décadas hay quienes sostienen, como Bazerman *et al.* (2005) o Carlino (2005; 2013), que son los profesores de las diferentes disciplinas quienes deben hacerse cargo de esta tarea. En efecto, se ha mostrado en diversos trabajos, como por ejemplo algunos de los que integran los volúmenes colectivos editados por la UNLu (2001) y por Vázquez *et al.* (2012), que existen experiencias de alfabetización académica llevadas a cabo por profesores de materias específicas de diferentes carreras. Sin embargo, puede considerarse que estos casos, que a lo largo de los años parecen haber aumentado, son excepcionales todavía, pues ha sido observado que muchos docentes tienen escasa conciencia de las características de los géneros cuya producción solicitan a sus estudiantes, tanto en cuanto a su estructura como a los recursos lingüísticos que los caracterizan, de manera que no dedican tiempo a su enseñanza (Moyano, 2009). Por otro lado, y a modo de ejemplo, Marinkovich y Velázquez (2010) encontraron que los docentes de una carrera de Biología no enseñan a escribir pues entienden que los estudiantes aprenderán a hacerlo por contacto con los textos especializados que les dan a leer.

Una tercera posición sostiene que la alfabetización académica debe ser llevada a cabo en conjunto por profesores de las diferentes materias específicas a una carrera y profesores especializados en ciencias del lenguaje de las disciplinas, que fundamenten su trabajo en una propuesta didáctica adecuada, basada en el concepto de género y de lenguaje como recurso semiótico (Moyano, 2004, 2010, 2011; Moyano y Natale, 2012). En este último caso, los responsables de la gestión universitaria deben estar fuertemente involucrados en hacer posible que este trabajo conjunto, que implica acuerdos acerca de qué y cómo enseñar a escribir géneros especializados novedosos para los estudiantes, pueda ser realizado.

A fin de sostener esta última posición, interesa relevar información sobre lo que ocurre en diferentes materias de una carrera en relación con las prácticas de lectura y escritura. Como lo señalan Marinkovich y Velázquez (2010), explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras así como observar cómo los propios profesores las conceptualizan y definen permite comprender mejor los problemas que se han diagnosticado en los alumnos, paso ineludible para revisar las prácticas educativas en una institución.

El objetivo de este artículo es dar cuenta de la información relevada en un conjunto de entrevistas a docentes de una carrera de Psicología en una universidad argentina, así como de su contrastación con el análisis de documentos requeridos a los mismos profesores entrevistados: programa de la materia, cronograma de las clases, muestras de material bibliográfico, consignas de escritura o de evaluación propuestas como requisitos de aprobación y una selección de las producciones de los estudiantes.

En el marco de la fundamentación elaborada, se ha partido de dos hipótesis para la investigación. La primera supone que a los estudiantes de la carrera se les exige la lectura y elaboración de ejemplares de géneros académicos y otros propios del ámbito profesional –orientados a la producción de conocimiento, su reproducción o aplicaciones de diferente tipo–, que en la mayoría de los casos no forman parte de su experiencia y les resultan de difícil acceso. La segunda plantea que esta situación de desconocimiento conlleva la necesidad de desarrollar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de que los estudiantes logren comprender qué actividad se realiza con el lenguaje, su vinculación con la práctica profesional, su relación con el campo disciplinar en juego, su organización en partes o secciones identificables por sus propósitos parciales, tanto como su realización discursiva y lingüística (Motta-Roth, 2009; Moyano, 2010). Ya sea por ausencia o inadecuación de lo que se dio en llamar “conciencia genérica” y “conciencia lingüística” (Moyano, 2009) o por considerar que los estudiantes podrán aprender a redactar nuevos géneros solo por contacto con ellos (Marinkovich y Velázquez, 2010), se hipotetiza que no hay espacio en las aulas de muchos docentes para la alfabetización académica. En efecto, mientras los estudiantes necesitan una precisa orientación sobre los textos que se espera que produzcan, en la mayoría de los casos sus profesores no se la proporcionan.

Metodología

A partir de estas hipótesis, se realizaron entrevistas en profundidad a seis profesores de materias consideradas troncales en la formación disciplinar de la carrera de Psicología de una universidad argentina, responsables de la enseñanza de diez materias de un total de 40 previstas por el plan de estudios. Se trató de entrevistas en profundidad realizadas a partir de la elaboración de un cuestionario de base, que tuvieron como objetivo, por un lado, obtener información acerca de las prácticas de lectura y de

escritura que los docentes promovían en sus aulas y, por el otro, acceder a muestras del material de estudio y a textos producidos por los estudiantes que los mismos docentes consideraran representativas, a fin de controlar la construcción de la situación a partir de lo dicho por los profesores en las entrevistas.

Pero además, se buscó promover un espacio de diálogo y de compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa, que permitiera incidir positivamente en las prácticas docentes en el marco de la enseñanza de la carrera. Esto es, generar las condiciones para un trabajo interdisciplinario al interior de las cátedras, donde los especialistas del lenguaje que intervenían en la investigación pudieran aportar conocimientos acerca de las características lingüísticas de los textos implicados y sobre cómo promover tareas de aprendizaje que implicaran lectura y escritura contextualizadas. Así, el trabajo etnográfico se potenció como procedimiento de intervención preparatorio para acciones futuras.

Como primer paso, los profesores a entrevistar fueron seleccionados debido a que dictaban materias troncales de la carrera de Psicología en la institución elegida. Se tomó en consideración la posición de la asignatura en el plan de estudios (año de cursada), su correlatividad con otras de la carrera, su grado de relevancia en la formación de grado y/o especialización. También se tuvieron en cuenta características propias de los estilos de los profesores y de la estructura de cátedra en particular: cátedras más abiertas, proclives a instrumentar cambios, o en proceso de constitución como nuevas materias en el contexto de un cambio de plan de estudios. Fue así que se identificó un grupo de seis profesores, responsables a cargo de diez asignaturas distribuidas a lo largo de los cuatro años de cursada previstos para la graduación. De esta manera, los profesores elegidos para conformar la muestra dictan una cantidad de asignaturas que representa 25% del diseño curricular de la carrera.

Para realizar las entrevistas se contó con un cuestionario base que sirvió como guía pero que, a su vez, estuvo abierto a la interacción, diseñado según dos bloques: las prácticas de lectura que se promovían en la asignatura y las actividades de escritura. Las entrevistas se realizaron en el ámbito de la universidad, cara a cara, con la presencia de más de un miembro del equipo de investigación y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados. Ninguna tuvo una duración menor a los 35 minutos, y hubo incluso una que se extendió por casi una hora.

Con respecto al primer bloque, se indagó acerca de qué tipo de textos se incluían como bibliografía obligatoria para la materia (artículos, capítulos de libros, manuales, reseñas bibliográficas, ponencias, ensayos, entre otros). Se prestó atención a la forma en que los propios profesores definían los textos que proponían para su lectura y se preguntó acerca de si los alumnos tomaban contacto con fuentes primarias o solo obtenían información a través de fuentes secundarias; si se les daban a leer textos escritos por autores destacados en la disciplina o manuales; si accedían a textos donde un autor discute cuestiones disciplinares con la comunidad de pares o si se les solicitaba la lectura de libros de divulgación, incluso escritos por autores reconocidos dentro del campo disciplinar, pero que postulan al “gran público” como lector. En este sentido, se les interrogó acerca de cómo caracterizaban en términos de grado de dificultad la lectura de los textos incluidos en su programa, y si este dato había sido considerado a la hora de establecer el cronograma de la materia.

Otras preguntas se orientaron a obtener información acerca de la accesibilidad del material: si era necesario que los alumnos consultaran una biblioteca o una base de datos, o si accedían a la bibliografía a través de fotocopias y/o de reproducciones digitales a través de medios electrónicos, entre otras opciones.

Otro ítem en la entrevista versó sobre cómo los profesores controlaban la lectura de los alumnos y de qué manera se promovía la lectura del material bibliográfico en las aulas. En ese sentido nos interesó saber si los alumnos contaban con guías de lectura, cuestionarios u otros instrumentos orientativos, o si accedían a resúmenes elaborados por la misma cátedra de esos materiales (tales como fichas de cátedra, diapositivas en *Power Point*, o similares).

Con respecto al segundo bloque, se indagó acerca de qué les solicitaban a los estudiantes que escribieran en sus materias a lo largo de la cursada y como requisito de aprobación. Sabiendo que la institución exige que los alumnos aprueben al menos un examen parcial escrito, un grupo de preguntas se orientó a indagar acerca de las características de esa evaluación: si se trataba de respuestas a cuestionarios de opción múltiple o a preguntas de desarrollo que requirieran mayor elaboración escrita. También se preguntó si los alumnos contaban con alguna instancia que les permitiera ensayar la escritura del examen, como respuestas a cuestionarios o modelos de parciales que se socializaran en el aula. Además se indagó el modo

de devolución de los exámenes por parte del profesor: por ejemplo, si se preveía socializar entre los estudiantes respuestas exitosas o trabajar con la re-escritura de las que hubieran presentado dificultades.

Otro grupo de preguntas estuvo orientado a obtener información acerca de otros textos, diferentes al examen parcial, que suelen solicitarse como requisito de aprobación, tales como trabajos prácticos, monografías, análisis de casos, informes de lectura, por ejemplo. Se prestó particular atención al modo en que los docentes definían esos textos: cómo los denominaban y cómo ellos mismos los caracterizaban. Se preguntó si los profesores ofrecían a sus estudiantes un modelo del tipo de texto a producir, o si preveían la lectura en el aula de algún texto similar al que debían escribir y si les daban pautas o un instructivo en forma escrita para la realización del trabajo. También se los indagó acerca del posible seguimiento y re-orientación de las tareas de escritura: si se destinaba alguna clase a la revisión de borradores, si se socializaba la corrección en una clase de edición conjunta (Moyano, 2007) y si se ofrecían espacios para la re-elaboración y autocorrección de los escritos una vez evaluados.

Adicionalmente, y a fin de dar cumplimiento al segundo objetivo de la investigación, se solicitó a los profesores que proveyeran para su análisis ejemplares de lo que ellos consideraban trabajos exitosamente realizados por los estudiantes y otros que representaran los menos logrados. Sin embargo, solo se obtuvieron muestras de textos de cuatro de las diez materias. Estos textos fueron analizados teniendo en cuenta su adecuación a la consigna de trabajo informada por el profesor correspondiente así como también su estructura. No se profundizó en el análisis de recursos discursivos utilizados por los estudiantes.

Resultados

Tipo de textos incluidos como lectura obligatoria, su ordenamiento y accesibilidad

Según lo informado por los profesores, en tres de las diez materias relevadas se les proporciona a los alumnos un tipo de texto que los entrevistados designaron como un “manual”: libros escritos *ad hoc* por los titulares de las asignaturas, que prevén como receptores a los alumnos que la cursan y la necesidad de cubrir los temas previstos en un programa que los docentes califican como extremadamente extenso. En dos casos, se trata de libros editados por la propia institución; en otro, de uno aun sin publi-

car al momento de escribir este artículo pero que el profesor distribuye digitalmente a sus alumnos. Uno de los docentes entrevistados definió el material del siguiente modo:

[...] el libro está pensado para este destinatario, con un lenguaje simple. Es como un traductor, o un translector, se lo simplifica, es un libro de texto tipo manual. Es más que un libro de divulgación, porque está toda la información, muy comprimida. Ventaja: que tienen toda la información; desventaja: que no tienen ni pueden resumir nada, no pueden hacer re-elaboración a partir de la lectura de un libro de texto.

El profesor admitió que los alumnos acceden en muy menor medida a otras fuentes bibliográficas: “Algunas cosas leen (fuera del libro de texto) pero no lo suficiente, no lo que me gustaría que leyeran ni lo que deberían leer para poder alfabetizarse”, aseguró el mismo entrevistado. El factor tiempo es la causa principal señalada por los profesores para esta falta de lectura: los alumnos cursan muchas materias y no pueden leer fuentes primarias de tantos autores. Es así que los entrevistados aseguraron que los alumnos podían aprobar la materia con solo la lectura de los manuales.

En el resto de las materias relevadas (7/10) se incluyen como bibliografía obligatoria principalmente capítulos de libros elaborados por referentes importantes de la disciplina. En dos casos, se trata de libros de divulgación, definidos por uno de los entrevistados de la siguiente manera:

Son libros de lectura general [...], son en general textos de fácil comprensión, no tienen un lenguaje muy específico ni muy cerrado. Son en general lecturas muy sencillas. Están pensados para un público general y justamente lo que tratamos es que los mismos docentes eleven el nivel de lo que se da a través de la discusión.

Este entrevistado justificó los motivos de la elección del siguiente modo:

La bibliografía fue pensada para una materia introductoria, que tuviese textos que todos los alumnos pudiesen entenderlos a nivel complejidad. Por eso no pusimos los textos de nivel universitario, ni que presenten investigación, sería como muy denso, y lo ideal es que tengan una experiencia agradable de acercamiento a la Psicología.

En estos casos, los profesores informan que suelen indicarse solo algunos capítulos de esos libros como material de lectura obligatoria, aunque se recomiende la lectura del libro completo.

Un caso interesante es el de un profesor que al principio de la entrevista se manifestó en contra de los manuales y de los libros de divulgación. En vez de ello, comentó que incluye como bibliografía obligatoria la lectura de capítulos de libros escritos por los autores referentes de la disciplina. En la entrevista calificó a esas lecturas como “muy difíciles” para los alumnos. Preguntado acerca de cómo asegura la comprensión del material, comentó que se apoya en lo que él denominó “módulos de clases teóricas”, que no son otra cosa que la desgrabación de clases expositivas corregidas por él, un material que el profesor caracterizó como “muy claro, absolutamente más fácil de leer que los capítulos escritos por el autor: lo traducen, lo allanan, lo hacen comprensible”. Con respecto a la rigurosidad de las lecturas, informó que solo un porcentaje de alumnos lee toda la bibliografía: “la mayoría aprueba la materia con la lectura de los módulos y algún que otro capítulo”, admitió.

En una sola de las diez materias relevadas se incluyen trabajos de investigación como material bibliográfico, y en cinco algunos artículos publicados en revistas especializadas, como reseñas bibliográficas o breves ensayos.

Con respecto a *las formas de acceso al material*, en ocho de las diez materias se da principalmente a través de fotocopias de textos originales dejados por el profesor y, en menor medida, se distribuyen copias previamente digitalizadas. La bibliografía que en la práctica los alumnos consultan se limita exclusivamente a la listada en el programa como material obligatorio aunque, a veces, se le puede sumar material obtenido en Internet. Solo en dos casos se compele a los alumnos al uso de bases de datos, y tampoco se recurre a autores o textos vinculados, que se desprendan de la bibliografía obligatoria.

Para *la selección de los materiales y ordenamiento en el cronograma*, suele no tomarse en cuenta la dificultad que los textos pueden tener para su lectura, sino que se privilegia un criterio cronológico (más acentuadamente en materias que versan sobre la historia de la disciplina) o temático. Y, con respecto a la inclusión de la bibliografía en las clases, aunque los profesores afirman que en ellas subrayan la relación entre textos y su contexto (autores, datos de época, objetivos de la propuesta), son indudables las limitaciones que esta práctica presenta. Valga como ejemplo que los alumnos suelen acceder al material bibliográfico mediante la adquisición de un

“engargolado de la materia” que compila fotocopias descontextualizadas de capítulos de un libro (no se fotocopian los índices y demás elementos paratextuales que permitirían ubicar el fragmento dentro de una obra general, un lugar y fecha de publicación), junto con materiales de diverso tipo y autoría, de los cuales a veces se omiten datos de edición. Se puede inferir que un material recopilado de esta manera incita a una lectura fragmentaria, descontextualizada y desjerarquizada, contraria a lo que el propio profesor manifiesta como objetivo de su clase.

Prácticas de lectura relevadas

En todas las entrevistas los profesores manifestaron que solicitan la lectura previa de la bibliografía, pero en ninguna explicitaron de qué manera se incentiva al alumno para que esta consigna se cumpla. En general, los docentes se limitan a recordar a los alumnos el tema que se trabajará en la próxima clase, pero no se plantea ninguna producción escrita que active y garantice el proceso de aprendizaje e integración del material. En las aulas, se suele trabajar sin el programa o el cronograma a la vista, lo que dificulta a los alumnos reconstruir el recorrido de lecturas que se está proponiendo en la materia.

Tampoco se mencionan *tareas de lectura y deconstrucción conjunta* de bibliografía o de producciones elaboradas por los alumnos que permitan controlar el aprendizaje de los conocimientos y lenguaje característico de las disciplinas (Moyano, 2007, 2010). Por ejemplo, ningún profesor mencionó clases de lectura conjunta de algún material, y salvo en un caso (1/6 profesores entrevistados), se observó una ausencia de propuestas que permitieran a los alumnos jerarquizar y seleccionar el material significativo, tales como guías o cuestionarios. No se mencionaron la realización de prácticas que permitieran evaluar la comprensión del alumno, si pudieron rescatar los conceptos más importantes de cada texto y si están en condiciones de integrar los conocimientos vistos en cada encuentro con respecto al anterior. La mayoría de los profesores deploró esa modalidad, y la atribuyó a la falta de tiempo.

Con respecto a la *modalidad que asumen las clases*, aunque los profesores manifestaron que no es algo deseado por ellos, suelen ser expositivas, donde los alumnos se limitan a tomar apuntes. Las explicaciones del profesor en muchas ocasiones están acompañadas de una proyección de diapositivas elaboradas por la cátedra en *Power Point* que, por regla general, se ponen a disposición de los estudiantes.

Esta herramienta fue considerada problemática por 2/6 de los profesores entrevistados. Uno de ellos afirmó que el inconveniente radica en que los alumnos “se tiente con leer solo el *Power [Point]* y no los textos”. En cambio, un tercer profesor envía con anticipación por correo electrónico las diapositivas en *Power Point*, los alumnos las traen fotocopiadas al encuentro “y los completan con lo que les digo, así pueden tomar buenos apuntes de mis clases, porque allí tienen el esqueleto”. Como se ve, este comentario refuerza el carácter fuertemente expositivo que se infiere de esas clases.

En síntesis, en las entrevistas se observó una variedad de modalidades didácticas, que van desde un extremo que ubicamos como más tradicional, con clases casi exclusivamente expositivas (2/6 profesores entrevistados), a otras que promueven formas de trabajo más abiertas y participativas, en las cuales se busca que los propios alumnos arriben a conclusiones en función de las preguntas que se plantean y la información que circula. Por ejemplo, dos profesores refirieron trabajar en ocasiones con un texto disparador (un breve fragmento del material bibliográfico, o de una entrevista/clase dada por un referente de la disciplina, o una entrevista realizada a un paciente por un especialista destacado), a partir del cual se busca generar un debate y una circulación de los conceptos-clave. Es de destacar que estas variaciones responden más al estilo personal de cada docente que a una modalidad institucional o de cátedra.

Las prácticas de escritura que se solicita a los alumnos

Los exámenes escritos

Con respecto a las tareas de escritura que se les solicita a los estudiantes, observamos la misma variedad, de acuerdo con el estilo individual de cada profesor entrevistado. Es así que se pudo distinguir un modelo que ubicamos como más tradicional, que solicita exclusivamente a lo largo de la cursada la elaboración de exámenes parciales individuales que corroboran lecturas (3/10 materias relevadas), de otros que consideramos menos tradicionales, que combinan este tipo de evaluación con la ejecución de géneros académicos, denominados por los propios profesores como “monografía”, “trabajo práctico” e “informe”.

Con respecto a los exámenes parciales, en 5/10 de las materias relevadas se combinan preguntas de opción múltiple (sobre todo en primer año, con cursos muy numerosos), con una o dos que requieren un mayor desarrollo

expositivo. En 1/10 de las materias, caso que ubicamos como el polo más tradicional, se evalúa únicamente con esta modalidad, lo que significa que, en la práctica, el alumno no necesita escribir ningún tipo de texto para aprobarla. Ninguna cátedra manifestó trabajar en clase con un modelo de examen ni con la escritura de respuestas a preguntas como las que se hacen en los parciales. Lo más cercano a esa práctica es la referida por un profesor que solicita en los exámenes la respuesta a preguntas seleccionadas de un extenso cuestionario entregado al principio del cuatrimestre, pero nunca trabajado en clase. Cuando se le consultó si en su cronograma tenía previsto clases de repaso que socializaran en el aula respuestas a ese cuestionario, manifestó que no, porque de ese modo “los alumnos se copiarían del compañero que contestó bien”. Este tipo de trabajo lo ubicamos como el que corresponde a un modelo más tradicional, donde el profesor pide que los alumnos reproduzcan en un escrito lo que él mismo ha volcado en clases expositivas.

Aunque los profesores manifiestan que la evaluación es una instancia más del proceso de aprendizaje, la muestra de exámenes analizada reveló que se trata de un tipo de evaluación que principalmente se limita a certificar los saberes del alumno, una acreditación de lo estudiado durante el cuatrimestre. En tres de las cuatro materias de las cuales se obtuvo muestra de exámenes, observamos que se solicita un resumen de lo que sostiene un autor determinado. A su vez todos los profesores entrevistados admitieron que no promueven en el aula ningún intercambio que permita la socialización de la información: cada alumno responde y es corregido individualmente. Aprovechar el espacio y tiempo de la cursada para la retroalimentación y aprendizaje es algo deseado y reconocido como muy importante por los docentes, pero no llevado adelante en la mayoría de las ocasiones. Las correcciones o devoluciones de las evaluaciones se limitan a la nota numérica o a colocar al costado de la hoja del parcial alguna anotación correctora: “confuso”, “falta de precisión”, “poco claro” suelen ser las indicaciones más comunes. La función táctica de toda evaluación, que es señalar a los alumnos lo que es importante en una materia (Carlino, 2005), no se observa como práctica habitual.

Como un ejemplo concreto de esta falta de retroalimentación se puede señalar el hecho de que en ningún caso los estudiantes cuentan con algún trabajo que los prepare para el examen como, por ejemplo, un modelo de evaluación previamente contestado por ellos, revisado y editado en forma

conjunta en clase, tareas que conllevan un enorme valor pedagógico. En efecto, esta ausencia significa que el alumno no tiene un espacio donde ensayar, equivocarse, plantear sus dudas, socializar sus saberes y corregir sus escritos antes de ser evaluado. De este modo, la evaluación de los exámenes es una tarea exclusiva del profesor, los alumnos quedan relegados a ser pasivos receptores de sus notas, entregadas la mayoría de las veces en la última clase, con muy escasas posibilidades de reelaboración de sus producciones y retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

La escritura de trabajos prácticos: monografías, informes, análisis de casos

Tratando de seguir un modelo menos tradicional, se observó que en siete cátedras de las diez relevadas se solicita, además de un examen parcial, la realización de lo que los docentes denominaron una monografía final como requisito de aprobación, que exige al alumno poner en relación un conjunto de saberes disciplinares y el desempeño de habilidades de escritura. Sin embargo, en ninguna de esas materias los alumnos reciben un instructivo o una explicación clara de cómo realizar la monografía, de modo que dependen de sus conocimientos previos o de sus propios recursos para encontrar una manera de responder a lo solicitado.

Esta falta de directivas muy posiblemente esté relacionada con la calidad de los escritos producidos por los alumnos. Se pudo comprobar en la muestra de textos de estudiantes analizada, que varios trabajos no presentaban la tradicional división en introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas. Por otra parte, en las entrevistas los mismos profesores señalaron como rasgo de inmadurez de los escritos de los alumnos la falta de elaboración personal a la hora de escribir las conclusiones de los trabajos, así como, en ocasiones, la ausencia de ese apartado e incluso también de una introducción. En cuanto a las referencias bibliográficas, y dadas las características del material de lectura señaladas anteriormente, se observó que se omitían o aparecían de manera incompleta.

No se desprende de las entrevistas la existencia de un trabajo previo por parte de los docentes que clarifique qué se espera de los escritos, ni tampoco hay referencias a que se contextualizara el trabajo dentro de una práctica académica o profesional. Los alumnos, al parecer, deben escribir esos textos exclusivamente para aprobar la materia, no para practicar un ejercicio académico o profesional habilitante. Por otra parte, los problemas que algunos profesores entrevistados tuvieron para denominar los textos

que solicitan da cuenta de una escasa “conciencia genérica” en ellos. Por ejemplo, dos profesores de diferentes asignaturas refirieron la solicitud de un “trabajo práctico”, sin mayores precisiones que permitieran ubicar al tipo de texto dentro de una práctica académica o profesional específica, es decir, como género. Al indagar en cada entrevista cuáles eran las características del escrito, se pudo determinar que se trataba, en un caso, de un informe de investigación y, en el otro, de un análisis de un caso, dos géneros diferentes que habían sido englobados bajo la misma denominación. Lo mismo ocurre cuando se les solicita una monografía que, como bien dice Carlino, “puede ser muchas cosas pero los alumnos deben saber qué es lo que su profesor espera que sea” (2005:42).

Por otro lado, no suele incluirse en la bibliografía un texto del mismo género que el solicitado a los estudiantes, ni se prevén clases de deconstrucción conjunta de algún ejemplar genérico (que bien podría ser un trabajo de algún alumno aventajado de otro cuatrimestre); tampoco los alumnos tienen oportunidad de revisar borradores en clases de edición conjunta. Así como no se da una especificación clara acerca del género que en particular se solicita, tampoco se explicita cuál es el nivel y tipo de involucramiento que se espera del alumno en la clase. ¿Qué constituye para cada profesor su participación? ¿Que logre repetir lo que anteriormente el docente dio de manera expositiva, o que reelabore de alguna manera el discurso del profesor y de los textos leídos?

A dos de las diez materias relevadas pudimos ubicarlas en el polo menos tradicional y más innovador con respecto a las propuestas didácticas implementadas por los docentes. En una de ellas, se solicitó a los alumnos la filmación de entrevistas realizadas a partir de una consigna/pregunta disparadora, que debían ser analizadas a la luz del contenido teórico de la materia; y en la otra se les solicitó un análisis de caso, esto es, la aplicación a un caso clínico de diferentes técnicas que corresponden a distintos enfoques teóricos. Si bien ambas actividades fueron evaluadas por los mismos docentes como positivas, se pudo observar a lo largo de las entrevistas no solo la imprecisión en la denominación del género ya señalada sino, además, que las consignas para realizar el trabajo no habían estado indicadas de manera clara, al punto que cada docente había suministrado las pautas oralmente, por lo cual ni siquiera hubo un criterio homogéneo en los distintos cursos de una misma cátedra. Tampoco se les había proporcionado a los alumnos un modelo genérico que arrojará luz acerca de

cuáles eran las expectativas de desempeño, ni hubo un espacio en las clases de socialización y devolución de los escritos.

Estos aspectos fueron percibidos en el transcurso de la entrevista por los docentes a cargo de estas cátedras, quienes se interesaron en intercambiar ideas acerca de cómo mejorar sus propias prácticas. Es en este sentido que las entrevistas, en lugar de ser solo instrumentos etnográficos que sirvieran exclusivamente al objetivo de obtener información, se convirtieron en espacios de reflexión y hasta de intervención en la toma de decisiones para mejorar las actividades de lectura y escritura propuestas a los alumnos.

Cabe señalar que en todas las entrevistas a los profesores se puso de manifiesto una preocupación por la oralidad de los alumnos: los entrevistados subrayaron su alto nivel de coloquialidad, su falta de vocabulario disciplinar o técnico, sus dificultades en la precisión terminológica y conceptual. Para desarrollar las habilidades comunicativas de expresión oral, ponderada como fundamental en el ejercicio de la profesión, algunos profesores intentan trabajos de exposición oral con resultados muy dispares. Por ejemplo, en una asignatura se realizan breves teatralizaciones de entrevistas psicoterapéuticas iniciales (un género estrictamente profesional), en las cuales los alumnos deben poner en juego habilidades y competencias verbales, como ser la pregunta precisa y específica, la repregunta, el tanteo, el pedido de clarificación y el ofrecer información pertinente. Sin embargo, el titular de la materia reconoció en la entrevista que estas actividades, aunque previstas en el cronograma, quedaban sujetas a la voluntad y estilo individual de cada docente a cargo que, a veces, decide sacrificarlas por falta de tiempo.

Discusión

El análisis de las entrevistas en relación con los materiales proporcionados por los mismos profesores indujo a considerar que ninguna de las diez cátedras indagadas registra la importancia que pueden tener las prácticas de lectura y escritura contextualizadas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y que no disponen de dispositivos o instrumentos específicos para facilitarlas, en coincidencia con lo encontrado por Marinkovich y Velázquez (2010).

En efecto, en las entrevistas con los profesores se pudo observar la preocupación común respecto de la falta, por parte de los alumnos, de una participación adecuada en clase basada en la lectura previa de la bibliografía obligatoria. En todas se reitera el mismo malestar: quejas por la ausencia

de lectura, las dificultades de comprensión de los textos que, según los docentes, se traducen en una pobreza en la producción escrita por parte de los alumnos, quienes no aciertan con la estructura y rasgos discursivos y lingüísticos característicos de los textos académicos que se solicitan ni logran, en general, expresarse en forma escrita u oral de acuerdo con el tipo de lenguaje de la disciplina. Sin embargo, a la hora de preguntar si la enseñanza explícita de estas características estuvo incluida de alguna manera en la planificación de sus clases, admitieron que no. Incluso dos de los seis profesores entrevistados se mostraron sorprendidos ante esa pregunta.

Tal como observa Carlino (2005) con respecto a la enseñanza en la universidad, el modelo pedagógico que parecen asumir gran parte de los entrevistados adolece de un déficit: se demanda aquello para lo cual no se ha preparado previamente a los alumnos. Esto es, poder leer y comprender cabalmente un tipo de texto con el cual no están familiarizados, ni para el que se ofrezcan claves que los ayuden a su decodificación e interpretación. Más aún, se les exige que logren escribir adecuadamente tipos de textos que no fueron descritos ni ejercitados previamente. En la propuesta pedagógica que asume el marco teórico de nuestra investigación, se considera que tanto el contexto social como la estructura de los textos y sus rasgos discursivos y gramaticales deberían discutirse con los estudiantes de manera explícita, en una intervención didáctica en la que el docente tenga un papel central al proveer andamiaje para la deconstrucción y producción textuales (Moyano, 2011). Los docentes entrevistados, por el contrario, parecen considerar que ese aprendizaje ya debería haberlo hecho el alumno en sus estudios previos, aunque reconocen que la formación de la escuela secundaria es insuficiente. Esto significa perder de vista el poderoso valor epistémico que las prácticas de lectura y la escritura conllevan, desaprovechar poderosas herramientas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las materias.

De esta manera, es muy difícil que los alumnos logren el aprendizaje del lenguaje disciplinar. En efecto, estudios previos permiten demostrar que no solo es imprescindible que los estudiantes sean capaces de reconocer la estructura de un género (instancia que tal vez algunos puedan hacer gracias a conocimientos anteriores): para que logren producir un texto acorde con las características discursivas propias de la disciplina, es necesaria una enseñanza explícita de los recursos relevantes en los niveles discursivo-semántico y léxico-gramatical (Moyano, 2007; Giudice y Moyano, 2010, 2011). Para ello, siguiendo con la propuesta pedagógica que anima nuestra investiga-

ción, como primer paso, es necesaria una deconstrucción de textos escritos por expertos, esto es, clases en las que el profesor lea con los alumnos, se avance en la comprensión lectora y se reflexione acerca de la estructura del texto y los rasgos discursivos que hacen al lenguaje disciplinar; como segundo paso se proponga la elaboración de textos escritos que permitan aplicar los recursos identificados y, finalmente, se edite en forma conjunta textos producidos por los estudiantes, a fin de promover el desarrollo de habilidades de autoevaluación de las propias producciones.

Conclusiones

Del resultado de las entrevistas se desprende un necesario replanteo de las prácticas de lectura y escritura que se realizan en las aulas a fin de que los alumnos logren la apropiación de los saberes y del discurso disciplinar. Consideramos que de la manera descrita no se podrá lograr uno de los objetivos deseados en la formación del alumno: que actúen a través de diferentes géneros discursivos habilitantes para el desarrollo de su vida académica y profesional.

Se hace necesario un cuestionamiento acerca del tipo de materiales que se dan a leer a los alumnos, las actividades de lectura que se proponen, la forma de evaluar la adquisición de conocimientos, las actividades de escritura que se llevan a cabo, el modo de suministrar las consignas de trabajo, la corrección de esos escritos. En las entrevistas encontramos de parte de los profesores una preocupación al respecto pero, al mismo tiempo, el reconocimiento de que no tienen elementos para enseñar esas competencias comunicativas que ellos esperan desarrollar, tanto en la escritura como en la oralidad. Esto provoca que muchas veces, más allá de las buenas intenciones, y a pesar de que los profesores no se sientan conformes con ello, se termina cayendo en la forma de enseñanza y evaluación más tradicional y conocida por parte de los alumnos, que solo apunta a la reproducción acrítica de conocimientos, como la toma de parciales tradicionales, tendencia observada en tres de las diez materias relevadas.

En las restantes siete materias, en cambio, se intentan técnicas innovadoras pero con escasa conciencia genérica y lingüística. Como se observó, a la hora de solicitar los trabajos escritos, esos profesores no tienen clara conciencia del género discursivo involucrado, y aunque son conscientes de la importancia que la lectura y la escritura tienen en la enseñanza de sus materias, reconocen una falta de formación que los oriente acerca

de cómo enseñar a sus alumnos a escribir textos académicos y expresarse con un lenguaje disciplinar. Por eso consideramos que la intervención interdisciplinaria de especialistas en discurso científico y en didáctica del lenguaje es necesaria para reforzar estas acciones y orientarlas hacia mejores resultados finales.

Las preguntas que se realizaron en las entrevistas generaron una sana inquietud por parte de los profesores entrevistados, quienes se manifestaron interesados por el fundamento teórico de nuestra investigación y solicitaron, para tres materias, ayuda en la resolución muchos de los problemas señalados en este trabajo. Como ya se comentó, las entrevistas se convirtieron entonces en espacios de reflexión e incidencia en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa.

En efecto, consideramos que inauguraron un proceso descrito como “negociación entre pares” (Moyano, 2009, 2010), donde tanto entrevistador como entrevistado aportaron conocimiento para lograr una detección del tipo de texto solicitado y se pensaron estrategias para que los alumnos lograsen aprenderlos de manera más efectiva. Este intercambio favoreció el inicio de un desarrollo de conciencia lingüística y genérica en algunos profesores entrevistados a la vez que aportó, al especialista en lenguaje, algunos de los conocimientos necesarios sobre los campos disciplinar y profesional puestos en juego que permiten una mejor caracterización de los géneros. En diversos trabajos se ha podido observar que esta interacción mejora la capacidad de los profesores de materias específicas para orientar el trabajo de lectura y escritura (Moyano, 2009; Natale, 2012) y notablemente, redundando en beneficios en el proceso de alfabetización académica y adquisición de un lenguaje disciplinar entre los estudiantes (Giudice y Moyano, 2010, 2011; Moyano *et al.*, 2007; Moyano y Natale, 2012; Giudice *et al.*, 2009; Giudice, 2009 y 2010; Zunino y Muschietti, 2010).

La toma de conciencia en la importancia de estos temas y esa incipiente toma de conciencia genérica y lingüística que se manifestaron en las entrevistas, así como el buen clima que ellas generaron, fueron terreno fértil para diseñar y proponer un programa de lectura y escritura académicas cuya aplicación piloto se inició al año siguiente.

Agradecimientos

Queremos destacar y agradecer la colaboración de Flavio Esteban Calvo, Marina Adriana Franco y Karina Lafont, estudiantes de la carrera de

Psicología que participaron en el proyecto y se encargaron de la desgrabación de las entrevistas. También queremos agradecer la colaboración de la licenciada Yamila Páez, quien trabajó en el primer análisis de estas entrevistas.

Referencias

- Adelstein, Andreína y Kuguel, Inés (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bajtin, Mijail (1995). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2007). “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”, *Cuadernos de Psicopedagogía* 4, pp. 21-40. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica: diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- Coraggio, José Luis (1994). “Reforma pedagógica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior”, en *Documentos de Trabajo 1. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, San Miguel: UNGS.
- Cubo de Severino, Liliana (2002). “Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios”, *RILL*, núm.15, pp. 69-84, Tucumán: INSIL.
- Eggins, Suzanne y Martin, James (2003). “El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional”, *Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 185-205. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400005&script=sci_arttext
- Ezcurra, Ana; Nogueira, Silvia y Pereira, M. Cecilia (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 no publicado de la Unidad Pedagógica Universitaria, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Giudice, Jacqueline (2009). “Implementación del Programa “Desarrollo de habilidades de escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC) en dos materias de la licenciatura en Economía Industrial: análisis evolutivo de casos”, en M. Ávila (ed.) *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, pp. 99-108, Tigre: Universidad Tecnológica Nacional (Pacheco). Disponible en: www.frgp.utn.edu.ar/institucional/secretarias/academica/fortalecimiento_competencias_comunicativas.php

- Giudice, Jacqueline (2010). "Alfabetización académica y pensamiento crítico: análisis evolutivo de casos", en *Actas II Conferencia Internacional en Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Giudice, Jacqueline; Natale, Lucía; Stagnaro, Daniela (2009). "El proceso de construcción de un estudiante reflexivo. Análisis evolutivo de un caso", en J. Panesi y S. Santos (eds.) *Actas del III Congreso Internacional "Transformaciones culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística"*, Buenos Aires: FFyL Universidad de Buenos Aires.
- Giudice, Jacqueline y Moyano, Estela (2010). "Grado de apropiación del discurso de las ciencias sociales por alumnos universitarios: una evaluación diagnóstica", en O. Albahaca; M. Kahwan; S. Serrón y A. Silva (eds.) *Memorias del V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco*, Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello / Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura/ Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Giudice_Moyano_2010_Grado-de-apropiacion.pdf
- Giudice, Jacqueline y Moyano, Estela (2011). "Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso", en L. Barbara y E. Moyano (eds.) *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*, pp. 91-112. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.
- González-Moreno, Claudia (2012). "Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, pp. 595-617. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2810/281022848005.pdf>
- Halliday, Michael (1993). "Towards a Language-based theory of learning", *Linguistics and Education*, núm. 5, pp. 93-116.
- Halliday, Michael y Martin, James (1993). "The model", *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 22-50.
- Marinkovich, Juana y Velázquez, Marisol (2010). "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica", en G. Parodi (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 127-152, Santiago de Chile: Ariel.
- Martin, James (1992). *English Text: system and structure*, Amsterdam: Benjamins.
- Martin, James (1994). "Macro-genres: the ecology of the page", *Network*, núm. 21, pp. 29-52.
- Martin, James (1999a). "Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL)", en M. Ghadessy (Ed). *Text and Context in Functional Linguistics*, CILT Series IV, pp. 25-61, Amsterdam: Benjamins.
- Martin, James (1999b). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy", en F. Christie (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness, Linguistic and social processes*, pp. 123-155, Londres: Continuum.
- Martin, James (2009). "Genre and language learning: A social semiotic perspective", *Linguistics and Education*, núm. 20, pp. 10-21.

- Martin, James (2014). "Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause", *Functional Linguistics*, vol. 1, núm. 3. Disponible en: <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/3>
- Martin James y Rose, David (2008). *Genre Relations. Mapping culture*, Londres: Equinox.
- Mazzacaro, Juan y Oliva, Ana (2012). "Programa de competencias comunicativas. Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina", en A. Vázquez; I. Jakob; M. C. Novo y L. Pelizza (comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Río IV: UniRío editora, pp. 175-190. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf.
- Motta-Roth, Desirée (2009). "The role of context in academic text production and writing pedagogy", en C. Bazerman; A. Bonini y D. Figueredo (eds), *Genre in a changing world*, Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse, pp. 317-351. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Moyano, Estela Inés (2003). "Evaluación diagnóstica sumativa del Taller de lecto-escritura del curso de Aprestamiento universitario de la UNGS", en *Informe final de resultados*. Publicación interna Secretaría Académica, IDH UNGS, Los Polvorines: Universidad Nacional Sarmiento.
- Moyano, Estela Inés (2004). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria", *Texturas*, vol. 4, núm. 4, pp. 109-120. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/issue/view/277/showToc>
- Moyano, Estela Inés (2007) "Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación", *Signos* vol. 40, núm. 65, pp. 573-608. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso
- Moyano, Estela Inés (2009). "Negotiating genre: Lecturer's awareness in genre across the curriculum project at the university level", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueredo (eds.), *Genre in a changing world*, Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC, Clearinghouse, pp. 442-264. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Moyano, Estela Inés (2010). "Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional", *Signos*, vol. 43, núm. 74, pp. 465-488. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso
- Moyano, Estela Inés (2011). "Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional", en *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*. Disponible en: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- Moyano, Estela Inés (2012). "Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas", en *Actas del Congreso Regional de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*, Universidad Nacional de General Sarmiento, agosto de 2010. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas2.pdf
- Moyano, Estela; Natale, Lucía y Valente, Elena (2007). "¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia

- universitaria”, ponencia en el panel “¿Enseñar a leer en todas las materias? Análisis crítico de experiencias emergentes”, en Padilla, C; Douglas, S; López, E. (coords.), *Actas de las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Moyano, Estela Inés y Natale, Lucía (2012). “Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)”, en Ch. Thaiss; G. Bräuer; P. Carlino; L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- Narvaja de Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, M. Cecilia (2004). *La lectura y la escritura en la Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Natale, Lucía (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Navarro, Federico (2013). “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, núm. 58, pp. 709-734.
- Olson, David (2009). “Education and literacy”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 141-151.
- Padilla, Constanza (2007). “¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?”, en *Actas Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Pereira, M. Cecilia y Di Stefano, Mariana (2001). “Diseño curricular del Taller de lectura y escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas”, ponencia presentada en el XIX Congreso Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Universidad de León, España.
- Rogers, Paul y Walling, Olivia (2011). “Writing and Knowledge making: Insights from an historical perspective”, en S. H. McLeod (ed. de la serie), *Perspectives on Writings: vol. Writing in Knowledge Societies*, pp. 259-273, Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse-Parlor Press. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/winks/chapter13.pdf>.
- Rose, David y Martin, James (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*, Reino Unido: Equinox.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje* núm. 58, pp. 43-64. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Swales, John (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Swales, John (1996). "Occluded genres in the academy: The case of the submission letter", en E. Ventola y A. Mauranen (eds.) *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*, Amsterdam: Benjamins, pp. 45-58.
- UNLu, (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecam/borrador.htm>
- Uslenghi de Murga, M. Matilde; Padilla de Zerdán, Constanza; Ameijde, M. Dolores y Douglas de Sirgo, Silvina (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*, núm. 15, pp. 85-103, Tucumán: INSIL.
- Vázquez, Alicia; Jakob, Ivone; Novo, M. del Carmen; Pelizza, L. (comp.) (2012). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Río IV: UniRío Editora. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf.
- Zalba, Estela (2002). "La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios", ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos", Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Zunino, Carolina y Muschietti, Marcelo (2010). "La construcción de la voz autoral en el proceso de reescritura de textos académicos", en *Actas del IV Congreso Internacional de Letras: "Transformaciones culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Recibido: 23 de marzo de 2015

Dictaminado: 10 de junio de 2015

Segunda versión: 14 de agosto 2015

Comentarios: 24 de agosto de 2015

Tercera versión: 28 de agosto de 2015

Aceptado: 5 de septiembre de 2015