

# 3

## Opciones Teóricas y Didácticas en el Programa PLEA para la Enseñanza de la Alfabetización Disciplinar Inicial

Karen Urrejola Corales

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Margarita Vidal Lizama

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

### Resumen

Este capítulo discute de manera crítica los principios teóricos y metodológicos involucrados en el diseño de un programa de enseñanza de la lectura y la escritura académicas, en el contexto de una universidad tradicional chilena. En esta discusión, se presenta el recorrido teórico del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, considerando dos diferentes momentos de integración de marcos teóricos de naturaleza pedagógica y lingüística. El primero de estos se centra en la producción textual desde bases sociocognitivas, integrando el Modelo de Producción Textual del Grupo Didactext, la lectura y escritura epistémicas y la teoría de género de Swales (1990, 2004). El segundo momento involucra la consideración de una perspectiva especializada sobre el lenguaje, de corte sociosemiótico, informada por la lingüística sistémico funcional (LSF). La manera en que estas fundamentaciones teóricas configuran el diseño de las estrategias del Programa es ejemplificada con el caso de rediseño de uno de sus cursos. El capítulo busca visibilizar la importancia de la observación crítica de la práctica y de la búsqueda de marcos teóricos adecuados y productivos para la tarea de enseñanza de la lectura y la escritura académica, que permitan abordar esta tarea de manera explícita y respondiendo a la complejidad del uso del lenguaje especializado. El capítulo busca argumentar la importancia de integrar en las bases

teóricas de los programas de enseñanza de lectura y escritura académicas teorías pedagógicas y lingüísticas explícitas.

## Abstract

The chapter critically discusses the theoretical and methodological foundations that inform the design of a programme focused on the teaching of academic reading and writing, in a traditional Chilean university. This discussion presents the theoretical path followed by the Academic Reading and Writing Program (PLEA by its Spanish initials) from the Pontifical Catholic University of Chile, taking into account two different stages in the integration of pedagogical and linguistic theoretical foundations. The first stage involves textual production frameworks from socio-cognitive approaches, particularly the Textual Production Model designed by Didactext Group, the notion of epistemic reading and writing and genre theory derived from Swales (1990, 2004). The second stage pertains a highly specialized, sociosemiotic approach to language, namely Systemic functional linguistics (SFL). The role these theoretical frameworks have played in the design of the diverse strategies developed by the Program is exemplified with one case involving the redesign of a unit's syllabus. The chapter aims to make visible the significance of critically observing our teaching practice, in order to identify the most adequate theoretical frameworks that will enable a program to undertake the teaching of academic reading and writing accounting for the particular nature of academic language. The chapter advances the relevance of an integrated theoretical framework—involving both pedagogical and linguistic theories—as the foundations of any academic reading and writing teaching program.

La enseñanza de la escritura académica ha alcanzado gran relevancia en el contexto latinoamericano en los últimos diez años. Su emergencia, en la primera década del siglo XXI (Molina Natera, 2014), se señala por la aparición de diferentes centros y programas de escritura en el ámbito de universidades latinoamericanas, que tienen como propósito fundamental el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en los estudiantes. En la mayoría de los casos, además, se observa un interés importante en desarrollar estas habilidades en aquellos grupos con mayores necesidades, ya sea por su procedencia escolar, geográfica, o por su pertenencia a grupos sociales más desaventajados.

En el marco latinoamericano, un antecedente e influencia relevante para el desarrollo de centros y programas de escritura proviene del trabajo en

universidades norteamericanas (Castelló, 2014) y, en particular, de los movimientos *Escribir a través del currículum* (*Writing Across the Curriculum, WAC*) y *Escribir en las disciplinas* (*Writing in the Disciplines, WIC*). Estas orientaciones ofrecen perspectivas de corte didáctico general, que buscan proponer la forma más adecuada en la que debe organizarse el trabajo de alfabetización académica para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades de lectura y escritura. Dos puntos centrales surgen de estas propuestas: la importancia de desarrollar habilidades a lo largo de la formación académica de los estudiantes (y no solo en la forma de cursos iniciales), y la necesidad de considerar las especificidades disciplinares de cada ámbito especializado para lograr un desarrollo de habilidades de lectura y escritura adecuado a las exigencias de las diferentes disciplinas.

Las orientaciones WAC y WID resultan interesantes puntos de partida para organizar y diseñar el trabajo de alfabetización en el ámbito académico. Además de sus propuestas didácticas generales, es necesario también plantearse dos preguntas clave: *qué se debe enseñar* y *cómo debe enseñarse*. Existe, en general, un acuerdo en el campo de la alfabetización académica sobre la necesidad de enseñar géneros académicos, propios de cada disciplina; sin embargo, no existe homogeneidad respecto de la noción de género que fundamenta la enseñanza de la escritura y la lectura académica. Este es un punto crucial porque, tal como plantean Hood (2011) y Hyland (2015), la forma en que se conceptualiza un género tiene un enorme impacto en la manera en que este es enseñado. Por ejemplo, Bazerman (2015) plantea que la identificación de un género se produce por reconocimiento y uso de los hablantes, más que por sus características de lenguaje inherentes. En cambio, otras orientaciones, como las planteadas por Swales (1990), Hyland (2017), Martin (2015) y Dreyfus, Humphrey, Mahboob y Martín (2016), proponen concepciones de género diferentes, en donde los patrones de lenguaje juegan un rol más o menos preponderante y, por lo tanto, pueden y deben ser enseñados. Por ello, es crucial para un programa o centro de escritura tomar decisiones no solo de gestión académica o institucional para su desarrollo, sino que, por sobre todo, decisiones teóricas que permitan decidir qué se enseñará y cómo se realizará el proceso de enseñanza.

En el ámbito latinoamericano, la reflexión sobre las consecuencias de definir los fundamentos teóricos sobre los que se construyen centros y programas de escritura es relativamente reciente (Montes & Vidal Lizama, 2017; Moyano, 2017). Sin embargo, es posible identificar una creciente preocupación por integrar teorías del campo de la lingüística al trabajo de alfabetización académica, en especial teniendo en cuenta que los centros y programas de escritura en Latinoamérica han considerado generalmente propuestas didácticas

específicas, muchas veces desde orientaciones disciplinares disímiles, como la psicología o la educación (Ávila Reyes *et al.*, 2013).

Este capítulo tiene como propósito ofrecer una mirada crítica al proceso de creación y desarrollo de un programa de alfabetización académica, focalizándose en las decisiones teóricas y metodológicas asumidas en este proceso y en las implicancias de estas decisiones para la práctica docente. En este sentido, el capítulo describe el recorrido teórico del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, considerando las diferentes aproximaciones pedagógicas que han fundamentado el diseño de este Programa a lo largo del tiempo, así como la reciente integración de una teoría de lenguaje en su diseño y las consecuencias de esta nueva fundamentación teórica para la práctica de alfabetización. Para esto, primero se introduce el Programa, sus objetivos y áreas de acción, con el fin de contextualizar la propuesta. En segundo lugar, se dará cuenta de las bases teóricas que sustentan el marco pedagógico detrás del Programa, y finalmente, se reflexionará sobre el rol de la teoría lingüística en las propuestas de los centros y programas de escritura en Chile.

## El Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA)<sup>1</sup>

El PLEA se origina el año 2007, con el Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas, que ofrece cursos optativos en modalidad online para todos los estudiantes de pregrado, para constituirse como PLEA de manera oficial el año 2011. La conformación de PLEA señala un hito importante, ya que supone un reconocimiento institucional de la relevancia de enseñar habilidades de comunicación académica de manera organizada y sistemática. Este reconocimiento oficial refleja la coordinación entre la institución educativa y el programa o centro de escritura, lo que es fundamental para el correcto funcionamiento de la implementación de la alfabetización académica en una universidad (Ávila Reyes *et al.*, 2013; Montes & Vidal Lizama, 2017; Moyano, 2017; Moyano & Giudice, 2016). Como señal del crecimiento de esta área en términos de su contribución a la universidad, el año 2015 se crea el Programa de Discurso Académico en la Facultad de Letras. Este macroprograma integra tres programas diferentes: PLEA, cuya misión es diseñar y enseñar cursos mínimos y de formación general para la formación de estudiantes dentro de la universidad; el Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC), que ofrece tutorías entre pares y

---

1 Para una revisión detallada sobre la historia del programa, véase Ávila Reyes *et al.* (2013), Sánchez y Hugo (2015) y Sánchez y Montes (2017).

recursos de autoaprendizaje para estudiantes; y el Programa de Escritura Disciplinar (PED), cuyo propósito es realizar intervenciones curriculares para el desarrollo de la escritura académica a lo largo del currículum a partir del trabajo con docentes disciplinares.

El PLEA organiza su docencia en dos líneas principales: cursos mínimos en las mallas curriculares de algunas unidades y cursos de formación general. Los cursos mínimos son de naturaleza presencial y son parte de los primeros semestres de formación de la Facultad de Ingeniería, la Escuela de Derecho, la Facultad de *College* Ciencias Sociales y *College* Ciencias Naturales, la Facultad de Filosofía y, próximamente, la Facultad de Matemática, particularmente en relación con la recientemente creada Licenciatura en Estadística. Los cursos de formación general son dictados en modalidad *online* o *e-learning*, y se organizan en tres grandes *ámbitos* disciplinares: Ciencias Sociales, Artes y Humanidades; Ciencias Naturales y Matemáticas; y Ciencias de la Salud.

La trayectoria institucional del PLEA a lo largo del tiempo ha involucrado, entre otros aspectos, la identificación de una necesidad, el crecimiento del apoyo institucional, la coordinación con las diferentes unidades académicas, la creación de propuestas pedagógicas desde una línea teórica y la creación de un equipo de docentes especializados en el área. Este proceso refleja una experiencia compartida entre otras entidades similares dentro de Latinoamérica (p. ej. Montes & Vidal 2017, Moyano, 2010, 2017, 2018). Hacer visible los devenires teóricos que se implican en la generación de un programa, las consecuencias de esto para la enseñanza y la importancia de contar con fundamentaciones teóricas para la labor de alfabetización resultan contribuciones importantes para el desarrollo de este campo en Latinoamérica. Estos puntos constituyen el foco de las siguientes secciones.

## Principios Teóricos de la Propuesta Pedagógica de PLEA

Dos grandes momentos se observan en el desarrollo de los sustentos teóricos de PLEA: el primero, centrado en la producción textual desde bases sociocognitivas, y el segundo, integrando una perspectiva especializada sobre el lenguaje, de corte sociosemiótico. El primero se organiza alrededor de la propuesta del Modelo de Producción Textual del Grupo Didactext (2003), los postulados de la Lectura y Escritura Epistémicas de Miras y Solé (2007) y la teoría de género de Swales (1990, 2004). Posteriormente, con la creación del Programa de Discurso Académico, se da paso a la integración de la lingüística sistémico funcional (LSF) (Dreyfus *et al.*, 2016; Martin & Rose, 2007, 2008; Rose & Martin, 2012). A continuación, se da cuenta de ambos momentos,

enfaticando de qué manera cada uno de estos marcos ha impactado en decisiones pedagógicas en el Programa.

## Un Primer Momento: Modelos de Producción Textual

### *Modelo de Producción Textual del Grupo Didactext (2003)*

El Modelo de Producción Textual (2003) considera la interacción de tres dimensiones representadas como tres círculos: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. El ámbito cultural comprende las distintas prácticas culturales en las que está inmerso el escritor al momento de la composición de un texto, como las creencias, los valores, los ritos, las convenciones sociales, los géneros discursivos y tipos de textos y los diferentes lenguajes y voces en estos textos. El círculo del contexto de producción se refiere a los factores externos inmediatos de la escritura del texto, como el contexto social, contexto situacional, contexto físico, la audiencia y el medio específico de producción. Finalmente, el círculo del individuo considera tres dimensiones: la memoria, la motivación y las emociones (que contemplan el horizonte de expectativas, los objetivos, la afectividad, la creatividad, el cálculo entre el coste y el beneficio, las creencias y actitudes, entre otros), y las estrategias cognitivas (acceder al conocimiento previo, hacer inferencias, seleccionar ideas, entre otras) y metacognitivas del escritor (establecer una meta, seleccionar las estrategias adecuadas para la tarea, entre otras). La sistematización de estas estrategias cognitivas y metacognitivas da paso a cuatro unidades funcionales o fases que actúan en recursividad: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. A continuación, se muestran estas cuatro fases y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas, en la Tabla 3.1.

Finalmente, el modelo incorpora en su arquitectura, por un lado, el rol de la **creatividad** y, por otro, el rol de la **competencia comunicativa**, compuesta a su vez por subcompetencias: competencia discursiva, competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia referencial o enciclopédica, competencia estratégica o relacional y competencia literaria. Todos estos factores, funcionando a la vez y de manera recursiva, dan cuenta del modelo propuesto, que considera múltiples factores que influyen en el proceso de producción. Esto permite un estudio y enseñanza de la escritura de manera holística, considerando al escritor, y en este caso al estudiante, como un ser inmerso en una cultura, sociedad y situación comunicativa específica, en la que se conjugan distintos elementos cognitivos al momento de producir. PLEA, al compartir esta visión, considera todos estos elementos y, a partir de las distintas fases propuestas por los autores, genera los programas que dan forma a los cursos que imparte, como se verá en el siguiente apartado.

**Tabla 3.1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas del Proceso de Producción de Textos (Didactext, 2003)**

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<b>Acceso al conocimiento</b> (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Buscar ideas para tópicos</li> <li>-Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales</li> <li>-Identificar al público y definir la intención</li> <li>-Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales</li> <li>-Hacer inferencias para predecir resultados o completar información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexionar sobre el proceso de escritura</li> <li>-Examinar factores ambientales</li> <li>-Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo</li> <li>-Analizar variables personales</li> </ul>
<b>Planificación.</b> (Leer para saber)  <b>Producto:</b> esquema y resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público</li> <li>-Formular objetivos</li> <li>-Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información</li> <li>-Elaborar esquemas mentales y resúmenes</li> <li>-Manifestar metas de proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones)</li> <li>-Seleccionar estrategias personales adecuadas</li> <li>-Observar cómo está funcionando el plan</li> <li>-Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno</li> <li>-Revisar, verificar o corregir las estrategias</li> </ul>
<b>Producción textual</b> (Leer para escribir)  <b>Producto:</b> borradores o textos intermedios	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</li> <li>-Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</li> <li>-Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.</li> </ul>	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<b>Revisión</b> (Leer para criticar y revisar) <b>Producto:</b> texto producido	-Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.  -Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita

### *Lectura y Escritura Epistémica: Modelo de Producción Textual*

El modelo anterior se articula con las propuestas basadas en la enseñanza desde la lectura y escritura epistémica (Miras, 2000; Miras & Solé, 2007). Las autoras toman como base los postulados de Bereiter y Scardamalia (1987), que se refieren a cómo se acercan al conocimiento los escritores expertos y principiantes al momento de llevar a cabo la producción escrita. Así, distinguen dos tipos de procesos, conceptualizados en dos modelos: el modelo de Decir el Conocimiento (*Knowledge-Telling Model*), que da cuenta del proceso de escritura de escritores principiantes, y el modelo de Transformar el Conocimiento (*Knowledge-Transforming Model*), que refleja el proceso de escritura de escritores expertos. El modelo de “decir el conocimiento” considera un escritor que no ha realizado una planificación previa y la escritura termina una vez que este ha expuesto todo lo que sabía sobre el tema. Así, hay una especial preocupación por el contenido y la generación de ideas, pero no se considera el problema retórico sobre cómo elaborar la información de acuerdo con el lector o los propósitos de la tarea, por lo que sería una “reproducción del conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1987). El modelo de “transformar el conocimiento”, en contraposición, refleja el proceso de producción realizada por escritores expertos. Este considera que el sujeto escribe en pos de objetivos específicos de la tarea de escritura, considerando a su audiencia y problematizando el contenido. Así, no está centrado solo en el conocimiento mismo, sino en cómo comunicarlo de manera eficiente según los aspectos retóricos que envuelven la tarea. De esta manera, existe una planificación previa



y preocupación por la organización de la información. Este proceso considera, por tanto, no solo “reproducir el conocimiento”, sino “transformarlo” de acuerdo con el contexto de producción (Bereiter & Scardamalia, 1987).

La concepción de que es necesario buscar que el estudiante “transforme el conocimiento” y no solo lo “reproduzca”, será retomada por distintas propuestas de la alfabetización académica, ya que se ha establecido que uno de los aspectos más difíciles en la inserción académica es que es necesario “transformar” el conocimiento, no solo reproducirlo (Molina & Carlino, 2013). Posteriormente, Kellogg (2008), retomando los postulados de Bereiter y Scardamalia (1987), indicaría que no basta con transformar conocimiento, sino que, en el ámbito académico, se refiere a una “orfebrería o creación del conocimiento” (*knowledge-crafting*). De esta manera, enfocar la enseñanza de la escritura desde esta mirada concuerda con los fundamentos de la lectura y escritura en el ámbito académico. Así, para que una lectura y escritura sean epistémicas, es decir, generen aprendizaje, es necesario que el conocimiento sea transformado, y no solo reproducido (Miras & Solé, 2007). La importancia de este punto da base a la propuesta de PLEA, que contempla como uno de sus objetivos lograr que el estudiante transforme y genere conocimiento en el ámbito académico.

Las autoras identifican tres tipos de lectura y escritura epistémica, cuyo énfasis varía en las distintas fases del proceso de elaboración de cualquier texto científico o académico: lectura y escritura exploratoria, lectura y escritura de elaboración, y lectura y escritura de comunicación. **La lectura y escritura exploratorias** hacen referencia a la búsqueda y registro de información, mediante una vasta lectura por parte del estudiante, en que se incorporan distintos textos y voces, que ayudan a reflexionar y delimitar el tema que se está tratando. Así, para escribir ciencia es necesario leer ciencia. En esta fase, es necesario ayudar al estudiante a delimitar su tema, enseñarle cómo buscar información, cómo leer los textos, realizar fichas de lectura, resúmenes, apuntes, etcétera. De este modo, se busca pasar de una exploración intuitiva, que suelen hacer los estudiantes, a una exploración guiada, en conjunto con el docente (Miras & Solé, 2007).

**La lectura y escritura de elaboración** implica la reflexión del estudiante en torno a lo leído y la construcción de su propia voz. Es una escritura más bien personal, aún no pensada en comunicar a otro, conceptualizada por Flower (1979) como prosa basada en el escritor (centrada más en el proceso que en los objetivos de la tarea). En otras instancias, con otros objetivos, y considerando a los lectores más allá del propio escritor, se entiende esta escritura como prosa basada en el lector—pensada para comunicar a otro y crear un contexto en común con el lector. La prosa basada en el escritor puede ser

antecesora de la basada en el lector, es decir, un mismo sujeto puede partir en la primera y, una vez establecidas algunas ideas principales, comenzar a considerar al lector. En otras palabras, se trata de dos “etapas” de un mismo proceso. Así, el escritor aventajado podrá utilizar ambos tipos de prosas según sus objetivos (Flower, 1979).

**La lectura y escritura de comunicación** será entonces la instancia en que el estudiante ya comienza a contemplar al lector en su texto, al, por ejemplo, reflexionar en el conocimiento compartido con este, reformular ideas con el fin de que sean mejor comprendidas, considerar el sistema de citación y aspectos formales relacionados, entre muchos otros (Miras & Solé, 2007). Es importante destacar que las autoras proponen que se debe guiar a los estudiantes en estas distintas fases que, destacan, son recursivas y se solapan entre sí, pues un escritor puede estar ya en una lectura y escritura comunicativa, ordenando y cambiando algunas ideas para que sean mejor comprendidas por el lector, y considerar que debe realizar otra lectura o incorporar otra idea para enriquecer su texto, y volver a la fase de exploración (Miras & Solé, 2007).

Estos distintos tipos de lectura y escritura, en conjunto con el modelo del grupo Didactext (2003), dan la base teórica al Programa. En el siguiente apartado, se refleja la articulación de los cursos de PLEA con estas propuestas, considerando además los postulados de Swales (1990, 2004) en el trabajo con los géneros disciplinares y las comunidades discursivas en que estos se insertan.

### *Modelos Textuales en Cursos de PLEA: De la Teoría a la Práctica Pedagógica en un Curso de Desarrollo de Habilidades Comunicativas*

A partir de las bases teóricas expuestas, PLEA sistematizó prácticas pedagógicas concretas para la creación y funcionamiento de los cursos realizados en las distintas facultades. El trabajo con cada facultad involucró una inmersión en la disciplina, a partir de la realización de entrevistas y *focus groups* a docentes disciplinares, y análisis de textos para la preparación de material específico. En concreto, los cursos trabajan en torno a uno o más géneros específicos, propios de la disciplina de la carrera. En este punto, la comprensión del concepto de género se sustenta en Swales (1990, 2004), quien enfatiza la importancia de la comunidad discursiva en que se inserta un género y las movidas retóricas (*moves*) que le dan forma, lo que permite su levantamiento, enseñanza y producción. Así, durante el semestre los estudiantes revisan diversos textos disciplinares y trabajan en la producción de géneros especializados de la carrera, siempre guiados por el o la docente. Desde esta práctica es que se revisan aspectos textuales y discursivos en el proceso de escritura.

La Tabla 3.2 se muestra un ejemplo del trabajo con un curso de Ingeniería, en que se trabaja el género *policy brief*, centrado en la presentación de un problema y una propuesta de solución por parte de los estudiantes. En la tabla se hace especial énfasis en cómo las propuestas teóricas ya revisadas guían las prácticas pedagógicas asociadas al proceso y la articulación del curso.

**Tabla 3.2. Propuesta Pedagógica de los Cursos de PLEA desde las Bases Teóricas Revisadas, a Partir del Curso de “Desarrollo de habilidades comunicativas para ingenieros”**

Lectura y escritura epistémicas (Miras & Solé, 2007)	Modelo Didactext (2003)	Programa de lectura y Escritura Académicas: ejemplo de un curso de Ingeniería
Lectura y escritura de exploración	Acceso al conocimiento	<p><b>1.1 Acceso al conocimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura de un texto basal sobre el tema que se problematizará en el curso</li> <li>-Reflexión sobre el tema del curso</li> <li>-Estrategias para la comprensión de textos académicos del área de Ingeniería, asociados al tema del curso</li> <li>-Discusiones grupales sobre los textos revisados</li> </ul> <p><b>1.2 Delimitación de tema de proyecto de curso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Delimitación conjunta e individualmente de las propuestas de los estudiantes de los problemas que tratarán en su proyecto</li> </ul> <p><b>1.3 Búsqueda de fuentes y registro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a realizar búsqueda de textos académicos del área de Ingeniería</li> <li>-Identificación de textos académicos versus textos de divulgación</li> <li>-Actividades grupales e individuales de búsqueda de fuentes en buscadores especializados de la Universidad y dirigidos a la carrera de Ingeniería</li> <li>-Realización de fichas de lectura con el fin de sistematizar la búsqueda</li> </ul> <p><b>1.4 Levantamiento de género del proyecto de curso (Swales, 1990, 2004)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la estructura, movidas retóricas y propósito social del género a trabajar, en este caso el <i>policy brief</i>. Esto se realiza con ejemplos reales en el contexto de Ingeniería y se basa en la teoría planteada por Swales (1990, 2004).</li> </ul>

<p><b>Lectura y escritura epistémicas (Miras &amp; Solé, 2007)</b></p>	<p><b>Modelo Didactext (2003)</b></p>	<p><b>Programa de lectura y Escritura Académicas: ejemplo de un curso de Ingeniería</b></p>
<p><b>Lectura y escritura de exploración</b></p>	<p><b>Planificación</b></p>	<p><b>2.1 Planificación del texto</b>                      -Delimitar el objetivo del proyecto, centrado en la solución del problema identificado                      -Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información revisada considerando en todo momento el objetivo del proyecto y las especificaciones del género</p>
<p><b>Lectura y escritura de elaboración</b></p>	<p><b>Producción textual</b></p>	<p><b>3.1 Escritura de borradores</b>                      -Producción de borradores del trabajo del curso. En este punto se hace énfasis en que la escritura considera varios borradores antes de una entrega final, por lo que se trabaja en clases con las distintas versiones de los estudiantes de sus policy brief.                      -Revisión entre pares y monitorización por parte del docente, con el fin de retroalimentar los distintos borradores, como parte del proceso de escritura del policy brief.</p>
<p><b>Lectura y escritura de comunicación</b></p>	<p><b>Revisión</b></p>	<p><b>4.1 Escritura académica</b>                      -Revisión de aspectos de escritura relacionados con la norma y estilo académicos en el área de Ingeniería, que se ven reflejados, posteriormente, en el trabajo de los estudiantes con el policy brief.                      -Revisión entre pares y por parte del docente. En este punto se hace énfasis en la importancia de la revisión por parte del propio estudiante, de sus pares y la retroalimentación directa del docente.                      - Presentación del trabajo final por parte del estudiante, entendido como la entrega final del policy brief.  <b>4.2 Exposición oral</b>                      - Finalmente, el estudiante debe presentar al curso el trabajo realizado. La unidad de oralidad trabaja con los postulados de Jean Luc Doumont (2009), ingeniero especializado en presentaciones orales en esta área. Esto se hace a través de la presentación de la teoría del autor, la práctica de aspectos kinésicos y proxémicos de presentaciones orales, ejemplos de exposiciones de videos de años anteriores y modelamientos (práctica de la exposición real) con retroalimentación en clases.</p>

La Tabla 3.2 presenta un ejemplo de la propuesta pedagógica que guía la mayoría de los cursos de PLEA. La propuesta articula las fases descritas en los

distintos tipos de lectura y escritura epistémicas y las fases propuestas por el modelo del grupo Didactext (2003): acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión, con sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas. La división que se muestra no es absoluta; por el contrario, las distintas fases son recursivas y se solapan entre sí durante el proceso de lectura y escritura. De la misma manera, aspectos relacionados con el género tratado y las especificidades propias de cada disciplina, de acuerdo con la carrera a la que se dicte el curso, se integran en esta propuesta al momento de implementar el curso. Así, las distintas fases y estrategias pueden variar de un curso a otro de acuerdo con el género, pero se mantiene la perspectiva teórica en la base de los cursos.

Un aspecto esencial de los cursos dictados por PLEA es la explicitación de instrucciones, expectativas de las tareas solicitadas y criterios de evaluación a los estudiantes (en distintos momentos del proceso de escritura). Las rúbricas del Programa han sido creadas y trabajadas por parte del equipo (algunos de ellos expertos en evaluación), y son actualizadas todos los años de acuerdo con los requerimientos de los cursos y las nuevas propuestas teóricas asociadas. La concepción de que la escritura es un proceso, sostenida en la articulación de las propuestas teóricas utilizadas en el trabajo con los cursos, se refleja también en las evaluaciones realizadas: estas no buscan evaluar el producto en sí, sino el proceso. Esto se traduce en varias entregas, que el estudiante debe ir mejorando a partir de la retroalimentación constantes del docente, y en donde incorpora cada vez más los contenidos y logra apropiarse de su propio texto.

A partir de lo anterior, la propuesta del curso busca generar en el estudiante una representación de la escritura como un proceso de revisión y búsqueda constante, que involucra tanto lectura como escritura disciplinar y especializada en su área en torno a un objetivo específico. El uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo del curso, así como la comprensión de la existencia de diversos géneros y de tipos de escritura en el ámbito académico, entrega al estudiante herramientas y conocimientos, que potencialmente puede aplicar en sus otros cursos disciplinares. De la misma manera, conocer el lenguaje especializado de su carrera y los géneros específicos dentro de esta apoyan la inserción académica de los estudiantes y pueden impactar, junto con otros elementos, en su rendimiento general en la Universidad.

## Un Segundo Momento: la Implementación de una Teoría Sociosemiótica del Lenguaje para la Alfabetización Académica

Las propuestas teóricas revisadas en los apartados previos resultaron útiles para enfrentar la tarea de alfabetización en un primer momento en el marco del programa PLEA, pero también dejaron entrever algunos aspectos que

requerían aún mayor especificidad y elaboración teórica y pedagógica. En particular, resultó evidente la necesidad de contar con un marco teórico específico sobre el lenguaje, que ofreciera herramientas analíticas y un metalenguaje sistemático para analizar los textos académicos y describir sus características de manera adecuada para poder enseñarlos de manera explícita. De esta forma, desde el año 2015 se comienza con un proceso de integración al diseño de PLEA de una teoría de lenguaje específica: la lingüística sistémico funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & Rose, 2007, 2008).

La elección de esta teoría como sustento para el diseño del Programa se basa en dos criterios fundamentales. Por una parte, la LSF resulta relevante en este contexto debido a que entiende al lenguaje como una semiótica social (Halliday, 1978), es decir, como un fenómeno orientado a la creación de significados en contextos sociales. Esta semiótica social se organiza además a partir de las funciones que cumple en la vida de los hablantes y las comunidades (Eggins, 2002). De esta forma, ofrece un marco adecuado y sistemático para abordar la práctica de escritura y lectura académica en integración con su contexto social específico y con las funciones que estas cumplen en él. Por otro lado, desde esta teoría de lenguaje se propone una pedagogía específica, Leer para Aprender (Rose & Martin, 2012), que ofrece herramientas didácticas detalladamente diseñadas para la enseñanza de la lectura y la escritura. De este modo, la LSF provee al mismo tiempo una comprensión pormenorizada y especializada del lenguaje en contextos académicos y una didáctica orgánica con una perspectiva funcional sobre el lenguaje. Estas dimensiones le ofrecen al programa PLEA un sustrato conceptual más amplio respecto de la alfabetización académica y más especializado en su comprensión del lenguaje para el trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura académicas.

### ***El Modelo Lingüístico y su Aplicación General en el Diseño del Programa***

La LSF ofrece una serie de principios teóricos sobre el lenguaje que resultan muy productivos para diseñar y organizar la tarea de alfabetización académica. En primer lugar, la LSF entiende al lenguaje como íntimamente ligado al *contexto* y, por lo tanto, como un fenómeno semiótico y social, que sirve para hacer cosas en la vida social. En el contexto se identifican dos niveles o estratos diferentes: el *registro*, que organiza las variables sociales vinculadas a la actividad institucional que se realiza—conocidas como *campo*—; a las relaciones sociales que se establecen entre los participantes—conocida como *tenor*—; y al papel que juega el lenguaje en la actividad social, ya sea acompañándola (como en los comentarios de un partido de fútbol) o constituyéndola (como en una clase, por ejemplo). Esta variable se conoce como *modo* (Eggins, 2002; Martin & Rose,

2007). El segundo nivel en el contexto es el *género*, entendido en el marco de esta teoría como “un proceso social, orientado a un propósito y organizado en etapas” (Martin & Rose, 2008, p.6). El género implica una configuración recurrente de significados que encarnan las prácticas sociales de diferentes culturas (Martin & Rose, 2008), es decir, patrones de significados que son estables en ciertas prácticas sociales, como, por ejemplo, en las interacciones en salas de clases o en la difusión de resultados de una investigación. Junto con esto, la noción de género implica también una cierta estructura esquemática recurrente—compuesta por etapas—alrededor de la cual se organizan estos patrones de significado. En el lenguaje, la LSF también distingue diferentes estratos con diversos grados de abstracción. El primero y menos abstracto es el *estrato fonológico-grafológico*, vinculado a sonidos y grafías; le sigue el *estrato léxico-gramatical*, cuya unidad es la cláusula; y finalmente, en el nivel más abstracto del lenguaje, el *estrato semántico-discursivo*, cuyo objeto corresponde al texto como una unidad de significado complejo (Martin & Rose, 2007, 2008).

Los estratos en el contexto y el lenguaje se vinculan entre sí a través de una relación de *realización*. De esta manera, las variaciones en el registro (es decir, en el campo, el tenor y el modo) permiten a los hablantes crear géneros con un mismo propósito y estructura, pero en diferentes modos (oral o escrito), sobre diferentes temas (biología o literatura) y considerando diferentes relaciones sociales entre los participantes (de jerarquía o igualdad). Un ejemplo de esta variación puede ser una solicitud para alguna actividad. Esta solicitud puede realizarse de manera oral o escrita, dependiendo del grado de formalidad o institucionalidad del contexto; además, puede referirse a diferentes temas, por ejemplo, una solicitud de permiso para un viaje o para organizar una actividad. Finalmente, la solicitud puede establecer una relación jerárquica entre los participantes (por ejemplo, *Estimado señor decano*) o una relación de relativa igualdad (por ejemplo, *Querida Soledad*). Sin embargo, independientemente de estos aspectos inmediatos del contexto, el propósito de la solicitud será siempre el mismo: pedir autorización o apoyo para llevar a cabo alguna actividad. El contexto es realizado en el lenguaje y el lenguaje, a su vez, constituye el contexto. Las diferencias descritas en términos de diferentes posibles variaciones en el campo, tenor o modo de un género son percibidas por los participantes de una actividad social por las diferentes opciones de significado que estos pueden hacer en el lenguaje.

El principio de estratificación aplicado al lenguaje y contexto que ofrece la LSF resulta muy productivo para el diseño y aplicación de actividades de alfabetización. Por una parte, esta perspectiva estratificada permite determinar el foco más adecuado para la enseñanza en diferentes momentos de un currículo/programa de alfabetización; por otra, permite considerar e integrar, de manera sistemática y organizada, la enseñanza de aspectos de lenguaje ubicados en

diferentes estratos, teniendo en cuenta el papel que juegan en el proceso de construcción de significado como un todo. Desde esta teoría, es posible asumir entonces como punto de partida para la alfabetización académica no la enseñanza de aspectos gramaticales aislados (como el uso de formas verbales impersonales o concordancia gramatical), sino los géneros a través de los que los espacios académicos y disciplinares construyen conocimiento especializado y evalúan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La mirada integrada que esta teoría propone sobre el lenguaje y el contexto permite además dar sentido al proceso de alfabetización académica a partir de la reflexión sobre el rol que juega el lenguaje en diferentes contextos académicos y la manera en que las diversas disciplinas encarnan sus actividades de investigación y evaluación en diferentes tipos de géneros. Esta forma de concebir el género y su enseñanza complementa de manera positiva la perspectiva propuesta por Didactex, que constituye uno de los pilares teóricos del diseño del programa PLEA.

La perspectiva sistémico funcional ha permitido complementar el trabajo de descripción de géneros, inicialmente realizado desde la lingüística textual en el Programa. La LSF ha contribuido con herramientas para la identificación de patrones específicos en los géneros de formación académica propios de las diferentes disciplinas en las que PLEA realiza su tarea docente. Estos géneros se han integrado a los cursos dictados en distinta medida para hacer más coherentes los contenidos revisados en el curso con las demandas de escritura que se encuentran los estudiantes en sus cursos disciplinares. Ejemplos de esto son el trabajo con el informe de práctica en Ingeniería o la solemne oral en Derecho. Por otra parte, considerar como punto de partida el género hace indispensable la enseñanza de recursos de significado definidos que constituyen a un género particular y que encuentran en él un sentido explícito. Si bien la enseñanza de géneros ha sido una orientación clara en los diferentes centros y programas de alfabetización, el marco teórico de la LSF permite contar con criterios explícitos para determinar qué tipo de recursos de significado en el lenguaje son más críticos y en qué estrato debe ponerse el foco para comprender cómo se construye un género específico y lograr producirlo de manera efectiva.

Para abordar los patrones de significado en el lenguaje, otro principio teórico fundamental que ofrece la LSF es la noción de *metafunción*. Las metafunciones son las grandes funciones que cumple el lenguaje en la vida social. Se distinguen, de esta manera, la *metafunción ideacional*, relacionada con la forma en que el lenguaje construye la experiencia (tanto interna como externa) de manera semiótica; la *metafunción interpersonal*, a través de la que se establecen relaciones sociales con otros mediante el lenguaje; y la *metafunción textual*, que se orienta a organizar los significados ideacionales e interpersonales en la forma de textos coherentes (Eggins, 2002; Martin & Rose, 2008). Las



metafunciones, en conjunto con la noción de estratificación, permiten organizar en el modelo de lenguaje los diferentes recursos de significado disponibles en la lengua para crear textos. De esta manera, es posible distinguir sistemas de significado ideacional en diferentes estratos (IDEACIÓN y CONEXIÓN en el estrato semántico discursivo; TRANSITIVIDAD en el léxico-gramatical), sistemas de significado interpersonal (VALORACIÓN y NEGOCIACIÓN en el estrato semántico discursivo; MODO en el léxico-gramatical) y sistemas de significado textual (PERIODICIDAD y IDENTIFICACIÓN en el estrato semántico discursivo; TEMA en el léxico-gramatical) (Hao, 2020; Hood, 2010; Martin & Rose, 2008).

La distinción de estos sistemas permite, en la descripción de géneros, abordar su análisis de manera compleja, considerando patrones diversos de significación; por otra parte, la enseñanza de estos géneros provee un marco organizador, de modo de abordar un conjunto de significados a la vez, pero también de integrarlos de manera orgánica. Mediante la distinción de recursos de diferente naturaleza en los textos, es posible hacer visible a los estudiantes las características de los géneros que deben escribir, considerando, por ejemplo, la manera en que se construye la tecnicidad en su disciplina, el tipo de relaciones lógicas que se esperan en un género particular o la importancia de hacer uso de un lenguaje evaluativo adecuado en su escritura (véase Dreyfus *et al.*, 2016; Martin, 2017; Martin *et al.*, 2010, para más detalles). La contribución específica de este marco a la tarea de enseñanza de la alfabetización académica en el marco del programa PLEA será detallada más adelante.

### ***El Modelo Pedagógico y su Aplicación Inicial en la Reorientación del Programa***

La enseñanza de los diferentes géneros de formación disciplinar que los estudiantes deben escribir a lo largo de su trayectoria académica se alimenta de manera casi natural de la lectura de textos especializados en sus áreas. En este sentido, resulta muy relevante considerar, en el marco de la alfabetización, la enseñanza de la escritura *integrada* de manera orgánica con la lectura. La pedagogía Leer para Aprender (o LPA) (Dreyfus *et al.*, 2016; Rose & Martin, 2012) ofrece herramientas didácticas específicas para llevar a cabo este trabajo. Si bien este modelo ha sido desarrollado en el marco de la enseñanza en la escuela secundaria, recientes aplicaciones de LPA se han llevado a cabo en la educación terciaria con gran éxito (por ejemplo, Dreyfus *et al.*, 2016; Moyano, 2017).

El ciclo pedagógico de este modelo comienza con el trabajo de lectura, que se desarrolla en tres niveles de profundidad diferentes. El primer nivel corresponde a *preparación a la lectura*. En este nivel el docente prepara a los estudiantes para el texto que se leerá, haciendo una síntesis de sus puntos fundamentales, trabajando palabras o conceptos previos que puedan contribuir a la comprensión

y contextualizando el texto de manera general. Un segundo nivel en el trabajo de lectura es el de *lectura detallada*. En él, el docente guía la lectura de los textos especializados, apuntando a los patrones de significado relevantes desde “arriba hacia abajo”, es decir, considerando patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales de manera integrada. El objetivo de este nivel es ‘deconstruir’ la lectura y desempaquetarla en términos más cercanos al sentido común, para que los estudiantes puedan comprenderla a cabalidad. La comprensión profunda del texto que se produce a partir de la lectura detallada—es decir, el contenido disciplinar deconstruido—es utilizado luego como la base para las siguientes etapas del ciclo, *construcción conjunta* y *construcción individual*. En estas etapas se trabaja la escritura de diferentes géneros a partir del trabajo de lectura realizada y considerando el tipo de tareas a las que los estudiantes se enfrentan en sus contextos académicos (para más detalle véase Rose & Martin, 2012).

En el marco del programa PLEA, la pedagogía de LPA ha sido puesta en funcionamiento particularmente en cursos de nivelación para estudiantes de primer ingreso a la universidad. Un número importante de los estudiantes que asisten estos cursos provienen de contextos socioeconómicos vulnerados, por lo que, en términos generales, requieren de mucho apoyo para hacer la transición desde la escuela a la universidad. El trabajo de lectura de textos especializados, a los que no se han enfrentado antes, resulta fundamental para facilitar su inserción en la vida académica. Las lecturas para el trabajo pedagógico se seleccionan a partir de la revisión de programas de cursos mínimos en diferentes carreras, y corresponden generalmente a, por una parte, informes descriptivos o informes taxonómicos y, por otra, a explicaciones históricas o relatos históricos que se leen en cursos introductorios sobre diferentes materias. Estos géneros son secuenciados en el currículum del curso considerando su grado de dificultad relativa (es decir, informes primero y relatos y explicaciones históricas después) y enseñados a partir del ciclo de enseñanza propuesto. Esto permite aproximar a los estudiantes progresivamente al tipo de géneros a los que se enfrentarán en el contexto universitario, y les da además la oportunidad de trabajar algunos de los textos que encontrarán más adelante en sus cursos.

La integración de la LSF y de la pedagogía LPA al diseño del programa PLEA ha sido una importante contribución al desarrollo de la tarea de alfabetización de este Programa. Esta integración se ha llevado a cabo de manera paulatina, a través de diferentes actividades docentes y de investigación que han permitido acercar al cuerpo de profesores del programa PLEA a esta teoría y desarrollar su interés en ella, cuestión fundamental para poder desarrollar un conocimiento relevante sobre este marco. A continuación, se describen brevemente algunas de las estrategias utilizadas para la implementación del modelo teórico de la LSF en el marco del programa PLEA.

## Integrando Teoría de Manera Orgánica: Docencia e Investigación

El proceso de integración del modelo teórico de la LSF en el programa PLEA se ha llevado a cabo a partir de tres estrategias principales. La primera dice relación con el rediseño de uno de los cursos de nivelación impartido por PLEA durante la temporada de verano; la segunda, con la formación docente progresiva; y la tercera, con el desarrollo de investigación relacionada con los cursos dictados por PLEA en diferentes unidades. En conjunto, estas estrategias han permitido introducir paulatinamente los principios teóricos y pedagógicos de la LSF al Programa. Se detallan a continuación aspectos de la primera y la tercera estrategia.

El rediseño de curso se llevó a cabo al inicio del periodo de integración de la teoría en el Programa. En este proceso, se propuso un nuevo programa para el curso de nivelación de habilidades comunicativas, impartido a estudiantes recién matriculados en la Universidad, a partir de los principios teóricos y pedagógicos presentados en la sección anterior. De esta manera, los objetivos planteados para el curso fueron desarrollar habilidades de lectura y escritura de textos propios de los campos especializados de las ciencias sociales, artes y humanidades y conocer herramientas básicas para la lectura y escritura de textos especializados, como la organización de la información (PERIODICIDAD), la intertextualidad (VALORACIÓN), el uso de lenguaje especializado y las relaciones de conexión (CONEXIÓN). Los contenidos del curso incluían una reflexión sobre las diferencias entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la universidad, la deconstrucción y lectura de los géneros más comunes en el nivel inicial de formación universitaria en las áreas de Ciencias sociales, Artes y Humanidades y el trabajo de escritura de respuesta a pregunta abierta, a partir de la que se trabajaron varios géneros elementales (Martin & Rose, 2008). Se propuso además en el programa del curso, como parte de la metodología de enseñanza, las tres etapas del ciclo de enseñanza-aprendizaje (cf. Rose & Martin, 2012): deconstrucción conjunta, construcción conjunta, construcción individual. La nueva propuesta de programa fue socializada con los docentes, quienes evaluaron positivamente los cambios.

La integración del modelo teórico ha involucrado también el desarrollo de investigación en docencia. Gracias a fondos disponibles en la institución (Fondo de Desarrollo Docente, FONDEDOC), el Programa pudo desarrollar dos proyectos de investigación durante el periodo 2016-2017. Estos proyectos se realizaron en el marco de dos cursos impartidos por PLEA, “Desarrollo de habilidades comunicativas para abogados” y “Desarrollo de habilidades comunicativas para ingenieros.” En el primero, se realizó una descripción inicial del género *solemne oral*, que no estaba incluido en el programa del curso pero que

aparecía como una de las tareas más complejas que los estudiantes de primer año de Derecho debían abordar en sus cursos disciplinares, por lo que se consideró necesario incluir este género como contenido del curso.

En el curso de Ingeniería se realizó un trabajo de mayor magnitud, que tenía como objetivo el rediseño del programa del curso. El corpus de esta investigación se compuso de informes de práctica escritos por los estudiantes de Ingeniería en el primer año de su carrera e informes de proyecto de Ingeniería básica, escritos en octavo semestre. Estos géneros fueron señalados por los docentes de Ingeniería como claves en la formación y desarrollo de escritura disciplinar de sus estudiantes. Los datos fueron analizados con el objetivo de describir los géneros a los que correspondían, en términos de sus propósitos, su estructura esquemática (organización en etapas) y los patrones de significado ideacional, interpersonal y textual desplegados en ellos. El análisis fue realizado por los docentes de PLEA participantes del proyecto, quienes tuvieron así la posibilidad de especializarse en al menos uno de los sistemas semántico-discursivos relevantes. Este análisis fue guiado de cerca por la jefa del Programa, quien apoyó a los docentes durante todo el proceso. La interpretación de los análisis se realizó de manera conjunta, de modo de modelar con los docentes la manera de entender la implicancia de los patrones de significado para la determinación del género.

A partir de los resultados de este trabajo de investigación, los profesores de PLEA diseñaron actividades pedagógicas orientadas a la enseñanza de los géneros identificados, las que fueron integradas a su práctica docente progresivamente, durante el año 2017. En general, el grado de integración de estas actividades pedagógicas varía entre los diferentes docentes. Si bien no todos han asumido la enseñanza de los géneros identificados, algunos han integrado parte de las nuevas estrategias pedagógicas en el ciclo de enseñanza que realizaban en torno al *policy brief*. Esta integración se representa en la siguiente tabla, que sintetiza los pasos pedagógicos planteados inicialmente a partir de las bases teóricas antes presentadas.

La investigación en el marco del curso de Ingeniería permitió identificar ciertos patrones de significado relevantes para la construcción del género informe, que son aplicables para el *policy brief*. En términos ideacionales, se identificó la relevancia de la descripción de un estado de cosas o problema técnico en términos apropiados a la disciplina (*la necesidad de construir una barrera de contención*—metafunción ideacional), aspecto que permitió especificar aún más la enseñanza de la escritura de este género; en términos interpersonales, se identificó la función que cumplía el lenguaje evaluativo en este género, el que se orientaba principalmente a valorar posibles soluciones al problema identificado, determinar cuál de estas es la mejor, en interacción sistemática con recursos ideacionales de CONEXIÓN.

**Tabla 3.3. Integración de Estrategias Pedagógicas de LPA en la Enseñanza del Género 'Policy Brief' en Ingeniería**

Lectura y escritura epistémicas (Miras & Solé, 2007)	Modelo Didactext (2003)	Reading to Learn (Rose y Martin, 2012)	Programa de lectura y Escritura Académicas: ejemplo de un curso de Ingeniería
Lectura y escritura de exploración	Acceso al conocimiento	Preparación para la lectura  Lectura detallada  Deconstrucción del género	<b>1.1 Acceso al conocimiento</b> -Lectura de un texto basal sobre el tema que se problematizará en el curso -Reflexión sobre el tema del curso -Estrategias para la comprensión de textos académicos del área de Ingeniería, asociados al tema del curso -Discusiones grupales sobre los textos revisados [...] <b>1.4 Levantamiento de género del proyecto de curso</b> - Identificar la estructura, patrones discursivos principales y propósito social del género a trabajar, en este caso el policy brief. Esto se realiza con ejemplos reales en el contexto de Ingeniería
	Planificación	Deconstrucción del género	<b>2.1 Planificación del texto</b> -Delimitar el objetivo del proyecto, centrado en la solución del problema identificado -Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información revisada considerando en todo momento el objetivo del proyecto y las especificaciones del género
Lectura y escritura de elaboración	Producción textual	Construcción conjunta (guiada por el docente)  Construcción conjunta (entre pares)	<b>3.1 Escritura de Borradores</b> -Producción de borradores del trabajo del curso. En este punto se hace énfasis en que la escritura considera varios borradores antes de una entrega final, por lo que se trabaja en clases con las distintas versiones de los estudiantes de sus policy brief -Revisión entre pares y monitorización por parte del docente, con el fin de retroalimentar los distintos borradores, como parte del proceso de escritura del policy brief

<b>Lectura y escritura epistémicas (Miras &amp; Solé, 2007)</b>	<b>Modelo Didactex (2003)</b>	<b>Reading to Learn (Rose y Martin, 2012)</b>	<b>Programa de lectura y Escritura Académicas: ejemplo de un curso de Ingeniería</b>
<b>Lectura y escritura de comunicación</b>	<b>Revisión</b>	<b>Construcción individual Edición conjunta (Moyano, 2017)</b>	<b>4.1 Escritura académica</b> -Revisión de aspectos de escritura relacionados con la norma y estilo académicos en el área de Ingeniería, que se ven reflejados, posteriormente, en el trabajo de los estudiantes con el policy brief -Revisión entre pares y por parte del docente. En este punto se hace énfasis en la importancia de la revisión por parte del propio estudiante, de sus pares y la retroalimentación directa del docente [...]

La identificación de estos patrones de significado permite especificar la enseñanza del género, sobre todo respecto de la fase de Deconstrucción del género—que se lleva a cabo en las fases de acceso al conocimiento y planificación del modelo Didactex y de la lectura y escritura de exploración y elaboración, como se observa en la Tabla 3.3—así como también entregar herramientas lingüísticas más específicas en las etapas pedagógicas de Construcción conjunta y Construcción individual, realizadas en las fases de Producción textual y Revisión del modelo Didactex, y en la lectura y escritura de elaboración y comunicación, respectivamente. De esta manera, se observa cómo ambas propuestas didácticas logran integrarse de manera orgánica y potenciar el aporte que cada una de ellas puede hacer para el proceso de enseñanza.

La integración de una teoría específica de lenguaje ha permitido especializar y consolidar el trabajo de enseñanza de la lectura y escritura académica en el contexto del programa PLEA. A diferencia de orientaciones teóricas anteriores, que tenían como foco aspectos orientados a la dimensión didáctica de la alfabetización, la LSF proveyó al Programa una mirada más amplia y, por lo tanto, compleja de la naturaleza del lenguaje en contexto y en particular de la manera en que se desenvuelve en el espacio académico. Este marco teórico lingüístico y pedagógico ha permitido, por una parte, darle unidad a los diferentes Programas que constituyen el Programa de Discurso Académico y construir una identidad más definida respecto de la tarea de alfabetización. Por otro lado, ha permitido actualizar programas y actividades pedagógicas, para alcanzar aún más relevancia respecto del contexto de cada una de las unidades académicas en donde el Programa se inserta.

## Conclusión

Los centros y programas de escritura en América Latina han tendido a basar teóricamente su labor en propuestas didácticas, en general, de orientaciones disciplinares disímiles, como la psicología o la educación (Ávila Reyes *et al.*, 2013). Resulta fundamental que los programas de escritura integren en sus sustentos teóricos tanto teorías pedagógicas o propuestas didácticas como teoría lingüística, considerando que el objetivo último de estos programas es el desarrollo del lenguaje académico en los estudiantes. La integración de teorías pedagógicas y lingüísticas permite que la práctica pueda “llenarse” de contenido relevante a los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura académica y que, por lo tanto, los objetivos de aprendizaje del programa o centro de escritura se alcancen de mejor manera. La teoría lingüística escogida debiera brindar herramientas explícitas para abordar de manera sistemática las diferencias disciplinares en el uso del lenguaje en el contexto académico y las diversas tareas de escritura a las que se enfrentan los estudiantes en su formación. Una teoría de lenguaje como la lingüística sistémico funcional permite abordar el lenguaje académico en su complejidad, tanto para su comprensión especializada como para su enseñanza. Esta teoría puede potencialmente articularse con orientaciones didácticas de diferente origen para la enseñanza de la lectura y la escritura académica; sin embargo, no cualquier modelo sobre el lenguaje ofrece una mirada compleja, profunda e integrada sobre el lenguaje en contexto. Es fundamental seleccionar una teoría de lenguaje que permita comprender y explicar cómo funciona el lenguaje en contexto de la manera más explícita posible para alcanzar los propósitos del centro o programa de escritura.

El capítulo aquí presentado ha ofrecido una discusión que busca evidenciar el impacto de la teoría en las decisiones pedagógicas que se toman en el centro de escritura. La discusión ha comenzado con los marcos teóricos que han fundamentado el programa PLEA, para luego señalar cómo estos principios didácticos y lingüísticos han informado las prácticas docentes del Programa. Presentar primero la teoría y luego describir su aplicación persigue enfatizar que es necesario que las prácticas en el aula sean diseñadas desde un cimiento teórico sólido, y no solo desde la experiencia particular con casos específicos. Esto se refuerza, además, con la presentación de un ejemplo de un curso del programa PLEA, dirigido a estudiantes de Ingeniería. Allí se da cuenta de los contenidos y actividades generales realizadas, pero señalando claramente qué aspectos de la organización del curso emergen desde cuál marco teórico particular y cómo estos marcos teóricos se integran para generar no solo un programa de curso, sino también actividades pedagógicas

particulares. En última instancia, el ejemplo busca evidenciar que cada una de las decisiones prácticas que llegan al aula provienen de un conjunto de principios teóricos definidos.

El establecimiento de bases teóricas explícitas para la generación de lineamientos de un programa o centro de escritura no es una tarea fácil, tal como queda evidenciado en este capítulo. Es probable que estas decisiones teóricas explícitas en un centro puedan ser tomadas en cierto punto de su proceso natural de evolución, cuando se ha alcanzado una cierta estabilidad en el marco institucional. Ciertamente, la experiencia señala que muchas veces los centros y programas de escritura en el contexto latinoamericano surgen como respuestas relativamente inmediatas a necesidades planteadas por la institución, lo que deja poco espacio para la planificación y la reflexión teórica. Además, en general, los primeros pasos de un centro suelen estar focalizados en romper con la representación de que la enseñanza de la lectura y escritura terminan en el ámbito escolar, y en plantear que, al ser estas habilidades situadas, deben ser consideradas en su especificidad en cada esfera social. El trabajo de articulación de esta nueva mirada sobre la alfabetización con la institución es la primera batalla importante de un centro o programa de escritura, porque permite, a largo plazo, su consolidación. Sin embargo, es importante que, luego de alcanzada esta estabilidad, se dé inicio a una etapa formal de reflexión profunda, en que se reevalúen las prácticas pedagógicas de alfabetización desde una o más teorías específicas para los objetivos del programa. En este momento es posible apreciar con mayor claridad que ya la experiencia del docente, por sí sola, no es suficiente para tomar decisiones orgánicas, y se requiere sistematizar prácticas a la luz de la teoría. El programa PLEA, debido a su trayectoria en el tiempo, ha llegado a este punto, y el desarrollo de esta reflexión se manifiesta en la articulación teórica que informa los ejemplos presentados en el capítulo.

Otras complejidades deben considerarse en este proceso de reflexión, discusión e integración teórica. Muchas veces las decisiones teóricas de base dependen en gran medida del conocimiento y formación de las personas a cargo del diseño del centro o programa de escritura, aun cuando este proceso implica también un compartir teórico y práctico entre los diferentes miembros del centro o programa. Cuando los sustentos teóricos de los directivos y del cuerpo docente no se encuentran alineados surge una primera complejidad, que hace necesario tomar decisiones adecuadas para que el equipo docente no solo comprenda los principios teóricos que están a la base del diseño del programa, sino que sea capaz también de llevar esos principios a su práctica. Al mismo tiempo, se requiere que los directivos del centro o programa sean capaces de integrar los conocimientos y experiencias de los docentes, que



constituyen un aporte importante para la definición teórica y pedagógica del centro. Este es un proceso que toma tiempo y que requiere de habilidades de gestión particulares para lograr que se integren los cuerpos de conocimiento de todos los miembros del centro, preservando los lineamientos teóricos generales planteados desde los responsables del diseño del programa. La labor del directivo en este caso es que el equipo docente asuma como suya la base teórica propuesta y que ésta pueda integrar de la mejor manera posible el conocimiento ya existente con las líneas que se desean plantear.

Una segunda dificultad dice relación con la integración de orientaciones teóricas de diferente perspectiva. Este proceso resulta más complejo cuando los roles de gestión del centro o programa no comparten marcos teóricos y tienen diferentes perspectivas respecto de qué resulta más eficiente para los objetivos de la estrategia pedagógica. En el caso del programa PLEA, y el Programa de Discurso Académico en general, se han encontrado perspectivas teóricas que podrían estar en oposición, como un paradigma inicial de orden sociocognitivo hacia el lenguaje y luego una teoría sociosemiótica sobre este fenómeno. Sin embargo, si se mantiene como punto de partida la necesidad de entregar herramientas para la alfabetización a los estudiantes, es posible encontrar un punto de equilibrio práctico entre ambos marcos, en donde cada uno pueda ofrecer lo mejor de sí para la tarea de enseñanza. Resulta fundamental que esta integración se haga de manera respetuosa con la historia del programa o centro y que considere un diálogo constante entre sus miembros para que todos se hagan parte de este proceso.

Un último aspecto que debe ser señalado dice relación con la necesidad de que los centros y programas de escritura avancen en la generación de investigación en el área. Si bien inicialmente la investigación en el campo se realizó separada de las prácticas particulares de alfabetización (por ejemplo, Carlino 2003, 2004), se ha desarrollado a lo largo del tiempo un cuerpo de investigación relevante en el contexto latinoamericano (por ejemplo, Lovera & Uribe, 2017; Montes & Vidal Lizama, 2017; Moyano, 2014, 2017; Natale & Stagnaro, 2014; Navarro, 2014). Para que los centros y programas de escritura puedan constituirse en un campo de producción de conocimiento relevante, es necesario ampliar aún más la investigación en el área, particularmente desde los desafíos y necesidades propias de los centros y programas de escritura. La necesidad de generar investigación recalca la importancia de contar con bases teóricas sólidas y clara en los centros y programas de escritura, porque solo desde un marco teórico establecido es posible producir conocimiento acumulativo sobre las prácticas académicas, los géneros especializados y los patrones de lenguaje propios de esta esfera de práctica social. En esta misma línea, la conformación de redes y vínculos entre distintos centros y

programas es fundamental, ya que esto dará paso a investigaciones más allá de un centro en particular, dando luces sobre teorías y prácticas a nivel nacional e internacional.

## Referencias

- Ávila Reyes, N., González, P., & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 296-308. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_6)
- Bazerman, C. (2015). A genre based theory of literate action. En N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the globe* (pp. 80-94). Trafford.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-417.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 1, 16-27.
- Castelló, M. (2014) Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19(2), 346-365.
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, 15, 77-104.
- Doumont, J.-L. (2009). *Trees, maps and theorems. Effective communication of rational minds*. Principiae.
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education. The SLATE Project*. Palgrave MacMillan.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistemática*. Universidad de La Rioja.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (Third ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective. A framework for exploring knowledge-building in biology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351241052>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. C. Levy & S. Randsdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and publications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan.
- Hood, S. (2011). Does it matter what genre means?: Analysing introductions to research articles within different traditions. *Journal of University of Science and Technology Beijing*, 27(2), 8-16.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in Academic Writing*. Michigan Classics.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- Hyland, K. (2017). Learning to write for academic purposes: Specificity and second language writing. En J. Bitchenet, N. Storch, N. & R. Witte (Eds.), *Teaching writing for academic purposes to multilingual students: Instructional approaches* (pp. 24-41). Routledge.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lovera, P. & Uribe, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50 (2017), 91-108.
- Manzi, J., Flotts, P., & Preiss, D. (2012). Design of a college-level test of written communication: Theoretical and methodological challenges. En E. Grigorenko, E. Mambrino & D. Preiss (Eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives* (pp. 402-412). Taylor and Francis.
- Martin, J. R. (2015). One of three traditions: Genre, functional linguistics and the Sydney School. En N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Genre around the globe: beyond the three traditions* (pp. 31-77). Trafford.
- Martin, J. R. (2017). Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein, (NE II)*, 111-148. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne2.05>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J.R., Maton, K., & Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school. *Revista Signos*, 43(74), pp. 433-463. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500003>
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló, (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Graó.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Molina Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.

- Molina, M. E. & Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i13.4382>
- Montes, S. & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), pp. 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. I. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomazein* (Número especial IX ALSFAL), 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. <https://doi.org/10.26564/16926250.655>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7(7), 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>
- Navarro, F. (Ed.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Sánchez, V. & Hugo, E. (2015). Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA), Pontificia Universidad Católica de Chile. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica* (pp. 117-126). Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, V. & Montes, S. (2017). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L. Natale (Ed.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 75-101). Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>