



TRES PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN GÉNEROS DISCURSIVOS: REFLEXIONES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR INFORMES DE LABORATORIO

THREE GENRE-BASED PEDAGOGICAL PERSPECTIVES: REFLECTIONS ON TEACHING HOW TO WRITE LABORATORY REPORTS

Benjamín Sagua Sierra | Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Chile |
bsagua@uc.cl

RESUMEN

La alfabetización académica es una práctica de suma importancia. Se trata de un proceso mediante el cual las personas adquieren competencias para operar con textos propios de los ámbitos universitario y profesional. Sin embargo, la situación de estas competencias es problemática en Latinoamérica. Existen pocos espacios previos a la enseñanza superior en los que las personas tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de lectoescritura en campos especializados. Este panorama resulta desafiante para programas como los de Ciencia 2030 de las universidades beneficiadas, que en su mayoría buscan incorporar la enseñanza explícita de habilidades comunicativas propias del quehacer académico en carreras de pregrado de Ciencia y Tecnología. Por ello, el objetivo que se plantea esta discusión es reflexionar en torno a la aplicabilidad de tres modelos pedagógicos basados en género discursivo para la enseñanza de la producción de informes de laboratorio en un curso de química general. A pesar de las evidentes diferencias entre los modelos pedagógicos, es posible elaborar una propuesta que contemple las ventajas de cada uno y materializar un marco metodológico para la enseñanza de la lectoescritura en contextos académicos que sea organizado y coherente con las múltiples necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: Didáctica de la lectoescritura, alfabetización académica, enseñanza de escritura, pedagogías basadas en género, informes de laboratorio.

ABSTRACT

Academic literacy is an extremely important practice. It is a process through which people acquire competencies to operate with texts specific to university and professional environments. However, the situation of these skills is problematic in Latin America. There are few spaces prior to higher education in which people have the possibility of developing literacy skills in specialized fields. This scenario is challenging for programs such as Science 2030 of the beneficiary universities, which mostly seek to incorporate the explicit teaching of communication skills specific to academic work in undergraduate Science and Technology programs. Therefore, the objective of this discussion is to reflect on the applicability of three pedagogical models based on discursive genre for teaching the production of laboratory reports in a general chemistry course. Despite the evident differences among the pedagogical models, it is possible to elaborate a proposal that contemplates the advantages of each one and to materialize a methodological framework for the teaching of literacy in academic contexts that is organized and coherent with the multiple needs of the students.

Keywords: Didactics of literacy, academic literacy, teaching writing, gender-based pedagogies, laboratory reports.



¹ Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) /ANID BECAS/ MAGÍSTER NACIONAL 22241907

INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica es la enseñanza de habilidades para la lectura y la escritura en el contexto académico. Este es el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias en textos académicos, mejorando su rendimiento (Molina-Natera, 2014; Moyano, 2017; Urrejola & Vidal-Lizama, 2023). De este modo, la alfabetización académica es una práctica de suma importancia dentro de la enseñanza superior.

La relevancia de saber leer y escribir para la academia ha suscitado programas para enseñar lectura y escritura académicas alrededor del mundo. Molina-Natera (2014) observa que países angloparlantes del hemisferio norte poseen centros de escritura consolidados en las instituciones de educación superior, con una gran producción científica y un alto índice de éxito en sus tareas de enseñanza. En Latinoamérica, la autora evidencia que la situación de estos programas de escritura es incipiente y, aunque fuertes, hasta 2014 existían pocos referentes dentro de la región.

La situación latinoamericana resulta problemática, especialmente por la falta de desarrollo de habilidades de lectoescritura en la educación secundaria. Moyano (2017) plantea que son pocos los espacios previos a la universidad donde los estudiantes tienen la oportunidad de aproximarse a discursos especializados. Además, con la apertura de las universidades a grupos sociales históricamente segregados, la enseñanza de lectura y escritura resulta aún más desafiante. Se trata de estudiantes que han sido excluidos de las interacciones profesor-estudiante, producto de aulas secundarias inequitativas (Rose y Martin, 2018) y, por lo tanto, requieren de un sólido acompañamiento en la transición a la universidad y de metodologías explícitas de enseñanza (Urrejola & Vidal-Lizama, 2023).

Inmerso en este contexto, el programa Ciencia 2030 de una universidad privada tiene como uno de sus propósitos el desarrollo de habilidades comunicativas en carreras de pregrado. Esta iniciativa financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile incorpora la enseñanza explícita de habilidades comunicativas en la formación de estudiantes de pregrado en las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Al centrarse en las habilidades de lectura y escritura en distintas áreas, el programa se enfrenta a los desafíos latinoamericanos planteados hasta ahora y a las dinámicas discursivas propias de cada disciplina.

Esta discusión bibliográfica se centra en los desafíos que implica la enseñanza de lectura y escritura de informes de laboratorio a estudiantes de primer año, en el contexto del curso Laboratorio de Química General. Este es un curso teórico-práctico de pregrado que se caracteriza por brindar herramientas necesarias para el trabajo experimental en un laboratorio químico. Como parte de su metodología, el curso implica clases expositivas, instrucción previa al laboratorio (pre-laboratorio), uso de tecnologías de la información y la comunicación, talleres de habilidades comunicativas, trabajo entre pares, la producción de informes de laboratorio y la elaboración de un cuaderno de laboratorio. Estas últimas dos metodologías



son las evaluaciones que los estudiantes enfrentan en el curso y requieren de sólidas habilidades para la escritura.

Frente a estas circunstancias, dos grandes preguntas surgen: ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? (Moyano, 2017). De tradiciones estructuralistas a otras de corte socio-cognitivo han intentado dar respuesta a estas preguntas (Urrejola & Vidal-Lizama, 2023). Sin embargo, de acuerdo con Hyon (1996), ninguna de ellas ha sido tan relevante como los modelos pedagógicos que tienen el foco en la enseñanza de géneros discursivos; entre las que destacan los Nuevos Estudios Retóricos, Inglés para Propósitos Específicos y la Escuela de Sídney. A pesar de compartir como objeto de enseñanza los géneros discursivos, cada modelo posee sus propias concepciones sobre este y la manera en que debe enseñarse.

De este modo, el objetivo que plantea esta revisión bibliográfica es evaluar la aplicabilidad de los tres modelos pedagógicos basados en géneros discursivos, para la enseñanza de la producción de informes de laboratorio en un curso de laboratorio de química. En consecución de este objetivo, el texto se organiza en los siguientes cuatro apartados. En primer lugar, se realiza una exposición que describa la concepción de género discursivo que cada modelo posee. En segundo lugar, se retratan los principios pedagógicos que orientan a cada modelo. En tercer lugar, se discuten las diferencias entre los modelos y la manera en que se complementan para la enseñanza de la escritura de informes de laboratorio. Por último, se establece una síntesis de los principales elementos señalados.

Concepción de género discursivo por cada modelo pedagógico

Aun cuando los tres modelos pedagógicos poseen como punto de partida la enseñanza de géneros discursivos, cada uno los entiende de manera distinta. Según Hyon (1996), los Nuevos Estudios Retóricos (NER de ahora en más) son un modelo pedagógico que se enfoca en los aspectos sociales y contextuales de los géneros. Más que un fenómeno de naturaleza lingüística, el género se concibe como un constructo multidimensional que se adapta a las necesidades humanas en el marco de un contexto material y social determinado (Bawarshi & Reiff, 2010). Bajo este modelo, los géneros son acciones retóricas orientadas a un propósito y emergen en situaciones socioculturales recurrentes, reflejando formas de pensar, ser e interactuar relativamente estables entre los seres humanos (Bawarshi & Reiff, 2010; Hyon, 1996). Así, para este modelo, los géneros son fórmulas de interacción humana que se producen bajo un determinado contexto.

Como señalan Bawarshi y Reiff (2010), para los NER, el contexto no se reduce al tema y a las relaciones entre los hablantes. Según los autores, el contexto considera los aspectos materiales, sociales, culturales e ideológicos que enmarcan la interacción humana y la posicionan dentro de una estructura social. Así, los géneros encarnan la estructura social y, a la vez, se ven determinados por ella (Bawarshi & Reiff, 2010). Sin embargo, este fenómeno no se lleva a cabo a partir de un solo género. Bawarshi y Reiff (2010) señalan que los géneros poseen la capacidad de establecer complejas redes de relaciones que se despliegan consecutivamente en el tiempo y que determinadas comunidades emplean para sus propósitos. Estas redes se denominan 'cadenas de género' y forman parte de eventos sociales altamente institucionalizados mediante normas implícitas, denominados 'ceremonias' (Bawarshi & Reiff, 2010). A su vez, las 'ceremonias' se enmarcan en situaciones de mayor envergadura, articulándose en amplios 'sistemas de actividad' que actúan como el contexto material, social, cultural e ideológico en el que se producen e intercambian los géneros (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman, 2013). De esta manera, la forma en que los NER conciben a los géneros es relacionada al complejo contexto en que estos se utilizan como formas de acción retórica.



De manera similar, Inglés para Propósitos Específicos (IPE de ahora en adelante) posee interés en los géneros como instrumentos situados. En IPE, los géneros son entendidos como un conjunto de eventos comunicativos que se articulan en consecución de un propósito comunicativo superior (Swales, 1990). Así, los géneros se desenvuelven en esferas claramente identificables de actividad humana, conocidas como 'comunidades discursivas' (Bawarshi & Reiff, 2010; Flowerdew, 2015). Las 'comunidades discursivas' son redes socio-retóricas conformadas por agentes sociales que comparten propósitos comunicativos (Bawarshi & Reiff, 2010). En otras palabras, se trata de personas que desempeñan un rol similar en la sociedad y se encuentran relacionadas por el lenguaje que utilizan para cumplir sus objetivos. Bawarshi y Reiff (2010) destacan que los integrantes de las comunidades discursivas utilizan uno o más géneros para lograr aquellos propósitos, relacionándolos de distintas maneras. Así, los géneros son construcciones orientadas a un fin, reconocidas por las comunidades discursivas y capaces de establecer diversas maneras de interrelación.

Esta diversidad de relaciones ocurre sistemáticamente en las comunidades discursivas y es denominada 'constelaciones de género' (Flowerdew, 2015). Aunque este fenómeno se puede asociar a las 'cadenas de género' concebidas por los NER, IPE establece la existencia de cuatro tipos de relaciones entre géneros que no se reducen a relaciones temporales. De acuerdo con Flowerdew (2015), IPE distingue entre jerarquías, cadenas, conjuntos y redes de género. Según el autor, las jerarquías son las formas en que los géneros se organizan por rango de acuerdo al propósito comunicativo. Las cadenas implican una sucesión cronológica de géneros. Los conjuntos son un grupo de géneros disponibles para la comunidad en el quehacer cotidiano. Finalmente, las redes son el repertorio total de géneros que posee una comunidad discursiva en un momento determinado. Estas relaciones manifiestan el carácter social del género para IPE.

Sin embargo, para IPE, los recursos lingüísticos también juegan un rol fundamental en la constitución de los géneros (Swales, 1990). Los géneros se caracterizan por su propósito social, pero también por los elementos formales determinados por este propósito, entre los que destacan el estilo, el contenido y, por sobre todo, la estructura (Swales, 1990). Esta estructura se encuentra constituida por una concatenación de unidades significativas denominadas movidas retóricas (Swales, 1990). Estas movidas retóricas están determinadas por recursos léxicos y gramaticales específicos que son reconocidos fácilmente por las comunidades discursivas (Hood, 2011; Swales, 1990). Por lo tanto, los géneros son concebidos a partir de los recursos léxicos y gramaticales relevantes que le componen y la manera en que estos recursos se disponen al cumplimiento de un propósito comunicativo superior.

En cambio, aun cuando el contexto sociocultural resulta relevante, la Escuela de Sídney (ES en adelante) posee un especial interés por los patrones lingüísticos que componen a los géneros discursivos. Hyon (1996) y Martin (2016) afirman que la ES, es una propuesta pedagógica basada en la aproximación teórica de la Lingüística sistémico-funcional. Para esta teoría, el lenguaje es un gran sistema semiótico que actúa como plano de expresión del contexto (Matthiessen & Teruya, 2024). Aquella interacción entre contexto y lenguaje se denomina realización (Martin & Rose, 2008; Matthiessen & Teruya, 2024).

En esta teoría, contexto y lenguaje se dividen en niveles organizados de mayor a menor grado de abstracción (Matthiessen & Teruya, 2024; Vidal-Lizama & Leiva, 2021). El contexto se divide en los niveles de género y registro, que representan a la cultura y la situación comunicativa inmediata respectivamente (Martin & Rose, 2008). Mientras, el lenguaje se organiza en los estratos semántico-discursivo, léxico-gramatical y fonético-fonológico (Martin & Rose 2007; 2008). Cada estrato del lenguaje organiza sus recursos jerárquicamente en distintos sistemas orientados a la generación de distintos significados (Matthiessen & Teruya, 2024).



En su transposición pedagógica, la ES toma como referencia esta manera de concebir al lenguaje. De esta manera, entiende al género como el contexto de cultura (Hyon, 1996; Dreyfus et al., 2016). Este se manifiesta en una secuencia de etapas orientadas a un fin, que se encuentran constituidas por recursos de lenguaje en sus distintos niveles (Dreyfus et al., 2016; Hood, 2011). A esta secuencia de etapas se le conoce como 'estructura esquemática' y, si bien es posible asociarla a las movidas retóricas concebidas por IPE, Hood (2011) enfatiza que los recursos lingüísticos que componen la 'estructura esquemática' no se limitan al ámbito léxico y gramatical. Para la ES, los recursos lingüísticos que constituyen a los géneros involucran también los estratos semántico-discursivo y fonético-fonológico (Hood, 2011). De esta manera, la forma en que la ES concibe a los géneros es mucho más compleja en términos lingüísticos.

Como se ha descrito hasta aquí, existe un entendimiento transversal del género como un fenómeno social. En los tres modelos pedagógicos, el género se encuentra íntimamente conectado al contexto, incluso siendo determinado por este. Sin embargo, cada modelo concibe al género, y el grado de incidencia del contexto en este, sobre la base de su propio marco teórico. En primer lugar, los NER caracterizan al género de manera sociológica, concibiéndole como una acción enmarcada en un contexto abstracto. Según lo señalado previamente, los NER realizan un énfasis especial en el contexto, entendido como las dimensiones materiales, sociales, culturales e ideológicas de la situación en la que se producen e intercambian los géneros. De esta manera, el contexto no se entiende de forma semiótica ni se limita a la realidad inmediata como en la ES, sino que el contexto abarca las condiciones físicas, los recursos, las relaciones sociales, las dinámicas de una cultura y el sistema de creencias en un momento determinado.

En segundo lugar, IPE también considera los aspectos contextuales en los que se producen e intercambian géneros, pero de manera más concreta. IPE sitúa a los géneros como instrumentos utilizados por comunidades que comparten propósitos comunicativos. Ahora bien, contrario a los NER, IPE no solo se preocupa por la manera en que los géneros interactúan entre sí cronológicamente, sino también por el repertorio total de géneros que una comunidad posee, la manera en que los organiza jerárquicamente y los conjuntos de géneros que utiliza de manera cotidiana. Otra distinción con los NER es que IPE posee un interés por los recursos lingüísticos que constituyen a los géneros, sobre todo por la estructura que estos poseen en términos léxicos y gramaticales.

Por último, la ES también concibe a los géneros en términos del contexto. Sin embargo, distinto a los demás, para este modelo el contexto es un fenómeno semiótico que determina patrones de lenguaje. Además, posee una visión más compleja sobre los géneros discursivos en términos lingüísticos, producto de su base teórica en lingüística. Como se comentó, para la ES, los géneros son herramientas sociales modeladas lingüísticamente en etapas, de modo que los recursos lingüísticos son los elementos fundamentales para la identificación de un género. Distinto a IPE, la ES posee una visión más compleja sobre los recursos lingüísticos, pues estos no se reducen a las intuiciones que los hablantes poseen sobre el contenido, el estilo y la estructura, sino que se entienden a propósito de la manera en que determinados patrones realizan al género, a través de los tres estratos del lenguaje.

Principios pedagógicos por cada modelo pedagógico

Las diferencias no sólo se reflejan en la concepción que cada modelo posee sobre el género, sino también en sus principios pedagógicos. En primer lugar, los NER realizan un énfasis en la práctica recurrente de la producción en situaciones determinadas, asumiendo que, de esta manera, los estudiantes adquirirán las convenciones sociales propias de un ámbito disciplinar (Hyon, 1996). En segundo lugar, IPE se centra en la



enseñanza de géneros reconocidos por las comunidades discursivas, las movidas retóricas que los constituyen y los recursos léxico-gramaticales en juego (Hyon, 1996). Por último, la ES se focaliza en la enseñanza explícita de los diversos patrones de lenguaje que permitan insertarse exitosamente en una cultura (Hyon, 1996; Martin, 2016). A continuación, se profundiza en los principios pedagógicos que rigen a cada modelo y las prácticas que utilizan para la enseñanza.

En primer lugar, el carácter situado, dinámico y complejo de los géneros provoca que los principios pedagógicos de los NER privilegien una enseñanza basada en el uso. Los NER no enseñan explícitamente una estructura de los géneros, en cambio, se enfocan en que los estudiantes participen activamente en la creación de textos y les orienta a comprender el contexto en el que estos se utilizan (Bawarshi & Reiff, 2010; Hyon, 1996). Este modelo carece de instrucción explícita y asume que, con el uso en situaciones reales, los estudiantes serán capaces de interiorizar las acciones retóricas para producir un género. Además, cree que el uso en contextos concretos permite a los estudiantes adquirir conciencia sobre el lugar del género dentro de 'cadenas', 'ceremonias' y 'sistemas de actividad'; proceso mejor conocido como uptake (Bawarshi & Reiff, 2010).

La propuesta pedagógica de los NER toma forma concreta en los programas de Writing across the curriculum (WAC). Los programas de WAC son diversos y carecen de una estructura uniforme (Condon & Rutz, 2012). Sin embargo, poseen como puntos en común el carácter sociocultural de la producción escrita, el posicionamiento del estudiante como responsable de su aprendizaje y la concepción de la escritura como práctica fundamental de instrucción (Condon & Rutz, 2012; Craig, 2013). Es decir, para los NER, la práctica recurrente de la producción resulta una herramienta fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Es más, los NER proponen que el pensamiento crítico de los estudiantes se desarrolla mediante la escritura constante (Bazerman, 2013; Condon & Rutz, 2012).

De acuerdo con Craig (2013), de acuerdo con la forma en que conciben la escritura, es posible identificar dos perspectivas pedagógicas predominantes entre los WAC. Estas perspectivas pedagógicas son *Writing to learn* y *Learning to write*. Por un lado, el autor afirma que *Writing to learn* posiciona a la escritura como un proceso que favorece el aprendizaje a lo largo del currículum. Por otro lado, *Learning to write* caracteriza a la escritura como un producto institucionalizado que permite a los estudiantes participar de una comunidad disciplinar. En ese sentido, *Writing to learn* implica una escritura expresiva y *Learning to write* una escritura transaccional. A pesar de estas distinciones, ambas perspectivas proponen que toda actividad de escritura debe incorporar momentos en que se brindan indicaciones, momentos de práctica, e instancias de revisión y retroalimentación en contextos disciplinares (Bazerman et al., 2016; Condon & Rutz, 2012; Craig, 2013).

Ahora bien, la concepción del género que posee IPE implica una propuesta pedagógica centrada en los recursos léxico-gramaticales como en las comunidades que los emplean. A diferencia de los NER, el modelo pedagógico de IPE se centra en un repertorio concreto de recursos léxicos y gramaticales, y en la forma en que estos son usados por las personas para cumplir con determinados propósitos en una situación determinada. De este modo, IPE utiliza el Análisis del discurso y la Etnografía para aproximarse al género, su objeto de enseñanza (Flowerdew, 2014; Hood, 2011). Una vez establecidos los componentes esenciales del género en su dimensión retórica y social, IPE establece un proceso de enseñanza explícito, centrado en el estudiante como individuo y organizado en una secuencia lógica de tareas de aprendizaje de lengua (Flowerdew, 2014; Hyon, 1996).

Las tareas de aprendizaje de lengua son un componente fundamental para la propuesta pedagógica de IPE. Según Flowerdew (2014), la secuenciación de tareas implica organizar actividades que, por un lado,



posean distintos grados de protagonismo de los estudiantes, de acuerdo al control que el docente desee ejercer sobre ellos, y, por otro lado, que las actividades de aprendizaje de lengua se encuentren relacionadas con el pensamiento crítico a través de la reflexión y la composición de textos relevantes para el estudiantado. El autor explica que una secuencia de tareas aprendizaje de lengua exitosa permite a los estudiantes una apropiación de los recursos lingüísticos esenciales para la producción de un género importante para ellos. Estos recursos lingüísticos se centran en la organización global constituida por movidas retóricas y patrones léxicos y gramaticales recurrentes (Flowerdew, 2014; Swales, 1990). Asimismo, las tareas permiten generar conciencia sobre los propósitos comunicativos que logran esos recursos en una situación real o potencial, a través de la reflexión sobre el uso de determinados recursos por sobre otros (Flowerdew, 2014).

Como se ha mencionado, uno de los recursos lingüísticos que IPE contempla es la organización global del género en movidas retóricas. De hecho, muchos investigadores se han centrado en descomponer la estructura de varios géneros discursivos en movidas retóricas concretas para su enseñanza explícita (Hyon, 1996). Ahora bien, aunque esta descomposición aborda los recursos léxicos y gramaticales, no posee una metodología basada en una teoría del lenguaje, sino que recurre a la validación por parte de los expertos de una comunidad discursiva (Hood, 2011). Esto determina una enseñanza explícita de patrones lingüísticos identificados por las intuiciones de los hablantes.

Por último, la concepción de género de la ES implica una propuesta pedagógica cuyo objetivo es ilustrar la semiosis, o bien, la forma en que el lenguaje crea distintos tipos de significado (Martin, 2016). De esta manera, la ES establece un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito que sitúa al docente como principal responsable, se encuentra orientado al grupo-curso y está organizado en una secuencia de actividades de aprendizaje (Dreyfus et al., 2016; Hyon, 1996). Estas actividades de aprendizaje son el núcleo de este modelo pedagógico.

Las actividades de aprendizaje son una interacción particular al interior del aula. De acuerdo con Rose y Martin (2018), las actividades de aprendizaje constituyen un modelo sistemático de interacción entre docentes y estudiantes en la sala de clases, y se caracteriza por un control sostenido del profesor. Rose y Martin (2018) estructuran las actividades de aprendizaje en cinco fases, inspiradas en el proceso social de adquisición de lengua. Las fases de las actividades de aprendizaje son preparar, focalizar, tarea, evaluar y elaborar. De acuerdo con los autores, cada fase se orienta a que los estudiantes puedan resolver tareas de manera exitosa, con un apoyo sostenido por parte del docente. Es a través del éxito de la tarea y una retroalimentación positiva que se establecen las condiciones necesarias para que el docente pueda enseñar recursos semióticos relevantes para la construcción de textos.

Las actividades de aprendizaje constituyen un micro-nivel en la organización de la enseñanza dentro del paradigma de la ES. A partir de la ES surgen al menos tres propuestas para la enseñanza de géneros, las que se distinguen por el tipo de etapas que integran en una organización global de la enseñanza. La primera de estas tres propuestas de organización global de la enseñanza es el Ciclo de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta se caracteriza por una secuencia cíclica de etapas de aprendizaje que brindan autonomía progresiva al estudiante en el proceso de escritura (Dreyfus et al., 2016). De acuerdo con Dreyfus et al. (2016), el Ciclo se compone por tres etapas: deconstrucción del género, construcción conjunta y construcción independiente. De acuerdo con los autores, la deconstrucción se centra en hacer visibles las etapas en las que el género focalizado se organiza y en identificar los recursos lingüísticos recurrentes, sobre los cuales el docente puede construir un metalenguaje compartido. La construcción conjunta implica la creación de un texto entre profesor y estudiantes. Finalmente, la construcción



individual cierra el ciclo con el objetivo de que cada estudiante sea capaz de producir un texto de manera autónoma. Los autores también señalan que de manera transversal a cada etapa se realizan dos actividades: la construcción del contexto y la negociación del campo. El objetivo de estas actividades es introducir a los estudiantes en el contenido del texto que deben crear.

La segunda propuesta corresponde a una recontextualización del Ciclo de enseñanza-aprendizaje en la educación superior latinoamericana. En esta propuesta de organización global de la enseñanza, Moyano (2017) adapta el Ciclo de enseñanza-aprendizaje, dejando una sola etapa de construcción e integrando una etapa de edición al final del ciclo. Además de estos cambios, la propuesta de Moyano (2017) enfatiza la autonomía progresiva de los estudiantes en cada etapa, de modo que tanto la deconstrucción, la construcción y la edición involucran momentos de trabajo entre docente y estudiantes, trabajo colaborativo entre estudiantes y, finalmente, trabajo autónomo.

La tercera propuesta de organización global de la enseñanza corresponde a leer para aprender. Esta propuesta se distingue del Ciclo de enseñanza-aprendizaje, pues integra la lectura como práctica fundamental para la producción de textos y para el aprendizaje en general (Rose & Martin, 2018). Con este nuevo foco, leer para aprender está constituido por tres conjuntos de estrategias de enseñanza, organizadas por el grado de apoyo que ofrecen a los estudiantes, según sus necesidades. Se distinguen tres estrategias de lectura, tres estrategias de escritura conjunta y tres estrategias de escritura independiente, las que pueden utilizarse sin seguir una secuencia cíclica (Martin, 2016; Rose & Martin, 2018).

Con base en lo expuesto en este apartado, es posible apreciar que los principios pedagógicos revisados destacan aún más las diferencias de cada modelo. Los NER poseen una aproximación pedagógica que dispone el control en el estudiante. Además, su fundamento es la instrucción implícita de la producción mediante la participación del estudiante en situaciones relevantes de una disciplina. En cambio, IPE y la ES constituyen alternativas explícitas de enseñanza de recursos lingüísticos de acuerdo a la concepción que cada una posee sobre el género, mediante la realización de tareas concretas. Por un lado, IPE lleva a cabo su enseñanza mediante la realización de tareas de aprendizaje de lengua que se centran en la reflexión sobre el uso de recursos léxicos y gramaticales en las movidas retóricas que constituyen un género. Por otro lado, la ES lleva a cabo su enseñanza a través de la realización de actividades de aprendizaje que involucran a todos los estudiantes, en donde el profesor posee el control y aprovecha el éxito estudiantil para enseñar contenido lectivo novedoso desde los distintos estratos y significados que componen al lenguaje como un sistema que realiza al contexto. Estas actividades de aprendizaje constituyen un micro-nivel de interacción entre docentes y estudiantes, y se pueden incorporar en una de tres alternativas de organización global de la enseñanza encaminadas a la autonomía del estudiante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es posible observar que los tres modelos poseen bastantes diferencias entre sí. Al considerar su concepción sobre los géneros y sus propuestas de enseñanza, los tres modelos pedagógicos no

hacen más que distinguirse. Sin embargo, es posible identificar que todas poseen un gran interés por la producción como una práctica social. A pesar de sus diferencias, cada modelo puede ofrecer instancias de aprendizaje significativo. De hecho, tal como mencionan Urrejola y Vidal-Lizama (2023), un marco teórico explícito y organizado resulta beneficioso para la enseñanza, incluso si este modelo integra distintas perspectivas teóricas. A continuación,



se realiza una propuesta pedagógica que integra los tres modelos pedagógicos revisados para la enseñanza del género 'informe de laboratorio', haciendo un hincapié en la forma en que sus diferencias se complementan.

La propuesta pedagógica toma como base la adaptación que Moyano (2017) realiza al ciclo de enseñanza-aprendizaje elaborado en el marco de la ES. Esta decisión se fundamenta en que el modelo de la ES posee un anclaje firme en una teoría funcional sobre el lenguaje, lo que permite una enseñanza explícita de los fenómenos lingüísticos, la construcción de un metalenguaje sólido que permita a estudiantes y profesores referirse a ellos exitosamente y propicia la autonomía progresiva del estudiantado. De esta manera, los ciclos de deconstrucción, construcción y edición pueden orientar la producción de los nueve informes de laboratorio, tomando como base para la etapa de edición la entrega del informe anterior y aprovechando los errores en entregas previas como oportunidades de aprendizaje para comenzar un nuevo ciclo.

Es necesario considerar que el curso de laboratorio de química se compone de estudiantes de primer año. Por lo tanto, se trata de personas que requieren de una socialización en las prácticas relacionadas con el quehacer científico. De esta manera, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por Moyano (2017) necesita integrar el reconocimiento del género en un contexto más amplio. Los modelos de los NER y el IPE, aunque carecen de un entendimiento profundo de los patrones lingüísticos, ofrecen un modelamiento distinto del contexto en el que los géneros se insertan, complementando el entendimiento semiótico que posee la ES con información sobre las condiciones que rodean a los géneros y sobre las comunidades discursivas que los usan.

Por un lado, los NER permiten pensar el uso del lenguaje en un contexto que involucra las realidades materiales, sociales, culturales e

ideológicas. En el caso del curso de química, este contexto amplio es el universitario y disciplinar propio de la ciencia, en donde el estudiantado debe interactuar con nuevas realidades materiales, formas de relaciones humanas y maneras de interpretar los fenómenos que observan (López, 2024). Con ello, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje podría iniciar sus actividades de enseñanza en los pre-laboratorios, donde los estudiantes puedan reconocer los materiales del laboratorio de química, anotando las características y usos que estos poseen en sus cuadernos de laboratorio. Además, los pre-laboratorios pueden ser una buena instancia para presentar los experimentos que se realizarán mediante científicos o académicos destacados y con estudiantes de años superiores, en donde los estudiantes puedan registrar en sus cuadernos de laboratorio los cambios que también podrán observar en sus propios experimentos. De esta manera, el estudiantado tendrá la posibilidad de situar el género informe en el amplio 'sistema de actividad' en el que se inserta.

Por otro lado, el concepto de 'constelaciones de género' que ofrece IPE puede favorecer el Ciclo de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta permite integrar prácticas de una comunidad discursiva que resultan invisibles para la ES. Bajo esta premisa, es posible identificar que en el laboratorio de química existe un conjunto de géneros compuesto 'informes de laboratorio', 'cuadernos de laboratorio' y 'notas de campo'. Estos géneros establecen una jerarquía que los científicos utilizan en sus experimentos, pues las 'notas de campo' se integran en el 'cuaderno de laboratorio' y este es necesario para la elaboración de un 'informe'. Es decir, la jerarquía de géneros resulta una herramienta útil para negociar el campo y construir el contexto a lo largo de los ciclos de la propuesta. Como complemento desde el modelo de los NER, las notas de campo podrían posicionarse como actividades de escritura expresiva a lo largo de



todo el curso. Así, se puede monitorear los resultados que los estudiantes obtienen sobre los fenómenos observados en sus experimentos.

IPE también puede favorecer el Ciclo de enseñanza-aprendizaje con el carácter reflexivo propio de sus tareas de aprendizaje de lengua. Como destaca Zepeda (2023), es sólo a través de la retroalimentación o reflexión guiada que los eventos previos se transforman en oportunidades de aprendizaje significativo, sin importar si estos eventos fueron buenos o malos. Es decir, recibir información sobre el propio desempeño y pensar sobre este son la única manera de aprender tanto de los éxitos como de los errores. Por lo tanto, las tareas de aprendizaje de IPE que tomen como base de análisis los informes producidos en el contexto del curso pueden resultar fundamentales para la autonomía definitiva del estudiantado, ya que implican una reflexión sobre los efectos retóricos de los recursos lingüísticos y las maneras en que los textos logran sus propósitos comunicativos.

Si bien el ciclo integra una reflexión de los recursos lingüísticos en la etapa de deconstrucción, Zepeda (2023) enfatiza que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje no debe ser única ni aislada, sino que se debe sistematizar. De tal manera que toda secuencia de aprendizaje debería implicar instancias recurrentes de reflexión al finalizar una evaluación. Por ello, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje podría integrar oportunidades de reflexión sobre el propio proceso de escritura al final de cada ciclo, tal como las reflexiones que realiza IPE a propósito de los recursos lingüísticos, pero también sobre los propósitos y el proceso de producción. Esta instancia se consolidaría como una etapa adicional al final de cada ciclo, en la que los estudiantes puedan pensar críticamente sobre los recursos, pero también sobre su propio desempeño y el del resto de sus compañeros.

La figura 1 ilustra la propuesta pedagógica integrada que se comentó hasta el momento.



Fuente: Adaptado de Moyano (2017)

A modo de consolidación de la propuesta, el ciclo de enseñanza-aprendizaje resultante se presenta como una secuencia cíclica que involucra cinco etapas de aprendizaje de distinta naturaleza. Estas etapas son el reconocimiento del sistema de actividad, la deconstrucción del género, la construcción del texto, la edición del texto y la reflexión. Además, al igual que el ciclo original, la negociación del campo y la construcción del contexto son actividades transversales a cada etapa. A continuación se describe brevemente cada una de ellas.

El ciclo propuesto se inicia con el reconocimiento del sistema de actividad. En esta etapa, los estudiantes tienen la oportunidad de aproximarse a la disciplina. El reconocimiento del sistema de actividad resulta importante, pues sitúa al estudiantado dentro de las prácticas sociales, culturales y materiales propias de un campo disciplinar. En esta etapa, los estudiantes pueden identificar los géneros que la comunidad discursiva utiliza y que, en el ámbito de esta propuesta, pueden actuar como instancias recurrentes para la negociación del campo y la construcción del contexto. Por ello, en la figura 1 esta etapa se encuentra fuera del ciclo, pues sirve como un iniciador de las



secuencias cíclicas que toman la deconstrucción como punto de partida.

La segunda, la tercera y la cuarta etapa del ciclo propuesto son la deconstrucción, la construcción y la edición. Estas etapas mantienen las características propuestas por Moyano (2017), de modo que implican la identificación de los recursos lingüísticos relevantes del género discursivo, la producción de un texto con tales recursos y la edición del texto después de una retroalimentación. Estas etapas se realizan mediante tres instancias de trabajo con distinto grado de interacción entre profesores y estudiantes, orientadas a la autonomía progresiva de estos últimos.

La quinta etapa del ciclo es la reflexión. En ella, los estudiantes piensan sobre los textos que han producido, con especial atención en los recursos del género focalizados en la deconstrucción. Este momento puede incorporar comparaciones de los textos realizados e identificar fortalezas, oportunidades de mejora y brindar sugerencias. La reflexión resulta fundamental, pues desarrolla las habilidades metacognitivas de los estudiantes (Zepeda, 2023) y genera un juicio evaluativo sobre los recursos lingüísticos que les permita juzgar la adecuación de estos. La reflexión permite dar un cierre al contenido y preparar a los estudiantes para comenzar un nuevo ciclo focalizado en otros recursos lingüísticos.

Reflexiones al cierre

Los modelos teóricos para la enseñanza de lectoescritura comentados aquí poseen claras diferencias en la forma en que conciben el género como objeto de aprendizaje y los principios pedagógicos que orientan su enseñanza. Por un lado, los NER posicionan al género como una práctica social amplia y promueven la escritura situada como actividad de aprendizaje constante. Por otro lado, Inglés para Propósitos Específicos caracteriza al género como una herramienta inserta en una

comunidad discursiva y la enseñanza de este se vincula estrechamente con la conciencia de los hablantes respecto a los elementos que lo componen. Por último, la Escuela de Sídney concibe al género como un fenómeno lingüístico orientado a un propósito social y enmarca su enseñanza en actividades que permitan a los estudiantes identificar distintas características lingüísticas.

Estas diferencias pueden integrarse en una propuesta pedagógica que contemple las ventajas de cada modelo. En este sentido, es posible elaborar una propuesta integradora y materializar un marco metodológico para la enseñanza de la lectoescritura en contextos académicos, que sobrelleve las desventajas que cada modelo por sí sólo posee con la ayuda de otro. En primer lugar, los NER pueden aportar con la manera en que modelan el contexto, considerando las realidades materiales, sociales, culturales e ideológicas que rodean a la acción retórica. En segundo lugar, IPE es capaz de contribuir con el carácter reflexivo de sus actividades de aprendizaje de lengua y las relaciones entre los géneros que es capaz de establecer en función de una comunidad discursiva. Finalmente, la ES puede contribuir con su concepción especializada de los recursos lingüísticos, el diseño de las interacciones entre docentes y estudiantes, y la organización global de la enseñanza en función de distintas etapas que propician la autonomía progresiva de los estudiantes. De esta manera, la metodología resultante podría ser una alternativa válida, al tratarse de una propuesta organizada y coherente con las múltiples necesidades de los estudiantes, brindando un enfoque integral que considere tanto los aspectos situacionales y discursivos del género como la reflexión sobre estos y el propio desempeño. Una metodología como la sugerida puede ofrecer una enseñanza más profunda, flexible y adaptada a los diversos desafíos de la lectoescritura en el ámbito académico.



Sin embargo, la propuesta ha sido diseñada en consideración de modelos que proponen la integración de la escritura de manera sistemática y, como lo es el caso de IPE y la ES, requieren la participación de personal especializado en la disciplina y el lenguaje. Esto resulta un gran desafío, sobre todo para el contexto latinoamericano, pues la presencia de programas de escritura en las universidades ha sido limitada económicamente, disminuyendo su incidencia en el currículum de las carreras y

limitándose, en algunos casos, a intervenciones en ocasiones específicas dentro del aula (Anson, 2023). Esto implica pensar metodologías de enseñanza que integren las etapas propuestas sin la participación constante de especialistas en escritura e integrar la capacitación a docentes disciplinares, de modo que los estudiantes puedan verse beneficiados no sólo en intervenciones, sino a través de sus mismos docentes de cátedra.

REFERENCIAS

- Anson, C. (2023). Prólogo: Variables multidimensionales en el desarrollo y la sustentabilidad de los programas de escritura. En E. Moyano y M. Vidal-Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. xxi-xxxv). The WAC Clearinghouse.
- Bawarshi, A., & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>
- Bazerman, C. (2013). Knowing Where You Are: Genre. En S. McLeod (Ed.). *A Rethoric of Literate Action: Literate Action*. Parlor. <https://wac.colostate.edu/books/literateaction/v1/rhetoric.pdf>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Facultad de Lenguas UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Condon, W., & Rutz, C. (2012). A Taxonomy of Writing Across the Curriculum Programs: Evolving to Serve Broader Agendas. *College Composition and Communication*, 64(2), 357-382. <http://www.jstor.org/stable/43490756>
- Craig, J. (2013). *What is Writing Across the Curriculum?. En Integrating writing strategies in EFL/ESL context university*. Routledge.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Introduction to 'Sydney School' literacy Programs. En Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave MacMillan.
- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19(1), 102-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003>
- Hood, S. (2011). Does it matter what genre means? Analyzing introductions to research articles within different traditions. *Journal of University of Science and Technology Beijing*, 27(2), 8-16. <http://bkds.ustb.edu.cn/en/article/id/a7a17ceb-3b98-49ad-8c58-52103dfe4882>



- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL*, 30(4), 693-722. <https://www.jstor.org/stable/3587930>
- López, D. (2024). The quality of reports in undergraduate physics laboratory courses and their relationship with the level of scientific abilities [tesis de doctorado no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile y Australian Catholic University].
- Martin, J. (2016). One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics, and the "Sydney School". En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Trafford.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33. <https://www.researchgate.net/publication/275465149>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50(2), 42-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/4925>
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículum*. Pirámide.
- Swales, J. (1990). *The concept of genre*. En *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Urrejola, K., & Vidal-Lizama, M. (2023). Opciones teóricas y didácticas en el programa PLEA para la enseñanza de la alfabetización disciplinar inicial. En E. Moyano y M. Vidal-Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. The WAC Clearinghouse.
- Zepeda, S. (2023). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 121-147). Ediciones UC.