

Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación



Nour Adoumieh Coconas*
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña
nour.adoumieh@isfodosu.edu.do



Lourdes Díaz Blanca**
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
ludiblan40@gmail.com

Academic literacy process based on genre analysis: Teaching sequence model as an application prototype

Recibido: 7 de mayo de 2022 | Aprobado: 28 de mayo de 2022

Resumen

Este artículo, que aborda la fase de planificación de un proyecto mayor de investigación acción, tiene como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito. Los aportes del enfoque de escritura basado en el análisis del género constituyen el sustento teórico y metodológico de esta propuesta. La secuencia didáctica se configura alrededor de tres etapas: deconstrucción de la ponencia escrita, construcción del campo o tema y escritura gradual de la ponencia que se concretan en nueve (9) talleres con una serie de ayudas pedagógicas para orientar y acompañar al estudiante en su transición de aprendiz a experto. Todo el proceso es dinamizado por cinco (5) principios reguladores de la alfabetización académica. En conclusión, el abordaje explícito e intencionado de la preparación de la ponencia cobra relevancia como potencial epistémico, retórico, habilitante y formativo e identitario.

Palabras clave: alfabetización académica; género ponencia; secuencia didáctica; ayudas pedagógicas; principios reguladores.

* Doctora en Pedagogía del Discurso (UPEL-IPC). Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana). Coordinadora del grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación. Investigadora principal en el Proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://orcid.org/0000-0002-9784-2073> nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

** Doctora en Lingüística (ULA). Docente Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión Mérida, Venezuela. Investigadora invitada en el Proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X> ludiblan40@gmail.com

Abstract

The purpose of this article is to propose an academic literacy process based on genre analysis through a didactic sequence model as an application prototype and mediated by five regulatory principles. The theoretical and didactic support is constituted by writing based on genre analysis and the different pedagogical aids deployed in three stages within the framework of the teaching sequence: deconstruction of the written paper, construction of the field or theme and gradual writing of the paper. They interrelate through nine learning workshops: 1) exploration and knowledge of gender; 2) analysis of presentation copies; 3) reading itineraries: source texts and inquiry activities; 4) from the text-source to the presentation: information processing strategies; 5) positioning before the sources; 6) design of the paper's writing; 7) textualization of the presentation; 8) review of the paper; and 9) presentation of the paper in a public space, which are energized by five (5) regulatory principles of academic literacy processes: appropriation of genre and epistemic reading; information literacy (IL); procedural writing and construction of evaluation criteria; collaboration; and writing for public spaces. The explicit and intentional approach to the preparation of the presentation becomes relevant as epistemic, rhetorical, enabling and formative, and identity potential.

Keywords: *academic literacy; genre analysis; paper; teaching sequence; pedagogical aids; regulatory principles of academic literacy.*

Introducción

Los estudiantes universitarios participan en prácticas letradas académicas cada vez más rigurosas a lo largo de su formación. Este acercamiento supone el empleo de géneros discursivos orales, escritos o multimodales para comunicar sus metas comunes, uso de léxico especializado, competencia argumentativa, atribución del conocimiento a fuentes ajenas mediante referencias y citas, con miras a posicionarse epistemológicamente en el campo disciplinar y construir su identidad autoral, representación del género discursivo; así como manejo de grandes volúmenes de contenidos procedentes de lecturas en formato físico y artefactos multimodales, aunado al despliegue de estrategias textuales, discursivas y (meta) cognitivas de búsqueda, selección, reflexión, reconceptualización y aprendizaje disciplinar (Calsamiglia y Tusón, 1999; Reyes, 1995; Bolívar, 2004; Castelló, Bañales y Vega, 2011; Narvaja de Arnoux, 2006).

Escribir en la universidad demanda de un nuevo conocimiento, una nueva concepción de escritura (Cassany, 2021). Sin embargo, suele darse por sentado que al llegar a este nivel ya deberían haber adquirido las competencias para afrontar estos complejos desafíos cognitivos, culturales

y comunicativos; por lo tanto, los profesores normalmente no se hacen responsables de esas carencias. (Carlino, 2004a, 2004b; Cassany y López, 2010; Mostacero, 2011; Castro y Sánchez, 2015; Fuster, 2016; Sánchez Upegui, 2016a; Moyano, 2018).

Sobre este particular, distintas investigaciones (Padilla et al., 2010; Bazerman, 2016; Díaz, 2016) reportan una serie de conflictos en la escritura académica relacionados con los siguientes aspectos: selección de fuentes y criterios de búsqueda; valores y objetivos personales frente a los disciplinares; descubrimiento y claridad en el planteamiento de intereses e inquietudes dentro del campo correspondiente; representación mental de las tareas de escritura y los vínculos entre estas y los propósitos del autor; procesamiento de información proveniente de mayores y más variados materiales de lectura; articulación, organización y formulación de proposiciones complejas; solidez y profundidad argumental; actitud y compromiso ante el decir propio o ajeno; dificultades para construir al destinatario potencial o para orientarlo en cuanto a la interpretación de los contenidos textuales; selección, inserción y equilibrio en la cantidad de citas para el adecuado ejercicio de la autoría; reconocimiento de la concepción teórica de los

autores; valoración crítica de las lecturas y falta de posición personal; reconocimiento de tradiciones académicas inherentes a las culturas disciplinares.

Estos estudios sobre las demandas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios y los conflictos que presentan al enfrentarse a la escritura académica en el trayecto de su formación, aunados a las observaciones y reflexiones de las investigadoras derivadas de su práctica docente en distintos contextos latinoamericanos, destacan y confirman la necesidad de un proceso pedagógico explícito de los géneros académicos en educación superior, que potencie el desempeño de los estudiantes como investigadores activos y autónomos que construyen, evalúan, difunden el conocimiento y forjan su identidad dentro de una comunidad especializada (Carlino, 2003; Hyland, 2005, Parodi, 2008; Bolívar y Beke, 2011; Bolívar, 2020).

En edistintas investigaciones se describe, aplica y analiza un programa articulado en torno a la ponencia, con énfasis en la revisión bibliográfica para fomentar la dimensión argumentativa, el acompañamiento durante su producción gradual y la presentación oral en contextos auténticos (Padilla y Carlino, 2010; Padilla et al., 2010; Padilla et al., 2011). Asimismo, con base en la pedagogía de género, se han desarrollado intervenciones didácticas a fin de enseñar explícitamente la estructuración de géneros académicos, los recursos discursivos y léxico-gramaticales que eligen los escritores en la construcción textual y las estrategias de lectura que facilitan la creación del campo discursivo (Moyano, 2010, 2018; Moyano y Giudice, 2016; Rojas et al., 2016). Por su parte, Venegas et al. (2015) ofrecen una serie de guías para escribir el trabajo final de grado. Esta propuesta sustentada en la pedagogía de género y el enfoque de escritura como proceso pone de manifiesto los modos de producción y divulgación del conocimiento en distintas comunidades disciplinares (lingüística, psicología, literatura y filosofía).

Estos antecedentes orientaron el proyecto de investigación acción “Alfabetización Académica a partir de Pedagogía de Géneros en el marco de la asignatura Redacción Académica y Profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana)” que pretende favorecer la reflexión permanente en cuanto a los vínculos entre investigación y docencia. Este artículo, que aborda la fase de planificación del proyecto, tiene como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género discursivo y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito (Ávila Reyes y Cortés Lagos, 2017; Ávila Reyes, González Álvarez y Peñaloza Castillo, 2013; Navarro, 2013). Obviamente, una transferibilidad que tome en cuenta el carácter situado de la escritura, es decir, los modos de leer (especificidad de temas, referentes teórico-metodológicos, fuentes de consulta y documentación, estrategias de lectura), escribir (géneros y estructuras propias a través de los cuales las disciplinas organizan los saberes) y divulgar el conocimiento en atención a las exigencias del campo respectivo.

La elección de la ponencia para el proceso de alfabetización académica se justifica porque es producto de una labor dilatada y sistemática de búsqueda, organización y edificación de saberes para desarrollar el pensamiento sobre un tema y producir un texto cuyo contenido expondrá frente a una audiencia (Carlino, 2005). Al respecto, Padilla et al. (2011) subrayan su potencial epistémico, retórico y crítico, debido a que constituye una vía de acceso a la investigación y un largo recorrido en el cual los estudiantes se enfrentan a la construcción de conocimientos teóricos en función de la lectura tanto expositiva como argumentativa de diversas fuentes de información.

De modo que en este artículo se describen los fundamentos teóricos y didácticos del proceso de alfabetización académica para la escritura de ponencias, así como cada una de las etapas de la secuencia didáctica propuesta y, por último, se ofrecen las conclusiones emanadas de este estudio.

2. Fundamentación teórica

2.1 La ponencia como género experto y género de formación

La ponencia es un género discursivo de producción, negociación y circulación del conocimiento que se usa como práctica socio- profesional para dar cuenta del conocimiento teórico y/o aplicado dentro de una especialidad, actualizar saberes, así como propiciar el diálogo y la discusión sobre una temática particular ante una audiencia conformada por investigadores versados, nuevos ingresantes o estudiantes universitarios, en el marco de jornadas, encuentros o congresos académicos presenciales o virtuales. (Hyland, 2005; Adoumieh Coconas, Arias y Sarmiento, 2007; Robles Garrote, 2014; López y Sal Paz, 2019; Díaz, 2019). En este sentido, constituye “un modo institucionalizado de comunicación científica, utilizado para la confirmación de la pertenencia a un grupo disciplinar y para desarrollar los conocimientos disciplinares” (Sayago, 2007, p.190).

Como género experto forma parte de un continuum de géneros especializados (Parodi, 2008): resumen previo enviado al evento, documento escrito para ser leído o expuesto de forma oral, artículo recogido en las memorias o actas de congresos y jornadas, artículo de investigación para ser publicado en revistas especializadas o libro. Los investigadores experimentados tienen la expectativa de renovar sus conocimientos teóricos, metodológicos o didácticos; socializar de manera personal con otros miembros de la comunidad; realizar aportes a lo expuesto por otros ponentes; o bien, formular sugerencias a quienes aspiran incorporarse a estos escenarios donde se vehiculan los saberes de un campo determinado.

La ponencia guarda similitudes con el artículo científico. En primer lugar, ambos constituyen “la última etapa de un proceso de investigación que puede haber durado meses o años” (Bolívar, 2020). En segundo lugar, en cuanto a su modo de organización, se privilegian la explicación y la argumentación con un carácter persuasivo en el que abunda el discurso referido como estrategia de legitimación. En tercer lugar, tal como se observa en el estudio de Álvarez Martínez (2021), las

macromovidas, movidas y pasos de la ponencia suelen coincidir con las del artículo científico, dado que es un discurso oral y escrito que reporta un proceso de investigación. Por último, son los eventos los entes encargados de establecer las pautas de envío de las ponencias, igual que las revistas para el caso de los artículos. De allí que pueden existir variaciones en cuanto a la inclusión de algunas secciones o de su fusión con otras.

Ahora bien, la ponencia como género de formación es una práctica normalmente circunscrita al aula de clases o ámbito institucional que prepara al estudiante en la labor de investigación de diversos temas; la materialización a través de la escritura académica, la cual transita por movimientos hacia adelante y retrocesos en la búsqueda, procesamiento y revisión del escrito con sucesivas versiones preliminares; y, finalmente, la exposición oral “ante una audiencia de expertos o pares con la finalidad de informar, actualizar y discutir conocimientos sobre una temática determinada” (López y Sal Paz, 2019, p. 121). En consecuencia, funciona como “dispositivo de iniciación” en los procesos de investigación, escritura científica y acceso a escenarios de difusión del conocimiento disciplinar.

Una de sus utilidades pedagógicas reside en el despliegue de estrategias de procesamiento informativo, uso de recursos lingüísticos, retóricos y discursivos para la construcción tanto escrita como oral. Pero, sobre todo, en el desarrollo de competencias argumentativas en una triple dimensión (Padilla et al., 2011): fundamentación teórico-metodológica de la investigación y articulación de esta con los resultados y conclusiones (argumentación demostrativa); comunicación competente de los hallazgos de la investigación (argumentación retórica); y consideración de distintos puntos de vista para la arquitectura epistémica (argumentación dialéctica).

2.2. Escritura basada en el Análisis de Género

Este trabajo se sustenta en el enfoque de escritura basado en el análisis del género para la aplicación didáctica (Catoni Salamanca, Arechabala Mantuliz, Ávila Reyes, Aedo Carreño, y Riquelme Hernández, 2014; Venegas et al, 2015; Quintanilla, 2016;

Hernández Salado y Vargas, 2021; Castro, Venegas y Puma, 2021), particularmente en la Lengua con Propósitos Específicos y en los aportes de la Escuela de Sídney.

2.2.1. Lengua con Propósitos Específicos

Las investigaciones en las ciencias del lenguaje y la psicología, así como el interés por la competencia comunicativa impactaron la enseñanza de las lenguas extranjeras y, en la segunda mitad del siglo XX, específicamente en los años 60, dieron lugar al enfoque Lengua con Propósitos Específicos (LPE). En sus inicios el ámbito de acción estuvo circunscrito al análisis léxico gramatical, intertextual y retórico de los textos. Sin embargo, la necesidad de preparar a los estudiantes para actuar eficazmente tanto en el aula de clase como en la vida real y en su ejercicio profesional futuro, condujo a ampliar la visión a marcos multidimensionales con énfasis en el contexto. Por lo tanto, no basta con el conocimiento del texto a nivel interno, sino que es primordial el manejo de las disciplinas particulares y las prácticas profesionales (Aguirre, 2004; Bhatia, 2008).

En el marco de la LPE, los géneros se definen como eventos comunicativos conocidos y empleados en las comunidades discursivas de las distintas áreas del saber para conseguir sus objetivos. Desde esta perspectiva, la noción de género es medular para el análisis y enseñanza de la lengua oral, escrita y multimodal en esferas académicas y profesionales. Entre sus estudios más reveladores figuran los formalizados por Swales (1990, 2004) y Bathia (2002).

Swales (1990, 2004) plantea que la identificación de propósitos comunicativos, movidas retóricas y marcas léxico-gramaticales habilita la construcción de los géneros. En consecuencia, su empleo como metodología pedagógica de discursos correspondientes a las comunidades disciplinares respalda el conocimiento y acceso a sus prácticas letradas. De hecho, con el propósito de asistir la escritura de artículos científicos, propone el modelo CARS (Crear un Espacio de Investigación) en el cual describe tres movimientos o movidas retóricas que tienen casi todas las introducciones de este género, a saber: establecer un territorio, establecer un nicho y ocupar un nicho. Por la utilidad de este modelo, se ha transferido a otras secciones y géneros.

El análisis presentado por Swales (1990) es desarrollado por Bathia (1993, 2002) quien explica que el AG constituye una herramienta teórica y metodológica de gran provecho en el diseño y administración de programas para la didáctica de las lenguas, pues refleja las complejidades de la comunicación institucional y articula la realidad cultural con el contexto escolar. Bajo esta premisa, el análisis de los géneros académicos y profesionales afina la competencia discursiva de los estudiantes para usar los recursos lingüístico-retóricos, comprender las condiciones y variaciones disciplinares o institucionales que regulan los géneros especializados y acceder a una comunidad especializada. Según este mismo autor, los miembros expertos de las comunidades profesionales manipulan los géneros con el fin de crear formas híbridas, mezclas o incrustaciones que respondan a sus intenciones privadas y a las realidades cambiantes en la comunicación, lo cual da lugar a distinta interpretación, denominación y aplicación de teorías y modelos de análisis (perspectiva multidisciplinar y multidimensional).

2.2.2. Escuela de Sídney

Esta escuela se inicia en Australia al amparo de los planteamientos de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) que entiende la lengua como recurso para la construcción de significados, los cuales se sistematizan en tres componentes o metafunciones: ideacional (representación de la realidad), interpersonal (representación de la interacción entre los participantes) y textual (organización de los significados ideacionales e interaccionales en el texto), coincidentes con las variantes del registro del lenguaje (campo, tenor y modo). Moris y Navarro (2011) señalan que en esta escuela el género es una acción social encaminada al logro de propósitos comunicativos específicos (definición teleológica), con una distribución interna conformada por partes o instancias (visión estratificada) intermedias y objetivos específicos dentro de un contexto cultural.

Uno de los enfoques metodológicos de esta escuela es la Pedagogía de Géneros con un modelo didáctico explícito para la enseñanza de la escritura, el cual se configura en tres etapas:

1) Deconstrucción de un texto modelo: implica conocimiento del área y tema, organización textual (cada una de las etapas del contenido) y lectura detallada de todo o partes de un texto modelo que hayan sido seleccionadas por el docente para el logro de los objetivos de la clase. 2) Construcción conjunta de un nuevo texto: contempla, con la guía del profesor, el levantamiento del campo o tema del que se va a escribir, el uso del metalenguaje edificado en las lecturas previas, la planificación del texto y la escritura conjunta. 3) Construcción independiente: elaboración individual de la escritura de un texto con las mismas características del ejemplar genérico (Rose y Acevedo, 2017).

Moyano y Giudice (2016) realizan una adaptación de la propuesta de la Escuela de Sídney (Martin, 1999) y del modelo pedagógico para la lectura y escritura de géneros (Moyano, 2010), que está conformada por una secuencia de tres pasos: 1) Deconstrucción del género: reflexión, a partir de los ejemplares genéricos, sobre el contexto, estructura y recursos léxico-gramaticales seleccionados por el docente para promover la conciencia de las elecciones efectuadas por los escritores en la construcción de los significados. 2) Diseño conjunto de textos: negociación y planificación del escrito a través de esquemas. 3) Edición de los propios escritos: deconstrucción de textos producidos por los estudiantes para enseñarlos a corregirlos de manera independiente. En la propuesta, la negociación del campo (contenidos curriculares) y la determinación del contexto (función del género en la cultura disciplinar, relación con otros géneros y roles de los participantes) constituyen ejes transversales de todo el ciclo.

Asimismo, con base en el ciclo propuesto desde la Pedagogía de Género y el enfoque de la escritura como proceso, Venegas et al., (2015) establecen tres fases para la producción del género Trabajo Final de Grado (TFG): 1) Exploración del contexto: las convenciones de la comunidad discursiva y las que posee el TFG en esta. 2) Exploración del género: características léxico-gramaticales y estructuras retóricas del género (movidas y pasos)

que concretan sus propósitos comunicativos. 3) Producción del género TFG tomando en cuenta la planificación, textualización y revisión.

Estas y otras propuestas similares favorecen las prácticas de lectura y escritura en contextos legítimos, con audiencias reales y en concordancia con los requerimientos y convenciones de las distintas disciplinas del saber.

3. Metodología

El proceso de alfabetización académica del género ponencia que aquí se propone se inserta en la investigación cualitativa, particularmente en la investigación acción (IA). Esta metodología contextualizada en el ámbito educativo constituye una herramienta epistémica y transformadora, pues a partir de la identificación de situaciones problemáticas en la práctica social, sea en la institución o dentro del aula, los docentes investigadores inician un proceso de reflexión que promueve la comprensión de situaciones problemáticas y búsqueda de alternativas de solución, la implementación de acciones intencionales y renovadoras acompañada de observación y recogida de datos para valorar la aplicación y, finalmente, una vuelta a la reflexión (Colmenares y Piñero, 2008) con el propósito de “mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación.” (Latorre, 2005, 21).

Existen diferentes propuestas para la aplicación de la IA, sin embargo, se asume el ciclo de investigación de Latorre (2005) compuesto por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La rigurosidad y sistematicidad en la observación, recolección y análisis de los datos le otorgan rango de investigación.

Este artículo se centra en la fase de planificación. La revisión de estudios previos y la experiencia de las investigadoras en su práctica docente llevó, en la búsqueda de un saber hacer pedagógico, a proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, con el fin de mejorar la escritura académica en la universidad.

Cabe destacar que esta propuesta se ha implementado, con variaciones según los contextos de aplicación y las características de los grupos, en el marco de la asignatura Redacción Académica y Profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana) y en el Seminario Construcción de géneros discursivos de la UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión Mérida (Venezuela).

4. Secuencia didáctica para la construcción de la ponencia

4.1. Etapas de la secuencia didáctica

En este proceso de alfabetización académica del género ponencia se sigue una secuencia didáctica conformada por tres etapas: 1) Deconstrucción del género: se presenta una introducción comentada sobre el género, se aportan nuevas informaciones y se analizan ejemplares genéricos en función de su estructura retórica y recursos lingüísticos relevantes. 2) Construcción del campo o tema: contempla la definición de la temática general y el tópico, negociación del metalenguaje, sugerencia de textos fuente como bibliografía inicial y actividades de indagación, así como la aplicación de estrategias para el procesamiento de las informaciones. 3) Escritura gradual del género: se desarrollan actividades para propiciar la planificación, textualización y revisión del texto. (Díaz, 2019).

Este diseño mantiene la primera etapa Deconstrucción del género de las propuestas revisadas (Moyano, 2010; Moyano y Giudice, 2016; Rose y Acevedo, 2017); el paso levantamiento del campo o tema (Rose y Acevedo, 2017) se releva a una segunda etapa denominada Construcción del campo o tema; y, por último, en la Escritura gradual del género –que coincide con la etapa Producción del género (Venegas et al., 2015) – se fusionan el Diseño conjunto (Moyano, 2010; Moyano y Giudice, 2016) y la Planificación del texto (Rose y Acevedo, 2017). Además, en esta última etapa se incluye la Presentación en un espacio académico, paso no considerado en los ciclos pedagógicos estudiados. La negociación del campo y la exploración del contexto (Moyano, 2010), así como los pasos preparación para la lectura y la escritura (Rose y Acevedo, 2017) permean todas las etapas.

4.2. Talleres y ayudas pedagógicas

El ciclo para la escritura de la ponencia se concreta a través de nueve (9) talleres definidos como un conjunto de actividades interactivas, colaborativas y organizadas en torno a aprendizajes específicos (Zabala, 1993) de conformidad con los elementos orientadores de la pedagogía de género. Los talleres en cuestión son: 1) exploración y conocimiento del género; 2) análisis de ejemplares de ponencia; 3) itinerarios de lectura: textos fuente y actividades de indagación; 4) del texto-fuente a la ponencia: estrategias de procesamiento de información; 5) posicionamiento ante las fuentes; 6) diseño de la escritura; 7) textualización; 8) revisión; y 9) presentación de la ponencia en un espacio público.

En cada uno de ellos se suministran “ayudas pedagógicas” (Dimet, 2010) para orientar al estudiante y acompañarlo en su transición de aprendiz a experto. De acuerdo con esta perspectiva, la intervención del profesor es esencial, pues este se encarga de encaminar las prácticas con la aplicación de estrategias de comprensión, producción y regulación, mientras que los estudiantes alcanzan progresivamente autonomía y experticia como lectores, escritores e investigadores. Entre las ayudas pedagógicas previstas destacan las siguientes (Anexo 1): estrategias para la gestión de fuentes, lectura conjunta y detallada, guías para la planificación de los escritos, guías de ayuda con contenidos teóricos y/o prácticos, guías de ayuda para la preparación y revisión de la ponencia, asesorías o tutorías y reuniones de trabajo (Solé, 2002; Natale, 2005; Rose y Acevedo, 2017; Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).

4.3. Principios reguladores del proceso de alfabetización

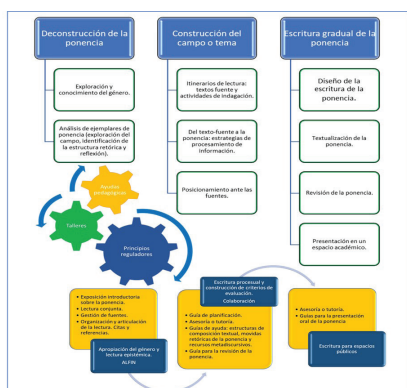
El proceso de alfabetización académica propuesto se encuentra mediado por cinco principios reguladores: 1) Alfabetización informacional (ALFIN), enfatizada en el desarrollo de competencias que les permita a los escritores la gestión adecuada de la información, búsquedas especializadas con aplicación de filtros y uso de operadores booleanos. 2) Apropiación del género y lectura epistémica, basada en ejemplares modélicos que faciliten la

vinculación entre lectura y escritura, potenciando el pensamiento crítico y analítico. 3) Escritura procesual y construcción de criterios de evaluación, que establece la mediación docente en los distintos subprocesos cognitivos, así como el diseño de pautas para guiar el proceso. 4) Colaboración, destinada a aspectos relacionados con el trabajo en equipo y el andamiaje de los conocimientos gracias a la coevaluación. 5) Escritura para espacios públicos, referida a la preparación de un escrito para una audiencia real con características prototípicas según la comunidad académica en la que se están formando los participantes (Adoumieh Coconas, 2022).

En la siguiente figura se articulan los distintos elementos que configuran la secuencia didáctica.

Figura 1. Articulación de elementos que configuran la secuencia didáctica

Seguidamente, se describe cada una de las etapas que conforma la secuencia didáctica para la escritura de la ponencia.



4.4. Descripción de las etapas de la secuencia didáctica

Etapas 1. Deconstrucción de la ponencia

Taller 1: Exploración y conocimiento del género

Dado que la ponencia es una práctica social ejercida en espacios académico-profesionales, se formulan preguntas relacionadas con la participación y socialización de los estudiantes en estos escenarios de divulgación científica; así como con su experiencia en el conocimiento, recepción o elaboración del género.

Para la gestión de este género también es preciso conocer su dinámica enunciativa, por lo cual se tratan las características de los participantes: roles comunicativos, interaccionales y sociales, relaciones epistémicas, identidad personal, relaciones en función de los roles, propósitos colectivos o personales según el estatus y conocimientos presupuestos o compartidos que manejan, es decir, qué saben los unos de los otros para elegir la información más relevante. En fin, de manera guiada e interactiva, se explotan las nociones relativas a conciencia de audiencia (Hyland, 2005) y conciencia retórica (Carlino, 2003).

De seguida, considerando que los géneros se encuentran tipificados en modelos (Bazerman et al., 2016), se consultan y discuten propuestas de estructura u organización retórica de las ponencias y artículos de investigación (Swales, 1994; Moyano, 2002, Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011, Sánchez Upegui, 2016b; Díaz, 2019), que revelan patrones característicos de ordenamiento y distribución de las informaciones. Se hace una breve descripción funcional de las movidas retóricas y pasos obligatorios u optativos de las ponencias.

Sin embargo, es imprescindible insistir en que la estructuración está supeditada a la comunidad, las convenciones de los eventos académicos y las preferencias del autor experto, quien en virtud de su pericia se permite introducir variaciones intergeneracionales en la representación retórica convencional. Efectivamente, “La emergencia del género está intrincadamente unida a relaciones y roles profesionales en evolución, a instituciones cambiantes, a la emergencia de normas profesionales e identidades profesionales, a la ideología, la epistemología, la ontología y la psicología” (Bazerman, 2012, p.21).

Taller 2: Análisis de ejemplares de ponencia

El dominio de los géneros discursivos conlleva “un trabajo intencional de los docentes” (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 94), que guíe los modos de leer y escribir con fines comunicativos e interaccionales en las diferentes disciplinas, y la identificación en los textos de variaciones y similitudes “no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el propósito comunicativo y la relación entre los participantes

involucrados, sino también de tipo lingüístico-discursivo, como los rasgos léxico-gramaticales, estructura retórica y la organización discursiva” (Ibáñez, 2010, p. 61).

En este sentido, se revisan memorias de eventos académicos o ponencias publicadas en revistas especializadas y se escogen ejemplares genéricos, pues este contacto permite la familiarización con los textos y prepara a los estudiantes para la futura tarea de escritura. De forma conjunta e interactiva, se deconstruye una en el aula y se asignan otras como tareas domiciliarias para practicar en equipo e individualmente y luego comentar los resultados de la práctica. Al respecto, Moyano (2011) acentúa el valor de deconstruir distintos textos del mismo género a fin de relevar movidas y pasos tanto obligatorios como opcionales y discutir así las variaciones genéricas y las causas probables de esta “heterogeneidad”. Esta deconstrucción supone la exploración del campo; la identificación de la estructura del ejemplar genérico, sus secciones, movidas retóricas (MR) y pasos (P); y, tal como lo sugiere Moyano (2010), la reflexión sobre las opciones lingüísticas que los escritores seleccionan cuando construyen los significados. En efecto, el examen y uso de la lengua en situaciones comunicativas particulares es una excelente alternativa para estudiar tales contenidos (Cassany, 2005; Navarro, 2014).

Para ello, es posible reconocer los marcadores metadiscursivos (Hyland, 2005) porque estos favorecen la organización del contenido textual, brindan al lector una guía interpretativa, señalan la fuente de procedencia de la información y expresan la perspectiva del escritor frente al texto y los lectores. Además, se pueden estudiar patrones de cohesión, distribución de las informaciones en términos de dado-nuevo, modalización, recursos de evaluación en el discurso y modos de organización textual, entre otros que muestren cómo el campo, el tenor y el modo se proyectan en el texto. A modo de ilustración, se deconstruye sintéticamente la Introducción de la ponencia “La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil” (Carlino, 2003) (Anexo 2).

Etapa 2. Construcción del campo del saber

Taller 3: Itinerarios de lectura: textos-fuente y actividades de indagación

En las comunidades discursivas se indagan temas concretos, hay rituales de legitimación de los productores textuales, se definen condiciones de acceso a los materiales de referencia, formas de procesamiento y modos de referir las fuentes (Navarra de Arnaux, 2016). En estos espacios sociales la escritura académica se concibe como el corolario de un proceso de investigación caracterizado por el compromiso personal, social y académico del investigador, quien se aboca a la “investigación teórica, a partir del relevamiento y análisis crítico de fuentes bibliográficas, e investigación empírica, a través de la indagación de la realidad, esto es, de sus actores en sus contextos históricos, socioculturales, políticos, etc.” (Padilla y Carlino, 2010).

En primer lugar, se precisa la temática general y el tópico de la ponencia. Para ello, es conveniente presentar un amplio y variado conjunto de opciones en torno a un tema central, para que los estudiantes elijan el tópico de su comunicación. Posteriormente, se aplican diversas estrategias para la gestión de fuentes. Se indican textos como bibliografía inicial y una serie de actividades de indagación (Anexo 3).

Taller 4: Del texto-fuente a la ponencia: estrategias de procesamiento de información

La ponencia, como cualquier otro género académico, entraña la revisión y lectura de múltiples fuentes con gran volumen de información, cuyo abordaje suele ser una tarea laboriosa fuera del recinto académico. Para contribuir con el procesamiento, comprensión, valoración y comparación de contenidos de distintas fuentes, se plantean las siguientes estrategias, resumen del contenido de los textos consultados y elaboración de formatos de notación intertextual como la matriz comparativa (Castelló et al., 2011; Padilla, 2012) (Anexo 4).

El resultado de esta práctica puede publicarse en un Padlet para crear la compilación de aportes acerca del tema que se esté tratando; con lo cual se promueve el trabajo grupal y se intercambian conocimientos por medio de la reflexión,

problematización y evaluación de las informaciones en torno a un tema.

De esta manera, los instrumentos utilizados pueden hacer palmarias las similitudes o discrepancias entre las ideas expuestas, establecer vínculos intratextuales, intertextuales, contextuales e inter y transdisciplinarios, descubrir miradas diversas según la formación profesional de los autores o el contexto cultural en el que se desenvuelven (por ejemplo, estudios del español frente a los de otras lenguas), delimitar el estatus comunicativo de los investigadores (proponentes, continuadores-renovadores, “discípulos de”, compiladores o “autores que se basan en”), reflejar la evolución del conocimiento y negociar los aportes de los distintos autores consultados con los conocimientos previos e interpretaciones de los lectores. Igualmente, potencian la articulación del contenido intertextual y estos nexos, a su vez, brindan lineamientos para resolver el dilema que envuelve continuar una tradición de investigación o trabajar sobre los vacíos o limitaciones observadas en los estudios previos, definir tópicos de las ponencias y posibles preguntas de investigación, tomar decisiones sobre métodos, instrumentos, enfoques y planes de trabajo; y respaldar el análisis y discusión de los datos.

Taller 5: Posicionamiento ante las fuentes

Las citas de contenido textual, resumen o paráfrasis y las referencias (mención de los autores comúnmente entre paréntesis) son determinantes en los textos académicos, por cuanto revelan nivel de lectura crítica y profundidad en la revisión de la literatura; otorgan rigurosidad a las argumentaciones; evidencian conocimiento del tema y campo disciplinar; justifican el tratamiento novedoso en el estudio; evalúan las contribuciones de otros; fijan posición y compromiso con la verdad enunciada mediante la lealtad con el saber acumulado en la disciplina y reportan los enfoques teóricos o metodológicos seguidos. De igual forma, habilitan la atribución intencional del conocimiento a voces autorizadas en la disciplina para dar una imagen autoral, respaldar la validez, asegurar la credibilidad de los aportes personales y con ello convencer a la audiencia (Reyes, 1995; Bolívar, 2004; Beke, 2005, 2007, 2008; Sánchez Jiménez, 2012; Sánchez Upegui, 2016a; Fuster, 2016).

Pese a la importancia de la citación para la orquestación de las voces textuales y a la complejidad que su uso reviste en la formación de los escritores noveles, algunos autores reconocen que esta práctica no constituye objeto de enseñanza formal: de un lado, la función pragmática de las citas es un aspecto normalmente desatendido en los cursos de escritura académica (Sánchez Jiménez, 2012); del otro, los manuales oficiales de estilo, recursos en línea y las revistas científicas señalan normas para las referencias, pero no prodigan explicaciones acerca de las razones de uso (Beke, 2007).

En consecuencia, al analizar textos de la bibliografía sugerida es recomendable proporcionar guías de ayuda con contenidos y/o ejercicios referentes a los siguientes aspectos: funciones pragmáticas; tipos de citas (indirectas integradas o no integradas y directas literales); verbos de reporte y sus propósitos (comunicación de contenidos o actitudes frente a lo dicho); expresiones introductorias, imagen que el emisor proyecta según las use de manera directa o indirecta; (des)equilibrio entre las voces ajenas y la propia (manifestación u ocultamiento); convenciones disciplinarias de las citas; función que cumplen en las distintas secciones de la ponencia, así como revisión de normas que aclaran y allanan la preparación de referencias bibliográficas en sujeción a diferentes manuales y normativas (Guía para la escritura de artículos científicos ISFODOSU, 2020; Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL, 2016; Normas APA y convenciones de las revistas científicas).

Es importante destacar que el principio de alfabetización informacional cobra relevancia en estas dos primeras etapas (deconstrucción de la ponencia y construcción del campo del saber o tema). Desde esta perspectiva, se reconoce que “el propósito de tal exigencia consiste en que el estudiantado de diferentes niveles educativos aprenda procedimientos para buscar información, identificarla, analizarla, evaluarla y comunicarla para la resolución de los problemas que se susciten en sus vidas” (González-López, Machin-Mastromatteo y Tarango, 2019, p. 4).

3.4 Etapa 3. Escritura gradual de la ponencia

Taller 6: Diseño de la escritura de la ponencia

Para suscitar la proyección mental y/o gráfica del escrito, desarrollo de la tarea y monitoreo del propio proceso escritural, se promueven las siguientes actividades:

- a. Revisión y discusión de guías para la planificación de la ponencia escrita, que abarquen saberes conceptuales (conocimiento disciplinar), contextuales (conocimiento de contexto social, propósitos comunicativos, expectativas tanto del escritor como de la audiencia), retórico-lingüísticos (conocimiento del género) y procedimentales (conocimiento del propio proceso de escritura).
- b. Presentación de un esquema general tentativo, de conformidad con los movimientos y pasos retóricos estudiados e identificados en las ponencias analizadas. Estos esquemas pueden crearse con Canva, GoConqr u otra herramienta tecnológica, y discutirse con el docente y los compañeros de clase.
- c. Presentación de esquemas específicos para cada sección de la ponencia, pues cada una de ellas cumple con propósitos definidos. Una forma de esquematización que podría generar buenos resultados es la elaboración de un índice previo a través del gestor Citavi, pues ayudaría al estudiante a pensar no solo en los propósitos comunicativos de las movidas y pasos retóricos de la ponencia, sino también en la concreción informativa de estos con títulos, subtítulos, breves apuntes cuya expansión se consumará más adelante y notas tomadas textualmente con miras a incorporarse como citas y referencias. A tal fin, se considera el contenido de los resúmenes y matrices comparativas formalizadas en la etapa de indagación y tratamiento de las fuentes de consulta.

Taller 7: Textualización de la ponencia

Dado que la escritura de la ponencia es una tarea monitoreada y compartida, se fijan fechas de entrega para que los estudiantes vayan construyendo

progresivamente cada una de las secciones según los esquemas planificados previamente. En esta etapa se consideran los siguientes aspectos:

- a. El tema, los propósitos comunicativos y la audiencia.
- b. Las estructuras de composición o estructuras redaccionales para “ensamblar” las ideas (Creme y Lea, 2003): cronológica, descriptiva, causal y consecutiva, comparación y contraste, resumen, analítica, evaluación, argumentativa. Se pueden proponer lecturas y/o proporcionar guías de ayuda sobre estas formas de composición textual.
- c. Diferentes recursos lingüísticos, entre ellos los marcadores metadiscursivos empleados para disponer las informaciones en el texto, tomar en cuenta al lector “imaginario” y alinearlos con los propósitos comunicativos, mostrar la atribución del discurso y expresar la perspectiva del escritor frente al texto y el lector. Para orientar a los estudiantes al respecto, se proveen guías de ayuda con contenidos teóricos y prácticos.

Taller 8: Revisión: reevaluación constante de proceso y producto

Por su naturaleza recursiva, la revisión es un momento trascendental del aprendizaje que contribuye con la adquisición y transformación del conocimiento (Camps, 2003; Álvarez Angulo, 2011); y con el perfeccionamiento textual mediante la resolución de problemas y la formación adecuada de la imagen del texto, el escritor y el lector (Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006; Cassany, 2021).

A fin de fomentar la participación activa del estudiante y considerando que la revisión es una práctica social, es oportuno utilizar estrategias variadas y cooperativas que involucren no solo la corrección externa por el docente sino también de los estudiantes. Por lo tanto, se examinan los borradores y versión final del escrito propio (autocorrección) y de los compañeros (co-corrección), con el apoyo de rúbricas, listas de control o guías para la revisión de la ponencia escrita, en las cuales se expliciten los criterios de corrección y sus especificaciones (Díaz, 2001).

Para autocorregir la ponencia escrita de manera convencional, se apela al manejo de los instrumentos de corrección dados por el docente. Sin embargo, es de utilidad práctica sugerir el uso de correctores o programas en línea de asistencia a la redacción como: Corrector de redacción en español Lorca Editor (<https://lorcaeditor.com/>), LanguageTool (<https://languagetool.org/es>), abcCorrector (<https://abccorrector.com/>), Estilector (<http://www.estilector.com>), entre otros.

En cuando a la coevaluación, también se toman como referencia las pautas de corrección y se recomienda que se hagan acotaciones en los textos para hacer evidentes los desajustes y orientar su reparación. Adicional a ello, estos textos se pueden compartir por medio de un foro virtual con el objetivo de propiciar la revisión conjunta entre estudiantes y docentes. El entorno virtual de aprendizaje, como en el caso de Moodle, provee de una actividad denominada taller para la coevaluación ventajosa para llevar a cabo este proceso.

En esta “instancia dialógica”, los estudiantes asumen una participación social más eficaz y crítica, conscientes de las eventuales reacciones de sus interlocutores, y una actuación responsable en su tarea como escritores de textos académicos. Así, transitan desde el empleo de los mecanismos heterorreguladores hasta los autorreguladores (Narvaja de Arnoux, 2006).

Taller 9: Presentación en un espacio académico

El proceso de escritura concluye con la exposición oral de la ponencia en un espacio académico organizado por los participantes; pues al ser la escritura una práctica social requiere de una audiencia que trascienda el aula y propicie la interacción genuina dentro de una comunidad discursiva (Díaz, 2019). De esta manera, se sitúa en un “contexto real de uso con intenciones particulares, con el fin de comprender el sentido social que ubica el texto como parte fundamental en el engranaje social (contexto de cultura)” (Rojas et al., 2016, p. 230).

Como ayuda pedagógica en este momento, es posible programar asesorías y reuniones de trabajo para definir el contenido, la estructura y la forma de presentación, así como las tareas de planificación, organización y ejecución de la jornada académica.

Con respecto al contenido, estructura y forma de presentación, es preciso ofrecer instrucciones sobre calidad de las exposiciones, programas o plataformas de diseño gráfico y composición de imágenes, estrategias para mantener el interés de la audiencia, pautas de comunicación oral del contenido escrito, así como criterios para evaluar la presentación de las ponencias (Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).

Entre las tareas de planificación, organización y ejecución de la jornada académica se sugieren las siguientes: producción conjunta del programa del evento y de una página web, creación de un comité organizador, preparación de un guion protocolar y elaboración de lista de invitados (coordinadores de área, participantes de la facultad de periodos académicos anteriores, comunidad universitaria en general). Todo ello funcionará como prototipo de estructura organizacional retórica y del desempeño que implica una presentación pública.

Es importante resaltar que, en esta tercera etapa de la secuencia didáctica, y particularmente en los tres primeros talleres de esta, son significativos el principio de colaboración, así como también el de escritura procesual y construcción de criterios de evaluación. De otra parte, el principio de escritura para espacios públicos es fundamental en el desarrollo del último taller, presentación en un espacio público.

4. Conclusiones

Este proceso de alfabetización académica estimula la lectura, organización, discriminación y valoración de las informaciones con el propósito de preparar a los estudiantes para procesar grandes y variados volúmenes de información. Por ello, se incluyen recursos tecnológicos que facilitan su manejo. Igualmente, la lectura, la escritura y el aprendizaje disciplinar constituyen una tríada que favorece el acceso a las comunidades discursivas.

La secuencia propuesta puede cobrar relevancia en varias direcciones:

- a. Construye las bases para leer, explorar, descubrir, pensar(se), escribir y aprender los contenidos relacionados con la disciplina del saber en la cual se desenvuelva y el

tema tratado; así como revisar, transformar el propio conocimiento y construir uno más o menos próximo o distante de los saberes consensuados (potencial epistémico).

b. Favorece la apropiación de la estructura y recursos lingüísticos empleados en la construcción de la ponencia; y su uso eficiente como género académico y profesional que circula dentro de las comunidades científicas (potencial retórico).

c. Crea un contexto discursivo ideal para demostrar el conocimiento en un área disciplinar y ante una comunidad que se congrega en espacios académicos, como congresos, jornadas, encuentros, etc. (potencial habilitante).

d. Posibilita la construcción autoral del estudiante de grado y su transición como investigador autónomo y miembro experto de una comunidad académica, con prácticas sociales y convenciones discursivas que le son inherentes (potencial formativo e identitario).

El prototipo de aplicación presentado en este artículo representa una propuesta detallada, y a la vez abierta, para que otros docentes se animen a desarrollar intervenciones didácticas que promuevan el aprendizaje de los modos de construir y divulgar el conocimiento.

Reconocimiento/Agradecimiento: Este artículo forma parte del proyecto Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código (VRI-PI-5.2021-004), el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña a través de la convocatoria Interna de Investigación 2021. Representante del proyecto: Dra. Nour Adoumieh Coconas.

Referencias bibliográficas

- Adoumieh Coconas, N., L. Arias y M. Sarmiento (2007, del 20 al 22 de octubre). Emerger textual: la ponencia en su modalidad virtual [ponencia]. En *Actas del XXIII Simposio Internacional de Computación en la Educación*. Morelia, Michoacán, México.
- Adoumieh Coconas, N. (2022, 13 de abril). *Principios reguladores en los procesos de alfabetización académica* [conferencia]. IV Jornada de Jóvenes Investigadores en Lengua y Literatura. Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”. Santo Domingo, República Dominicana.
- Aguirre, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1109-1128). SGEL.
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Álvarez Martínez, N. (2021). La función comunicativa de la ponencia. Estructura retórica de un género académico-disciplinar. *Revista de Propuestas Educativas*, 2(4), 99-117. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i4.225>
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Ávila Reyes, N. y Cortés Lagos, A. M. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153 -174.
- Ávila Reyes, N., González Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-570.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. Logman.
- Bathia, V. K. (2002). *A generic view of academic discourse*. J. Flowerdew (Coord.). *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge University Press.

- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Navarro, F. (Coord.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Beke, R. (2005, del 17 al 21 de octubre). *La atribución del conocimiento y los investigadores de la educación* [ponencia]. XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina. Monterrey.
- Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. [Tesis de doctorado, Universidad Central de Caracas].
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la Investigación Educativa. *Revista Núcleo*, 25, 13-25.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. Bolívar, A. y Beke, R. (Coord). *Lectura y Escritura para la Investigación*. Caracas: UCV. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Catoni Salamanca, M., Arechabala Mantuliz, M., Ávila Reyes, N., Aedo Carreño, V. y Riquelme Hernández, G. (2014). Pautas para construir y evaluar informes académicos en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 28(3), 519-530.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino, P. (2004a). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. Paula Carlino (Coord.). *Textos en contextos*. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3) 207-229.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Arco/Libros.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio Lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. G. Parodi (Comp.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Ariel.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>

- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200004&lng=es&tlng=es.
- Castro Cano, E., Venegas Velásquez, R., Puma Huayta, G. y Cuba, V. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 128-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción; una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76111892006>
- Cremer, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Díaz, L. (2001). La corrección en el proceso de producción textual. *Paradigma*, XXII (1), 43-58.
- Díaz, L. (2016, 18 de noviembre). Escribir en la universidad: conflictos de otro nivel [ponencia]. *Jornadas de Investigación de Pregrado*. UPEL-Maracay, Venezuela.
- Díaz, L. (2019, 16 de mayo). Construcción de ponencias en los estudios doctorales [ponencia]. *Encuentro Voces del Doctorado: un espacio de interacción oral escrita*. UPEL-Extensión Mérida. Mérida, Venezuela.
- Dimet, E. (2010). Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (Coord.). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 67-77). Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe. <http://www.edutecne.utn.edu.ar>
- Fuster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave*, 5(2). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7366/pr.7366.pdf
- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J. y Tarango, J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *e-Ciencias de la Información*, 9(2). 10.15517/EI.V9I2.35774
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Hernández, D. Salado, L. y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: El caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre Educación*, 23(12), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.968>
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, 46. <http://www.redalyc.org/src/>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2020). *Guía para la escritura de artículos científicos* ISFODOSU.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, E. y Sal Paz, J. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado. Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 116-138. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- Moris, J. y Navarro, F. (2011). Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistemico-Funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10/11), 67-86. 10.14409/texturas.v1i11.2899
- Mostacero, R. (2011). *La Escritura Académica como Discurso Experto y como política de ingreso a la universidad*. Francisco Bolet (Coord.). Discurso y educación. Cuadernos ALED- Venezuela.
- Moyano, E. (2002). *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1), 33-59. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 95-118.
- Natale, L. (2005). Lectura compartida en el ámbito universitario. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.).
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 709-734. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003&lng=es&tlng=es.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. Parodi, G. (Coord.) *Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas*. Academia Chilena de la Lengua / Planeta. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/45>.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*, 10, 6-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de educación*, 11(11), 1-17. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/padilla-lopez.html>
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Quintanilla Espinoza, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 285-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Trabajar con información bibliográfica y crear revisiones de la literatura. Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video*. MAXQDA Press. https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_14
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.
- Robles Garrote, P. (2014). Propiedades contextuales del discurso académico científico: la conferencia y sus variantes. *Sintagma: Revista de lingüística*, 26, 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945926>

- Rojas, I.; Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(supl.1), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Sánchez Upegui, A. (2010). Editorial. Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. Iberoamericana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, 1-9. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Sánchez Upegui, A. (2016a). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127019>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016b). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(12), 137-173. <https://doi.org/10.26378/rnlael612195>
- Sayago, S. (2007). Ciencia y discurso. Una caracterización tipológica de las ponencias en el campo de la lingüística. *Huellas. Revista del ILLPAT*, 1(1), 188-213.
- Serrano, M., Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*.
- Venegas, R., Núñez, M.T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Universidad Católica de Valparaíso. https://euv.cl/archivos_pdf/ESCRIBIR%20DESDE.pdf
- Zabala, A. (1993). *La diversidad de formas de trabajo en el aula. Análisis de sus características y diseño de actividades*. Graó.

Anexo 1

Ayudas pedagógicas

Ayuda pedagógica	Descripción
Estrategias para la gestión de fuentes.	Se ofrecen referencias sobre los contenidos de un curso o tarea específica e itinerarios para la búsqueda de otras que permitan acceder al conocimiento especializado, planificar un texto y construirlo.
Lectura conjunta o compartida y detallada.	Este es un enfoque dialógico y recursivo del conocimiento que consiste en la interacción entre docente y estudiantes a través de la aplicación de estrategias de lectura y preguntas que guían la caracterización del género, los recursos lingüísticos empleados y los contenidos del texto (Solé, 2002; Natale, 2005; Rose y Acevedo, 2017).
Guías para la planificación de los escritos.	Estos recursos apoyan la elaboración, seguimiento y reformulación de planes de escritura.
Guías de ayuda con contenidos teóricos y/o prácticos.	Incluyen elaboración de citas; tratamiento de cada una de las secciones, movidas y pasos de la ponencia; estructuras de composición; tipologías de marcadores metadiscursivos.
Guías de ayuda para la revisión.	Proporcionan escalas, rúbricas o listas de control según la naturaleza y características del género.
Guías de ayuda para la preparación de la ponencia.	Contienen información sobre resúmenes, condiciones de una presentación de calidad, estrategias que mantienen el interés de la audiencia, pautas de diseño y comunicación oral del contenido escrito, y criterios para evaluar la presentación de ponencias (Moyano, 2002; Carlino, 2005; Sánchez Upegui, 2010; Padilla et al., 2011).
Asesorías o tutorías.	En estas se formulan preguntas activadoras de reflexiones y decisiones ejecutivas para la escritura y exposición oral de la ponencia.
Asesorías y reuniones de trabajo.	Se realizan con el fin de planificar y organizar la jornada académica, en la cual se presentará la ponencia.

Anexo 2

Deconstrucción de la Introducción de la ponencia “La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil” (Carlino, 2003)

<p>Exploración del campo</p>	<p>La ponencia está publicada en Anales del Instituto de Lingüística, una prestigiosa revista del Instituto de Lingüística “Joan Corominas” (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Esta información comienza a preparar el acceso al campo del discurso.</p> <p>A partir del título se aplican estrategias de comprensión de lectura para determinar que la comunicación se enmarca en la escritura científica, concretamente del género tesis y los contextos que dificultan su producción. El dato clave la experiencia de escribir una tesis sugiere algo “vivido”, “sentido” o “sufrido” por alguien, lo cual crea la expectativa de matices subjetivos que pueden incidir en la realización lingüística de las personas del discurso. Al mismo tiempo, el adjetivo “difícil” anuncia que es una experiencia “sufrida”.</p> <p>Por otro lado, según los datos de la autora (nombre, grado académico y afiliación institucional), también cabe preguntar: ¿Quién es Paula Carlino?, ¿Cómo se posiciona dentro de su comunidad discursiva? ¿Cuáles son sus vínculos profesionales e institucionales? ¿Cuál es su línea de investigación? ¿Qué orientación teórica suscribe? Una rápida búsqueda en Google conduce a su formación, afiliación institucional y trayectoria en general e, inevitablemente, a la noción de Alfabetización Académica (Carlino, 2013).</p> <p>La referencia al “II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco. Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2003)” donde se presentó la comunicación da cuenta de un espacio académico en el que participaron otros investigadores y puede suscitar comentarios sobre las cualidades de la audiencia, sus expectativas, los vínculos establecidos con la autora, entre otros.</p>
<p>Identificación de la estructura retórica</p>	<p>En esta sección Carlino declara el tema central de su investigación:</p> <p>(1) Hacer la tesis como parte de un posgrado que requiere una producción escrita original es la fase más ardua del trabajo, la que más demora y la que suele poner los escollos más difíciles de remontar.</p> <p>La autora justifica su interés por la temática en declaraciones de tesis y su propia experiencia, y con ello se confirman las hipótesis de lectura iniciales. Se contextualiza la investigación en el marco de un proyecto mayor que respalda la ponencia e indica afiliaciones y nexos profesionales:</p> <p>(2) Programa de investigación “Escritura y producción del conocimiento en las carreras de posgrado”, dirigido por la Prof. Elvira Amoux en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (di Stefano, 2003).</p> <p>Evidencia la relevancia del nicho desde tres puntos de partida: experiencia personal en la producción de su tesis doctoral, hallazgos de investigaciones que reportan las bajas tasas en la culminación de las tesis y estudios que señalan la escasa publicación de los resultados de las tesis. Luego de estos antecedentes, plantea las interrogantes que encauzan la investigación:</p> <p>(3) ¿Qué tiene la experiencia de hacer una tesis que la convierte en una empresa de dudosa finalización? ¿Qué factores son responsables de las dificultades encontradas? ¿Existen contextos que la facilitan o dificultan? ¿Por qué algunos publican pero otros casi no lo hacen, convirtiendo sus esfuerzos sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica para la que tendría mayor sentido?</p> <p>Y desde esas inquietudes académicas, formula los objetivos que dirigen el progreso de la investigación:</p> <p>(4) En este estudio, me planteo objetivar los escollos experimentados subjetivamente, determinar si los obstáculos percibidos de forma individual se entrelazan con condiciones institucionales particulares y, si es el caso, sugerir la necesidad de que los posgrados dispongan recursos para contribuir a afrontar las barreras invisibles que detienen o entretienen la marcha de los tesis.</p>
<p>Reflexión sobre opciones lingüísticas</p>	<p>Por ejemplo, en la Introducción (el extracto que se ha seleccionado a modo de ilustración), abundan las automenciones (personalización o agentivación) por medio de adjetivos posesivos, pronombres personales y verbos en primera persona, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:</p> <p>(5) sin embargo, su origen podría rastrearse unos 7-10 años antes, cuando <u>mis</u> propias dificultades para avanzar y terminar <u>mi</u> tesis <u>me</u> hicieron cuestionar una y otra vez <u>mis</u> capacidades, y dispararon <u>mi</u> reflexión sobre el proceso de elaborarla. Es decir, uno de los puntos de partida de esta investigación es la experiencia que <u>viví</u> como tesis (Carlino, 1996a), una compleja situación vital (Eveline y Booth Eveline, 1996) -y no sólo académica-; para poder “resolverla”, <u>necesité</u> empezar a pensar en las “causas” de <u>mi</u> sensación de estar escalando la montaña más alta y de <u>mis</u> reiteradas preguntas sobre por qué <u>había decidido</u> emprender un camino en el cual no <u>lograba</u> ver la cumbre por tantos años (Carlino, 1995). En ese momento <u>esbocé</u> una posible respuesta, que hoy todavía <u>sostengo</u>...</p>

Anexo 3

Actividades de indagación

Búsqueda de información en documentos impresos o en línea	Pueden ser textos disciplinares, artículos de investigación, tesis doctorales, trabajos de maestría e, incluso, diccionarios enciclopédicos.
Elaboración de una lista de palabras clave que se puede obtener con el manejo de distintas aplicaciones	Estilometría TIP es una estas y su propósito es el análisis de textos a través de localizaciones léxicas y métricas personalizadas. Esta aplicación posee cuatro categorías: métrica, morfología, vocabulario y configuración. Los resultados se representan mediante tablas y gráficas que contribuyen con el estudio estructural del documento desde diferentes puntos de vista y facilitan la comparación de textos. De la lista de léxico se toman las palabras clave que funcionarán como operadores booleanos (AND, OR, AND NOT) y se aplica el filtro por los últimos cinco años, circunscrito a un área de interés. Se sugiere acudir a bases de datos indexadas y de acceso abierto, tales como SciELO, Redalyc o REDIB. Se prefiere SciELO por permitir la descarga masiva en formato RIS, lo cual es positivo para su posterior uso en gestores de bibliografía.
Revisión de referencias y citas recurrentes en los textos encomendados.	Esta revisión permite ubicar conexiones intertextuales que dibujan rutas de orientación hacia documentos de consulta inexcusable.
Pesquisa por palabras clave o ideas temáticas y búsqueda por autor.	Esta búsqueda favorece la representación mental de la autoría (trayectoria, prestigio, publicaciones, instituciones y grupos de investigación de adscripción, quiénes han sido sus tutores), contexto (procedencia geográfica, época del documento, medio de publicación) y género del documento (artículo de investigación, manual, ensayo).
Recuperación y organización de la información obtenida.	Se suministran diferentes opciones, algunas tradicionales y otras acordes al desarrollo de competencias informacionales actuales: a) Crear una carpeta electrónica compartida identificada con el tema del trabajo que se está realizando, en la cual se guardan los documentos con los datos del autor y el año de publicación, así como las referencias en el administrador de fuentes del programa Word. b) Crear una lista de documentos recopilados con URL (Uniform Resource Locator) este momento resulta propicio para el entrenamiento en la lectura de las direcciones y su significado. c) Hacer prácticas demostrativas usando gestores bibliográficos para construir una base de datos colaborativa, tales como Zotero, Citavi, Docear o Mendeley.

Anexo 4

Actividades de indagación

Resumen del contenido de los textos consultados.	Para ello se pueden emplear resumidores automáticos, entre los cuales destacan: Resoomer, Summarizer and Paraphraser, ParafraSist y Text Summary. A partir de los resúmenes, se genera una discusión para trabajar la terminología de la asignatura y/o disciplina, las relaciones entre las fuentes; y también se exploran, evalúan y confrontan argumentos tanto propios como ajenos. (Castelló et al., 2011; Padilla, 2012; Rädiker y Kuckartz, 2020).
Elaboración de formatos de notación intertextual como la matriz comparativa, un instrumento epistémico que organiza y articula el contenido leído en distintas fuentes, problematiza la enseñanza y facilita representaciones más complejas. (Castelló et al., 2011).	A tal fin, son de gran utilidad los editores de cuadros comparativos, tales como: Visme, Edraw, Creately o Tecpro Digital. Por otra parte, quienes tengan la posibilidad de usar el programa MAXQDA podrán hacer exploraciones por medio de la herramienta MAXDictio a palabras en contexto, combinaciones de palabras y árbol de palabras interactivo (Rädiker y Kuckartz, 2020).