

## **Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos<sup>1</sup>**

### **Resumen**

El grado de habilidad para la lectura y la escritura de los jóvenes que terminan sus estudios secundarios en la Argentina continúa siendo, desde hace ya décadas, una preocupación para docentes e investigadores. Y es que pese a la introducción de marcos teóricos variados traspuestos directamente al aula o utilizados como base para la producción de materiales didácticos, los diagnósticos repiten año a año sus resultados. En el marco de la enseñanza de estas habilidades a aspirantes al ingreso a la universidad, nos vimos desafiados por la necesidad de encontrar nuevas estrategias didácticas basadas en reflexiones teóricas con el fin de lograr disminuir la brecha existente entre lo requerido por el ámbito universitario y lo aprendido en los niveles anteriores. Esta inquietud dio origen a una investigación-acción: "Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: Criterios teóricos y diseño didáctico", que ya se encuentra en los últimos tramos de su desarrollo. Su objetivo principal fue desarrollar una propuesta pedagógica dentro del marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, basada en la teoría de género y registro y en los desarrollos de la denominada Escuela de Sydney. Intentamos adaptar el modelo al español y a nuestro contexto educativo, elaboramos materiales didácticos y los pusimos a prueba con grupos de alumnos –tanto en nuestros propios cursos como en los de otros profesores que no conocían profundamente la teoría que los sustentaba-. Pero no quisimos limitarnos a este nivel de enseñanza. Los resultados obtenidos nos alentaron a extender la experiencia a otros ámbitos: la escuela media y los espacios curriculares de las carreras universitarias. En esta exposición intentaré presentar la propuesta pedagógica aplicada, algunas actividades realizadas con los alumnos y algunos resultados obtenidos. Finalmente, haré una breve reseña de nuestro trabajo en articulación con escuelas secundarias.

### **1. Introducción**

El grado de habilidad de los jóvenes que terminan sus estudios secundarios<sup>2</sup> en la Argentina para la lectura y la escritura continúa siendo, desde hace ya décadas, una preocupación para docentes e investigadores. Y es que, pese a la introducción de marcos teóricos variados traspuestos directamente al aula o utilizados como base para la producción de materiales didácticos, pese a las capacitaciones docentes y a las modificaciones curriculares, los diagnósticos repiten año a año sus resultados.

Esta situación ha sido registrada mediante diversas investigaciones diagnósticas que, a través de la aplicación de diferentes metodologías de relevamiento de datos y a partir de distintos marcos teóricos aplicados a la indagación, revelan las dificultades de estudiantes que ingresan a instituciones universitarias argentinas como a lo largo de la carrera (Ezcurra, 1995; Ameijide et al., 2000; Pereira y di Stefano, 2001; UNLu., 2001; Zalba, 2002; Cubo de Severino, 2002; Uslenghi et al., 2002; Moyano, 2003). Estos trabajos detectan en los estudiantes universitarios dificultades para la comprensión de textos; escaso valor de las producciones orales y escritas con problemas en todos los niveles del texto (desde el gráfico hasta el discursivo); escasa habilidad para la selección de contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto y para operar con esa información de modo de complementar coherentemente los diferentes aportes sobre un tema, confrontar posiciones o argumentar; es

---

<sup>1</sup> Moyano, E. I. (2005) "Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos". II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.

<sup>2</sup> Los estudios tradicionalmente denominados "secundarios" se distribuyen actualmente en dos tramos diferenciados: el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el Polimodal.

decir, dificultades para construir textos pertenecientes a los géneros que la actividad estudiantil les demanda.

Estos estudios son coincidentes con los diagnósticos efectuados en el nivel medio y Polimodal tanto por los docentes como por los planes de evaluación de los distintos organismos oficiales<sup>3</sup>, que demuestran que los estudiantes del último año no han desarrollado en su tránsito por la escuela las habilidades de lectura y escritura consideradas “generales” o “básicas”. Tampoco las han adquirido para desempeñarse en ámbitos específicos como la ciencia, pese a la introducción del discurso científico como contenido en los diseños curriculares de área, ya a partir de la EGB 2<sup>4</sup>, con el fin de que los alumnos puedan desarrollar operaciones complejas de pensamiento a través de su práctica discursiva.

Parece evidente, entonces, que quienes aspiran a ingresar a la universidad, en general no tienen las competencias necesarias en el uso del lenguaje para desempeñarse en ese nuevo ámbito. En consecuencia, desde hace ya 20 años han surgido sucesivamente en el país propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de los estudios superiores así como estrategias para el mejoramiento de estas habilidades en los espacios curriculares de grado. En un documento de la UNLu (2001), se presenta una síntesis de las estrategias empleadas para solucionar este problema en diversas universidades del país. Algunas se orientan a remediar la situación de escaso desarrollo de competencias de lectura y escritura atribuida a experiencias educativas deficientes. Según este documento, las propuestas de este tipo parten del supuesto de que el nivel medio debe garantizar la adquisición de habilidades generales básicas aplicables a la comprensión o a la producción de textos en cualquier contexto. Otras consideran la escritura intrínsecamente vinculada a la construcción de conocimientos específicos y son llevadas a cabo por docentes de las diferentes asignaturas universitarias. En este enfoque, la reparación de las carencias que presentan los estudiantes a causa de lo que se considera una formación previa deficitaria aparece subordinada a la transmisión de los modos de leer y escribir en tanto miembros de una comunidad disciplinar.

En la Universidad de General Sarmiento, desde 1995 se lleva a cabo el Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario, que se planteó desde su origen objetivos compartidos en parte por el primer grupo de los mencionados antes: por un lado, el aprendizaje de normas básicas aplicables a la producción de textos en cualquier contexto; por otro lado, el aprendizaje de algunos géneros propios de la actividad académica -la respuesta a preguntas de parcial, el resumen, el abstract, el informe bibliográfico-, así como el manejo de secuencias textuales como la narración y la explicación (Adelstein et al, 1998). En un momento posterior, el Taller se centró en el aprendizaje de secuencias -narración, explicación, argumentación- y mantuvo el trabajo con géneros como las respuestas a consignas y el informe.

Todas estas propuestas, en general, parecen combinar los enfoques de la enseñanza de la escritura basada en el texto, en su estructuración de superficie y discursiva, con otros comunicacionales, que tienen en cuenta las relaciones entre hablantes. Atienden también a los procesos que un escritor pone en juego durante la ejecución de la tarea con la introducción de actividades previas a la escritura, el trabajo con borradores y diversas correcciones hasta la versión final. Se incluyen la gramática como normativa, la gramática del texto, la teoría de la enunciación, conceptos de la pragmática y de la psicología cognitiva, así como teorías de la argumentación y de la explicación. En algunos casos se hace referencia al concepto de género de Swales (1990) o de Bajtín (1953-54), aunque sin que esto tenga mayores consecuencias en las estrategias didácticas.

Sin embargo, el buen desempeño en la universidad no puede basarse en la adquisición de “habilidades generales” para el uso del lenguaje (habilidades que por otra parte el estudiante ya tiene por ser hablante nativo y por haber recibido formación escolar): requiere del conocimiento de ese nuevo contexto específico en el que el sujeto comenzará a interactuar. La relación de mutua determinación entre contexto y lenguaje sostenido por la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) hace suponer que para el uso adecuado del lenguaje en un ámbito determinado, es decir, para desempeñarse socialmente en un contexto específico, es necesario

---

<sup>3</sup> Cf. Evaluaciones del MECyT, divulgadas por los medios masivos.

<sup>4</sup> La EGB 2 corresponde a los antiguos 4º, 5º y 6º grados.

conocer el tipo de actividades que se llevan a cabo, los roles asumidos por los participantes, las reglas de comportamiento, el tipo de relaciones, los propósitos comunicativos, es decir, las condiciones que determinan ese uso específico de la lengua que se pretende que el alumno adquiera (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1994; Eggins, 1994; Christie y Martin, 1997; Christie y Unsworth, 2000; Martin, y Rose, 2003; y en la teoría de la semiótica social: Cope y Kalantzis, 1993; Clark, 2001). Es necesario, entonces, replantear la enseñanza de la lectura y la escritura, sus objetivos, el enfoque teórico elegido, el tipo de actividades propuestas, la relación construida entre el docente, el conocimiento y el alumno.

Esta convicción dio origen a una investigación-acción que desarrollamos junto con un equipo de colegas en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y ya se encuentra en su tramo final: “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: Criterios teóricos y diseño didáctico”. Su objetivo principal fue realizar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el contexto del ingreso a los estudios superiores, dentro del marco de la LSF, especialmente basada en la teoría de género y registro y en los desarrollos de la denominada Escuela de Sydney (Martin, 2000; Martin, 1999; Martin, 1993; Christie y Martin, 1997; Martin y Rothery, 1993; Cope y Kalantzis, 1993). Intentamos adaptar el modelo al español y a nuestro contexto educativo, elaboramos materiales didácticos y los pusimos a prueba con grupos de alumnos –tanto en nuestros propios cursos como en los de otros profesores que no conocían profundamente la teoría que los sustenta-.

Sin embargo, nuestra preocupación se extiende más allá, a todos los niveles de enseñanza y para diferentes contextos, en el interés de formar sujetos capaces de interactuar social y políticamente así como de autogestionar su formación. Por esa razón, nos obligamos a extender la experiencia a otros ámbitos: la escuela y los espacios curriculares de las carreras universitarias

En la escuela, pese a la existencia de diversas propuestas teóricas, los docentes encuentran serias dificultades para definir los contenidos, su secuenciación y el tipo de actividades pertinentes cuando elaboran sus proyectos áulicos para el área de Lengua. Los programas planteados desde las instituciones gubernamentales son extensos e incluyen gran cantidad de contenidos teóricos; se cuenta con escaso tiempo de clase, las habilidades de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes en ciclos anteriores son escasas.

Por otra parte, los lineamientos ministeriales y las prácticas establecidas han variado notablemente en los últimos cuarenta años: desde los años '60 se generalizó el foco en la gramática desde la propuesta estructuralista, que había comenzado a instalarse en la década del '40 con el eje de análisis puesto en la oración. A partir de los '80 el centro se desplazó hacia la gramática del texto, con orientaciones más o menos discursivas, con disminución de los contenidos gramaticales hasta desaparecer casi completamente en los últimos años (Alvarado, M. et al, 2001). En general, las prácticas de lectura y escritura se fueron reduciendo también en este proceso: los textos fueron excusa para el aprendizaje de contenidos teóricos, que los alumnos no logran aplicar a sus propios textos ni al desarrollo de sus competencias lectoras.

Esta situación hace que el desafío planteado en nuestros días sea cada vez mayor, especialmente considerando que los resultados obtenidos por la escuela no son los deseables, según todos los diagnósticos realizados por docentes de los diferentes niveles y aun por las evaluaciones realizadas desde el Ministerio de Educación de la Nación. Más aun, en contextos sociales desfavorables esta situación se hace más notable, dado que los alumnos no tienen ocasión de frecuentar los llamados “discursos del poder”, es decir, aquellos propios de los ámbitos donde se toman las decisiones en una sociedad organizada así como los del ámbito científico y académico. Esta escasa frecuentación no los habilita para una participación social activa.

Hasta aquí, los problemas que nos orientaron a tomar esta dirección en la investigación. En lo que sigue de esta exposición intentaré presentar la propuesta pedagógica aplicada con los alumnos del Curso de Aprestamiento Universitario, algunas actividades realizadas y algunos resultados obtenidos. Finalmente, haremos una breve reseña de nuestro trabajo en articulación con escuelas.

## 2. Escritura en el contexto del inicio de los estudios superiores

Esta presentación está centrada solo en un aspecto del trabajo que hacemos con los estudiantes: el desarrollo de habilidades de escritura de géneros científicos básicos. Denominamos así a géneros como la definición, la descripción, la clasificación y la explicación de procesos y procedimientos, que aparecen combinados en muchos de los macro-géneros (Eggins, 1994) producidos por los especialistas de diferentes disciplinas.

Para abordar estos géneros primero introducimos a los estudiantes en el contexto de la ciencia, dado que el campo a explorar son los contenidos y actividades de diferentes disciplinas; luego, en el de la divulgación científica, puesto que los textos que seleccionamos para trabajar provienen en general de revistas de divulgación, manuales y enciclopedias. Esto exige un trabajo de exploración de registro y género que llevamos a cabo a partir de la lectura conjunta de textos científicos, académicos y artículos de divulgación, que no detallaremos en esta oportunidad (Moyano, en preparación). En particular, nos ocuparemos del desarrollo de habilidades para la escritura de descripciones de clase.

### 2.1. Deconstrucción del género

Siguiendo los desarrollos de la Escuela de Sydney (Martin, 1999), el primer paso de la propuesta pedagógica, la **Deconstrucción del género**, consiste en abordar la lectura de textos reales, de modo de guiar la comprensión acerca de cómo están organizados para producir significados y cumplir el propósito social perseguido. En este estadio se reflexiona, en primer término, 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, es decir, sobre el registro 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. En el caso de la descripción de clase en manuales, enciclopedias y artículos de divulgación científica, implica considerar tanto el ámbito científico como el de divulgación.

En segundo lugar, a partir del análisis del texto puesto a consideración, se infiere cuáles son los pasos o etapas del género y cuál la función de cada uno, cuáles son algunos de los rasgos lingüísticos característicos, cómo se construye el tópico del texto, cuál es la relación entre el escritor y su destinatario, cómo se organiza el flujo de la información. En este estadio adquiere una importancia central la reflexión sobre las selecciones gramaticales y la observación acerca de cómo estos recursos realizan el registro en el texto. La enseñanza explícita de la gramática se hace necesaria, ya que permite no solo pensar el lenguaje como recurso para la construcción de significados ideacionales, interpersonales y textuales sino que 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 alumnos. Lo mismo puede decirse acerca del conocimiento sobre los géneros y su estructura genérica (Martin, 1999; Williams, 2000; 2004; Moyano, 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; Natale, 2004; Valente, 2005).

Para la identificación de las características genéricas es necesario realizar el trabajo con más de un texto, 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 no productos, varían históricamente e incluyen ejemplares con variaciones estructurales en las diferentes situaciones, aunque tengan características obligatorias que permiten reconocer su pertenencia.

Siguiendo a Martin (1989), diferenciamos la descripción de clase de la descripción de un objeto -abordado en algún momento de su historia escolar- y a partir de la lectura de los ejemplares reales identificamos las características del género. Este trabajo se realiza en interacción con los alumnos, pues toda la propuesta se basa en el tránsito de la actividad en interacción hacia la autonomía del estudiante (Martin, 1999; Williams, 1999; 2000; 2004; Painter, 1986; Amaya, O. 2005; Moyano, 2005b; 2005c; 2005d).

Como se sugiere en las consignas que figuran en el manual que utilizan los estudiantes (Moyano, 2005a), nos detenemos en la construcción de la realidad, es decir, la construcción de significados ideacionales. Para ello observamos la construcción de la transitividad en las cláusulas: el tipo de procesos, los participantes asociados, los tiempos verbales, el uso de la 3ª persona, y comparamos las figuras relacionales típicas de la descripción con las de la definición y con las materiales, estudiadas antes en relación con el relato histórico.

En cuanto a la metafunción textual, retomamos el concepto de flujo de la información en el texto y nos detenemos en el flujo de la información en la cláusula. La observación del patrón temático seguido nos permite mostrar cómo el objeto descrito y sus partes son siempre puntos de partida para las cláusulas, incluso para la introducción de ejemplos. Estas selecciones permiten construir la descripción, que comienza con una definición de la clase de objeto y sigue con cláusulas descriptivas que van desde la totalidad del objeto hacia sus partes. La introducción de un tema no marcado suele indicar un cambio, como la introducción de procesos que tienen lugar en relación con el objeto. Observamos, entonces, que el patrón temático seguido permite realizar el método de desarrollo del texto (Martin, 1993) y pone de manifiesto la estructura esquemática del género.

A continuación, presentamos a los alumnos una descripción más extensa y por eso más compleja (Moyano, 2005a), que comparamos con la deconstruida anteriormente. Así, en el trabajo con este segundo texto, confirmamos las características observadas en el anterior y avanzamos especialmente en la organización de la información. En forma conjunta entre el docente y los estudiantes, se realiza el esquema de contenido del texto, con dos propósitos: el primero, reforzar las tareas de esquematización iniciadas en momentos anteriores de la propuesta didáctica; el segundo, reflexionar acerca de las decisiones que ha debido tomar el autor, a fin de modelar el momento de diseño del texto en la planificación de la escritura.

## 2.2. Escritura: Construcción de textos como ejemplares genéricos

En el segundo momento de la propuesta pedagógica, la **Construcción de textos como ejemplares genéricos**, se realiza a partir de haber identificado, en el estadio anterior, la estructura del género y sus rasgos de realización gramatical. En este segundo estadio, la reflexión se inicia con la exploración del contexto y la función del género en cuestión y se centra en el proceso de preparación de la escritura de un texto nuevo perteneciente al género estudiado. Esto significa atender especialmente a cuestiones como la selección de la información pertinente para desarrollar el tema elegido según los propósitos perseguidos. Herramientas útiles para esta tarea son los esquemas de contenido, que permiten organizar la secuencia central de ideas y su expansión mediante aclaraciones, ejemplificaciones o argumentos, según el caso. Reflexionar sobre esta jerarquización de la información contribuye a la reflexión acerca del campo tanto como sobre la textualización, los recursos cohesivos en el texto, el modo como se desenvuelve el tema y su relación con el género.

Luego de la planificación realizada 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. Allí, modela no solo la construcción del texto sino todas las dudas, los avances y retrocesos que experimenta un escritor, aun un escritor experto. La consideración recursiva de la construcción del esquema 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 cohesión del texto, las diferentes opciones posibles para cada caso, 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. Disponer de un metalenguaje que ponga de relieve lo funcional, mostrar las posibilidades de realización a través de diferentes estructuras gramaticales para el mismo (¿o casi el mismo?) contenido semántico a través de la metáfora gramatical, son recursos de valor para el trabajo con los alumnos.

En una segunda instancia, la tarea de planificación y escritura se realiza en pequeños grupos, de modo que los alumnos comparten la responsabilidad en las decisiones, solo asistidos

por el docente en casos de duda. La escritura independiente supone que el alumno efectuará solo la tarea, teniendo en cuenta la experiencia adquirida en el proceso.

Uno de los problemas que se presentan al diseñar actividades de escritura en un ámbito específico en el que todavía los estudiantes no se están desempeñando<sup>5</sup> es el planteo de la tarea de escritura. ¿De dónde tomará el alumno la información necesaria para la construcción del texto? Baste aclarar, simplemente -pues es un tema que merece discusión-, que hemos propuesto varias estrategias de diferente dificultad para la realización de la tarea, cada una con sus ventajas y desventajas: la escritura a partir de textos, a partir de esquemas especialmente contruidos con nominalizaciones, o a partir de infografías. En esta oportunidad nos referiremos a esta última estrategia. La escritura a partir de infografías exige conocer este género multi-modal de modo de poder leer la información ofrecida a través de imágenes, de breves textos, de esquemas y de señales como flechas y otros símbolos. Esto demanda, en primer lugar, un trabajo de deconstrucción del género con los alumnos, que tenga en cuenta esta multi-modalidad y pueda explotarla para la construcción de significados.

Otro de los problemas planteados por la tarea de escritura a partir de otras fuentes textuales consiste la necesidad de orientar al alumno para evitar que mantenga las características del modo de los textos consultados así como del género al que estos pertenezcan. Seleccionar la información para la construcción del nuevo texto ejemplar del género solicitado requiere de independencia de las fuentes en este sentido. Y esta es una de las razones que nos llevan a ubicar en un lugar preferencial el diseño del texto a producir. Diseñar un texto implica reflexionar sobre el género y el registro: sobre la función que cumplirá y, entonces, sobre su propósito; sobre la actividad que lleve a cabo, las relaciones entre participantes, su organización como mensaje. Seleccionar la información pertinente y organizarla como guía de la escritura son pasos esenciales de este proceso. Los textos trabajados en la Deconstrucción funcionan como modelos de ejemplares genéricos.

Algunos de nuestros colegas nos han cuestionado esta forma de trabajar, señalando que escribir sobre la base de una estructura genérica significa que los alumnos escriban sobre “moldes”, que adquieran modos rígidos de expresión escrita. A ellos les hemos respondido que escribir sin este tipo de orientación deja sin recursos claros a los estudiantes, que compartir con ellos el concepto de variabilidad genérica observado a través de ejemplos les permite comprender que el escritor tiene la posibilidad de modificar la estructura genérica adaptándola al contexto, para lo cual debe ser alentado por el docente en el momento adecuado. En palabras de Martin (1999): “Nuestra posición es que la creatividad depende del control del género y que sin un capital discursivo relevante los estudiantes no podrán producir textos de calidad y ‘creativos’”. Swales (1991) comparte esta posición.

Para evaluar la situación de los alumnos al inicio del proceso que tomamos para la ejemplificación de la propuesta, se tomó una prueba diagnóstica el primer día de clase. Se solicitó la escritura de una entrada de enciclopedia que combinara los denominados géneros científicos básicos a partir de una infografía. El tema se consideró conocido por los alumnos, dado que se incluye en los niveles más básicos de enseñanza: los dientes, la dentadura, la higiene bucal.

En las producciones, se detectaron los siguientes problemas en la descripción de clase: los alumnos reconocen el tipo de cláusulas características aunque no muestran “creatividad” en su construcción; manifiestan dificultades para organizar la información de manera adecuada según la estructura genérica; en algunos casos presentan problemas de cohesión; en otros mantienen el punteo propuesto por la infografía y simplemente lo copian sin darle un orden adecuado; no construyen las relaciones espaciales entre las partes ni entre las partes y el todo; omiten información pertinente.

Veamos algunos ejemplos, en los que señalamos el nombre de pila de los estudiantes para poder mantener más adelante su correspondencia con los textos producidos en la evaluación sumativa:

---

<sup>5</sup> Es importante tener en cuenta que el Taller de Lecto-Escritura está dictado antes del inicio de la carrera y por lo tanto “por fuera” de los espacios curriculares específicos.

<p>Diente: [...] Todos los dientes comparten la misma estructura (esmalte, dentina, pulpa y cemento). Están compuestos por 3 partes: corona, cuello y raíz. Su forma y tamaño depende de la dieta de cada animal.</p> <p style="text-align: right;">Angélica</p>
<p>Diente: Los dientes limitan la cavidad bucal en todos los vertebrados. Los dientes forman la dentadura que esta integrada por piezas de diferentes forma pero todas tienen una estructura comun. Esta estructura se puede dividir en tres partes: corona, esta por encima de las encías; cuello, parte rodeada por las encias y raiz es la parte embutida en el hueso maxilar. La corona esta cubierta por el esmalte (tejido más duro del cuerpo humano) por debajo de este le siguen la dentina (tejido calcificado) pulpa (centro del diente) de ella depende su formación y cemento, esta cubre las raíces, De esta copa salen fibras que adhieren el diente a la encía y al hueso.[...]</p> <p style="text-align: right;">Laura</p>
<p>Diente. Los dientes limitan la cavidad bucal en todos los vertebrados, junto con el paladar, la lengua y encías. Tienen como funcion principal fragmentar en partículas pequeñas los alimentos además forman parte del aparato fonador (del habla). Varían de forma y tamaño dependiendo de la dieta de cada animal. El diente esta formado por: -Raíz: Es la parte que se encuentra embutida en el hueso maxilar. -Cemento: Es la capa delgada que cubre las raíces. De ella salen fibras que anclan el diente a la encía y al hueso. -Pulpa: Está en el centro del diente, de ella depende la formación del mismo. -Dentina: Está conformada por una capa de tejido calcificado. -Cuello: Es la parte rodeada por las encías. -Corona: Está por encima de las encías. -Esmalte: Es el tejido que cubre la corona del diente.</p> <p style="text-align: right;">Fabiana</p>

Antes de mostrar el tipo de textos elaborados por los alumnos al final de la secuencia didáctica, es necesario recorrer una actividad que consideramos fundamental como paso de la propuesta pedagógica: la evaluación conjunta.

### 2.3. Evaluación conjunta

La evaluación del texto es tarea esencial para todo escritor, de modo que los alumnos son orientados para la realización de este estadio del proceso. La **Evaluación Conjunta**, realizada por todo el grupo coordinado por el profesor, permite establecer una instancia más de aprendizaje, en tanto la reflexión sobre el texto a considerar en términos de género y su realización gramatical, de selección y organización de la información, de unidad coherente y cohesiva, de sus aspectos gráficos, etc. permite, finalmente, juzgar la adecuación del texto producido al contexto en términos de género y registro. Nuevamente la utilización de un metalenguaje común facilita la tarea y el rol orientador del docente.

Este tipo de tarea ofrece oportunidades para volver a los conceptos trabajados durante los estadios de Deconstrucción del Género y Escritura Conjunta. Una observación crítica del texto puesto a consideración de la clase permite pensar en diferentes selecciones posibles del sistema para la construcción del significado, explorar posibilidades no consideradas antes por los estudiantes. Es decir, no solo pensar en una tradicional “corrección” del texto sino analizar alternativas posibles y, al mismo tiempo, evaluarlas.

Tanto en la escritura realizada a partir de infografías o de otras fuentes textuales, revisar la selección de la información pertinente para la construcción del género solicitado y su organización en el nuevo texto ofrecen la posibilidad de reflexionar acerca de la posibilidad de construir discurso con diferentes propósitos sobre una misma temática. Estas operaciones, que un escritor experto tiene naturalizadas, ofrecen una gran dificultad para los estudiantes, según lo que hemos podido observar a través de la experiencia. Los estudiantes tienden a mantener la organización de la información en la fuente sin comprender la necesidad de modificar las estructuras gramaticales y discursivas.

Dada, por ejemplo, una infografía sobre las cajas negras de los aviones, para la redacción de una descripción los estudiantes debían tener en cuenta no solo la información lingüística sino también la ofrecida por la imagen para poder elaborar un texto que diera cuenta de la estructura externa e interna de la caja negra, es decir, de la mención de las partes y sus relaciones. Pero, además, la información sobre componentes internos está propuesta en la infografía de tal manera que la primera lectura orienta hacia la construcción de una explicación de su funcionamiento. Solamente a través de la evaluación conjunta de algunos textos producidos por los estudiantes se logró que modificaran sus textos hasta lograr el género solicitado. El trabajo sobre conceptos gramaticales, como la construcción de cláusulas relacionales y su estructura temática así como sobre aspectos discursivos, como la construcción de relaciones espaciales a través del lenguaje y del flujo de la información, resultan de suma utilidad en este proceso.

Presentamos a continuación tres textos. El primero fue producido en forma individual por un estudiante y respeta el tipo y orden de la información provista por la infografía. El segundo, elaborado como versión posterior a la evaluación individual de un estudiante aplicado, pese a la notable mejoría que presenta no logra dar cuenta todavía de la estructura global del objeto descrito. El tercero fue elaborado como re-escritura de un estudiante luego de la evaluación conjunta. Como puede observarse en el tercer texto, los estudiantes prefirieron no eliminar la clasificación pues, efectivamente, ven como unidad la secuencia definición-clasificación-descripción de clase, dado que en ese orden o invirtiendo el de los dos últimos términos, suelen aparecer conjuntamente.

Las llamadas cajas negras en verdad están pintadas de naranja flúo. Los aviones poseen dos: FDR (flight data recorder) que registra los parámetros de vuelo como velocidad, altura, rumbo, etc., y CVR (cockpit voice recorder) cuya función es grabar las charlas en la cabina y las comunicaciones con el exterior.

Los datos son obtenidos por múltiples sensores distribuidos en todo el avión, luego una serie de plaquetas procesan la información y la transfieren a la memoria. La información es grabada digitalmente en una cápsula que posee un aislante térmico, una cubierta protectora y un blindaje de acero inoxidable.

Una baliza transmite pulsos para ubicar el equipo en caso de quedar sumergido después de un accidente.

La caja negra resiste 1.100°C durante un máximo de 30 minutos, 48 horas sumergido en sustancias inflamables o corrosivas, choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2.250 Kilogramos.

Las cajas negras son dispositivos que graban las comunicaciones con el exterior, las conversaciones en la cabina y los datos de vuelo de un avión. En general, los aviones poseen dos cajas provistas en su interior de plaquetas que procesan y transfieren a la memoria la información obtenida para luego grabarla digitalmente. Su estructura externa posee un blindaje de acero inoxidable, una cubierta protectora y un aislante térmico que les permiten resistir temperaturas de 1100° C durante 30 minutos, fuertes choques y presiones de hasta 2250 kilogramos. Además, tienen una baliza transmisora de pulsos que facilitan la identificación del equipo en caso de quedar sumergido.

Caja negra: aparato para almacenar datos e información de los aviones. Se encuentran dos tipos: la llamada CVR (cockpit voice recorder), que graba las carlas de la cabina y las comunicaciones con el exterior, y la FDR (flight data recorder), que registra los parámetros de vuelo, velocidad, altura, rumbo, etc.

Las cajas negras, en realidad, son de color naranja flúo y se encuentran en la parte trasera del avión. Están compuestas por tres partes. La primera es una serie de plaquetas que procesan la información y la transfieren a la memoria. Los datos son obtenidos por múltiples sensores distribuidos en todo el avión. La otra es un sistema donde la información es grabada digitalmente. Se encuentra cubierta por un blindaje de acero inoxidable y aislamiento térmico. Por último, tiene una baliza que transmite pulsos para ubicar el equipo en caso de quedar sumergido después de un accidente.

Resisten un máximo de 30 minutos si se encuentran a una temperatura de 1100°C, 48 horas sumergidas en sustancias inflamables o corrosivas, choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2.250 Kilogramos.

Los resultados, en general, no son todos exitosos a la hora de la re-escritura individual: los alumnos no logran separarse fácilmente de la organización del texto leído para construir el género solicitado. Esto puede provocar desánimo en el docente, pero la realidad es que los efectos de la tarea suelen notarse con claridad luego de transcurrido algún tiempo, el necesario para que los estudiantes puedan lograr la reflexión autónoma.

En otros momentos de la secuencia pedagógica, el trabajo de evaluación del texto producido se realiza en grupos pequeños, donde los mismos estudiantes en interacción son los que proponen las modificaciones necesarias para una construcción que consideren más adecuada. De esta manera, van adquiriendo experiencia en el proceso, de manera de poder, gradualmente, revisar en forma individual las propias producciones.

#### 2.4. A modo de presentación de algunos resultados

Al finalizar el ciclo lectivo, tomamos a los estudiantes una evaluación sumativa del mismo tipo que la evaluación diagnóstica inicial. En esta oportunidad, se trataba de los parásitos de las ballenas, unos crustáceos denominados “ciámidos”. Al entregárseles la prueba se les recordó que eran temas conocidos, pues no solamente se había leído en el curso sobre los crustáceos sino que los estudiantes habían resuelto la escritura de una entrada de enciclopedia sobre ballenas, también a partir de una infografía.

De los textos producidos, presentamos a continuación los de las alumnas cuya situación inicial presentamos antes y recortamos el fragmento correspondiente a la definición y la descripción de clase:

**Ciámidos:** crustáceos pequeños que viven en comunidades de miles de individuos y solo lo hacen sobre las ballenas. Su principal alimento lo constituye la piel de las ballenas.

El cuerpo es segmentado y está cubierto por una capa exterior y dura de cutícula que forma el exoesqueleto. Tienen antenas, ojos, patas, dáctilos y patas modificadas. Los ojos están formados por celdas hexagonales y son pequeños. Las antenas constituyen su principal órgano sensorial. Las patas, que se presentan por pares, son utilizadas para sujetarse por eso terminan en dáctilos duros y curvados que logran perforar la piel de la ballena. Durante el apareamiento usan dos pares de patas modificadas que tienen apéndices más largos.

El exoesqueleto está formado por 3 capas: la externa es impermeable, la intermedia es rígida y la interna es flexible. El exoesqueleto protege a los ciámidos de la pérdida de humedad y del ataque de enemigos, además les sostiene los tejidos blandos.

Angélica

**Ciámidos:** pequeños crustáceos denominados vulgarmente piojos de las ballenas. Nacen, viven y mueren en el lomo de algunos cetáceos.

Los ciámidos son simétricos con el cuerpo segmentado y cubierto de una cutícula dura, exosqueleto.

La cabeza y el torzo no tienen ninguna separación, se asemeja a un triángulo. De la cabeza le salen un par de antenas que son su principal órgano sensorial. Tiene ojos pequeños y formados por celdas hexagonales. En el torzo tiene tres pares de apéndices. Los primeros cortos y los dos pares siguientes modificados, más largos. Por último como extremidades inferiores tiene tres pares de patas que terminan en dactilos, especie de puntas duras y curvadas que perforan la piel de la ballena permitiéndoles mantenerse sujetos.

El exoesqueleto está constituido por una cutícula dura que presenta tres capas. La capa externa impermeable, capa intermedia rígida y la capa interna flexible. Su función es la de proteger de la pérdida de humedad, el ataque de enemigos y sostén de los tejidos blandos.

Se alimentan principalmente de la piel de la ballena.

Los ciámidos habitan solo sobre las ballenas en comunidades de a miles. En áreas de flujo reducido de agua, como alrededor de las aletas, ojos, márgenes de los labios y en callosidades.

Laura

**Ciámidos:** “Piojos de la ballena”. Son pequeños crustáceos que nacen, viven y mueren sobre el lomo de algunos cetáceos, como pueden ser las ballenas.

Los ciámidos se agrupan en comunidades formadas por miles de individuos. En la ballena franca austral conviven tres especies distintas que se ubican principalmente en sus callosidades. Esta ubicación permite que los callos se hagan más visibles y pueda identificarse mejor a las ballenas.

Estos crustáceos presentan una cabeza y un cuerpo segmentado. De la cabeza se desprende un par de antenas, estos son los principales órganos sensoriales de los ciámidos. También en la cabeza se encuentran dos ojos pequeños que están formados por celdas hexagonales.

Del cuerpo de los ciámidos se extienden cinco pares de patas llamados apéndice. Éstos terminan en dactilos duros y curvados que les permiten sujetarse a la piel de las ballenas.

Los dos pares de apéndices más largos son los que utilizan los ciámidos durante el apareamiento.

El cuerpo de estos crustáceos está cubierto por una capa exterior y dura de cutícula que forma el exoesqueleto. Dicha cutícula se encuentra dividida en tres capas: la externa impermeable, la intermedia rígida y la interna flexible. Por medio de la cutícula, los ciámidos se protegen de la humedad y del ataque de sus enemigos. Además, les sirve de sostén de los tejidos blandos.

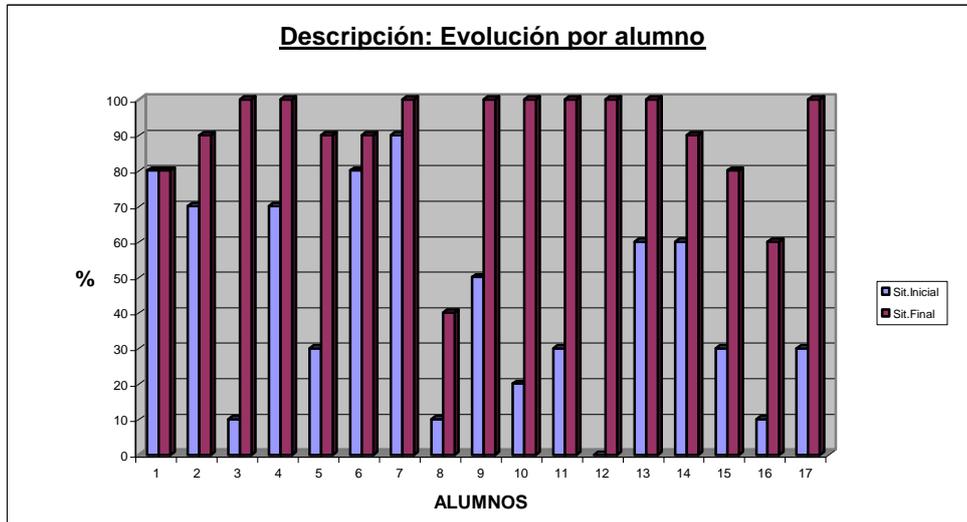
Fabiana

En el caso de Angélica, se observa que, pese al avance en la calidad del texto con respecto al elaborado sobre dientes, todavía no logra establecer relación espacial entre las partes del objeto descrito. En el caso de Laura, todavía se observan problemas ortográficos. Cabe señalar que este problema –señalado como grave por muchos colegas– no se ha presentado entre nuestros alumnos con esa magnitud. Sobre esto trabajamos en forma ocasional y les asignamos a los mismos estudiantes la responsabilidad de resolver estas dificultades, en la creencia de que si el medio universitario les exige la corrección gráfica en la entrega de trabajos se verán obligados a comprometerse con esa tarea.

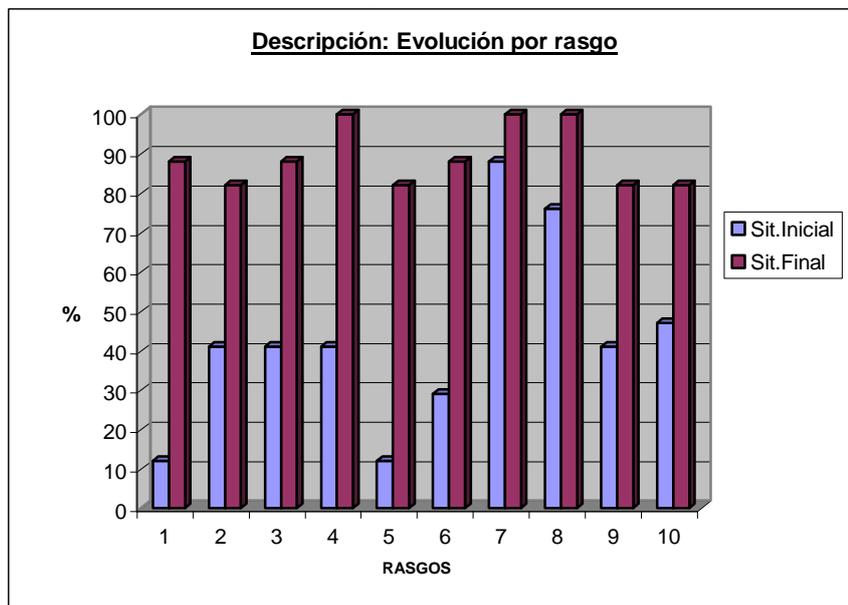
En los gráficos que presento a continuación se observan los resultados obtenidos con una comisión en 2004, ya que los de 2005 todavía no han sido analizados. El Gráfico 1 presenta los resultados expresados en porcentaje de logro por alumno en la escritura de descripciones de clase. Entre ellos se observan dos casos que llaman la atención: el alumno número 1 mantuvo exactamente el mismo puntaje para este género en la evaluación inicial y en la final y en las dos instancias son los mismos rasgos los que no son logrados; el alumno número 12 obtuvo cero puntos en la evaluación inicial y 100 en la de salida. Para poder explicar esto será necesario acudir a la evaluación de los resultados en todos los géneros considerados en la investigación así

como tener en cuenta elementos relacionados con la participación en clase, cumplimiento de las tareas solicitadas, etc.

El Gráfico 2, muestra los resultados globales del grupo por rasgo observado. Como puede verse, los alumnos progresaron tanto en aspectos gramaticales, textuales y discursivos, probablemente debido no solo a la secuencia pedagógica y la construcción de conocimientos en interacción sino a la asociación de estas estrategias con la línea teórica que sustenta su diseño.



**Gráfico 1: Evolución de los alumnos en la escritura de descripciones de clase expresada en porcentaje.**



**Rasgos evaluados:** 1. Selección información 2. Pasos de la descripción 3. Método de desarrollo del texto 4. Construcción del referente 5. Organizadores textuales 6. Construcción de la Transitividad 7. Tiempos verbales 8. Orden de los componentes de la cláusula 9. Construcción de cláusulas incrustadas. 10. Construcción de complejos clausales

**Gráfico 2: Evolución del grupo de alumnos por rasgo observado en la escritura de descripciones de clase expresada en porcentaje.**

Por último, consideramos como resultado de investigación la propuesta pedagógica en parte expuesta aquí y que sintetizamos en el Gráfico 3.

Negociación del campo	Deconstrucción del género		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Determinación del contexto	Evaluación de los propios escritos		* Evaluación conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual	↓

**Gráfico 3:** Propuesta didáctica probada en el proyecto de investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: Criterios teóricos y diseño didáctico” (producida sobre la base de la propuesta de J.R. Martín y colaboradores (Martín, 1999; Cope & Kalantzis, 1993).

### 3. Articulación con escuelas

En el marco de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación Ciencia y Técnica realizado de marzo a noviembre de 2005, se trabajó con profesores de Lengua de EGB y Polimodal tanto en clases teóricas como de aplicación, de análisis de textos y preparación de materiales didácticos en pequeños grupos, que luego los docentes aplicaron con sus alumnos en la escuela a fin de evaluar la propuesta pedagógica en ese ámbito. A continuación, presentamos algunas de las observaciones que en la encuesta realizada como evaluación del proceso hicieron los participantes:

Indudablemente ha resultado un aporte el conocimiento de los contenidos de la LSF y del modelo didáctico propuesto a través de la intervención de los docentes a cargo del curso. Me ha mostrado una manera de seleccionar los contenidos y de organizarlos en función de su aplicación a situaciones reales, es decir, con un propósito lingüístico que los resignifica para los alumnos. Una nueva visión de la enseñanza de la gramática (en realidad, de que no hay una única gramática para enseñar) me ofrece la posibilidad de elegir.

\*\*\*

Mis prácticas docentes se han modificado notablemente, sobre todo en lo referido a lectura, escritura y evaluación conjunta. Lo más notable es el placer que comencé a experimentar en la realización de estas actividades.

\*\*\*

La modificación más importante que se dio en mi práctica docente fue darme cuenta de que muchas veces se dan por sabidas o aprendidas habilidades que no se han enseñado a los alumnos.

\*\*\*

Ahora tomo esta actividad con expectativas y mayor seguridad, ya que el poco tiempo que he podido aplicarla me ha dado muchas satisfacciones viendo el avance de los alumnos. Ellos mismos se han sorprendido de encontrar tantas cosas en un texto que nunca vieron y preguntarse por qué no se lo mostraron antes.

\*\*\*

Este curso me ha marcado un rumbo a tomar en la enseñanza de la lengua ya que siempre al planificar me pregunto qué enseñar y para qué. Ahora sé que intensificar las prácticas de lecto-escritura es el camino para formar lectores y escritores competentes y que la gramática se debe enseñar en función de esto. Esto no es fácil, sé que me llevará mucho tiempo encontrar material, armar actividades y una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas. Pero esto del ensayo y error no es nuevo para nosotros, los docentes.

\*\*\*

Los alumnos logran mayor confianza en sus escritos tendiendo a la autonomía, por ende dependen menos de la intervención docente. Esto también se ve reflejado en las prácticas de lectura, ya que ellos descubren que pueden interactuar con el texto.

\*\*\*

Estamos convencidos de que el proyecto debe continuar porque necesitamos la guía experta de los docentes del programa, ya que no logramos aun la autonomía necesaria para aplicar la LSF en el aula con la profundidad y seriedad que la teoría merece.

#### 4. Conclusiones

Una didáctica de escritura como la que aquí se ha expuesto permite lograr en los alumnos diversos efectos, todos conducentes a la independencia en la escritura de géneros de diferentes ámbitos sociales. Mencionaremos algunos de ellos, especialmente los que los habilitan a transitar nuevos géneros, es decir, los que les permiten transferir lo aprendido a situaciones nuevas.

En primer lugar, los estudiantes adquieren una nueva manera de abordar los textos que deben producir. Apenas dada una consigna, interrogan sobre los propósitos que se espera que cumpla el texto y sobre la estructura genérica. Se preocupan por el tipo de información que deben incluir, por la relación a establecer con el lector, por el grado de evaluación que se les permitirá incluir, por la selección de la información pertinente. Preguntan si pueden incluir posiciones personales o si solo deben considerar la información recogida de otros autores.

En el momento de la escritura, se preocupan por los aspectos gramaticales e, incluso, por el flujo de la información en el nivel discursivo: ¿deben incluir anticipaciones y síntesis en distintos momentos? Finalmente, todos asumen la necesidad de evaluar sus propios escritos antes de presentarlos y –a veces- solicitan ayuda al docente o a compañeros que consideran más expertos.

Pero este cambio no es solamente actitudinal: efectivamente, los informes bibliográficos producidos como trabajo final de la asignatura muestran una importante evolución en el desempeño de los estudiantes: logran una buena estructuración del texto y una organización de la información que los presenta como estudiantes reflexivos, capaces de presentar un tema y distinguir cuestiones polémicas acerca de él; logran confrontar posiciones y complementar información, logran usar adecuadamente en un nuevo macro-género los géneros básicos estudiados. Se presentan, en fin, como actores críticos en el ámbito de la universidad, pueden tomar decisiones adecuadas al contexto a la hora de producir sus textos.

En cuanto a los docentes participantes del Proyecto de Articulación, valoran la propuesta teórica y pedagógica pues les permite mantener una relación diferente con los alumnos al introducir en sus prácticas la negociación de los contenidos a enseñar y la de los textos a leer y producir. Según manifiestan y evidenciaron en el desarrollo de actividades a lo largo del proceso, les ha permitido también modificar su posición en relación con los objetivos de la materia, el tipo de contenidos a enseñar, el lugar de la gramática y la utilidad de la reflexión sobre el contexto de cultura y el contexto de situación a la hora de leer o producir textos.

#### Referencias bibliográficas

Adelstein, A.; López Casanova, M.; Inza, M.; Kornfeld, L.; Kugel, I.; Muslip, E. Pereira, C.; Peralta, D. y Resnik, G. 1998. Taller de Lecto-Escritura, vol. 1 y 2. Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la UNGS.

Alvarado, M. (Coord). 2001. Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, FLACSO- Manantial.

- Amaya, O.D. 2005. "La lectura y escritura en la universidad. Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria". Segundo Coloquio Argentino de la IADA. La Plata, UNLP.
- Ameijde, D.; Murga, M.; Padilla, C. y Douglas, S. 2000. "Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil". Actas del Congreso Nacional de Lingüística, Mar del Plata, Sociedad Argentina de Lingüística (publicación electrónica).
- Bajtin, M. 1952-53. "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. Méjico, Siglo XXI, 1982.
- Christie, F. and Martin, J.R. 1997. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London, Cassell.
- Christie, F. and Unsworth, L. 2000. "Developing socially responsible language research". In: *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- Clarck, R.J. "Social Semiotic Contributions to the Systemic Semiotic Wokpractice Framework". In: [www.library.utoronto.ca/see/SEED/Vol2-4/Clarke.html](http://www.library.utoronto.ca/see/SEED/Vol2-4/Clarke.html) - 65k - Sep 2005.
- Cope, B. and 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". RILL, N°15. Tucumán, INSIL.
- Christie, F. (ed). 2000. *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- Christie, F. and Martin, J.R. 1997. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London, Cassell.
- Christie, F. and Unsworth, L. 2000. "Developing socially responsible language research". In: *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- Egins, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell, 1999.
- Ezcurra, A. (Dir). 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)". Investigación de la Unidad Pedagógica Universitaria, Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadores del área de Lengua: Profs. S. Nogueira, M. C. Pereira.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar. Second Edition*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Martin, J.R. 1989. *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.
- Martin, J.R. 1993. "A Contextual Theory of Language". In: Cope, B. & Kalantzis, M. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.
- Martin, J.R. 1999. "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". In: Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum, 2000.
- Martin, J.R. 2000. "La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'." Conferencia inaugural, Sydney University Arts Association, Departamento de Lingüística, USyd. Trad: Prof. Elsa Ghio.

- Martin, J.R. and Rose, D. 2003. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, Continuum.
- Martin, J.R. and Rothery, J. 1993. "Grammar: Making meaning in writing". In: Cope, B. & Kalantzis, M. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.
- Moyano, E. I. 2003. *Evaluación Diagnóstica Sumativa del Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS. Informe Final de Resultados*. Publicación interna Secretaría Académica – IDH UNGS.
- Moyano, E.I. 2004a. "La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pregrado universitario: el caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia". *First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics in Language Education*. Mendoza, UNCu.
- Moyano, E.I. 2004b. "La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pregrado universitario. El caso de una familia de géneros: la explicación de procesos y la de procedimientos". *Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística"*. Buenos Aires, UBA.
- Moyano, E.I. 2005a. "Géneros que hablan de ciencia". En: Pereira, C. (Coord). *La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario*. 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". *Segundo Coloquio Argentino de la IADA*. La Plata, UNLP.
- 2005c. "Criterios teóricos para la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en lengua materna". *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005 "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción"*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.).18, 19 y 20 de Agosto de 2005.
- 2005d. "Una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna". *I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior"*, organizado por IDH-UNGS, ISFD N°42 e ISFD N°21. Los Polvorines, 25 y 26 de agosto de 2005.
- Natale, L. 2004. "La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional". *Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística"*. Buenos Aires, UBA.
- Painter, C. 1986. "The rol of interaction in learning to speak and learning to write". In: Painter,C. and Martin, J.R. (eds). *Writing to mean: teaching genres across the curriculum*. ALAA Occasional Papers 9.
- Pereira, M.C. y 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 XIX° Congreso Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), organizado por la Universidad de León (España).
- Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J.M. 2001. "Issues of Genre: Purposes, Parodies and Pedagogies". En: Moreno, A. y Colwell,V. (Ed.). *Perspectivas Recientes sobre el discurso*. Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Universidad de León (España), Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. 224 pp. + 1 CD-ROM. ISBN: 84-7719-984-1.

Uslenghi de Murga, M y otras. 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, N°15. Tucumán, INSIL.

UNLu. 2001. La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján, marzo de 2001.

Valente, E. 2005. "La evaluación de textos en interacción: hacia la construcción de una herramienta de aprendizaje". Segundo Coloquio Argentino de la IADA. La Plata, UNLP.

Williams, G. 1999. "Grammar as a metasemiotic tool in child literacy development". In: Language Teaching: New Insights for the Language Teacher. Series 40. Eds. C.Ward and W.Renandya. Singapore: Regional Language Centre.

Williams, G. 2000. "Children's literature, children and uses of language description". In: Unsworth, L. Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives. London, Cassell.

Williams, G. 2004. "Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse". In: Williams, G. & Lukin, A. (eds). Language development. Functional perspectives on evolution and ontogenesis. London, Continuum.

Zalba, E. M. 2002. "La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios". Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos", organizada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales & Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, mayo de 2002.