

Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras universitarias. El caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)¹

Estela Inés Moyano emoyano@ungs.edu.ar

Lucia Natale lnatale@ungs.edu.ar

Resumen

El propósito de este capítulo es delinear brevemente las características de un programa de lectura y escritura académicas basado en géneros discursivos que se extiende a lo largo de las carreras universitarias y tiene como principal objetivo promover el mejor desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de la alfabetización avanzada en contextos institucionales. Desde la perspectiva teórica elegida, la Lingüística Sistémico-Funcional, una didáctica basada en géneros incide en la construcción de conocimiento en las disciplinas y empodera a los estudiantes para su mejor desempeño en actividades sociales del ámbito académico, científico y profesional. Dos de los recursos críticos del diseño del programa serán desplegados: la modalidad de implementación, que consiste en un dispositivo denominado “negociación entre pares” y el apoyo institucional durante el proceso de instalación del programa. Entre los resultados obtenidos desde la implementación del PRODEAC, se encuentran un avance en la descripción de distintos géneros académicos y profesionales; una mayor conciencia institucional sobre la incidencia de la producción de ejemplares genéricos pertinentes; la elaboración de estrategias didácticas específicas para la escritura en el nivel superior; un incremento en el desarrollo de actividades interdisciplinarias entre profesores de lectura y escritura y especialistas de distintas disciplinas y un ostensible mejoramiento en las producciones de los estudiantes. Estos logros han incidido en un incremento del compromiso de actores de los distintos niveles de decisión institucional.

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un programa institucional para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales a lo largo del curriculum universitario, que ha sido desarrollado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en Argentina. La Universidad Nacional de General Sarmiento, creada en 1993, se encuentra ubicada a 30 kms. de Buenos Aires, ciudad capital de Argentina. Está emplazada en un amplio cordón que rodea la ciudad, en el que habita una población que mayoritariamente está compuesta por trabajadores. Aproximadamente un 60% de los estudiantes que asisten a

¹ Este texto es la versión en español revisada del capítulo de las mismas autoras publicado originalmente en inglés en el libro *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, editado por Chris Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams, and Aparna Sinha en 2012, en Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en: <https://wac.colostate.edu/books/wpww/>

la Universidad son primera generación de estudiantes universitarios.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se inserta, y sobre la base de distintos diagnósticos realizados cuando iniciaba sus actividades sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes de los últimos años de la educación secundaria de escuelas de su área de influencia, la UNGS contempló desde sus documentos fundacionales la necesidad de afianzar el dominio de la lectura y la escritura (Coraggio, 1994). En este sentido, ha implementado dos talleres: el Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), destinado a estudiantes que aspiran a ingresar a las distintas carreras, y el Taller de Lecto-Escritura que se dicta para todos los alumnos durante un semestre del primer año universitario. Estos talleres, a cargo de profesores de Lengua, se proponen el desarrollo de competencias de lectura y escritura avanzadas que permitan el acceso al discurso académico y científico de modo de facilitar el ingreso a la universidad y a las prácticas de ese ámbito.

Sin embargo, a juzgar por las evaluaciones vertidas por distintos actores universitarios, incluso el de los propios estudiantes, los logros que se obtienen en ambas instancias, aunque muy importantes, no son suficientes para el desempeño de los estudiantes durante los cinco años de carrera. Las razones para este hecho son, básicamente, tres. La primera es que los alumnos necesitan la oportunidad de internalizar los modelos genéricos estudiados a lo largo de la carrera (Painter, 1986). Esto es, no solamente las estructuras sino los usos lingüísticos característicos de cada uno de ellos y en relación con cada área del conocimiento. Para ello, no basta con las prácticas que se hacen en los meses del CAU ni con un semestre adicional: se necesitan más oportunidades de escritura y reflexión integradas en el seno de las materias, de modo que adquieran mayor sentido para los alumnos, en tanto se orienten a la consecución de actividades sociales y cognitivas reconocidas. La segunda razón es que el avance en la complejidad temática a lo largo de las disciplinas de la carrera determina mayor complejidad lingüística de los textos a leer y producir así como el abordaje de variados géneros. De la misma manera, y esta es la tercera razón, se espera que con el correr de los años el alumno desarrolle a través del lenguaje diferentes actividades académicas cada vez más complejas, que lo vayan preparando para la actividad científica y profesional. Nuevos géneros, como revisiones bibliográficas, confrontación de posiciones de diferentes fuentes, proyectos e informes de investigación de campo, análisis de casos, hasta llegar a la producción de una tesina, demandan aprendizajes específicos. El análisis de la estructura esquemática de los géneros y de su realización lingüística así como la constante reflexión sobre el contexto en los que se producen –tanto el académico como el de las prácticas científicas– permitirán su aprendizaje (Halliday & Martin, 1993).

Teniendo en cuenta la necesidad de crear un espacio diferente para completar la formación en este sentido, que permitiera reflexionar sobre la escritura en relación con el ámbito de aplicación académico y/o profesional, luego de tres años de negociación institucional, en febrero de 2005 el Consejo Superior, el más alto órgano colegiado de gobierno de la Universidad, aprobó un programa institucional con financiamiento recurrente a fin de promover el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académicas de los estudiantes, que recibió el nombre de Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC).

Fundación del PRODEAC: breve historia de un programa institucional

Durante 2002, profesores de materias específicas de las carreras de Ingeniería y Economía dictadas en el Instituto de Industria¹ (UNGS) decidieron tomar en cuenta aspectos de la escritura de los estudiantes al evaluar sus trabajos y exámenes, a fin de contribuir con el desarrollo de sus aptitudes académicas. Dado que estos profesores encontraron dificultades en lograr estos objetivos, hacia el final de ese año el Director del Instituto de Industria consultó a Estela Moyano, investigadora en análisis del discurso académico y lingüística educacional en el Instituto del Desarrollo Humano (UNGS). En febrero de 2003, un proyecto diseñado por Moyano para ser aplicado a ese Instituto fue sometido a evaluación por el gobierno universitario. El proyecto consistía en una propuesta de trabajo conjunto entre profesores de las materias específicas de una carrera y un profesor de Lengua, a fin de enseñar lectura y escritura académicas al interior de las clases de la materia en juego. Este trabajo se proponía realizar, en conjunto con los estudiantes, un análisis detallado y reflexivo de los géneros que tenían que escribir, ayudándolos a planear sus textos y a editarlos hasta lograr una versión final, suficientemente buena como para ser evaluada (Moyano, 2003; 2004; 2010). Sin embargo, este primer intento fracasó: la Universidad negó apoyo financiero para el Programa.

Durante este período, grupos de estudiantes de diferentes Institutos solicitaron asistencia para resolver los problemas que encontraban a lo largo del curso de la carrera: nuevos desafíos requerían el desarrollo de nuevas habilidades, cada vez más elevadas. Como mayor cantidad de profesores manifestaron la misma preocupación, los Directores de otros Institutos comenzaron a preocuparse de este problema. Sin embargo, una segunda presentación de la misma propuesta, realizada al comienzo de 2004, fue también rechazada.

Dos eventos colaboraron con el éxito de la tercera y última presentación para su evaluación en 2005: la determinación de tres Institutos de sostener la propuesta del mismo proyecto, pero ahora como programa para ser aplicado en todas las carreras universitarias, y la presentación de una carta de estudiantes de los cuatro Institutos solicitando más instancias pedagógicas que les permitieran desarrollar sus habilidades de lectura y escritura académicas. Claramente, el proceso iniciado en 2002 tuvo este efecto, pues el Consejo Superior está integrado por el Rector de la Universidad, los Directores de los cuatro Institutos y representantes de los diferentes claustros universitarios: profesores y asistentes, estudiantes y graduados así como también personal técnico administrativo. La propuesta del programa había sido discutida por estos actores en su rol de consejeros y probablemente las discusiones hayan ido más allá de las reuniones de Consejo, creando consenso a su favor.

En 2005, entonces, el PRODEAC fue creado para ser instalado en los años superiores de todas las carreras de la UNGS, bajo la condición de ser evaluado durante su primera aplicación. Desde entonces, fue aplicado y monitoreado por proyectos de investigación-acción.

Durante los primeros años de su implementación, el Programa fue coordinado por Estela Moyano, con la co-coordinación de Lucía Natale, quien se desempeña como coordinadora a partir de finales de 2009.

El Programa

El PRODEAC está basado en desarrollos de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2004), la teoría de género y discurso elaborada en este marco (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007 [2003]; 2008) y la propuesta didáctica de la Escuela de Sydney (Martin, 1999; Martin & Rose, 2005), adaptada al español y a contextos educacionales específicos (Moyano, 2007). Asimismo, toma en cuenta investigaciones acerca del lenguaje de las disciplinas realizadas en el mismo marco teórico (Halliday & Martin, 1993; Martin & Veal, 1997; Wignell, 2007) y el diálogo entre la LSF y la sociología neo-bernstieniana (Christie & Martin, 2007). El Programa reconoce también una muy rica tradición de enseñanza de la escritura académica y su base teórica, constituida por movimientos como Escritura a lo largo del Curriculum, Inglés para Propósitos Específicos y otras experiencias en Brasil y Argentina (Swales, 1990; McLeod & Soven, 1992; Hyon, 1996; UNLu, 2001; Hyland, 2002; Carlino, 2005; 2006; Karwosky, Gaydeczka & Brito, 2006; Bazerman, Bonini & Figueredo, 2009; Natale, 2013a).

El Programa se caracteriza por un diseño particular, que consiste en el trabajo colaborativo entre un lingüista o profesor de Lenguaⁱⁱ y profesores de las materias específicas del curriculum de cada carrera a fin de llevar adelante con los estudiantes un detallado y reflexivo análisis de los géneros que tienen que escribir así como el contexto cultural y las prácticas sociales involucrados, teniendo en cuenta la estructura esquemática de los textos y los usos característicos del lenguaje en campos específicos del conocimiento. Su modalidad de implementación supone la figura de “Asociación entre Pares”.

Los principales objetivos del PRODEAC son tres: a) acrecentar las habilidades de lectura y escritura académicas de estudiantes a fin de mejorar sus aprendizajes en la universidad y prepararlos a lo largo del curriculum para futuras actividades sociales profesionales; b) dar asistencia a los profesores de las disciplinas específicas para planificar y evaluar las tareas escritas propuestas a los estudiantes; c) preparar a los profesores de las materias específicas para enseñar alfabetización académica y profesional en sus disciplinas con impacto en los procesos de aprendizaje y en el futuro desempeño profesional. Como la propuesta implica la realización del trabajo como parte de las materias y en las clases asignadas para enseñar sus contenidos, el Programa no implica acrecentar horas a la currícula.

La modalidad de implementación supone una *asociación* entre un lingüista/profesor de Lengua y un profesor de una materia específica a una carrera. Estos dos actores son *socios* en la construcción de modos particulares de acción en la clase que se acuerdan en el marco de un dispositivo denominado *negociación entre pares*ⁱⁱⁱ, en el que los *socios* discuten las tareas de lectura y escritura para proponer a los estudiantes, la naturaleza de los géneros y su estructura así como también la participación del lingüista en algunas clases y el criterio para evaluar los textos de los estudiantes. En el marco del Programa se realiza además mayor investigación para la descripción de los géneros elegidos para enseñar y el lenguaje de las disciplinas en español.

Este proyecto pedagógico permite el mejoramiento de modos de comunicación a través de la interacción entre expertos de diferentes disciplinas a fin de iniciar a los estudiantes en una comunidad discursiva (Swales, 1990) y de enriquecer el espectro de géneros escritos en la Universidad. Más aun, este proceso hace posible un perfil de graduados en el que la UNGS está interesada: un profesional acostumbrado a trabajar en equipos inter o

multidisciplinarios para la producción intelectual o tecnológica. Este Programa contribuye a transmitir mediante modelaje y andamiaje el modo de construcción de conocimiento en las disciplinas, los modos de producción y comprensión de discursos y estrategias para el trabajo cooperativo.

Existe consenso acerca del hecho de que el apoyo institucional para la implementación de programas de alfabetización académica a lo largo de la carrera es imprescindible (UNLu, 2001; Carlino, 2005; Bazerman, Ch. UDavis, Columbia, comunicación personal, 2007). Un programa que propone un trabajo colaborativo al interior de las materias requiere alto grado de compromiso institucional para lograr sus objetivos y promover cambios en el modo en que se enseñan las disciplinas y se incrementa la educación de los estudiantes. En efecto, varios niveles de actores institucionales participan en el proceso, determinando implementaciones particulares del Programa en cada Instituto, especialmente en lo que hace a la distribución de las aplicaciones de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada carrera.

Algunos resultados de aplicación

Desde su primera implementación, el PRODEAC ha crecido en varios aspectos: su relevancia institucional, la evolución de la conciencia genérica y lingüística de los profesores de las materias y de los estudiantes así como el progreso de los socios lingüistas en desarrollar estrategias de implementación así como en su conocimiento sobre géneros y discurso académicos y profesionales.

La expansión del Programa

Desde su implementación inicial hasta la actualidad, el Programa registra un claro crecimiento. En el segundo semestre de 2005 participaban solo 6 materias; entre 2008 y 2009, el PRODEAC intervenía en 20 materias por semestre, cubriendo 16 de las 17 carreras dictadas en ese momento en la UNGS. En la actualidad, tras algunos vaivenes debidos a cambios en la gestión del Instituto en que está radicado el PRODEAC, se inserta en 25 asignaturas por semestre, las que corresponden a 21 de las 26 carreras que se dictan hoy en la UNGS.

Los profesores de las materias

Entre los cambios registrados desde la implementación del Programa se destacan los relacionados con los profesores de las materias. En primer lugar, cabe señalar que en los momentos iniciales del Programa, cuando aún no se había difundido suficientemente dentro de la misma Universidad, y la participación de los docentes, si bien consensuada, era más bien una decisión de las autoridades de los distintos Institutos, se encontraban algunas resistencias por parte de algunos de los profesores de las materias. Ellos se mostraban reticentes a incrementar o sistematizar las actividades de escritura que solicitaban a sus estudiantes. En sus planificaciones, se limitaban a incluir tareas que pueden considerarse como ejercicios descontextualizados (como la aplicación de fórmulas, respuestas a cuestionarios o parciales de tipo tradicional), cuya única finalidad es constatar que los

estudiantes puedan reproducir conocimientos.

Las reticencias de los docentes suelen estar asociadas a bajas expectativas con respecto al rendimiento de los estudiantes y a sus posibilidades de producir textos complejos. Por otra parte, algunos docentes expresaron que la enseñanza basada en géneros podía restringir la “creatividad” o “libertad” de los jóvenes, en tanto “los estructuraba”. En este sentido, las reticencias se relacionan con algunas concepciones sobre la escritura y proceso de producción de textos y su enseñanza que difieren de las sustentadas por el PRODEAC.

En general, se ha notado que a partir de la segunda participación de los docentes de las materias en el Programa, ellos comienzan a introducir cambios en las actividades que les solicitan a los estudiantes y en el tipo de evaluación. Aumenta la cantidad de escritos y proponen la producción de géneros más complejos.

Puede pensarse que tales cambios se deben principalmente a dos factores. Por un lado a la previa observación del mejoramiento de las producciones de los estudiantes - atribuidas a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a cargo de los docentes de Lengua- . Por otro lado, pueden deberse al desarrollo de una mayor conciencia genérica y lingüística debida a la negociación entre pares (Natale & Moyano, 2006; Natale, 2007; Moyano, 2009; Natale & Stagnaro, 2013). En ese punto, los profesores de materias específicas comenzaron a valorar positivamente el rol del conocimiento de géneros para llevar a cabo prácticas sociales, especialmente para actividades académicas y de los lugares de trabajo (Moyano, Natale & Valente, 2007; Natale, Pérez, Stagnaro & Ríos, en prensa). Debido a esta evolución, existe un progreso en la negociación entre pares, que a su vez impacta en el proceso de enseñanza colaborativa de las habilidades de lectura y escritura.

En efecto, después de una o dos participaciones en el Programa, algunos profesores de las materias específicas hicieron progresos significativos en su conciencia genérica y lingüística. En consecuencia, comenzaron a intervenir apropiadamente y de forma colaborativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el PRODEAC y a participar activamente en la elaboración de materiales pedagógicos (Natale, 2012) y en investigaciones conjuntas con los lingüistas (Natale, 2013b). Otros profesores incluyeron en sus programas descripciones de géneros o materiales que, preparados por los socios lingüistas como bibliografía, ayudaron en la realización de los trabajos escritos.

Los estudiantes

Los estudiantes que participaron del Programa experimentaron similar evolución a la de los profesores de las materias. Aunque algunos de ellos reconocieron en las primeras implementaciones su necesidad de asistencia sistemática en la escritura de textos académicos, otros manifestaron que el Programa significaba una carga extra a sus tareas. Su preocupación acerca de la escritura tenía que ver con el “contenido” de los textos, en el sentido tradicional del término, sin tener en cuenta la incidencia de la escritura en el proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, sus textos presentaban problemas en todos los niveles textuales. Después de varias participaciones en el Programa, cuando pudieron apreciar los beneficios que recibían del tipo de intervención realizada y su propio

progreso en la escritura, los estudiantes comenzaron a otorgar valor positivo al PRODEAC y a mostrar mayor comprensión de lo que significa escribir en las disciplinas.

Esta reacción fue observada a través del tipo de consultas que, después de un proceso de enseñanza, los estudiantes hacen en clase así como en los comentarios que son capaces de hacer sobre los textos de otros estudiantes primero y sobre los propios después. La conciencia de los estudiantes creció desde considerar relevantes solo los aspectos gráficos y formalidades de presentación (número de páginas, por ejemplo) a tomar en cuenta el flujo de información o la realización del registro en sus textos. En el proceso comenzaron a prestar atención al contexto social y a la necesidad de ajustar a él el discurso, la estructura del texto y el tipo de información para incluir y su organización. Más aun, comenzaron a hacer demandas espontáneas en relación con el aprendizaje de géneros más complejos, como proyectos o informes de investigación y a mostrar conciencia sobre ciertas características del modo escrito y las particularidades de lenguaje de distintas disciplinas. Este nivel de conciencia tiene consecuencias en la evolución de sus habilidades en la escritura (Giudice, Natale & Stagnaro, 2008; Giudice, 2009a y b; Giudice & Moyano, 2009; Stagnaro & Natale, 2009).

El equipo docente del PRODEAC

Un desafío relevante del Programa es la necesidad de especial formación de los docentes de español involucrados, que se espera estén familiarizados con descripciones de géneros académicos y profesionales y con estrategias adecuadas para la enseñanza de lectura y escritura académica y profesional en diferentes áreas de conocimiento. Como lingüistas, necesitan ser capaces de hacer nuevas y detalladas descripciones de esos géneros y del lenguaje especializado en español. Asimismo, necesitan habilidades interpersonales y profesionales para participar del dispositivo negociación entre pares y para responder las demandas de profesores y estudiantes en formas apropiadas.

Estos perfiles no son fáciles de encontrar, de manera que el Programa provee espacio para discusión en seminarios donde los miembros del equipo comparten sus experiencias en diferentes intervenciones, las descripciones de géneros que los estudiantes debieron escribir, los progresos hechos en la negociación con los profesores de las materias y los problemas en los textos escritos de los estudiantes y las mejoras y progresos realizados por ellos. Estas instancias dan lugar a la construcción colectiva de conocimiento acerca de asuntos relacionados con el PRODEAC, su desarrollo y trabajo sistemático.

Conclusiones

El Programa Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera fue diseñado con el objetivo de incidir no solo en la evolución adecuada de los estudiantes en el marco de los estudios superiores sino también en su inserción y desarrollo profesionales en el futuro. Estos objetivos, de acuerdo con las teorías del lenguaje, la cultura, la construcción del conocimiento y el aprendizaje de la Lingüística Sistémico-Funcional, tienen una relación directa con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. De ahí su complejidad y su relevancia.

El Programa diseñado e implementado en la UNGS tiene características originales en cuanto involucra activamente a una serie de actores institucionales de diferentes jerarquías y especialidades, lo que le ha permitido una inserción y un apoyo institucional poco habituales. Esto se ha logrado también gracias a que en sus documentos fundacionales esta Universidad reconoce la necesidad de contar con herramientas pedagógicas y especialmente de enseñanza del lenguaje que contribuyan a la formación de estudiantes que, en su mayoría, provienen de sectores sociales poco privilegiados.

Estas condiciones de aplicación han permitido que el PRODEAC fuera expandiendo su campo de aplicación desde la prueba piloto inicial hasta las aplicaciones más recientes. Para realizar este trabajo se ha contado también con el apoyo institucional. Esto permitió también la conformación de un grupo que distribuye su tiempo entre la práctica pedagógica y la investigación, a fin de monitorear permanentemente estas acciones y desarrollar estrategias que contribuyan al mejoramiento de la intervención, además de producir conocimiento específico sobre diversos aspectos, entre los que se cuentan la descripción de géneros que se enseñan en la universidad; la caracterización de algunos rasgos de la escritura científico-académica en español; la evolución de los estudiantes en cuanto a las habilidades de escritura en un campo institucional específico; la evolución de la conciencia lingüística y genérica de los profesores de las otras disciplinas. Algunos de estos desarrollos han merecido el diseño de nuevos proyectos de investigación, ya sea en el ámbito de la UNGS o en colaboración con universidades extranjeras. Finalmente, para favorecer la comunicación de lo realizado y con el fin de ir generando un espacio de interacción virtual, se está trabajando en el desarrollo de una página web del Programa, que ya está disponible.

Como se ha señalado, existen tareas por realizar: avanzar en cada uno de los puntos mencionados, producir una mayor cantidad de materiales didácticos para los estudiantes, sistematizar el dispositivo de negociación entre socios tanto como la estrategia pedagógica sostenida por el Programa en lo que se refiere a la aplicación en el aula de educación superior son las que, por el momento, se presentan como urgentes.

Referencias bibliográficas

Bazerman, C. Bonini, A. & Figueredo, D. (Eds) (2009) *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana:Parlor Press and WAC Clearinghouse. Disponible en:

http://wac.colostate.edu/books/genre/#pub_info

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE.

Carlino, P. (Ed.) (2006) *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Signo & Seña N° 16. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>

Christie, F. & Martin, J.R. (2007) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London:Continuum.

Coraggio, J. (1994). Reforma pedagógica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior. En: *Documentos de Trabajo 1. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. San Miguel:UNGS.

Halliday, M. & Martin, J.R. (1993) *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. London:Arnold.

Hyland, K. (2002) *Teaching and Researching Writing*. London:Longman.

Hyon, S. (1996) Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30(4): 693–722.

Giudice, J. (2009a) Apropiación por parte de alumnos universitarios de géneros académicos y del tipo de lenguaje propio de las ciencias sociales y humanas: análisis evolutivo. Ponencia presentada en V Congreso ALSFAL, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Giudice, J. (2009b) Implementación del Programa “Desarrollo de habilidades de escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC) en dos materias de la Licenciatura en Economía Industrial: análisis evolutivo de casos. Ponencia presentada en Jornada de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas. Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional General Pacheco.

Giudice, J. & Moyano, E. (2009) Grado de apropiación del discurso de las ciencias sociales y humanas por alumnos universitarios: una evaluación diagnóstica. Ponencia presentada en V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Caracas, Instituto Pedagógico de Caracas.

Karwoski, A., Gaydeczka, B. & Brito, K. (Org.) (2006) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. 2^a Ed. Rio de Janeiro:Lucerna.

Martin, J.R. (1992) *English Text: system and structure*. Amsterdam, Benjamins.

Martin, J.R. (1999) Mentoring semogenesis: ‘genre-based’ literacy pedagogy. In: Christie, F. (Ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp123-155). London, Continuum.

Martin, J.R. & Veal, R. (Eds.) (1998) *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London:Routledge.

Martin, J.R. & White, P. (2005) *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.

Martin J.R. & Rose, D. (2007) *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London:Continuum [2003].

Martin J.R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London:Equinox.

Mc.Leod, S. & Soven, M. (Eds.) (1992) *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sags Publications, Newbury Park, CA. Disponible en: <http://wa.colostate.edu/books/>

Moyano, E.I. (2003) “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario”. Coloquio de Análisis del Discurso: “Política, Medios y Educación en la Globalización”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB), CIAFIC-CONICET, Discurso UNP y Discurso.org. Comodoro Rivadavia, 31 de septiembre al 2 de octubre.

Moyano, E.I. (2004) “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria”. *Revista Texturas*, 4 (4): 109-120.

Moyano, E. (2007) Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65) 573-608.

Moyano, E. (2009) Negotiating Genre: Lecturer’s Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. In: C. Bazerman, A Bonini & D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world* (pp 442-264). Colorado/Indiana:Parlor Press and WAC Clearinghouse.

Moyano, E. (2010) Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74): 465-488.

Moyano, E.; Natale, L. & Valente, E. (2007) ¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria. En: *Actas Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Natale, L. (2007). ¿Conciencia genérica en profesores universitarios?. Ponencia presentada en Tercer Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en línea para acceso libre y gratuito: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>

Natale, L. (2013a). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F., México), 58 (julio-septiembre 2013), volumen XVIII. pp: 685-707

Natale, L. (Coord.) (2013b). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en línea para acceso libre y gratuito: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/el-semillero-de-la-escritura.html>

Natale, L. & Moyano, E. (2006) Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias. En: A.M. Rodi y M. Casco (Coord), *Lengua-Investigación. Actas Primer Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Tandil:Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Natale, L., Pérez, I., Stagnaro, D. y Ríos, L. (en prensa). “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de

General Sarmiento (Argentina)". En Natale, L. y Stagnaro, D. *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: UNGS.

Natale, L. & Stagnaro D. (2013) Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero. En *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Revista N°3. Año 2 / Marzo de 2013. PP 45-52

Painter, C. 1986. "The rol of interaction in learning to speak and learning to write". En: Painter,C. and Martin, J.R. (eds). *Writing to mean: teaching genres across the curriculum*. ALAA Occasional Papers 9.

Stagnaro, D. & Natale, L. (2009). La construcción de respuestas de parcial en estudiantes universitarios. Análisis de las principales dificultades. V Congreso ALSFAL, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge:Cambridge University Press.

UNGS. (2003). Informe sobre el perfil del estudiante. Secretaría Académica, UNGS. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

UNLu, (2001) *La Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación, Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>

Vian Jr, O.; Anglada, L.; Moyano, E.; Romero, T. (2009) La gramática sistémico-funcional y la enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos. *D.E.L.T.A.* N° 25 Número Especial / 2009, Natale, L & Barbara, L. (Coord.).

Wignell, P. (2007) *On the Discourse of Social Science*. Australia:Charles Darwin University Press.

ⁱ La UNGS no se organiza en facultades sino en institutos: el Instituto de Industria, el Instituto del Conurbano, el Instituto de Ciencias y el Instituto del Desarrollo Humano.

ⁱⁱ En Argentina, los profesores de español que trabajan en el nivel universitario tienen al menos un grado universitario o mérito equivalente. Muchos de ellos (todos ellos, en la UNGS) se dedican a la investigación en lingüística, lingüística aplicada o literatura.

ⁱⁱⁱ Para una descripción detallada del dispositivo Negociación entre Pares, cf. Moyano (2010).