

## DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS

ESTELA INÉS MOYANO\*

Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Flores

**RESUMEN:** En este artículo se abordan los principios teóricos que han guiado el diseño de programas de escritura y las estrategias seguidas para su implementación, procurando en esta instancia una generalización que los vuelva aplicables a diferentes contextos institucionales y geográficos. Con este criterio, se desarrollan posicionamientos teóricos acerca de diversas cuestiones relevantes: el o los objetos de enseñanza de un programa de lectura y escritura; la metodología para lograr un aprendizaje efectivo y el rol del docente en ese trabajo; los equipos de profesionales docentes a quienes asignar esta responsabilidad y, en consecuencia, el lugar institucional que adopta un programa de esta naturaleza. Asimismo, se abordan las estrategias que se consideran fundamentales para su implementación, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de iniciativas a lo largo de las diferentes carreras dictadas en las instituciones de educación superior donde se instalen.

**PALABRAS CLAVE:** Lingüística Sistémico-Funcional, género discursivo, dispositivo didáctico, negociación, transversalidad, evaluación.

*READING AND WRITING PROGRAMS DESIGN AND IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION:  
PRINCIPLES AND STRATEGIES*

*ABSTRACT: This paper elaborates on the theoretical principles that have oriented the design of reading and writing programs and on the strategies that have been followed in their implementation. It aims to offer generalizations that can be useful to different institutional and geographical contexts. Different relevant issues are theoretically discussed: Literacy programs' teaching objects; appropriate methodologies for effective learning and teachers' role in this process; professional teams to whom assign this responsibility; and, consequently, the institutional place*

\* Para correspondencia, dirigirse a Estela Moyano (emoyano@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento, Gutiérrez 1150, (B1613GSX) Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 44697733; o Universidad de Flores, Rivadavia 6778, (C1406GLX), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 46703400

*of a program of this kind. Additionally, the fundamental strategies that contribute to the implementation of these programs are explored, specially taking into account the need to sustain in time these initiatives across the different degrees in the universities and higher educational institutions where they would be implemented.*

*KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics, genre, pedagogic proposal, negotiation, transversality, evaluation*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados. Con esta convicción, hemos diseñado e implementado programas que tienen por objetivo principal guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para operar con textos que aborden contenidos disciplinares con diferentes propósitos, de acuerdo con la necesidad de llevar adelante con éxito una carrera universitaria y de prepararse para su desempeño profesional futuro. Reflexionar sobre los principios que guían estos programas y las estrategias que se eligen para llevarlos a cabo se vuelve necesario a esta altura de la evolución de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en América Latina, a fin de contribuir a una discusión en este campo.

Pero, en primer lugar, es necesario establecer qué entenderemos aquí por ‘programa de lectura y escritura’. Como sostiene McLeod (2007:10), la definición de ‘programa de escritura’ difiere entre instituciones. En su trabajo, cita a David Schwalm (2002), quien afirma que un programa consiste al menos en una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. Sin embargo, sostiene, no se puede asumir una única definición para este concepto.

Es por eso que se vuelve relevante intentar una definición para el concepto de ‘programa de lectura y escritura’ o ‘programa de desarrollo de habilidades para operar con textos’ o ‘programa de desarrollo de habilidades discursivas’. Cuando se usan estas denominaciones, en este trabajo hacemos referencia a acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instaladas de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de una institución. Estas acciones se proponen como objetivo asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado *aprender a aprender*: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado.

Las acciones pedagógicas a que hacemos referencia deberán estar organizadas sistemáticamente a lo largo de las diferentes carreras que se dicten en la institución en juego según un modelo pre-acordado, que podrá asumir variantes según la necesidad de

cada carrera o unidad académica (facultad, departamento o instituto). Estas variantes, sin embargo, deberán estar dentro del espectro abarcado por los principios generales del programa y deberán sostener y estar sostenidas por las mismas estrategias de implementación.

Para entender los conceptos de ‘principios’ y ‘estrategias’, tenemos en cuenta aquí las definiciones que ofrece Adler-Kassner (2013). La autora entiende por ‘principios’ las ideas y los valores que resultan el fundamento de un programa, mientras que llama ‘estrategias’ a las acciones de largo aliento ligadas a los principios y que se traducen en ‘tácticas’, es decir, actividades que ponen en práctica las estrategias. Principios y estrategias deben estar completamente ligados: seguir estrategias sin principios que las guíen puede convertirse en una amenaza para el programa, en el sentido de que éste puede desvirtuarse, admitiendo prácticas sin coherencia teórica; por otro lado, por sólidos que sean los principios sostenidos por un programa, si se aplican sin definir estrategias para la acción, se genera desorden, en el sentido de que las decisiones pueden no obedecer a líneas de acción pre-establecidas claramente y así generar confusión en la aplicación.

Si bien –como sostiene Susan McLeod (2007: 7)– cada programa adquiere características particulares porque se trata de dispositivos específicos al espacio en que se instalen, es posible formular y sostener principios teóricos para orientarlos, independientemente de su ubicación institucional y geográfica, así como estrategias generales para su instalación. Teniendo en cuenta estos principios y estrategias, sin embargo, cada programa asumirá características particulares entre instituciones y, a veces, entre unidades académicas de una misma institución<sup>1</sup>.

Los objetivos de este trabajo son presentar los que consideramos principales posicionamientos teóricos para instalar y llevar a cabo programas de lectura y escritura en instituciones de nivel superior, teniendo en cuenta que existen polémicas acerca de cada uno de ellos. Estos principios implican, en primer lugar, establecer cuál es el objeto de enseñanza de un programa de esta naturaleza; en segundo término, cuál es la metodología o didáctica adecuada para lograr un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes, lo que implica también un posicionamiento acerca del rol docente en ese trabajo; en tercer lugar, cuáles son las características de los profesionales docentes a quienes se asigna el trabajo de enseñanza, cómo se componen los equipos de trabajo y qué rol cumple cada tipo de profesional en ellos, lo que define el lugar institucional que adopta un programa de lectura y escritura.

En cuanto a las estrategias, también es preciso definir las con claridad antes de crear un programa de lectura y escritura, considerando su importancia a la hora de

<sup>1</sup> Los criterios que se presentan en este trabajo, tanto principios como estrategias, fueron los que sostuvieron la creación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) de la Universidad de Flores (UFLO), ambos en la República Argentina. Es necesario destacar, sin embargo, que actualmente existen algunas diferencias entre ambos programas, debidas a su peculiaridad, a las características de las instituciones en las que se instalan y a la impronta que cada coordinación les da.

implementarlo y con el objetivo de sostenerlo a lo largo del tiempo en las diferentes unidades académicas y sus diferentes carreras. La principal estrategia que sostenemos es la ‘negociación’ con otros actores institucionales en diferentes niveles de gestión; otra estrategia fundamental es la asociación a las carreras, sosteniendo lo que llamaremos ‘transversalidad’, aunque ésta se aplique con cierta flexibilidad para adecuarla a cada contexto sin que el programa pierda su identidad (Adler-Kassner, 2013); la tercera estrategia que desarrollaremos aquí es el seguimiento del programa para su evaluación. Todas ellas resultan en la institucionalización de un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras en una institución superior, rasgo que resulta imprescindible para su instalación y sostenimiento en el tiempo.

## PRINCIPIOS

### 1. ¿Qué enseñar?

El primer principio que sostenemos para la instalación de programas de habilidades discursivas en el nivel superior tiene que ver con la elección del objeto de enseñanza. Para un programa de lectura y escritura se trata, precisamente, de esas habilidades: la lectura y la escritura. Sin embargo, estos objetos no pueden ser pensados en el vacío: se enseña a leer y a escribir *algo*. Y ese *algo* son *textos*. Textos entendidos como unidades semióticas que pueden observarse desde dos perspectivas: como productos, en una perspectiva sinóptica, y como procesos, en una perspectiva dinámica (Martin, 1985). Se conciben como productos, en el sentido de que son unidades de lenguaje que producen significados relevantes en su contexto; como procesos, en el sentido de que pueden ser observados desarrollándose en el tiempo, produciendo significados en su despliegue a partir de las elecciones lingüísticas que en ellos se manifiestan. Los textos son, en consecuencia, unidades lingüísticas que actualizan el potencial de opciones del lenguaje entendido como sistema (Halliday, 1981 (2002: 221); 1992 (2003): 377) y están siempre en relación con el ‘contexto de situación’. Éste, en términos de Halliday (1991 (2007: 277-278)), no se trata de elementos materiales que circundan el texto sino que es una construcción teórica que explica cómo el texto se relaciona con el proceso social en que tiene lugar. En este sentido, un texto se entiende como una unidad semántica que juega un papel en su contexto, es decir, que se negocia en los intercambios sociales (Halliday & Hasan, 1985: 10-11).

Esta relación entre texto y contexto se explica a través de otro concepto teórico, el de ‘realización’, que consiste en una suerte de re-codificación de significados: los significados disponibles en el contexto se encodifican o simbolizan a través del lenguaje. Matthiessen y Halliday (2009: 39) sostienen que el contexto es un sistema semiótico, es decir un sistema de significados de mayor nivel de abstracción que el lenguaje, que se ‘realiza’, que se manifiesta, a través de éste. Martin (1992: 493; 2014: 10-11) explica, a partir de Hjemslev (1961), que el contexto es un sistema semiótico connotativo, que no tiene plano de expresión, y que por lo tanto toma como tal al lenguaje, un sistema denotativo que sí tiene plano de contenido y plano de expresión. Esto es decir que contexto y lenguaje son dos sistemas semióticos que

pueden dar cuenta uno del otro: el contexto construye el lenguaje, en el sentido de que los significados contextuales seleccionan entre las opciones del sistema del lenguaje recursos para ser realizados; al mismo tiempo, puede decirse que si se toman en cuenta las realizaciones lingüísticas como opciones efectuadas para la producción de significado puede inferirse el contexto, lo que se expresa diciendo que el contexto es creado por el lenguaje. Así, la realización resulta un fenómeno de doble vía.

Además, los significados del contexto y los del lenguaje se relacionan de manera diversificada funcionalmente. En el lenguaje, los significados se organizan de acuerdo con un modelo que contempla tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. Como lo explica sintéticamente Martin, (1997: 4), la metafunción ideacional se relaciona con la representación de mundo, teniendo en cuenta sus procesos, los participantes que se involucran en ellos y las circunstancias en que tienen lugar; la interpersonal, con la interacción entre participantes, teniendo en cuenta sus relaciones y las valoraciones que sobre el mundo realizan; la textual, con el flujo de información, es decir, el modo como la información se organiza en el despliegue del texto. Estas tres metafunciones se proyectan en el contexto, realizando, respectivamente, las variables de campo, tenor y modo en que sus significados se distribuyen. El campo se centra en las diferentes prácticas institucionales en que los humanos interactúan; el tenor en las relaciones y los posicionamientos sociales; y el modo en el canal, lo que involucra diferentes niveles de abstracción y el uso de lenguaje congruente o el abstracto, que incluye el uso de metáforas gramaticales (Martin, 2010: 13). Los significados del campo se realizan a través de los recursos de la metafunción ideacional, los del tenor mediante los de la metafunción interpersonal y los del modo a través de los propios de la metafunción textual.

Otro concepto a tener en cuenta en esta descripción es el de ‘estratificación’. Siguiendo a Hjelmslev (1961), Martin (1997: 5) explica que el lenguaje como sistema semiótico denotativo tiene un plano de contenido, que construye significados, y un plano de expresión, que se especializa en la realización de esos significados en lenguaje oral o escrito (fonología o grafología). Yendo un paso más allá, la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) estratifica el plano de contenido del lenguaje, considerando un estrato léxico-gramatical, que toma como unidad la cláusula y el estrato semántico discursivo, que se centra en los recursos para construir texto cohesivo (Martin, 1997: 5; 2014: 13).

En el modelo de Martin (1992; 2014), el contexto también es considerado como un sistema estratificado en dos niveles: registro y género. El término ‘registro’ se utiliza para denominar el conjunto de las variables de campo, tenor y modo, en el estrato menos abstracto del contexto, que interactúa directamente con el estrato semántico-discursivo del lenguaje a través de su diversificación metafuncional. El término ‘género’ se utiliza para nombrar el estrato superior del contexto, más allá de las metafunciones. Por un lado, el género se construye como significado, es decir, como una configuración particular de campo, tenor y modo, que permite la combinación de estas variables relativamente libre, en una construcción más holística de los procesos sociales; por otro, se centra en los pasos o etapas en que los textos se despliegan, haciéndose cargo de su estructura esquemática (Martin, 1997: 6).

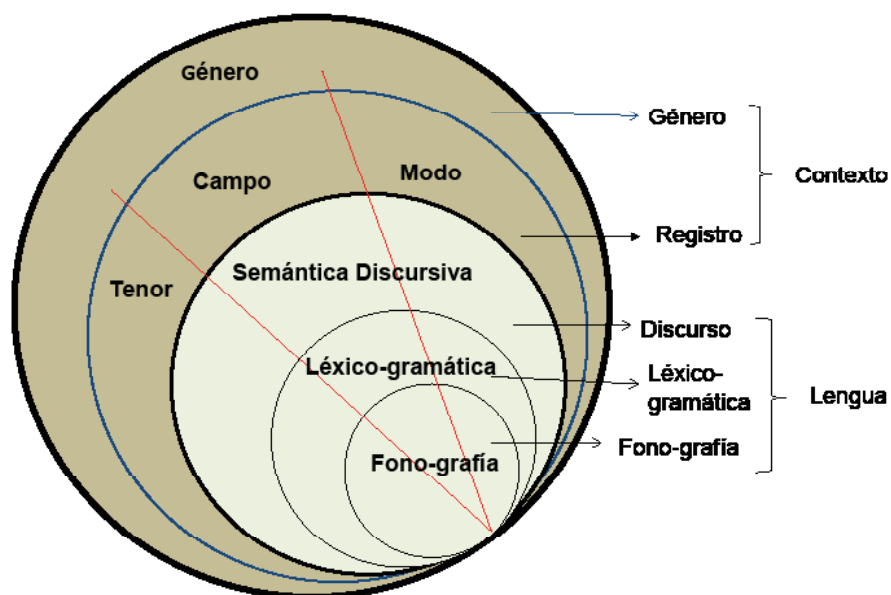


Figura 1. Contexto y lenguaje estratificados (adaptado de Martin & Rose, 2007: 309).

En este marco, se entiende por género un proceso social llevado a cabo a través del lenguaje, ya sea que éste funcione como auxiliar o como constitutivo de la actividad, en un ámbito específico de una cultura dada. Estos procesos se llevan a cabo en pasos o etapas que constituyen la estructura esquemática del género, y se proponen el logro de un propósito, objetivo o meta social. Dado que los géneros son realizados a través del lenguaje, se prevé, para su caracterización, la identificación de los recursos semántico-discursivos que con mayor probabilidad se encuentran en los textos y que permiten, como ya señalamos, a partir de la construcción del registro, identificar los pasos de la estructura esquemática y el propósito global del texto.

Para graficar la complejidad de la concepción de lenguaje, contexto y las relaciones entre ellos, en la LSF se ha diseñado el gráfico que se observa como Figura 1. En lo que hace a las relaciones entre semiosis connotativa y denotativa, se grafican como se observa en la Figura 2.

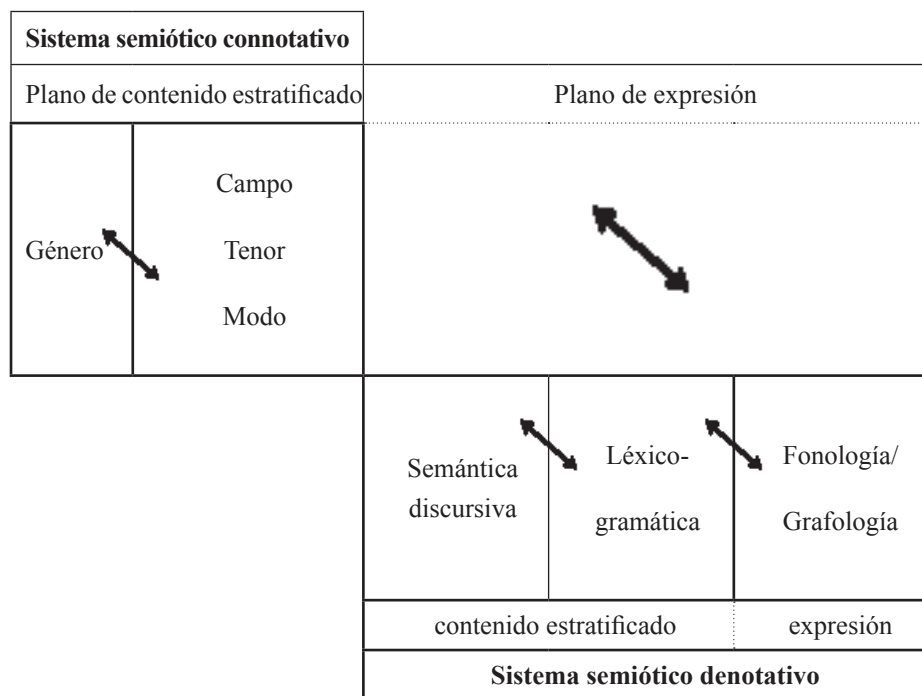


Figura 2. Estratificación de contexto y lenguaje (Martin, 1999a: 40).

Los diversos textos que se pueden producir en una lengua determinada pueden compartir características similares, derivadas de las opciones adoptadas por los hablantes tanto en términos de estructura esquemática como de las elecciones a partir del sistema del lenguaje para realizar el registro y lograr los propósitos sociales perseguidos. Así, los textos pueden asumir características de un género, es decir, ser ejemplares o ‘instancias’ de ese género (Martin, 2010: 17-18).

En este modelo, los textos, instancia de un género, son la unidad del estrato semiótico-discursivo del lenguaje, de manera que los significados que realizan pueden analizarse teniendo en cuenta los recursos que se han descrito para ese estrato en las tres metafunciones (Martin & Rose, 2007), como se muestra en el Cuadro 1. Considerando el concepto de ‘metarredundancia’, tomado de Lemke (1995), estos recursos se entienden como patrones de patrones de recursos léxico-gramaticales, que a su vez se entienden como patrones de patrones fonológicos (Martin, 2010: 5). A su vez, como ya señalamos antes, los significados ideacionales permiten construir el campo de un texto, los interpersonales el tenor y los textuales el modo, de manera que el análisis de los recursos semiótico-discursivos permiten reflexionar sobre el registro de un texto (Cuadro 1). A través del registro se puede reflexionar sobre el género en términos de proceso social con un propósito definido. Por otra parte, el análisis semiótico-discursivo permite identificar pasos en el texto a medida que se observan cambios en los patrones de recursos utilizados (Eggins, 1994). Esta fase

del análisis permite, entonces, identificar la estructura esquemática del texto y, por lo tanto, su configuración como género.

CONTEXTO		LENGUAJE		
	Variable de Registro	Tipo de significado en juego	Patrones semántico-discursivos	Patrones léxico-gramaticales
G É N E R O	Campo	Ideacional	* Ideación * Conjunción	* Transitividad (caso) * Relaciones lógico-semánticas (taxis)
	Tenor	Interpersonal	* Función del habla * Negociación * Valoración	* Modo * Modalidad * Vocación
	Modo	Textual	* Identificación * Periodicidad	* Tema * Flujo de la Información

Cuadro 1. Relaciones entre contexto y lenguaje: patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales (adaptado de Eggins & Martin, 2003).

Este marco teórico es el principio que, desde nuestra perspectiva, permite establecer los contenidos a tener en cuenta cuando se enseña a leer y escribir textos como instancias de géneros académicos y profesionales en un programa de lectura y escritura, teniendo en cuenta la/s disciplina/s que en ellos se pongan en juego.

¿Pero cuáles son los contenidos que se hacen explícitos en la estrategia didáctica que se aplica para la enseñanza de la lectura y la escritura? A partir de las decisiones que se toman en cada materia acerca del género que se espera que los estudiantes produzcan, se analizan modelos textuales que se consideran pertenecientes a ese género. Para ello, se establece su contexto, se identifica su propósito social, se reconoce su estructura esquemática y se identifican algunos recursos semántico-discursivos considerados relevantes para la construcción del registro. Estos rasgos son analizados



junto con el grupo de estudiantes en los textos que se presentan como modelo así como también en los elaborados por ellos.

Este análisis permite a los estudiantes reflexionar sobre los textos como proceso y como producto, es decir, comprender qué significados construyen como objeto semiótico y cómo estos significados se despliegan en el texto. Esto se logra a partir del reconocimiento de partes en el texto que se van sucediendo para lograr un propósito social específico y de la identificación de algunos de los recursos lingüísticos a nivel del estrato semántico-discursivo, los más relevantes en cada género, que se utilizan para construir significados. Asimismo, se toman como objeto de enseñanza los rasgos lingüísticos descritos en el marco de la LSF para caracterizar el discurso científico, de modo que los estudiantes se apropien de los recursos que han sido desarrollados para producir textos en el marco de las disciplinas (Halliday & Martin, 1993; Veel, 1997; Hood & Martin, 2005; Wignell, 2007; Korner, McInnes & Rose, 2007; Hood, 2010; entre otros).

En suma, proponemos que, en un programa de desarrollo de habilidades discursivas instalado en la educación superior de manera transversal a las carreras y a lo largo del *currículum*, se enseña la lectura y escritura de textos entendidos como instancias de géneros, tomando en cuenta sus características: contexto, propósito social perseguido, estructura esquemática y recursos lingüísticos relevantes para la producción de significado.

Como se observará en la propuesta didáctica que se presenta a continuación, otro de los objetivos de enseñanza es que el estudiante alcance autonomía en sus habilidades para la lectura y la producción de textos académicos y profesionales.

## 2. ¿Cómo enseñar?

El segundo principio que consideraremos aquí tiene que ver con la elección de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales. La opción elegida se basa en la desarrollada por la Escuela de Sydney, que se propone como una didáctica visible e intervencionista (Martin, 1999b: 124-125). Estos rasgos se relacionan con un alto grado de explicitud en el momento de la enseñanza, en el sentido de que los estudiantes sepan, a través del diálogo con el docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando trabajan con un texto. Asimismo, la visibilidad e intervención de la didáctica se relacionan con el apoyo que se provee a los estudiantes durante el desarrollo de sus habilidades discursivas mientras se efectúan las tareas previstas, a fin de lograr su incorporación a las comunidades discursivas a las que necesitan pertenecer.

En el modelo de enseñanza que presentaremos aquí, el rol de los docentes es relevante. Se trata de considerar al equipo docente como expertos conocedores del género a enseñar, que guiarán a los estudiantes, mediante andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) y modelaje, en el aprendizaje. Se trata de docentes que estimulen la participación activa de los estudiantes, promoviendo la interacción en discusiones acerca de diversos aspectos del género, el registro y los recursos semántico-discursivos

y léxico-gramaticales que lo realizan (Martin, 1993), en el marco de actividades de enseñanza-aprendizaje (Martin, 1999b; Martin & Rose, 2005; 2012; Moyano, 2007).

A diferencia de prácticas que simplemente ofrecen una consigna detallada a los estudiantes para que éstos resuelvan el problema planteado, en este modelo los docentes acompañan todo el proceso de aprendizaje, en un trabajo que se propone desde la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2007). En este sentido, cada etapa del modelo se inicia con un trabajo conjunto entre el docente y la clase, antes de que el estudiante pueda hacer el trabajo individualmente. El trabajo conjunto tiene por objetivo, como ya señalamos, que el docente modele las actividades de lectura, de escritura y de edición de los textos, según el modelo que se describirá más adelante, guiando a los estudiantes mediante preguntas que los orienten a resolver las actividades propuestas.

Asimismo, en este trabajo los docentes deben dar posibilidades de que los estudiantes obtengan buenos resultados ante cada una de las tareas que les propongan, incluso en la respuesta a sus preguntas en el intercambio para producir andamiaje. De esta manera, como señalan Martin y Rose (2005: 18-19), los docentes deben generar las condiciones para que todos los estudiantes tengan buenos resultados en su proceso. Se trata, según estos autores, de que los docentes, mediante recursos didácticos adecuados, puedan proveerlos de conocimiento explícito sobre textos en su contexto social, disminuyendo la brecha entre los que tienen mejor preparación y los más desaventajados. Para ello, los estudiantes deben recibir preparación para dar respuestas adecuadas a las preguntas-guía de los docentes que se orientarán a los recursos utilizados en los textos y la producción de significados; asimismo, necesitan obtener retroalimentación, evaluación y comentarios a esas respuestas, que estarán vinculadas a la identificación de los recursos utilizados en los textos modelo o en los producidos por los estudiantes. Estos comentarios deberían ser siempre de afirmación, si los estudiantes fueron bien preparados para dar esas respuestas (Martin & Rose, 2005:8).

El modelo didáctico por el que optamos para aplicar en un programa de lectura y escritura académicas y profesionales propone el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura, no solo para desarrollar el aprendizaje de estas habilidades en los ámbitos sociales correspondientes sino también para mejorar los aprendizajes de contenidos en las materias en que se aplique. Este segundo objetivo surge del hecho de que esta propuesta se sustenta en la teoría de aprendizaje a través del lenguaje propuesta por Halliday (1993). Esta teoría sostiene que para aprender contenidos es necesario también aprender el lenguaje mediante los cuales esos contenidos se construyen. La conceptualización del lenguaje como sistema semiótico es el que habilita esta concepción, que tiene puntos de contacto con la posición de Vigotsky (1998) en relación con la necesidad de aprender cómo funciona el lenguaje para poder acceder a los significados que éste produce.

Si bien el modelo (Moyano, 2007; 2011a; 2013a) se basa en las propuestas de la Escuela de Sydney (Martin, 1999b; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012), ofrece también algunos agregados y modificaciones. Consta de tres etapas: 1) *deconstrucción* de textos como instancias de un género; 2) *construcción* de un texto; y 3) *edición* del

texto producido, etapa añadida al modelo original de Sydney. A su vez, la etapa de *construcción* comprende una sub-etapa, que tampoco existe en la propuesta original, y que se desarrolla antes del momento de la escritura: el *diseño* del texto. Todas las etapas están atravesadas por la reflexión sobre el campo del texto y sobre el género. Asimismo, todas se llevan a cabo en una primera instancia en conjunto entre la clase y el/los docentes, pueden realizarse luego en pequeños grupos, y finalmente se hacen de manera individual, alcanzando la autonomía buscada, según lo desarrollado en el modelo modificado, que se presenta en la Figura 3.

<b>Negociación del Campo</b>	<b>Deconstrucción</b>		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual
	<b>Diseño del Texto</b>	<b>Construcción</b>	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual
<b>Determinación del contexto</b>	<b>Edición</b>		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual

Figura 3. Propuesta didáctica (adaptado de Moyano, 2007).

Para la *deconstrucción*, se eligen uno o dos textos que resulten instancias del género que se espera que los estudiantes produzcan en una asignatura determinada. Como se señalará más adelante, los textos deben cumplir una función de enseñanza y de evaluación en una materia específica de una carrera, según el diseño de aplicación del Programa (cf. sección siguiente). De esta manera, el trabajo adquiere mayor sentido para los estudiantes que cuando el trabajo se realiza en talleres paralelos al *currículum*, como también se discutirá en otro momento del presente artículo.

La *deconstrucción* de los textos elegidos se inicia mediante la reflexión sobre el campo que cada uno construye. El docente guía a los estudiantes, a partir de la consideración de recursos ideacionales (Martin & Rose, 2005; Moyano, 2015a), en la identificación de los significados que el texto construye, ubicándolo en el campo de la disciplina que se esté abordando. Asimismo, anticipa el género al que el texto pertenece, explica cuál es su propósito, en qué contexto tiene lugar, qué tipo de destinatario tiene, qué rol asume el autor del texto en relación con ese destinatario, si es un texto oral o escrito y qué relación tiene con otros géneros en el mismo contexto académico o profesional. Existen otras experiencias regionales que proponen alternativas para este trabajo, que en el presente modelo lleva a cabo un docente especialista en la disciplina en juego. Por ejemplo, en los talleres de escritura diseñados por Motta-Roth (2009; 2012), la exploración contextual es realizada por los estudiantes en una investigación

etnográfica. Esto se debe, entre otras razones, a que en las iniciativas brasileñas, el docente a cargo del taller suele ser un profesor de Lengua. En cambio, en la propuesta que aquí se presenta, el trabajo de enseñanza se lleva a cabo de manera conjunta por un equipo docente conformado por el profesor de Ciencias del Lenguaje que integra el equipo del programa y el o los profesores especialistas en la disciplina a cargo de la materia a la que el programa se asocia, de manera que el rol del especialista en la disciplina es crucial en este momento del trabajo.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, en la *deconstrucción* de los textos seleccionados como modelo de escritura se identifican la estructura esquemática con sus pasos correspondientes, algunos de los recursos semántico-discursivos seleccionados por los autores para la construcción de significado y algunas de sus realizaciones léxico-gramaticales, cuando esto resulte necesario. Este trabajo debe surgir de varias lecturas del texto realizadas en conjunto entre la clase y el docente, y tener como objetivo reconocer mediante qué recursos se construyen los significados que el texto produce (cf. como ejemplos de deconstrucciones de textos disciplinares en español: Moyano, 2011b; 2012a). Para realizar esta tarea de manera conjunta, el docente modela la lectura y provee andamiaje a la comprensión del estudiante mediante sus explicaciones y preguntas acerca de dos cuestiones: cómo proceder para el reconocimiento de las características genéricas y discursivas de un texto y para la comprensión de su significado. El estudiante, entonces, comienza un proceso en el que no solo comprende el texto que tiene que leer, sino que comienza a aprender estrategias de abordaje de la lectura, para aplicar en el momento en que deba hacer el trabajo en pequeños grupos o individualmente.

Por otra parte, la *deconstrucción* de textos como modelos de ejemplares de un género determinado debe dejar en claro para el estudiante las características que debe adoptar el texto que él vaya a producir. Si bien es cierto que algunas variantes pueden aparecer, pues los géneros no son modelos estáticos a los que los textos deban adaptarse sino recursos que una cultura tiene para llevar a cabo sus propósitos, los modelos son orientación suficiente para la producción del estudiante.

La etapa siguiente en la propuesta didáctica es la *construcción* de un texto sobre una temática elegida por el estudiante dentro del campo propuesto por el docente de la materia en juego y en el marco del género también establecido por la cátedra. Esto requerirá, en consecuencia, de una nueva reflexión sobre estos aspectos del contexto, como se anticipa en el modelo (Figura 3).

En esta etapa de formación, la *construcción* del texto se hace de manera independiente o, a lo sumo, en pequeños grupos. Solamente se trabaja con la construcción conjunta en momentos en que se procure enseñar cómo utilizar en los textos algunos recursos semántico-discursivos, como las metáforas gramaticales (Halliday, 1994; 1998) o los diferentes recursos con que se cuenta en español para la proyección de otras voces en el texto (Moyano, 2013b; 2015b) o la periodicidad (Moyano, 2011b; 2015a; 2016).

No obstante, es importante destinar una clase a la sub-etapa *diseño*, en la que se guíe a los estudiantes en aspectos que tienen que ver con la selección de los contenidos

a incorporar en el texto, su distribución en los diferentes pasos y su organización en fases dentro de los pasos, así como una reflexión sobre recursos semántico-discursivos que pueden ser necesarios en el desarrollo.

Luego de que los estudiantes hayan producido sus textos, en pequeños grupos o de manera individual, los entregan al docente del Programa para continuar con el proceso. El docente los revisa pero no los corrige, en el sentido tradicional del término. En otra oportunidad (Moyano, 2010), hemos señalado que una de las razones para no llevar a cabo esta tarea es que los estudiantes no necesariamente prestan atención a estas correcciones a fin de adoptarlas para modificar su texto. Otras veces, en el caso en que las tengan en cuenta, asumen dos tipos de actitudes: o las aceptan simplemente porque son observaciones del docente o las rechazan porque consideran que no construyen el significado que ellos quisieron producir. Efectivamente, una investigación reciente (Tapia, 2016) da cuenta de este fenómeno y señala, como también anticipáramos oportunamente, que si no se ofrece un tiempo de clase para la modificación o re-escritura de los textos, el trabajo docente resulta una inversión de tiempo y esfuerzo que carece de resultados y, por lo tanto, de sentido.

En consecuencia, el modelo didáctico propone una tercera etapa, la *edición* de los textos producidos por los estudiantes (Figura 3), que tiene por objetivo central enseñar a los estudiantes a realizar la tarea de edición, práctica de los escritores expertos que habitualmente queda fuera de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades de escritura, a la espera de que los estudiantes puedan realizarla por sus propios medios. En esta propuesta, en cambio, la edición se vuelve objeto de enseñanza aplicando los recursos de andamiaje y modelaje sostenidos para todas las etapas del modelo.

El docente del Programa, entonces, recibe los trabajos producidos y selecciona algunos que presenten los logros esperados y otros que muestren problemas comunes a los de los textos revisados, con el fin de trabajarlos de manera conjunta con la clase. Los trabajos seleccionados se exponen ante los estudiantes, no sin antes haber negociado el valor de esta práctica: los textos no están finalizados una vez escritos, sino que requieren de una serie de modificaciones hasta llegar a considerarse concluidos. Y es a ese proceso de modificaciones que se le llama edición. Por lo tanto, el sentido de revisar los textos no es juzgar a sus autores, sino observar si responden a las características que en la *deconstrucción* se observaron como propias del género en los textos modelos, ya sea en el nivel de la estructura esquemática como en la realización lingüística en los diferentes estratos. Nuevamente, entonces, se requiere de la reflexión sobre género, registro y lenguaje, para evaluar la adecuación del texto a editar a los parámetros establecidos como característicos.

Como en las otras instancias del modelo, el trabajo conjunto tiene por finalidad que el docente pueda modelar la tarea a realizar y dar andamiaje para su ejecución por parte de los estudiantes. Como ya se señaló, los textos se evalúan teniendo en cuenta si se logró la estructura esquemática del género, si se utilizaron los recursos lingüísticos de manera adecuada y si, como consecuencia, la construcción de significado responde a lo esperado. El docente guía a los estudiantes para que sean ellos los que identifiquen

los logros y problemas de los textos. Y cuando señalen problemas, se propone que en conjunto trabajen para proponer modificaciones que lleven a su superación. El docente de la materia específica tiene también su espacio en esta etapa: guía a los estudiantes cuando se producen problemas de contenido disciplinar en los textos, adoptando también una metodología dialógica para discutir acerca de la producción de significado. Se modela así el trabajo de edición individual, que los estudiantes deberán hacer como tarea inmediata, fuera de la clase.

Transcurrido el tiempo pautado para realizar este trabajo individual o grupal, según el caso, el docente del programa vuelve a recibir los trabajos para un segundo proceso de edición conjunta. Luego los estudiantes llevan a cabo una edición final y entregan el texto, ahora sí, para ser evaluado y calificado por el docente del programa antes de transferirlo al docente de la materia que, como ha participado de todo el proceso, es quien coloca la nota final a cada estudiante.

### 3. *¿Quién enseña?*

Entre las décadas de los '80 y la de los '90, se planteaba en el ámbito anglosajón un debate acerca de quiénes tenían que hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades (Moyano, 2004). Diversos autores sostenían que sólo los profesores de las disciplinas están en condiciones de hacerse cargo de la tarea pues son los que conocen las prácticas sociales, lo que permite introducir a los estudiantes en las “convenciones de cada disciplina”, y pueden poner el acento en “habilidades generales de escritura”, las que consideran necesarias –sin explicitar de cuáles se trataría– para habilitar a los estudiantes en esa tarea (Fullwiler & Young, 1982). Los más extremados en esta posición rechazaban de plano la participación de los docentes de Lengua en esta tarea (Freisinger, 1982). En otros casos, sin embargo, se proponían cursos iniciales paralelos a las materias específicas de cada carrera, en los que los profesores de Lengua eran quienes debían enseñar, mediante el análisis retórico, el reconocimiento y uso de convenciones de escritura consideradas centrales en las disciplinas (Peterson, 1992), mientras que en cursos posteriores se avanzaba sobre “habilidades más específicas” de cada una de ellas, que tampoco son explicadas (Farris & Smith, 1992).

Sin embargo, tanto en esa cultura como en América Latina y en el mundo, siguen conviviendo ambas prácticas más una tercera opción, que en muchos casos se trata de la capacitación de docentes de las disciplinas por parte de profesores de Lengua. Pueden verse ejemplos de diferentes experiencias en volúmenes que compilan trabajos de diferentes latitudes (Bazerman et al., 2009; Thais et al., 2012). En América del Norte, por ejemplo, parecen seguir existiendo los cursos paralelos a las disciplinas dictados por profesores de Lengua (McLeod, 2007), mientras en otros casos se instalan centros o programas con características diversas. Más actualmente, Hjortshoj (2017) señala que los estudiantes deben aprender “lo que los profesores en diferentes campos consideren cómo debe ser la escritura”, con ausencia de guías, consignas, requerimientos y todo lo que la autora considera que limitaría el trabajo,

a fin de hacerlo “más fácil”. Como variante, MacDonald, Procter y Williams (2017) dan cuenta de la existencia de un programa independiente de las carreras pero con espacios específicos para cada disciplina instalados en los diferentes departamentos de la universidad, tomando la forma de centros de escritura. El trabajo se basa en la colaboración entre especialistas en escritura y profesores de las disciplinas, “evitando así que sea el especialista en escritura el que le diga a la facultad cómo enseñar a escribir” (McDonald et al., 2017: 112-113). El rol de estos especialistas es preparar a los docentes de materias específicas en ciertos aspectos, para que sean ellos los que enseñen a los estudiantes las prácticas de cada disciplina en cada demanda particular. Esta experiencia cuenta también con estudiantes de doctorado que reciben un curso en didáctica de la escritura, diseñado para fortalecer sus conocimientos específicos en la disciplina y ofrecerles especialización en escritura.

En América Latina e Iberoamericana, existen variadas experiencias en cursos guiados por profesores de Letras así como también en la enseñanza en el marco de las disciplinas directamente implementada por el profesor a cargo. Muchas de éstas han sido presentadas en extensos volúmenes como el elaborado por la UNLu (2001), o los coordinados por Parodi (2010) y por Vázquez y otros (2012). La variedad de propuestas acerca de quiénes deben hacerse cargo de la enseñanza de la escritura académica y profesional se puede observar también en un trabajo de reciente aparición (Bañales, Castelló y Vega, 2016). En este extenso libro, se recogen experiencias muy diversas, tanto en el pre-grado como en el postgrado, entre las que predominan las propuestas de enseñanza a cargo de docentes de las disciplinas específicas o tutores alumnos avanzados o graduados, que en muchos casos reciben capacitación por parte de profesores de Lengua. En otro volumen (Moss, Benítez y Mizuno, 2016), se presenta un programa en el que la enseñanza de la lectura es realizada por profesores de las materias que intervienen en él con un asesoramiento antes, durante y después de la experiencia, realizado por profesores de Ciencias del Lenguaje.

La posición que hemos asumido desde el inicio de nuestra actividad en la práctica y la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior es la de la enseñanza compartida por un profesor de Ciencias del Lenguaje y un profesor de la disciplina en juego (Moyano, 2004; 2009; 2010; Moyano y Natale, 2012; Moyano y Giudice, 2016a; 2016b). Este principio contempla la conformación de un equipo de docentes de Ciencias del Lenguaje, cuyos integrantes se asocian a los responsables de las materias de diferentes carreras participantes del Programa a fin de integrar equipos que les permitan trabajar de manera conjunta e interdisciplinaria.

Como señalamos en los dos primeros principios presentados en este artículo, la enseñanza de la lectura y la escritura se lleva a cabo teniendo en cuenta una didáctica basada en el concepto de género desarrollado en la LSF (Martin, 1992; 1994; 1997; 2001; 2014; Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2007; 2008). Esto implica que, para enseñar a leer y escribir textos se indaga a qué género pertenecen, teniendo en cuenta tanto su estructura genérica como los recursos discursivos y léxico-gramaticales que construyen las variables de registro que se combinan. Este trabajo es especialidad de un investigador en Ciencias del Lenguaje con algún grado de especialización en el marco teórico de referencia. Como primera consecuencia de la elección teórica que

se asume, los docentes de Ciencias del Lenguaje tienen que participar del trabajo de descripción del género y su enseñanza. Asimismo, se trata de docentes a los que se los introduce en la didáctica de la lectura y la escritura basada en géneros elegida como marco teórico para este aspecto del trabajo (Martin, 1999b; Rose y Martin, 2012; Moyano, 2007; 2010; 2011a; 2013a), que requiere del conocimiento teórico lingüístico señalado antes. Por lo tanto, como segunda consecuencia, son estos docentes los que están preparados para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros en la enseñanza superior.

Este trabajo, sin embargo, no se plantea como opción para cursos de escritura anteriores o paralelos al cursado de las materias específicas de una carrera en la que el Programa se instala, pues demanda que los objetos de enseñanza sean textos como instancias de géneros propios de la actividad académica de cada carrera así como otros propios de los ámbitos profesionales donde los graduados de esas carreras van a desempeñarse en el futuro. Por una parte, los docentes de Ciencias del Lenguaje no se especializan en el conocimiento del contexto específico en que los géneros que deberían enseñarse tienen lugar, ni tampoco dominan el campo que los textos construyen, pues corresponden a otras disciplinas. Por otro lado, como ya fue señalado por Hyland (2002), los estudiantes no establecen relación directa entre los cursos independientes sobre habilidades de lectura y escritura y los trabajos de lectura y producción textual que tienen que realizar en otros espacios de formación. En efecto, las habilidades que se han propuesto como objeto de estos cursos independientes no suelen ser transferidos posteriormente en todos los casos a las tareas de lectura y escritura en las materias de las carreras de pre-grado, según nos han reconocido los propios profesores de esas asignaturas en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde existen un curso anterior y otro al inicio de los estudios superiores (cf. Braidot, Moyano, Natale & Roitter, 2008).

Por otra parte, como han señalado otros autores (Fullwiler & Young, 1982; Carlino, 2005), son los docentes de las disciplinas específicas los que tienen un conocimiento preciso del contexto en el que los géneros que ellos deciden que sus estudiantes deben aprender a leer y producir se generan y circulan. Asimismo, son especialistas en el campo que se realiza en esos textos a través del lenguaje: son los que manejan en profundidad los conocimientos que se construyen en los textos, sus implicaciones, las discusiones a su alrededor, según el tipo de disciplina de que se trate. En consecuencia, teniendo en cuenta el modelo didáctico elegido, se vuelve imprescindible la participación de estos profesores en la tarea de enseñanza de los géneros. Aun así, no es un trabajo que puedan llevar a cabo de manera independiente, ya que no conocen en profundidad las características genéricas y discursivas de los textos ni los recursos teóricos que permiten identificarlos, dado que no se trata de un campo propio de su especialidad.

En resumen, si se pensara que cualquiera de los dos grupos de profesores se hiciera cargo de la enseñanza de géneros académicos y profesionales –como ocurre en otras propuestas–, los estudiantes solo contarían con docentes que abordarían de manera especializada un aspecto de la cuestión. En cambio, un trabajo de asociación entre ambos tipos de docentes potencia la propuesta didáctica diseñada, que ha dado



evidencias de generar resultados positivos en términos de evolución de las diferentes versiones de los textos que escriben los estudiantes (Moyano & Giudice, 2011; 2016b). Cabe señalar que, para poder llevarla a cabo de manera independiente, los docentes de las disciplinas específicas de las carreras demandarían de una formación que no necesariamente les interesa adquirir pues corresponde a otra disciplina. En el caso de los docentes de Ciencias del Lenguaje, necesitarían también formarse en las disciplinas objeto de los textos que tienen que enseñar, lo que también representaría un obstáculo importante. De ahí que resulte conveniente el trabajo conjunto entre docentes de diferentes disciplinas, cada uno con su especialidad, que puedan aportar, según lo explicado más arriba, los conocimientos propios de su especialidad para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en el nivel superior.

Esta manera de trabajar determina el lugar del programa de lectura y escritura en el marco de las instituciones. No se trata de programas independientes, sino asociados a las carreras que se dictan en las unidades académicas en las que se trabaja. Esto implica una relación estrecha entre las autoridades de esas unidades académicas y el/la coordinador/a del programa, así como también entre los docentes intervinientes, a quienes en algún momento llamamos ‘socios’ (Moyano, 2010), en el sentido de ser socios de enseñanza.

Cabe hacer la salvedad de que, dado que en la mayoría de los casos la enseñanza de la LSF y la propuesta didáctica diseñada no se incluyen de manera extensiva en las carreras de pre-grado de formación de lingüistas ni docentes de grado en Ciencias del Lenguaje, los programas de lectura y escritura a nivel superior deben generar sus propios espacios de formación en estos aspectos. Estos espacios estarán orientados a los profesores de Ciencias del Lenguaje que, para su selección, deberían estar dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes en su disciplina para aplicarlos a la práctica docente de acuerdo con los principios de creación del programa.

## ESTRATEGIAS

### *1. Negociación*

La primera estrategia que surge ligada a los principios descriptos para la instalación de un programa de lectura y escritura es lo que llamamos ‘negociación’. En una primera instancia, hacemos referencia a la negociación como la relación que necesariamente tiene que establecerse entre los profesores socios de enseñanza, es decir, los profesores de Ciencias del Lenguaje y los de las materias específicas de las carreras asociadas al programa (Moyano, 2004; 2010).

Esta relación implica la necesidad de un trabajo conjunto fuera del aula, antes, durante y después de iniciar las prácticas de enseñanza asociada. Este trabajo conlleva el establecimiento de una serie de acuerdos que es necesario reafirmar y renovar continuamente, en el sentido de irlos ajustando a medida que el proceso en el aula se va llevando a cabo, así como también en los diferentes ciclos lectivos en los que la aplicación se realice. El objetivo es establecer una relación que se extienda en el

tiempo, de manera que las materias asociadas al programa sean siempre las mismas<sup>2</sup> (cf. más abajo).

Los acuerdos a establecer en el marco de la negociación entre pares docentes o socios de enseñanza han sido formulados en tres ocasiones diferentes, ejemplificándolos en dos de los casos (Moyano, 2009; 2010; Moyano & Giudice 2016a). Sintéticamente, se trata de acordar los siguientes puntos: el rol de la lectura y la escritura en la materia; la planificación de las actividades de lectura y escritura a lo largo de la asignatura, determinando momentos en los que contribuyan al aprendizaje y otros a la evaluación; la identificación y caracterización de los géneros que los estudiantes tienen que abordar, teniendo en cuenta su contexto, su estructura y sus rasgos semántico-discursivos y léxico-gramaticales relevantes; la elaboración de consignas y rúbricas o grillas de evaluación; y el establecimiento de la cantidad de participaciones de los profesores de Ciencias del Lenguaje en el curso del dictado y el objetivo de cada participación, teniendo en cuenta la propuesta didáctica diseñada (cf. PRINCIPIOS).

Cabe señalar que la negociación acerca de las características del género puede ser hecha a partir del análisis que los profesores de Ciencias del Lenguaje hagan de los textos modélicos provistos por los docentes de las materias, si estos existieran, o a partir de un trabajo etnográfico también conducido por el lingüista, en el caso de que no se cuente con textos modelo o en los casos de que se trate de géneros que no circulen socialmente de manera abierta sino que pertenezcan a ámbitos privados de actuación profesional (Moyano, 2012b).

Esta relación de negociación resulta vital para el desarrollo del programa. Si no se logran estos acuerdos, no se obtiene adhesión por parte de los estudiantes a las actividades propuestas y, por lo tanto, el trabajo en el aula queda completamente desvirtuado, poniendo el programa en riesgo. De ahí la importancia de esta vinculación entre los docentes involucrados en el trabajo asociado.

Sin embargo, la estrategia de negociación no se agota en este nivel, sino que se extiende a niveles jerárquicos superiores, y en rigor se inicia en ellos. En el nivel inmediatamente superior, la negociación es la estrategia que debe tener lugar entre la coordinación del programa y los responsables de las unidades académicas en el que éste se instale. Según cada estilo de conducción, en algunos casos estos responsables se hacen cargo directamente del mantenimiento de la negociación; en otros, se produce la delegación en quienes están al frente de las carreras.

El objeto de negociación en este nivel tiene que ver con la elección de las materias que se asociarán al programa en cada carrera, para lo que suelen tenerse en cuenta algunos de los siguientes criterios o ambos a la vez: la centralidad de las materias en

<sup>2</sup> En este punto hay una modificación en nuestra posición inicial, que suponía que el programa trabajaría un tiempo en una materia para después cambiar a otra, entendiendo que el docente iba a adoptar la propuesta didáctica para aplicarla por su cuenta (Moyano, 2010). Sin embargo, con la experiencia pudimos observar que, una vez que ya no trabajan con el programa, los docentes van modificando su práctica. De ahí que hayamos cambiado la posición, entendiendo que es necesario continuar el trabajo entre socios de enseñanza y que establecerlo en ciertas materias de una carrera da estabilidad al programa y contribuye a su sostenimiento en el tiempo.

el *currículum* y la disposición de los docentes o equipos docentes a cargo de ellas. Asimismo, se producen encuentros planificados a lo largo de cada período de dictado, a fin de evaluar el curso de las acciones, la disposición de docentes y estudiantes y los resultados que se van obteniendo en la aplicación.

El siguiente nivel de negociación es el que el coordinador del programa tiene con los responsables más altos de la universidad en la que se vaya a instalar. Generalmente, la iniciativa de instalación de un programa de lectura y escritura en la enseñanza superior surge del nivel intermedio de autoridad, es decir, de algún responsable de carrera o de unidad académica. En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la inquietud surgió de un grupo de docentes de dos carreras nucleadas en una unidad académica, con el apoyo del responsable de esa unidad. En el caso de la Universidad de Flores (UFLO), de un director de carrera involucrado en una investigación que se llevaba a cabo sobre el discurso de la disciplina de la carrera que él conduce. Sin embargo, como generalización, puede decirse que sólo es posible instalar y extender un programa con el acuerdo de las autoridades máximas, como el Rectorado y el Consejo Superior. En cada institución este hecho presenta variaciones, pero evidentemente se necesita de acuerdos entre la coordinación académica y los más altos niveles de autoridad por cuestiones académicas y presupuestarias. Por otra parte, esto es lo que permite lograr un rasgo imprescindible para un programa de escritura: su institucionalización.

## *2. Transversalidad*

La segunda estrategia relevante es la transversalidad, es decir, la instalación del programa a lo largo de cada una de las carreras que se dictan en las diferentes unidades académicas de una institución. Como señalamos antes, la instalación de un programa de lectura y escritura en el nivel superior implica la necesidad de conformar un equipo de profesionales en Ciencias del Lenguaje que se hayan especializado o vayan adquiriendo especialización en las herramientas teóricas que lo sostienen. Mediante negociación, la coordinación del programa establece acuerdos con las autoridades de diferentes niveles a fin de que ese equipo se distribuya en diferentes carreras, intentando que un mismo profesional trabaje en materias a lo largo de cada una.

Esto presenta al menos dos ventajas: la primera consiste en que este profesional se familiariza con las autoridades de la carrera y con los equipos docentes que trabajan en ella; la segunda, de suma importancia, es que de esta manera logrará ir especializándose en los géneros y el discurso propios de las disciplinas que los estudiantes de esa carrera deben abordar. Un tercer punto a considerar es que el hecho de que un docente del equipo se asocie a materias de diferentes años de una misma carrera genera cierta familiaridad con los estudiantes que van avanzando en sus estudios y, fundamentalmente, el docente puede hacer un seguimiento de la evolución de esos estudiantes en relación con sus habilidades de lectura y escritura disciplinares a lo largo de la carrera.

Por otra parte, es necesario considerar la escala del programa y de la institución, factor que incidirá también en el número de docentes de Ciencias del Lenguaje asignados a cada carrera. En cuanto a la escala del programa, el objetivo a lograr es que en cada carrera se asocie una materia por cuatrimestre. Hasta lograr ese objetivo, podrá iniciarse con una materia por año, como en general está ocurriendo en este momento en la UFLO. En relación con la escala de la institución, parece obvio señalar que a medida que ésta vaya aumentando, habrá que formar un equipo que se especialice en trabajar en cada carrera.

### *3. Seguimiento y evaluación*

Finalmente, como última estrategia central, es importante que la coordinación se haga cargo de llevar adelante acciones de seguimiento y evaluación del programa. Dos razones resultan fundamentales para avanzar en este sentido.

La primera tiene que ver con la necesidad de monitorear el trabajo que se lleva a cabo, a fin de analizarlo y proponer las modificaciones que resulten necesarias. Esto puede hacerse en un proceso de investigación-acción, que se proponga como objetivos estudiar la evolución de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes y la evolución de la negociación, en particular de la que se realiza entre pares o socios de enseñanza. Otra investigación que resulta necesaria es la que dé cuenta de los géneros académicos y profesionales que los estudiantes deban producir, a fin de aportar información al campo de los estudios del discurso a la vez que se afinan los instrumentos de aplicación a la enseñanza. Una ventaja adicional a estos procesos de investigación es que son el espacio más adecuado para la especialización de los miembros del equipo.

La segunda razón para evaluar el programa es que las instituciones necesitan información que les permita decidir acerca de su sostenimiento en el tiempo. El programa requiere de una inversión importante en recursos, de manera que debe poder mostrar su efectividad.

Es cierto que estos procesos de evaluación no son sencillos de llevar a cabo pues involucran muchas variables que necesitan ser aisladas para poder analizar su impacto en procesos como la contribución del programa al aprendizaje de contenidos y su incidencia en la retención estudiantil. La interacción de la coordinación del programa con otras áreas de la misma universidad, como aquellas que se ocupen de la evaluación de diferentes procesos, puede contribuir a producir las herramientas necesarias para llevar adelante esta tarea.

### CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo hemos presentado los principios y las estrategias que consideramos fundamentales para la instalación de programas de lectura y escritura a lo largo de la carrera. En cuanto a los principios, creemos que resulta necesario contar con una definición acerca del objeto de enseñanza y con un diseño didáctico que

impliquen opciones teóricas en cuanto a concepciones sobre el lenguaje, los géneros discursivos, el aprendizaje a través del lenguaje y el rol del docente en el aula. Sobre estos aspectos, hemos marcado nuestra opción por la Lingüística Sistémico-Funcional y su propuesta didáctica, que hemos modificado para adaptarla a las que consideramos son necesidades de los estudiantes en todos los contextos educativos. Asimismo, se vuelve relevante asumir posiciones sobre cuáles son los tipos de profesionales que pueden hacerse cargo de llevar adelante estas acciones pedagógicas. En este sentido, hemos señalado que la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales debe ser responsabilidad de una asociación entre especialistas en Ciencias del Lenguaje y en las disciplinas que estén en juego. Cada docente, según su especialidad, tiene un rol que cumplir en el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, esta asociación hace que los estudiantes comprendan que las habilidades de lectura y escritura que tienen que desarrollar están vinculadas con el aprendizaje de contenidos de la materia en la que el programa se instala y, al ser transversal a la carrera, que estas habilidades integran la formación que deben adquirir en su transcurso por la educación superior.

Acerca de las estrategias que permiten el sostenimiento del programa, se encuentra la negociación entre los integrantes del equipo del programa y sus pares docentes, así como entre la coordinación y diferentes instancias jerárquicas de las unidades académicas y la propia universidad o instituto de educación superior. La segunda estrategia es la transversalidad del programa, que hace que éste no sea independiente sino que se encuentre asociado a las carreras, asociación que se administra a través de la negociación. Finalmente, entendemos que existe la necesidad de generar instancias de seguimiento y evaluación que implican procesos de investigación y que dan lugar también a instancias de vinculación con otras áreas de la institución. Estas estrategias, de diferente manera cada una, contribuyen a lograr una característica fundamental para la existencia de un programa de este tipo que es su institucionalización. Tanto su instalación como su sostenimiento dependen de que las autoridades de diferente jerarquía consideren el valor que un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras aporta a la formación de sus estudiantes.

Finalmente, más allá de que estas consideraciones hayan surgido de la experiencia de la creación y coordinación de programas específicos, creemos que es posible aplicarlas a diferentes contextos, en los que adoptarán, seguramente, algunas características particulares.

## REFERENCIAS

- ADLER KASSNER, L. 2013. What is Principle? En R. Malencyk (Ed.), *A Rethoric for Writing Program Administrators (Writing Program Administration)*. Pp. 394-406. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- BAÑALES, G., M. CASTELLÓ & N. VEGA (Eds.). 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>

- BAZERMAN, CH., A. BONINI & D. FIGUEIREDO (Eds.). 2009. *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- BRAIDOT, N., E. I. MOYANO, L. NATALE & S. ROITTER. 2008. Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En *Trabajos completos*. Cód. 368. VI CAEDI, UNSa-UCASAL-COPAIPA.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.
- EGGINS, S. & J. R. MARTIN. 2003. El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos* 36(54): 185-205.
- FARRIS, CH. & R. SMITH. 1992. Writing-Intensive Courses: Tools for Curricular Change. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Pp. 52-62. Newbury Park, C.A.: Sage Publications. Disponible en [https://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_soven/chapter6.pdf](https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter6.pdf)
- FREISINGER, R. 1982. Cross-Disciplinary Writing Programs: Beginnings. En T. Fullwiler & A. Young (Eds.), *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum*. Pp. 3-14. Illinois: NCTE. Disponible en [https://wac.colostate.edu/books/language\\_connections/chapter1.pdf](https://wac.colostate.edu/books/language_connections/chapter1.pdf)
- FULLWILER, T. & A. YOUNG. 1982. Introduction. En T. Fullwiler & A. Young (Eds.), *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum*. Pp. ix-xiii. Illinois: NCTE. Disponible en [https://wac.colostate.edu/books/language\\_connections/introduction.pdf](https://wac.colostate.edu/books/language_connections/introduction.pdf)
- HALLIDAY, M. A. K. 1981 [2002]. Text Semantics and Clause Grammar: How is a Text like a Clause? En J. J. Webster (Ed.), *On Grammar*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 1. Pp. 219-260. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1991 [2007]. The Notion of "Context" in Language Education. En J. J. Webster (Ed.), *Language in Education*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 9. Pp. 269-290. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1992 [2003]. The Act of Meaning. En J. J. Webster (Ed.), *On Language and Linguistics*. Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol 3. Pp. 375-389. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1993. Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5: 93- 116.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 1998. Things and Relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Pp. 185-235. London: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN (1985) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. & J. R. MARTIN. 1993. The Model. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power*. Pp. 22-50. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- HJELMSLEV, L. 1961. *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

- HJORTSHOJ, K. 2017. An Alternative History of an Independent Writing Program. En J. Everett & C. Hanganu-Bresch (Eds.), *A Minefield of Dreams: Triumphs and Travails of Independent Writing Programs*. Pp. 63-86. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Boulder: University Press of Colorado. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/minefield/chapter3.pdf>
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- HOOD, S. & J. R. MARTIN. 2005. Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos* 38 (58): 195-220.
- HYLAND, K. 2002. *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- KORNER, H.; D. MCINNES & D. ROSE (2007) *Science literacy*. NSW: NSW AMES.
- LEMKE, J. 1995. Making Trouble, Making Meaning. En *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Pp. 154-184. London: Taylor & Francis. Disponible en <http://www.jaylemke.com/storage/MakingTrouble1995.pdf>
- MAC DONALD, W.B., M. PROCTER & A. L. WILLIAMS. 2017. Integrating Writing into the Disciplines: Risks and Rewards of an Alternative Independent Writing Program. En J. Everett & C. Hanganu-Bresch (Eds.), *A Minefield of Dreams: Triumphs and Travails of Independent Writing Programs*. Pp. 111-132. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Boulder: University Press of Colorado. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/minefield/chapter5.pdf>
- MARTIN, J. R. 1985. Process and text: two aspects of human semiosis. En J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic Perspectives on Discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Pp. 248-274. Norwood, N.J.: Ablex.
- MARTIN, J. R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- MARTIN, J. R. 1993. A Contextual Theory of Language. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pp. 116-136. London: The Falmer Press.
- MARTIN, J. R. 1994. Macro-genres: The ecology of the page. *Network* 21: 29-52.
- MARTIN, J. R. 1997. Analyzing genre: functional parameters. En F. Christie & J. R. Martin (Eds), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Pp. 3-39. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 1999a. Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL). En M. Ghadessy (Ed), *Text and Context in Functional Linguistics*. Pp. 25-61. Amsterdam: Benjamins (CILT Series IV).
- MARTIN, J. R. 1999b. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. Pp. 123-155. London: Cassell (Open Linguistics Series).
- MARTIN, J. R. 2001. A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En J. Devilliers & R. Stainton (Eds.), *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory*. Pp. 287-328. Toronto: GREF (Theoria Series 10).
- MARTIN, J. R. 2010. Semantic variation: modelling system, text and affiliation in social semiosis. En M. Bednarek & J. R. Martin (Eds), *New Discourse on Language: functional perspectives on multimodality, identity and affiliation*. Pp. 1-34. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 2014. Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1.3. 2014.

- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2005. Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (Eds.), *Continuing Discourse in Language*. Pp. 251-280. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M & M. A. K. HALLIDAY. 2009. *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. China: Higher Education Press.
- MCLEOD, S. 2007. *Writing Program Administration*. West Laffayette: The Parlor Press / The WAC Clearinghouse. Disponible en: [https://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_wpa/](https://wac.colostate.edu/books/mcleod_wpa/)
- MOSS, M. G., T. BENÍTEZ & J. MIZUNO (Eds.). 2016. *Textos que se leen en la universidad. Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- MOTTA-ROTH, D. 2009. The role of context in academic text production and writing pedagogy. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Pp. 317-336. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, Colorado State University. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter16.pdf>.
- MOTTA-ROTH, D. 2012. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. En C. Thaïss; G. Bräuer; P. Carlino; L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha. (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. 1ed. Pp. 105-116. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, Colorado State University. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter9.pdf>.
- MOYANO, E. I. 2004. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas* 4 (4) 109-120.
- MOYANO, E. I. 2007. Enseñanza de Habilidades Discursivas en Español en Contexto Pre-universitario: Una Aproximación desde la LSF. *Revista Signos* 40(65): 573- 608.
- MOYANO, E. I. 2009. Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Pp. 449-464. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/genre/chapter22.pdf>
- MOYANO, E. I. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74): 465-488.
- MOYANO, E. I. 2011a. Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VISIGET)*. Pp. s/n. Lagoa Nova, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponible en: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- MOYANO, E. I. 2011b. La Discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso. En L. Barbara & E. Moyano (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Pp. 169-200. Los Polvorines: UNGS-PUCSP.
- MOYANO, E. I. 2012a. Argumentación en Economía: Negociación de una Interpretación. R.I.L.L. 17(1-2): s/n. Disponible en [www.insil.com.ar](http://www.insil.com.ar).



- MOYANO, E. I. 2012b. Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein, M. C. Pereira & E. Valente (Comps.), *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*. Pp. 1567-1586. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso)
- MOYANO, E. I. 2013a. Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Pp. 109-155. Los Polvorines: UNGS.
- MOYANO, E. I. 2013b. Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de tres disciplinas en español. En O. Vian Jr. & C. Caltabiano (Orgs.), *Lingua(gem) e suas múltiplas faces*. Pp. 109-133. San Pablo: Mercado de Letras.
- MOYANO, E. I. 2015a. *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MOYANO, E. I. 2015b. Patrones de Realización de la Proyección en la Discusión de Artículos de Investigación Producidos en Español en Dos Disciplinas. *Revista D.E.L.T.A.* 31(1): 143-183.
- MOYANO, E. I. 2016. Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. En B. Clark & J. Arús Hita (Eds.), *The dinamicity of communication below, around and above the clause*. Special Issue of *English Text Construction* 9 (1): 190-220.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2011. Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso. En L. Barbara & E. I. Moyano (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Pp. 91-112. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016a. Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. En Ch. Bazerman & M.E. Moritz (Eds.), Special Issue Higher Education Writing Studies in Latin America, *Ilha do Desterro* 69 (3): 157-172. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p157/32644>
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016b. Un Programa de Lectura y Escritura Universitario: Lineamientos Teóricos, Características y Resultados de Aplicación. *Revista Grafta* 13 (1): 33-58. Disponible en <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655/608>
- MOYANO, E. I. & L. NATALE. 2012. Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En Ch. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Pp. 23-34. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <https://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>
- PARODI, G. (Ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- PETERSON, L. 1992. Writing Across the Curriculum and/in the Freshman English Program. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Pp. 43-51. Newbury Park, C.A.: Sage Publications. Disponible en [https://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_soven/chapter5.pdf](https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter5.pdf)

- SCHWALM, D. 2002. The Writing Program (Administrator) in Context: Where Am I and Can I Still Behave Like a Faculty Member. En I. Ward & W.J. Carpenter (Eds.), *The Allyn & Bacon Sourcebook for Writing Program Administrators*. Pp. 9-22. New York: Allyn & Bacon.
- TAPIA, S. M. 2016. *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- THAISS, CH., G. BRÄUER, P. CARLINO, L. GANOBOSIK-WILLIAMS & A. SINHA (Eds). 2012. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. 2001. *La Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján, Bs. As: UNLU, Departamento de Educación. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- VÁZQUEZ, A., I. JAKOB, M. C. NOVO, & L. PELIZA (Comp.). 2012. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río IV: UniRío Editora. Disponible en: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)
- VEEL, R. 1997. Learning how to mean –scientifically speaking. Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Pp. 161-195. London, Continuum.
- VIGOTSKY, L. 1998. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WIGNELL, P. 2007. *On the Discourse of Social Science*. Australia: Charles Darwin University Press.
- WOOD, D., J. BRUNER & G. ROSS. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89–100.