

# **Génesis, implementación y desarrollo de un modelo de programa de escritura en Argentina**

ESTELA I. MOYANO

## **Introducción**

Muchos entre quienes se preocupan por la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior se interesan en consultar aspectos que hacen a la instalación de programas que permitan el desarrollo de esas competencias en los estudiantes. Por un lado, se preocupan en conocer modelos de propuestas; por el otro, el modo de diseñarlas y gestionar su implementación, así como su desarrollo y sostenimiento en el tiempo. Estas inquietudes se dan en un momento en el que el diálogo y el debate sobre la necesidad de llevar a cabo acciones que favorezcan el acceso a los contenidos disciplinares y su producción a través de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas se han extendido en América Latina y al interior de los países que la integran.

Este diálogo se ha dado a partir de diferentes experiencias llevadas a cabo en nuestro continente. Es muy difícil establecer una línea de tiempo en la que ellas puedan ser ubicadas, de manera que no es nuestro interés construirla. Sin embargo, sí resulta relevante mencionar algunos volúmenes que han recogido información de propuestas en distintos países de la región (Bazerman y Moritz, 2016; Navarro, 2017a; Navarro, Lopez

Cristovao y Bagio Furtuoso, 2021; Méndez Pereira, 2019, Moyano y Vidal Lizama, 2023; Parodi, 2016; Parodi, 2010; Ramírez, Moyano y Martín, 2021; entre otros). Influyeron en ellas algunas de las “tres tradiciones” para la enseñanza de la lectura y la escritura reconocidas en el mundo (Bawarshi y Reiff, 2010), aunque con especificidades propias en cada caso. Por otro lado, no han sido esas las únicas fuentes teóricas para el abordaje de géneros. Se ha reconocido, particularmente, un grado alto de heterogeneidad, así como también de cierto eclecticismo en los basamentos teóricos de estas iniciativas, lo que le asigna al campo en América Latina un grado alto de diferenciación de las aplicaciones hegemónicas. En este sentido, cabe mencionar un artículo de Federico Navarro (2017b), que aporta detalles para encuadrar este fenómeno.

En la Argentina, cabe reconocer como primer impulso para estas prácticas la creación de talleres al inicio de las carreras de la Universidad de Buenos Aires, a mediados de la década de los ochenta (Di Stefano y Pereira, 2022), a propuesta de Elvira Arnoux. La responsabilidad de conducirlos se asignó en general a profesores de letras, es decir, docentes especializados en lenguaje. Esa experiencia tuvo un efecto multiplicador, que llevó a muchas instituciones universitarias del país a instalar talleres similares como instancia inicial de formación en lectura y escritura académicas. En general, esos dispositivos combinan una orientación remedial, que pretende recuperar competencias y conocimientos que se supone los estudiantes deberían tener, con algunos aspectos de formación propedéutica, introduciendo algunas prácticas que se espera que los estudiantes deban realizar en asignaturas a partir del primer año de las carreras universitarias. Estos talleres han sido, desde su inicio, reconocidos institucionalmente, de manera que se les asignan fondos para su funcionamiento.

Ya en el siglo XXI, en el país se produjeron debates y reflexiones que llevaron a propuestas y prácticas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares y profesionales en las carreras universitarias. Sin embargo, la mayor parte de estas iniciativas fueron llevadas a cabo por decisión particular de los docentes que se hacían cargo de ellas, en su mayoría de diferentes disciplinas. Algunos casos fueron recogidos en una publicación de la Universidad Nacional de Luján (VV.AA., 2001), lo que sugiere que ya a fines de los años noventa se encontraban en curso.

Estas acciones corrieron diversa suerte, ya que en general no contaron con el apoyo institucional requerido para sostenerse y convertirse en programas. Un impulso importante al incremento de estas experiencias en diferentes instituciones lo dio una publicación de Paula Carlino (2005), así como su trabajo de promoción de estas prácticas.

A inicios de la primera década del siglo, y a partir de experiencias previas, surgió en Argentina un modelo que se fue consolidando hasta la actualidad. Este propone la enseñanza de competencias en discurso académico y profesional a lo largo de las carreras y a través del currículum de una institución universitaria (Moyano, 2017). Como rasgos principales, propone la aplicación de una didáctica sistematizada, actualmente denominada Leer y Escribir para Conocer (LEC), con base en la teoría de género, registro y discurso de la lingüística sistémico-funcional (LSF), y la enseñanza compartida entre un docente especialista en lenguaje y uno disciplinar, lo que implica un trabajo que se dio en llamar “negociación entre pares”.

En este capítulo, se plantea un recorrido que da cuenta de la gestación de ese modelo a partir del diagnóstico de un problema a finales de los años ochenta y la propuesta de soluciones que fueron articulando diferentes dispositivos desde entonces. Se mencionan también las diferentes implementaciones de ese modelo que permitieron su mejora y maduración, así como la profundización de su marco teórico. Muy brevemente, algunos de esos fundamentos son la función del lenguaje en la construcción de conocimiento a partir de reflexiones de la filosofía, las ciencias sociales y la LSF; los desarrollos teóricos de esa teoría lingüística, que abordan el concepto de género, los avances sobre las diferentes variables de registro y la descripción de los sistemas semántico-discursivos; y la enseñanza al interior de las asignaturas, focalizando en el discurso disciplinar para la construcción de conocimiento en ese marco a través de los recursos lingüísticos propuestos por la LSF. Algunos de estos aspectos son coincidentes con la corriente WAC/WID (Bazerman et al., 2005; Thaiss y Porter, 2010) y con otros relacionados con Lenguas para Fines Específicos (Dudley-Evans, 2001), pero no solo se desarrollaron independientemente de estas líneas, sino que se diferencian de ellas por el fuerte basamento en la enseñanza del uso del lenguaje especializado, en particular de una lingüística socio-semiótica (Halliday, 1982).

Entre las mejoras que se fueron introduciendo, se cuentan el detalle de un protocolo para la negociación entre pares, el seguimiento cualitativo y cuantitativo de la evolución de los estudiantes en sus competencias de escritura mediante el uso de rúbricas y guías de edición para uso de los estudiantes, y la formación de docentes para hacerse cargo de la tarea, entre otros.

Asimismo, se consideran algunos recursos para la institucionalización de los programas que siguen este modelo, como la negociación con autoridades de diferente nivel y, más tardíamente, la opción de incluir la enseñanza de lectura y escritura basada en géneros en los contenidos mínimos de asignaturas del currículum de cada carrera. Finalmente, a partir de la evaluación y el seguimiento de dos de los programas que actualmente se encuentran en curso utilizando este modelo en forma completa, en este trabajo proponemos algunas líneas a desarrollar a futuro.

## **Desarrollo**

En este apartado se desarrolla el modo como se fue gestando el modelo de programas de lectura y escritura a lo largo de la carrera y a través del currículum que es objeto de este capítulo, así como las modificaciones que fue recibiendo en sus diferentes implementaciones, y que impulsaron su proceso. Para llevar a cabo este propósito, el cuerpo del trabajo se organiza en las diferentes etapas que pueden construirse para dar cuenta, paso a paso, del diseño de esos programas.

### ***Primera etapa: 1987-2000***

A partir de mediados de los años ochenta, se había iniciado el dictado de talleres de lectura y escritura al inicio de los estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires, como ya se señaló. Sin embargo, no había hasta el momento ninguna iniciativa en los niveles de grado ni de posgrado. En ese tiempo se produjo el requerimiento de estudiantes de una maestría, que solicitaban formación en lectura y escritura para resolver las dificultades que se les presentaban para la redacción de sus tesis. Esto permitió el acceso a textos producidos por graduados universitarios que cursaban estudios de posgrado y la identificación de problemas

de escritura científica en ellos, que guardaban similitud con las que se registraban en los textos de estudiantes secundarios, quienes trabajaban con lo que Bernstein (1993) denomina *recontextualización* del discurso de las disciplinas.

Este diagnóstico condujo a la instalación de talleres de escritura en cursos de posgrado, concretamente en maestrías, que luego se extendieron a ámbitos de institutos de investigación y a la formación de profesionales que ejercían la docencia universitaria y que aspiraban a convertirse en docentes investigadores. Los géneros a enseñar en esas instancias (que abarcaron todo el período señalado como primera etapa) fueron la tesis de posgrado, el artículo científico y el informe de investigación (Moyano, 2000).

Dado que no había hasta ese momento iniciativas institucionales de este tipo fue necesario, ante cada situación concreta, un trabajo de negociación con autoridades a fin de construir un consenso acerca de su necesidad. De esta manera, se daban los primeros pasos para comprender que para instalar una propuesta de enseñanza de la escritura académica era necesario persuadir a los responsables de las carreras de posgrado o de los espacios de formación de investigadores acerca de las razones que la justificaban. Este aprendizaje se consolidó en la propuesta de negociación con autoridades de alto nivel y de nivel intermedio en las instituciones, que fue llevado a cabo en la instalación de cada uno de los programas implementados posteriormente y se integró a la propuesta del modelo (Moyano, 2017).

Para la realización del trabajo en los talleres mencionados, se tomaron algunas decisiones teóricas y metodológicas que se convirtieron en germen de la propuesta didáctica que se elaboraría más tarde (Moyano, 2007) a partir del modelo de la Escuela de Sydney de la LSF (Rothery y Stenglin, 1995; Martín, 1999), y que sería luego brevemente rediseñada para convertirse en lo que se llamó Leer y Escribir para Conocer (Moyano, 2023a). En primer lugar se propuso realizar un trabajo de enseñanza que considerara el texto como unidad de interés. Más aun, uno que se orientara desde la perspectiva de género discursivo (Bajtín, 1995), teniendo en cuenta la reflexión sobre la estructura y el estilo de los textos considerados ejemplares de esos géneros. Asimismo, la tarea de escritura se iniciaba con la elaboración de un diseño de la producción escrita en curso,

entendiendo que planificarla mediante el uso de esquemas es un recurso de alto valor. Los esquemas elaborados por los estudiantes se discutían y revisaban en el aula, lo que condujo a la práctica del trabajo conjunto. Finalmente, se llevaba adelante un ejercicio compartido entre el docente y el grupo en el aula para la edición de fragmentos de textos con problemas de escritura que generaban, a su vez, dificultades para la construcción de significado.

Otro aprendizaje realizado en el diálogo con docentes universitarios que participaban de las experiencias implementadas consistió en el diagnóstico que ellos hacían acerca de la escritura de los estudiantes de los últimos años de las carreras universitarias. Desde su conocimiento del discurso propio de su disciplina, detectaban problemas importantes, aun cuando estaban finalizando sus carreras. Al mismo tiempo, como docentes disciplinares, se manifestaban no competentes para resolver esas dificultades. Esa situación los llevaba a consultar cómo resolver el problema y a solicitar algún apoyo para ello. Este fue el primer paso para imaginar el trabajo conjunto entre docentes especializados en lenguaje y en enseñanza de la lectura y la escritura con docentes disciplinares, que se propondría más tarde en el diseño de programas (Moyano, 2004; 2009; 2010; 2017; 2018; 2023b; Serpa, en referato a).

Pese a los recursos teóricos con que se contaba en ese momento, había algunos aspectos de la escritura de los maestrandos y docentes con los que se trabajaba que eran difíciles de resolver. Crecía la sospecha de que se necesitaban nuevas perspectivas que permitieran comprender la razón del problema que se planteaba. Eso llevó a la siguiente etapa, que tuvo como primer componente la búsqueda y adopción de un nuevo marco teórico.

### ***Segunda etapa: 2000-2010***

La segunda etapa de este proceso implicó dos aspectos fundamentales: el primero, la adopción de un nuevo marco teórico para el abordaje de los textos a enseñar y la exploración de experiencias dedicadas a la enseñanza de la lectura y la escritura; el segundo, la realización de una serie de acciones que llevaron a la implementación de un primer programa de lectura y escritura en la universidad. No hubo, necesariamente, un orden cronológico para estos pasos, sino que se fueron entretejiendo a medida

que los desafíos avanzaban. Sin embargo, en ese entretejido, la primera puntada fue, precisamente, la adopción de conceptos provenientes de un nuevo marco teórico.

### *Ampliación del marco teórico*

Para responder a las preguntas formuladas a partir de las primeras experiencias, resultó de aporte fundamental la lingüística sistémico-funcional (LSF). A continuación, se presentan ordenadamente algunas de las principales contribuciones de esta teoría al proyecto completo.

En primer lugar, el análisis del discurso de la ciencia iniciado por Halliday y continuado por Martin y sus colegas (Halliday y Martin, 1993; Martin y Veel, 1998; Christie y Martin 1997; Korner, McInnes y Rose, D. 2007, entre otros) aportó el concepto de metáfora gramatical (tanto ideacional como lógica), que permitió explicar los problemas de escritura detectados en los textos de profesionales.

Segundo, el trabajo de Martin sobre estratificación del lenguaje y el contexto (Martin, 1992; 1994; 1997; 2001a; 2001b; Eggins, 1994; Martin y Rose, 2007; 2008) aportó un nuevo concepto de género, próximo al de Bajtín, pero que avanza sobre este por varias razones: 1) incorpora una teoría de lenguaje como sistema semiótico que permite explicar la construcción de significado en los textos y reconocer regularidades de elección lingüística para la construcción de instancias de diferentes géneros; 2) introduce el concepto de sistema para organizar los géneros identificados; 3) desarrolla las diferentes variables de registro (Martin, 1992; Martin y Rose, 2007 y otros más actuales, que se tomaron a medida que la teoría avanzaba), que producen los significados que se realizan a través del lenguaje; 4) propone el concepto de recursos semántico-discursivos, que dan cuenta de la construcción de significado en la unidad textual (Hood y Martin, 2005; Martin, 1992; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2007); 5) introduce la definición de macrogénero, que da lugar a explicar la composición de textos extensos que combinan instancias de diferentes géneros con un propósito global superador de cada uno en particular. Estos conceptos modificaron drásticamente el abordaje de los textos para su enseñanza: por un lado, en relación con el análisis de género, registro y discurso; por el otro, en la utilización de ese análisis para su aplicación a las diferentes etapas de la propuesta didáctica.

En tercer lugar, se tomó como fundamento la teoría de la enseñanza basada en el lenguaje (Halliday, 1993), que sostiene que el aprendizaje es un fenómeno semiótico y que, dado que el lenguaje verbal es el recurso más importante para la producción de significado, la expansión del conocimiento del sistema general del lenguaje y su uso favorece el acceso a diferentes campos del saber. Este concepto fue central a la hora de pensar una propuesta didáctica que contemplara los tres aspectos de aprendizaje que Halliday (2004) propone: aprender el lenguaje (particularmente en este nivel, los recursos clave para la construcción de conocimiento disciplinar, como la metáfora gramatical y los recursos que permiten el diálogo entre diferentes voces en el texto, por ejemplo); aprender sobre el lenguaje (llevando a nivel consciente los recursos necesarios para la producción de significado) y aprender a través del lenguaje (como acceso a los diferentes campos disciplinares).

Cuarto, se tomó como modelo inicial la propuesta didáctica denominada Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (TLC, por su nombre en inglés), elaborada por los integrantes de la denominada Escuela de Sydney en la LSF (Rothery y Stenglin, 1995; Martin, 1999). Esta propuesta, basada en el concepto de género discursivo, presentaba un gran atractivo por su configuración y por su orientación a disminuir la brecha entre los estudiantes con mejor preparación y los más desaventajados (Martin y Rose, 2005). Su diseño incluye tres etapas (Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Individual) permeadas todas por la reflexión sobre el contexto, a fin de desarrollar competencias en escritura y una mirada crítica sobre los géneros abordados en espacios de reflexión compartida.

En relación con los aportes de la corriente escritura a través del currículum (WAC por su nombre en inglés), se indagaron algunas prácticas basadas en esa línea y se tomó, particularmente, la discusión acerca de la implementación de talleres paralelos o escritura al interior de las asignaturas disciplinares, así como de la asignación de responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior (Farris y Smith, 2000; Freisinger, 1982; Fullwiller y Young, 1982; Peterson, 2000). Esta discusión llevó a valorar la idea de que cada tipo de docente (el disciplinar y el de lenguaje) debía aportar su experiencia y conocimiento diferenciados para un trabajo conjunto en el aula de asignaturas específicas a carreras, generada en la etapa anterior. Se avanzó, entonces, en describir qué

requerimientos debería cumplir un docente especializado en lenguaje para llevar a cabo la tarea de enseñanza de competencias de lectura y escritura de textos académicos y profesionales, como la formación posterior a la carrera de grado, el conocimiento necesario para caracterizar textos como instancias de géneros, la disposición de una propuesta didáctica adecuada y una posición que abandonara la enseñanza remedial para asumir una propedéutica (Moyano, 2004).

#### *Acciones hacia la creación de programas de lectura y escritura*

En este apartado se dará cuenta de las decisiones tomadas que condujeron a la creación de un primer programa de enseñanza de la lectura y la escritura, que luego, con modificaciones, fue instalado en otras instituciones.

En primer lugar, durante 2002 y 2003 se elaboró una propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académicas basada en el TLC propuesto por la Escuela de Sydney de la LSF. Este modelo, que hoy se denomina LEC (Moyano, 2007; 2023a), se despliega en tres etapas: Deconstrucción, Diseño-Construcción y Edición. La subetapa Diseño y la etapa Edición fueron propuestas inicialmente en los talleres de escritura en posgrados mencionados en el apartado Primera Etapa. Se mantuvo el trabajo conjunto entre docente y estudiantes, asegurando el andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) para cada una de las etapas, y la reflexión en todo momento sobre las variables de registro, particularmente la de campo en la primera versión, más el añadido de tenor y modo en la versión final. El primer diseño fue testeado en investigación durante 2004 y 2005 en el marco de talleres iniciales de escritura con excelentes resultados (Moyano, 2007).

En segundo lugar, a partir de la consulta del entonces Decano de una unidad académica, se trabajó en 2002 con la negociación con autoridades, ya ensayada en la primera etapa en otros contextos, para la creación de un programa para aplicar al segundo tramo de las carreras de grado de las cuales esa unidad académica era responsable. En esa negociación, se planteó como problema la dificultad que reconocían docentes disciplinares para replicar estrategias que se llevaban a cabo en el taller inicial de lectura y escritura que se implementaba en esa universidad. Ante esa inquietud, se propuso el trabajo conjunto entre un especialista

en lenguaje y los docentes de una asignatura con roles diferenciados en la clase, propuesta basada en las conversaciones mencionadas en la Primera etapa. Además, se proponía esa aplicación a una asignatura por cuatrimestre durante ese segundo ciclo, hasta finalizar la carrera (Moyano, 2010). A partir de ahí, la negociación entre ese Decano y los de otras unidades académicas fue llevada al Consejo Superior, cuerpo colegiado de gobierno de cada una de las universidades argentinas, de manera que se tradujo en negociaciones políticas a nivel institucional. El proceso fue extenso: recién en 2005 se aprobó la propuesta para realizar una prueba piloto y a partir de 2006 se institucionalizó el financiamiento para contratación de docentes a través de la creación de un programa. Esto constituyó el primer proceso de institucionalización de un programa a través del currículum con este modelo (Moyano, 2017), pero que iniciaba su tarea a partir de lo que en ese momento se consideraba segundo ciclo de las carreras de esa universidad.

En cuanto a otras decisiones de gestión, el financiamiento obtenido permitió la incorporación de docentes de lenguaje para integrar un equipo que llevara adelante el programa. Progresivamente, también se fue incrementando la institucionalización, ya que se concursaron gradualmente esos cargos docentes.

En cuanto a las características del programa (Moyano, 2010; Moyano y Natale, 2012), se destacan la aplicación de la propuesta didáctica actualmente denominada LEC; la enseñanza con responsabilidad compartida entre un docente de lenguaje y el o los que estaban a cargo de cada asignatura, que demandaba lo que se dio en llamar *negociación entre pares*; asimismo, la aplicación a lo largo del currículum de cada segundo tramo de cada carrera dictada en la universidad. Se propuso, además, la enseñanza propedéutica, con la convicción de que era necesaria para todos los estudiantes, pues se enfrentaban con un discurso completamente ajeno a su experiencia y con géneros propios de la esfera académica y la profesional, lo que, por lo tanto, demandaba enseñanza.

En este período se desarrollaron especificaciones para la negociación entre pares, que resultaban necesarias para la formación de docentes para la implementación del programa (Moyano, 2010). Esta formación se extendió también a conceptos de la LSF para la descripción de géneros para enseñar en el aula. Así, se obtuvieron las primeras descripciones,

centradas sobre todo en la estructura esquemática de los géneros y algunos recursos. Se propuso, también, la triangulación de datos para la descripción, particularmente cuando no existían textos disponibles para utilizar como modelos (Moyano, 2012).

En esta primera implementación, se propuso que el trabajo con docentes disciplinares podría llevar tres años, de manera de dejar capacidad instalada. Luego de ese período se proponía que los docentes de lenguaje trabajaran en otra asignatura para repetir el proceso. Sin embargo, posteriormente se observó que, a partir del retiro del apoyo del programa, paulatinamente las prácticas de reflexión sobre la lectura y la escritura eran total o parcialmente abandonadas, de manera que esta modalidad no se aplicó a los programas siguientes.

### ***Tercera etapa: 2013-2024***

En este apartado se dará cuenta de la implementación de otros dos programas, en diferentes universidades, que siguieron el mismo modelo. Sin embargo, en estas instancias se realizaron modificaciones a la propuesta inicial. Estas modificaciones dieron especificidad a cada programa, pero algunos recursos fueron compartidos, de manera de ofrecer mejoras para el modelo inicial.

#### *Propuesta instalada en una universidad privada*

En el año 2013 se llevó a cabo la negociación con la autoridad institucional máxima de una universidad privada para la instalación de un programa a lo largo de las carreras. Como resultado de esa negociación, se propuso una investigación para la detección de necesidades en una carrera, a fin de definir la instalación de un programa (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

En el año 2015, a partir de las hipótesis construidas en esa investigación y del modelo de programa ya ensayado, comenzó la instalación gradual de un programa de lectura y escritura académicas (Moyano, 2018) aplicado a lo largo de las diferentes carreras dictadas en una sede de la universidad, en una materia por año de cada carrera, a partir del primero y hasta el último. Esta fue, entonces, la primera modificación incorporada al modelo aplicado antes.

En cuanto a sus características básicas, el programa se justificó en el hecho de que los estudiantes abordan por primera vez discurso

especializado, de manera que esto requiere enseñanza. El basamento teórico es la LSF y su teoría de género discursivo; la didáctica utilizada de manera sistemática es LEC y se trabaja al interior de las asignaturas, en equipos de socios docentes.

Para instrumentar el programa, se fue conformando un equipo docente con inserción institucional, dada por diferentes aspectos administrativos que dan reconocimiento a cada integrante. El equipo fue creciendo en número, a medida que se iban añadiendo carreras a la propuesta inicial.

Un rasgo de importancia central de esta versión del programa fue el trabajo de formación del equipo docente en reuniones periódicas sobre tres aspectos: la implementación del programa, su didáctica y los recursos teóricos de la LSF para el análisis de género. Esta práctica fue de gran relevancia, pues fue mejorando los resultados de implementación a medida que se iba desarrollando.

La implementación en esta institución significó el trabajo en carreras diferentes de las de la primera etapa. Esto requirió de la descripción de nuevos géneros académicos y profesionales que alimentaran el modelo LEC de enseñanza de la lectura y la escritura. Esta descripción se basa en las teorías de género, registro y discurso de la LSF y está en proceso de avance en el marco de investigaciones con este objetivo.

Asimismo, se profundizó la reflexión sobre la negociación entre pares (Moyano y Giudice, 2016), que incluyó la consideración de su necesidad para promover un cambio en el *habitus*, sobre la base de reflexiones de Bourdieu (1996; 1999; 2006), como desafío para el sostenimiento del programa (Moyano, 2018). Este dispositivo resulta disruptivo en cuanto a la conceptualización sobre la enseñanza universitaria, de manera que requiere reflexión para la producción de una modificación en esa comprensión y las prácticas que conlleva.

Otro aspecto del trabajo del equipo fue la discusión en las reuniones de formación sobre la generación de pautas comunes para la elaboración de rúbricas *ad hoc* para cada asignatura en la que se aplica LEC. A partir de la aplicación de esos instrumentos, se construyen datos cualitativos y cuantitativos para establecer la evolución de cada estudiante y de todo el grupo en sus competencias de escritura en cada experiencia. Esto permitió generar datos de impacto de la aplicación del programa, que colaboraron en la permanente negociación con autoridades intermedias

(Secretaría Académica, Dirección Académica) para asegurar la continuidad del programa. Los resultados obtenidos mostraron una importante evolución de los estudiantes entre las primeras versiones de los trabajos elaborados y su versión editada (García y Moyano, 2021; Nieto y Araoz, en referato; Serpa, 2021).

Entre los años 2017 y 2019 se llevó a cabo una investigación que, además de recoger los datos generados por el seguimiento de la evolución de los estudiantes, significó un trabajo de campo para la evaluación del programa y la propuesta de mejoras. Entre los datos que se produjeron, se contaban resultados de discusiones de grupos de docentes disciplinares, entrevistas a coordinadores de carrera, encuestas a estudiantes y seguimiento de la negociación entre pares consignada en informes que cada cuatrimestre elaboran los docentes del programa (Moyano [Ed.], en referato).

En el curso de esa investigación, se detectó la necesidad de formación de los docentes disciplinares sobre los fundamentos del programa y sus características, a fin de construir una masa crítica en ese claustro. Esto tuvo como consecuencia el dictado de cursos en cada semestre a partir de 2021, con el objetivo de lograr el sostenimiento del programa mediante formación para cambio del *habitus*. Los contenidos que se imparten en esos cursos tienen que ver con la justificación de la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de los estudios superiores, la sugerencia de cómo hacerlo, considerando la propuesta didáctica y el diseño de programas institucionales y, finalmente, qué pueden hacer los docentes disciplinares para llevar a cabo la tarea en sus aulas sin ser especialistas, como complemento al programa. Esta incorporación es también una modificación del modelo inicial.

En los últimos años se ha ido extendiendo la implementación a otra sede de la universidad, lo que implicó también un crecimiento del equipo docente. Queda todavía completar ese trabajo de expansión, para lo cual se están llevando a cabo negociaciones con las autoridades de alto nivel a la vez que se acompaña un proceso de evaluación llevado a cabo por la institución para confirmar las mejoras propuestas en el proceso de investigación.

Finalmente, se sostiene un programa de formación de los nuevos docentes de lenguaje incorporados en relación con la responsabilidad

que les compete en la implementación, así como también en la profundización de aspectos teóricos, particularmente los necesarios para el análisis de géneros discursivos académicos y profesionales.

### *Propuesta instalada en una segunda universidad pública*

En 2019 se produjo una demanda institucional desde otra universidad, esta vez una universidad pública en proceso de organización. En esa oportunidad se realizó la primera negociación con su autoridad máxima, el Rector Normalizador. En un trabajo conjunto se acordó la creación de un área transversal al currículum para enseñar lectura y escritura profesionales y académicas a lo largo de cada una de las carreras planificadas.

Como estrategia de sustentabilidad para el área, se incluyeron contenidos de competencias discursivas para la escritura de diferentes géneros, adecuados a las asignaturas en las que se trabajaría, en los denominados *contenidos mínimos*, que son presentados al Ministerio de Educación de la Nación, lo que representó una modificación al modelo original. Estos contenidos se incorporaron a una materia por cuatrimestre desde el inicio hasta el final de cada una de las carreras, es decir, una segunda modificación del modelo. En el primer cuatrimestre fueron seleccionadas dos asignaturas por cada carrera: una de dictado en todas ellas y una específica a cada una. Asimismo, se llevó a cabo la designación por concurso de un equipo conformado por docentes especializados en lenguaje, que se haría cargo de la tarea de enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales al interior de las asignaturas elegidas para ello. Ese mismo año, con el inicio de la actividad docente de la institución, se comenzó la aplicación del modelo, incluyendo la negociación entre pares.

Estas iniciativas dan cuenta del grado de institucionalidad con que se inició el trabajo en esta universidad. Esta institucionalización contribuyó al cambio del *habitus*, estableciendo una nueva modalidad de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Sin embargo, fuera de los docentes disciplinares que intervinieron en la primera aplicación, que respondieron con apertura a la negociación entre pares, la reacción inicial generalizada fue de sorpresa y rechazo. Pero la obtención de primeros resultados medidos mediante el uso de rúbricas generó una modificación en la valoración del programa, con un alto grado de aceptación.

Sin embargo, la negociación continuó, dado que una vez normalizada la universidad cambiaron las autoridades. Esto implicó la necesidad de trabajar nuevamente en esto con las de nivel más alto, como el rector y la secretaria académica. Asimismo, se iniciaron conversaciones para persuadir de la necesidad del programa con coordinadores de las carreras, docentes y estudiantes, a través de los Centros que los organizan. La negociación con estudiantes es doblemente importante: por un lado, son los destinatarios del programa y es central que estén convencidos de su utilidad; por el otro, tienen representantes en el Consejo Superior, órgano que establece la legitimidad de las normativas en cada una de las universidades nacionales en Argentina. De esta manera, la propuesta quedó instalada como parte del nuevo *habitus*: gradualmente, toda la universidad se apropió de la propuesta, que comenzó a ser parte de su vida normal.

Todo esto permitió que el equipo que lleva adelante la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en esta universidad fuera creciendo a medida que se avanzaba con la apertura de nuevas etapas de cada carrera, así como con la incorporación de nuevas. Asimismo, se comenzaron trabajos de investigación y de extensión, lo que permitió también la ampliación de dedicaciones de parte de los integrantes del equipo.

Con la idea de conformar un “gran equipo” que incluyera a los docentes disciplinares, se resolvió el dictado de un curso *on line*, que se ofrece de manera regular. Este está conformado por tres momentos de formación: la primera unidad reflexiona acerca de las razones por las cuales un estudiante universitario necesita desarrollar competencias de lectura y escritura de géneros profesionales y académicos, contra todo lo que tradicionalmente se ha pensado en relación con las competencias que se espera que traigan de niveles educativos anteriores; la segunda ofrece una explicación de la propuesta LEC, utilizada para la enseñanza de la lectura y la escritura en el programa, junto con ejemplos de materiales didácticos; la tercera responde a la inquietud que muchos docentes disciplinares plantearon en relación con lo que ellos podrían hacer para favorecer el desarrollo de estas competencias.

En 2022 se iniciaron nuevas negociaciones a propuesta del rectorado, a fin de transformar el área de competencias en discurso profesional y académico en un programa transversal que fuera aprobado por el Consejo Superior (Moyano, 2023b). Esta negociación supuso algunas

modificaciones al modelo. Se mantuvo el trabajo en una materia por cuatrimestre en cada carrera, a excepción del primer cuatrimestre, donde se lo hacía en dos, durante los dos primeros años de cursada. A partir del tercer año se selecciona una materia por año por carrera para realizar el trabajo de lectura y escritura, pero a diferencia del primer tramo en el que se hace enseñanza entre socios, la responsabilidad recae en el docente disciplinar. Pese a ello, el Programa acompaña esta instancia, guiando a los docentes en la realización de cada una de las etapas de LEC con el género que proponen a los estudiantes para trabajar. Este trabajo comenzó con el dictado de un curso de un nivel superior al propuesto en primera instancia. Sin embargo, ante la resistencia de los docentes, se optó por un trabajo de tutorío, en el que el acompañamiento se hace de a uno. Esta es una modificación importante al diseño original, que deberá ser evaluada.

Otra actividad que fue realizada con los docentes más experimentados que forman parte del equipo, fue la elaboración de nuevos instrumentos para la evaluación de los estudiantes: mejoramiento de la rúbrica general que resulta base para la creación de rúbricas según el género, ya mencionada antes; la modificación del estilo de las rúbricas *ad hoc*; la elaboración de procedimientos para la ponderación de la calificación; la aplicación de guías de edición para su utilización por los estudiantes y los docentes disciplinares (Moyano, 2024a).

Finalmente, se está llevando a cabo un proceso de seguimiento de la aplicación del programa tomando como unidad de análisis una de las carreras de la universidad. El trabajo incluye encuestas a estudiantes, grupos focales con docentes, seguimiento de la evolución de los estudiantes en sus competencias al interior de una asignatura y descripción de los géneros en juego en las asignaturas de esa carrera. Este proceso permitirá tener una primera evaluación del programa en esta institución.

### *Avances teóricos*

Durante las diferentes aplicaciones y el desarrollo del modelo, se fue incorporando nueva bibliografía al marco teórico. Fundamentalmente, se incluyeron avances de la LSF en relación con la profundización sobre las variables de registro (Doran y Martin, 2021; Martin, 2020a; Martin y Matruglio, 2020), acerca de aspectos de la semántica discursiva (Hao, 2020a; 2021) y sobre metáfora gramatical (Hao, 2020b, Martin, 2020b).

Asimismo, en ese período se fueron produciendo avances sobre los estudios del español en el mismo marco teórico, lo que implicó la inclusión de trabajos que aportaban, especialmente, a la descripción de géneros y macrogéneros, tanto desde la léxico-gramática como de la semántica discursiva (Acebal, 2023; en referato; Leiva Salum, 2022; 2024; Martín, Quiroz y Wang, 2023; Moyano, 2013; 2014; 2019; 2016; 2021a; 2024b; Oteíza, 2017; 2021; Quiroz, 2015; 2017; Serpa, 2021; en referato b; Vidal Lizama, 2020; Vidal Lizama y Montes, 2023; entre muchos otros). De igual modo, se desarrolló una metodología de análisis en español (Moyano, 2021b) basada en Martín (2009), y Martín y Rose (2007).

Se avanzó también en la reflexión sobre el lenguaje como recurso para la producción de conocimiento, a partir de la integración de fuentes de la filosofía, las ciencias sociales y la LSF (Moyano & Blanco, 2021).

#### *Avances de aplicación*

En 2020, en las dos aplicaciones reseñadas en esta Tercera etapa se realizó el pasaje a la virtualidad debido al contexto de covid-19 y las medidas de aislamiento preventivo. Con esa finalidad, se trabajó en la adaptación de LEC a la modalidad de enseñanza mediada por tecnologías digitales y en el desarrollo de recursos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de competencias de lectura y escritura (Bassa Figueredo et al., 2021; Serpa, 2022).

En ambas instituciones, pasado el período de aislamiento, se continuó con la nueva manera de trabajar. En la primera, porque estaba transitando un proceso de virtualización a la que el programa se sumó primero de manera forzada y luego por elección, ya que ofrecía como ventajas la disminución del tiempo de dictado de la asignatura utilizado para la enseñanza de lectura y escritura sin disminuir los resultados obtenidos en la etapa presencial. En cuanto a la segunda institución, además de las ventajas ya señaladas, se cuenta el hecho de que se dictan materias de cursado masivo por ser comunes a diferentes carreras. Esta masividad obliga a que las asignaturas cuenten con diferentes comisiones, es decir, la agrupación de estudiantes para conformar grupos de 50 o 70 estudiantes. El dictado presencial en cada comisión hubiera obligado a ampliar considerablemente el número de integrantes del equipo del programa, lo que sería poco conveniente, considerando el aspecto

presupuestario. Con la virtualidad, un único docente de lenguaje trabaja con todas las comisiones de la misma materia.

## Reflexiones finales

En este trabajo se abordó el proceso que permitió, a partir del diagnóstico de un problema, gestar, implementar y desarrollar un modelo de programa de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de los estudios superiores. Si bien se trata de un modelo originado y establecido en Argentina, es posible aplicarlo, aunque con las modificaciones que se requiera, a otros contextos. Es importante destacar que los resultados que se obtienen en la evolución de las competencias estudiantiles en el uso del lenguaje académico y profesional para producir textos de diferentes géneros son muy relevantes. Esto podría ser de aliento para su implementación en otros ámbitos, ya sea en otras universidades argentinas como de América Latina u otras latitudes.

En cuanto al proceso mismo, se identificaron distintas etapas, a fin de mostrar cómo se fue gestando el modelo a partir de primeros ensayos en contextos de posgrado. A partir de la demanda, se realizó un diagnóstico que llevó a considerar que el problema no se encontraba en los sujetos escritores sino en el discurso especializado, que tiene características propias, diferentes a las del sentido común y que requieren de enseñanza. La búsqueda bibliográfica permitió encontrar información sobre los rasgos particulares de los discursos disciplinares que era necesario poner en evidencia frente a quienes los abordaran por primera vez y los géneros discursivos que dan cuenta de las actividades sociales que se llevan a cabo en los ámbitos de referencia, como la academia o la práctica profesional.

La reflexión sobre propuestas didácticas y la generación de una, en este caso la propuesta LEC, a partir de lo realizado en otras experiencias así como en la propia, fue de crucial importancia en lo pedagógico. Encontrar un procedimiento de enseñanza que pudiera ser además transformado en una guía para el proceso de escritura que los estudiantes pudieran utilizar en espacios donde no dispusieran de asistencia y, particularmente, en la vida posterior a sus carreras universitarias, fue de gran relevancia. Proponer así una actividad desde la heteronomía, el

trabajo compartido, hacia la autonomía, contribuye no solo al aprendizaje situado, sino que permite uno propedéutico. Lo que se busca, de esta manera, es lograr que los estudiantes se conviertan en escritores expertos, que estén en condiciones de explorar modelos al aprender un nuevo género discursivo, diseñar y escribir su propio texto y editarlo antes de entregarlo a su destinatario o para difusión.

La articulación de diferentes dispositivos condujo a la creación de un modelo de programa de enseñanza de la lectura y la escritura que incidiera en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y de las actividades profesionales, objetivos fundamentales de las carreras universitarias. Esos dispositivos son la propuesta didáctica LEC, apoyada por una teoría del lenguaje como recurso socio-semiótico y una teoría de género discursivo que vincule lenguaje y contexto; la enseñanza compartida entre socios con especialidades diferentes (disciplinar y lingüístico-didáctica) y la correspondiente negociación entre pares; la distribución de espacios de enseñanza a lo largo de la carrera y a través del currículum; las estrategias de institucionalización, que permiten, junto con la negociación con autoridades y entre pares la modificación del *habitus* de la enseñanza universitaria y, en consecuencia, la instalación de un programa; los espacios de formación para construir un lenguaje común en una institución; el seguimiento del programa instalado para evaluarlo e introducir mejoras cuando fuere necesario.

La posibilidad de implementar programas en diferentes instituciones educativas permitió no solo explorar diversos contextos, sino generar cada vez estrategias que contribuyeran con la aplicación, el desarrollo y la institucionalización del modelo. Se trata de experiencias que promueven el aprendizaje de quienes se proponen la enseñanza de la lectura y la escritura en estos espacios. Y esos aprendizajes redundan en la flexibilidad del modelo y en su enriquecimiento para introducir mejoras que puedan ser compartidas en las diferentes instancias. De esta manera, la reflexión que se genera en el proceso puede ser de utilidad para el campo de los estudios de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Queda todavía mucho por hacer y aprender. Por ejemplo, desarrollar la transferencia de responsabilidad a los docentes disciplinares con acompañamiento de los especialistas en lenguaje integrantes del equipo del programa es un desafío todavía. Es necesario, además, iniciar luego

de un primer período de aplicación de esta modalidad un proceso para evaluarla y considerar si los resultados obtenidos por los estudiantes justifican el cambio que se aceptó ante la presión de la institución. Otro aspecto a desarrollar es la evaluación de la evolución de competencias de escritura de los estudiantes a lo largo de la carrera, cuestión que desafiaba por el hecho de que en cada asignatura se aborda un género discursivo diferente, con características específicas. Un primer intento, sin embargo, se llevó a cabo en Serpa (en referato a). Asimismo, es importante indagar la manera de aislar variables para poder determinar el impacto que tiene la enseñanza de la lectura y la escritura en la construcción de nuevo conocimiento, es decir, en el aprendizaje de las disciplinas involucradas. Si bien se ha podido formular la hipótesis a partir de algunos casos (Moyano y Blanco, 2021), es necesario evaluarla en investigación. Por otro lado, es fundamental incrementar la formación de docentes disciplinares y de nuevos integrantes del equipo para mejorar el impacto de las aplicaciones. Finalmente, ya hay elementos para teorizar sobre aspectos de sustentabilidad de programas de escritura, aspecto que queda abierto para una sistematización también en investigación.

## Referencias

- ACEBAL, M. (2023). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales: La inscripción de significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano y M. Vidal Lizama (Eds.). *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica* (pp. 133-160). The WAC Clearinghouse.
- ACEBAL, M. (en referato). Escribir lo observado: el Registro de Observación de la Enseñanza de la Actividad Física. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 41 (2).
- BAJTIN, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BASSA FIGUEREDO, L., MARTÍNEZ, D., MOYANO, E.I., NIETO, F. (2021). Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la residencia de lengua y literatura II en el primer año de la pandemia. En M. Campilla, A. Merodo, C. Salit y J.

- Serra (comp.), *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones* (pp. 46-59). Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- BAWARSHI, A.S. Y REIFF, M.J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse.
- BAZERMAN, CH. Y MORITZ, M.E. (Eds.) (2016). *Higher education writing studies in latin america. Ilha do desterro* 69 (3).
- BOURDIEU, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2006). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- CHRISTIE, F. Y MARTIN, J.R. (Ed) (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum.
- DI STÉFANO, M. Y PEREIRA, M.C. (2022). La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el Nivel Superior: Procesos, Prácticas y Representaciones Sociales. En P. Carlino (Ed.). *Leer y Escribir en la Universidad*. Textos en Contexto 6 (pp. 23-39). Colorado: The WAC Clearinghouse (publicado originalmente en 2004).
- DORAN, Y. Y MARTIN, J.R. (2021). Field relations: Understanding scientific explanations. En K. Maton, J.R. Martin y Y. Doran (Eds.). *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 105-133). London: Routledge.
- DUDLEY-EVANS, T. (2001). Team Teaching in EAP. Changes and Adaptations in the Birmingham Approach. En J. Peacock y M. Flowerdew (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 225-238). Cambridge University Press.
- EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.
- FARRIS, CH. Y SMITH, R. (2000). Writing-Intensive Courses: Tools for Curricular Change. En S. Mc. Leod y M. Soven (Eds). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 71-86). Colorado: The WAC Clearinghouse.
- FREISINGER, R. (1982). Cross Disciplinary Writing Programs: Beginnings. En: T. Fullwiler y A. Young (Eds.). *Language connections. Writing and reading across the curriculum* (pp. 3-13). Illinois, NCTE.

- FULLWILER, T. Y YOUNG, A. (1982). Introduction. En T. Fullwiler y A. Young (Eds.). *Language connections. Writing and reading across the curriculum*. Illinois, NCTE.
- GARCÍA, Y. Y MOYANO, E.I. (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del currículum desde la lingüística sistémico-funcional. *Revista Organon* 35 (71), 280-299.
- GIUDICE, J., GODOY, M. Y MOYANO, E.I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 501-526.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. En J. Webster (Ed.). *The language of early childhood: Collected works of M.A.K. Halliday* (Vol. 4, pp. 308-326). London: Continuum.
- HALLIDAY, M. Y MARTIN, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- HAO, J. (2020a). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. London: Routledge.
- HAO, J. (2020b). Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective. *Functions of Language* 27 (2), 143-173.
- HAO, J. (2021). Building taxonomies: A discourse semantic model of entities and dimensionality in biology. En: K. Maton; J.R. Martin y Y. Doran (Eds.). *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 134-161). London: Routledge.
- HOOD, S. Y MARTIN, J.R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38 (58), 195-220.
- KORNER, H.; MCINNES, D. Y ROSE, D. (2007). *Science literacy*. NSW: NSW AMES.
- LEIVA SALUM, N. (2022). Conexiones causales en español: un recurso semántico-discursivo para explicar el pasado reciente en la Historia escolar. *Estudios Filológicos* 69, 135-161.
- LEIVA SALUM, N. (2024). Explaining what happened: logical grammatical metaphors in Spanish history textbooks. En J. Hao y J.R. Martin. *The Discourse of History: A Systemic Functional Linguistic Perspective* (pp. 116-144). Cambridge University Press.
- MARTIN, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- MARTIN, J.R. (1994). Modelling big texts: a systemic functional approach to multi-genericity. *Network* 21, 29-52.

- MARTIN, J.R. (1997). Analyzing genre: functional parameters. En Christie, F. y Martin, J.R. (Eds.). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). London: Continuum.
- MARTIN, J.R. (1999). 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. (2001a). A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En J. Devilliers y R. Stainton (Eds.). *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory* (pp. 287-328). Toronto: GREF (Theoria Series 10).
- MARTIN, J.R. (2001b). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. En F. Christie y J.R. Martin (Eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (34-64). London: Continuum.
- MARTIN, J.R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey y G. Thompson (Eds.). *Text-type and Texture* (pp.252- 284). UK: Equinox.
- MARTIN, J.R. (2020a). Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. En J.R. Martin, K. Maton y Y. Doran (Eds.). *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (pp. 114-148). London: Routledge.
- MARTIN, J.R. (2020b). Metaphors we feel by: stratal tension. *Journal of World Languages* 6 (1-2), 8-26.
- MARTIN, J.R. Y VEEL, R. (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. M. Matthiessen y J. Webster (Eds.). *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- MARTIN, J.R. Y WHITE, P.P.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MARTIN, J.R.Y MATRUGLIO, E. (2020). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En J.R. Martin; K. Maton y Y. Doran (Eds.). *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (pp. 89-113). London: Routledge.
- MARTIN, J.R.; QUIROZ, B. Y WANG, P. (2023). *Systemic Functional Grammar: A Text-Based Description of English, Spanish and Chinese*. Cambridge University Press.

- MÉNDEZ PEREIRA, R.C. (Org.) (2019). *Escrita na Universidade. Panoramas e Desafios na América Latina*. Joao Pessoa: Editora UFPB.
- MOYANO, E.I. (2000). *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- 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 y D. Figueiredo. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 449-464). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- MOYANO, E.I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74), 465-488.
- MOYANO, E.I. (2012). Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein, M.C. Pereira y E. Valente (Comps). *Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales* (pp. 1567-1586). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MOYANO, E.I. (2013). Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de tres disciplinas en español. En O. Vian Jr. y C. Caltabiano (Orgs.) *Língua(gem) e suas múltiplas faces* (pp. 109-133). Mercado de Letras.
- MOYANO, E.I. (2014). La discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Núm. esp. IX ALSFAL (2014): 161-185.
- MOYANO, E.I. (2016). Theme in English and Spanish. Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction* 9 (1), 190-220.
- MOYANO, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas* 50, 47-72.
- MOYANO, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.* 34 (1), 235-267.
- MOYANO, E.I. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. *Journal of Pragmatics* 139 (2019), 231-246.
- MOYANO, E.I. (2021a). La función de Tema en español: sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Revista Signos* 54 (106), 487-517.

- MOYANO, E.I. (2021b). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Revista Organon* 35 (71), 257-279.
- MOYANO, E.I. (2023a). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M.E. Flores Treviño y M.S. Herra Martínez (Eds.). *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- MOYANO, E.I. (2023b). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En Kelly, M.; Falconer, H.; González, C. y Dahlman, J. *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). Colorado: WAC Clearinghouse.
- MOYANO, E.I. (2024a). Diseño de instrumentos para la evaluación de textos producidos por estudiantes en el marco de programas de lectura y escritura académicas y profesionales. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura* 1(1), 99-122.
- MOYANO, E.I. (2024b). The function of Theme in Spanish: towards a systemic description. *Language, Context and Text*, 6(2), 262-301.
- MOYANO, E.I. (Ed.) (en referato). *Escritura y construcción de conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de la carrera universitaria*. The WAC Clearinghouse.
- MOYANO, E.I. Y NATALE, L. (2012). Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). In: Thaiss, Ch., G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Perspectives on Writing. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- MOYANO, E.I. Y GIUDICE, J. (2016). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro* 69 (3), 157-172.
- MOYANO, E.I. Y BLANCO, N.H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum* 24 (3), 95-116.
- MOYANO, E. Y VIDAL LIZAMA, M. (Eds.) (2023). *Centros y programas de escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. Colorado: WAC Clearinghouse.
- NAVARRO, F. (Ed.) (2017a). Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas. *Revista Lenguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017).

- NAVARRO, F. (2017b). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Revista Lenguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017), 9-14.
- NAVARRO, F., LOPEZ CRISTOVAO, M.V. Y BAGIO FURTUOSO, V. (2021). Letramentos Acadêmico-Ciêntíficos no Ensino Superior: Um Olhar Latino-americano. *Signum: Estudos da Linguagem* 24 (1).
- NIETO, M.F. Y ARAOZ, T. (en referato). Una mirada sobre los resultados de la evolución en la escritura de los estudiantes del nivel superior. En E.I. Moyano (Ed.). *Escritura y construcción de conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de la carrera universitaria*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- OTÉIZA, T. (2017). Escritura en la historia: Potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017), 193-224.
- OTÉIZA, T. (2021). Sistema de compromiso en español escrito- dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología* 3 (2), 799-819.
- PARODI, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- PARODI, G. (Ed.) (2016). Higher education writing studies in Latin America. *Revista Signos* 49 (1).
- PETERSON, L. (2000). Writing Across the Curriculum and/in the Freshman English Program. En S. Mc. Leod y M. Soven (Eds.). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 58-70). Colorado: The WAC Clearinghouse.
- QUIROZ, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: Una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 31 (1), 261-301.
- QUIROZ, B. (2017). The verbal group. En T. Bartlett y G. O'Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 301-318). London: Routledge.
- RAMÍREZ, J.A., MOYANO, E.I. Y MARTIN, J.R. (Eds.) (2021). Applicable Linguistics in Language Education: Systemic Functional Linguistics in Practice. Número especial *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (1).
- ROTHERY, J. Y STENGLIN, M. (1995). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- SERPA, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura* 26 (1), 77-96.

- SERPA, C. (2022). Estrategias didácticas implementadas durante la pandemia por covid-19 para trasladar un programa de escritura académica y profesional al contexto de la virtualidad: sistematización de la experiencia y reflexiones a futuro. *Traslaciones*, 9 (18), 32-58.
- SERPA, C. (en referato a). La implementación de un programa de escritura a lo largo de una carrera: el caso del Ciclo de Complementación Curricular en Enseñanza de la Matemática. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*.
- SERPA, C. (en referato b). ¿Historia o respuesta? Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional al debate en torno a la “narración de hechos” en la contestación a la demanda. *Revista Forma y Función*.
- THAISS, C. Y PORTER, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the US survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication* 61 (3), 524-570.
- VIDAL LIZAMA, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias Sociales: el caso de Sociología. *D.E.L.T.A.*, 36 (4): 1-26.
- VIDAL LIZAMA, M. Y MONTES, S. (2023). Escritura académica en la formación de estudiantes de Arte: continuidades y cambios a lo largo de la carrera. En E. Moyano y M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica*. (pp. 189-218). The WAC Clearinghouse.
- VV.AA. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.
- WOOD, D., BRUNER, J. Y ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.

