

Libro de actas



2º CIPLOM

2º Congreso Internacional de Profesores
de Lenguas Oficiales del MERCOSUR

Ciudad Autónoma de
Buenos Aires – Argentina
7 a 10 de mayo de 2013

Compiladoras: Natalia Bengochea y Milagros Vilar

Editora y compiladora: Pabla Diab

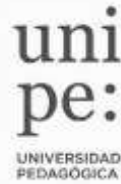
Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur /
Federico Navarro ... [et.al.] ; compilado por Natalia Bengochea y Milagros
María Vilar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Casa do Brasil;
Universidad de Buenos Aires, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-27201-7-9

1. Lenguas. 2. Integración Regional. I. Navarro, Federico II. Bengochea, Natalia, comp. III.
Vilar, Milagros María, comp.

CDD 407

Fecha de catalogación: 29/07/2014



II CIPLOM

II Congreso Internacional de Profesores
de Lenguas Oficiales del MERCOSUR

y

II Encuentro Internacional de Asociaciones
de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR

Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Biblioteca Nacional y Museo del Libro y de la Lengua
Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
7 a 10 de mayo de 2013

CIPLOM – Buenos Aires, 2013

Comisión organizadora del CIPLOM

Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad de Buenos Aires) – Presidenta
Nélida Sosa (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” -
Asociación Argentina de Profesores de Portugués) - Coordinadora General

Secretarios

Roberto Bein (Universidad de Buenos Aires - Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas
Vivas “J. R. Fernández”)
Adrián Canteros (Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Entre Ríos -
Asociación Argentina de Profesores de Portugués)
Susana Nothstein (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de General Sarmiento)

Tesoreros

Fabricio Müller (Casa do Brasil - Argentina)
Silvina González (Universidad Nacional de Lanús)
Daniela Lauria (Universidad de Buenos Aires – Universidad Pedagógica - CONICET)

Integrantes

Vivianne Antunes Lima (APEERJ)
Leandro Rodrigues Alves Diniz (UNILA)
Cristina Banfi (Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras – ME – CABA)
Silvia Barei (UNC)
Diego Bentivegna (UBA - CONICET)
Natalia Bengochea (UBA - UNGS)
Nancy Oilda Benitez Ojeda (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay)
Gonzalo Blanco (UBA), Juan
Eduardo Bonnin (UBA - CONICET)
Nicolás Borgmann (Universidad de la Cuenca del Plata _ APPM)
Greice Castela (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - APEEPR)
Maria Teresa Celada (USP)
Claudia Colazo (Universidad de la Cuenca del Plata –APPM)
Oscar Conde (UNIPE)
Elzimar Costa (UFMG)
Mariana Di Stefano (UBA)
Adrián Fanjul (USP)
Claudia Fernández (UBA)
Luciana Freitas (UFF - APEERJ)
Gustavo García (FATEC – SP)
Javier Geymonat (Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del Consejo de
Educación Inicial y Primaria, Uruguay)
María López García (UBA)
María Pía López (Biblioteca Nacional - Museo del Libro y de la Lengua)
Roosevelt Vicente Ferreira (UFMS)
Angelita Martínez (UNLP – UBA)
Lorena Menón (APEESP)
Ana María Morra (UNC)
Andrea Menegotto (UNMdP)
Mateo Niro (UBA)
María Cecilia Pereira (UBA)
Pilar Roca (UFPB)
Adriana Speranza (ISP “Dr. J V.G” – UNLP - UBA)
Sergio Serrón (Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias - ASOVELE),
Silvia Sosa de Montyn (UNC)
Elena Valente (UBA – UNGS)
Lía Varela (UNTref)
Isabel Vassallo (ISP “Dr. JVG”)
Verónica Zaccari (UBA).

Comisión organizadora del EAPLOM

Coordinadoras

Gabriela Russell (AADE)

Edleise Mendes (SIPLE)

Integrantes

Geruza Queiroz Coutinho (AAPP)

Nicolás Borgmann (APPM)

Gabriela Andreatta (APPCh)

Flavio Pereira Garcia dos Santos (APEAM)

Ellen Mara Martinez Dias (APEES)

Patricio Trujillo (APEEES)

Roosevelt Vicente Ferreira (APEEMS)

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (APEEMG)

Joziane Ferraz de Assis (APEEMG)

José Pires Cardoso (APEEMG)

Margareth Torres de Alencar Costa (APEEPI)

Omar Mario Albornoz (APEEPI)

Graciela Foglia (APEESP)

Sandro Marcio Drumond Alves (APEESE)

Renato Pazos Vazquez (APEERJ)

Luciana Pitwak Silva Prates (APER0)

Luciana Vieira Mariano (APLEBA)

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (APEGO)

Sara Guiliana Belaonia (APEGO)

Francisca Rodrigues Marinho (APAPLE), Sergio Serrón (ASOVELE)

Comisión académica

Hilda Albano (UBA)

Graciela Barrios (UDELAR)

Adriana Boffi (UNLP)

Terumi Bonet Villalba (UFPR)

Stella Maris Bortoni (UnB)

Ana Camblong (UNaM)

Graciela Cariello (UNR)

Mirta Castedo (UNLP - UNIPE)

Maria Ceres Pereira (UFGD)

Guiomar Elena Ciapuscio (UBA)

Adolfo Elizaincín (UDELAR)

Antônio Roberto Esteves (UNESP)

Dermeval da Hora Oliveira (UFPB)

Vera Lúcia de Albuquerque Sant' Anna (UERJ)

Maria del Carmen Daher (UFF)

Angela Di Tullio (UNCOMA)

María Marta García Negroni (UBA),

Estela Klett (UBA)

Maria Zulma Kulikowski (USP)

Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

Mabel Giammatteo (UBA)

Horacio González (UBA – Biblioteca Nacional)

Neide Maia González (USP)

Laura Masello (UDELAR)

Bartolomé Meliá (Paraguay)

Salvio Martín Menéndez (UBA)

Nora Múgica (UNR)

Susana Ortega de Hocevar (UNCu)

Leticia Rebollo Couto (UFRJ)

Matilde Scaramucci (UNICAMP)

Proyecto Ubacyt

El derecho a la palabra. Perspectiva glotopolítica de las desigualdades / diferencias (2011-2014), Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires Directora: Elvira Narvaja de Arnoux. Codirectores: Roberto Bein, Mariana di Stefano, Horacio González, Angelita Martínez, María Cecilia Pereira y María Alejandra Vitale.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO CIENTÍFICO-ACADÉMICO

Federico Navarro*

Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General

Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

navarro@filo.uba.ar

Resumen

La ampliación de los programas de alfabetización académica en la Argentina supuso la elaboración de profusos materiales didácticos específicos que adoptan posiciones muchas veces implícitas sobre la lectura y la escritura científico-académica y su enseñanza. Sin embargo, no son comunes las investigaciones que relevan y comparan estas posiciones. A partir de los manuales de escritura utilizados en la UNGS, contrastaré nueve dimensiones de análisis para dar cuenta de algunas de esas posiciones divergentes. Los resultados muestran que el estudiante ocupa el rol de lector o de lector que escribe; los corpus de lectura se inscriben disciplinarmente o se amplían a otros espacios, al igual que los autores y docentes; los géneros se acotan a la escritura experta o incluyen textos de formación; la ejercitación con el nivel intraaccional se descontextualiza o cobra sentido como dimensión de los géneros discursivos; el metalenguaje áulico es simplemente operativo o se especializa dentro de un marco teórico explícito; y las necesidades de escritura surgen del curso o del estudiante que debe escribir en las materias.

Palabras clave: lingüística aplicada; didáctica de la escritura; discurso científico-académico; materiales didácticos.

1. Introducción

Se puede verificar fácilmente un importante incremento de la cantidad y diversidad de los programas de lectura y escritura en la educación superior argentina durante los últimos quince años. Este crecimiento se enmarca en un proceso internacional de masificación reciente del ingreso a los estudios superiores, que tiene como contracara altas tasas de deserción, en particular para los estudiantes que son primera generación en educación superior y que cuentan con menor capital cultural (Navarro, 2012). En la Argentina, desde el retorno a la democracia en 1983, la cantidad de universidades locales se amplió de 48 a 94, y la cantidad de estudiantes de 416000 a 1718507 (Buchbinder, 2005; SPU, 2010).

La expansión de los programas de lectura y escritura en educación superior supuso la elaboración de profusos y masivos materiales didácticos específicos que

* **Federico Navarro** es Doctor en Análisis del Discurso (UBA). Investigador-docente regular de lingüística general y lectoescritura (UBA y UNGS) e investigador con beca postdoctoral (CONICET). Interesado en el análisis y la didáctica de los géneros discursivos y de la evaluación en la escritura escolar, científico-académica y profesional en español. Dirigió el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (UBA) y coordina el Programa de Escritura en la Escuela. Ha publicado en *RMIE*, *Bellaterra*, *Nebrija*, *Páginas de Guarda*, *Texturas*, *BSEHL* y *Revista Discurso*, y en más de veinte volúmenes colectivos incluyendo *Crossed Words*, *En carrera*, *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, *Languages*, *Metalanguages*, *Modalities*, *Cultures* y *El semillero de la escritura*.

adoptan posiciones, muchas veces implícitas o poco problematizadas, sobre la lectura y la escritura científico-académica y su enseñanza y aprendizaje. En concreto, los materiales muestran coincidencias y divergencias en dimensiones tales como los niveles lingüísticos trabajados, los géneros discursivos considerados o el tipo privilegiado de consignas de lectura y escritura.

Sin embargo, las investigaciones que contrastan programas de lectura y escritura en la Argentina o bien no centran su análisis en los materiales didácticos utilizados (e.g., Moyano, 2010) o bien omiten un análisis específico e informado de la concepción que se sostiene respecto de la lengua (e.g., Feeney y Sosa, 2011; Fernández Fastuca, 2009).

2. Objetivos, corpus y metodología

El objetivo de este trabajo es contrastar las concepciones sobre la lectura y la escritura científico-académica y sobre su enseñanza y aprendizaje en materiales didácticos utilizados en cursos de lectura y escritura de una misma institución. El corpus está conformado por los manuales utilizados en los programas de escritura del pregrado (López Casanova, 2011 [2009]), primer ciclo (Adelstein y Kuguel, 2004) y segundo ciclo (Natale, 2012) de grado de las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento, el *tertium comparationis* institucional que habilita el contraste.

La metodología es cualitativa y exploratoria y busca relevar y comparar aquellas concepciones a partir de nueve ejes contrastivos: inscripción curricular; autores; marco teórico; metalenguaje; temáticas y disciplinas de referencia; corpus de lectura; géneros discursivos; competencias, niveles y unidades; y consignas.

3. Resultados

Inscripción curricular

El material del pregrado se utiliza en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario. Según datos de la coordinación (2012), se inscriben por año 4825 estudiantes, si bien puede haber recursantes en ambos semestres, y aprueban en ese mismo año 1417. El curso se ubica antes del ingreso propiamente dicho al grado, es obligatorio, dura 90 horas, en el aula conviven estudiantes de todas las carreras de la institución, y su dictado está a cargo de docentes formados en carreras universitarias de Letras. Su orientación es en buena medida remedial (Rosica y Sosa, 2011:88-91) y su objetivo es que

los estudiantes adquieran y desarrollen ciertas habilidades
indispensables a la hora de comprender distintas clases de textos

[...] y de producir particularmente algunos: aquellos específicos de las prácticas de escritura que deberán realizar en el ámbito académico (López Casanova, 2011 [2009]:9).

El material del primer ciclo universitario se utiliza en el Taller de Lectoescritura. Al grado ingresan 1153 estudiantes por año (SPU, 2010:73), notablemente menos que en el pregrado. El curso se ubica en el primer semestre del grado, es obligatorio, pero su duración es relativamente escasa: 32 horas. Al igual que en el pregrado, en el aula conviven estudiantes de todas las carreras de la institución. Su dictado está a cargo de lingüistas especializados. El objetivo es que los estudiantes logren el "desarrollo de competencias de comprensión y producción de textos en el ámbito científico-académico" (Adelstein y Kuguel, 2004:11).

El material del segundo ciclo universitario se utiliza en el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC). El curso se ubica en alrededor de 32 materias de los últimos semestres de muchas de las carreras de la institución y dura alrededor de 8 horas de dictado efectivo de clases a lo largo de cada semestre en el que se dicta la materia. Las diferencias con las inscripciones curriculares previas son numerosas: los estudiantes son fuertemente homogéneos, porque comparten materia y carrera; y el dictado no se realiza en un curso propio, sino que se colabora entre docentes lingüistas y docentes a cargo de las asignaturas en el espacio propio de éstas. El objetivo específico del material es brindar a los estudiantes "herramientas para poder producir los textos que sus profesores les solicitan" (cf. Natale, 2012:12).

Autores

En el material del pregrado, los autores son múltiples: los capítulos se escriben colaborativamente entre dos o tres docentes, mientras que el manual cuenta con cuatro coordinadores. La especialización de los autores, dentro del marco común de las letras, es diverso: teatro, literatura, didáctica de la literatura, didáctica de la escritura, lingüística formal, etc.

En el material del primer ciclo, la autoría está mucho más centralizada: son solo dos autoras. Además, tal como se especifica dentro del manual, ambas autoras se especializan en una rama de la lingüística aplicada: la terminología.

El material del segundo ciclo, al igual que el del pregrado, muestra autoría múltiple, con uno a tres autores por capítulo y una coordinadora general. Sin embargo, se diferencia del resto dado que la mayoría de los capítulos están escritos colaborativamente entre un lingüista especializado en didáctica de la escritura y la

lectura y un docente especialista disciplinar, es decir, tal como se plantea la colaboración en el dictado de clases.

Marcos teóricos y metalenguaje

El material del pregrado prácticamente no presenta ningún marco teórico reconocible. De hecho, en la bibliografía solo se citan otros materiales didácticos de los mismos autores, además de la referencia a Bajtín (2005 [1982]) como autor clave de los estudios del discurso. Por su parte, el metalenguaje desarrollado en los materiales es acotado y suficiente para orientar las ejercitaciones propuestas. Los conceptos recorridos provienen de los estudios del discurso (*corpus, género discursivo, tipo textuale, función textual*) y la gramática (*subordinante, oración, conector, verbo, sustantivo*).

En claro contraste, el material del primer ciclo utiliza un marco teórico explícito y altamente especializado, que es coherente con la formación de los autores y docente: el modelo cognitivo-comunicativo de la lingüística textual alemana (Heinemann y Viehweger, 1991). En el mismo sentido, el metalenguaje es de una elevada complejidad, casi experto: se explicitan los niveles de análisis y se brindan referencias bibliográficas de discusiones terminológicas altamente técnicas.

El material del segundo ciclo, de forma similar al pregrado, es acotado y suficiente para orientar las ejercitaciones propuestas, y el marco teórico permanece implícito. Sin embargo, en el prólogo de los materiales puede identificarse un marco altamente especializado, centrado en la Escuela de Sydney (Rose y Martin, 2012) y el movimiento escribir a través del currículum (Bazerman et al, 2005). La terminología es propia de los estudios del discurso.

Temas, disciplinas y corpus

El material del pregrado se ubica en una posición paradójica respecto de su inscripción disciplinar: ni los docentes, ni los géneros discursivos abordados ni los estudiantes que participan tienen una pertenencia disciplinar homogénea, y el curso no se articula con las materias curriculares de las carreras del grado, a las que antecede. Sin embargo, el material busca compensar esta carencia a partir del trabajo con tres ejes temáticos y corpus específicos: sistemas económicos, evolucionismo y literatura fantástica, que se asocian con tres grandes áreas disciplinares: ciencias sociales, naturales y humanidades, respectivamente.

El corpus incluye algunas lecturas potenciales del grado, pero adaptadas, recortadas y descontextualizadas: entradas de enciclopedias, manuales universitarios, capítulos de libros sobre crítica literaria; hay también lecturas no científico-académicas provenientes del periodismo, la literatura y la divulgación

científica. Por último, los estudiantes deben escribir algunos géneros discursivos de formación académica: respuesta de parcial, resumen, informe de lectura y monografía.

El material del primer ciclo profundiza la triple articulación del pregrado, ya que utiliza tres ejes temáticos y corpus específicos disciplinarmente: ciencias sociales, ciencias experimentales y humanidades. Sin embargo, también de manera similar al pregrado, el curso no se articula con otras materias curriculares. Aunque se reconoce la especificidad de los discursos disciplinares, se focaliza en los elementos comunes al discurso científico-académico.

El corpus de lectura es muy acotado: tres artículos de investigación científica (publicados en revistas, actas y capítulos de libros); pero, a diferencia del pregrado, estos textos aparecen completos y sin adaptar. En suma, se utiliza un solo género experto que los estudiantes leen: artículo de investigación científica; cada capítulo aborda una de sus dimensiones. El material asume que el trabajo con un género experto servirá a los estudiantes como modelo para producir los géneros "secundarios" que deben escribir (Adelstein y Kuguel, 2004:12).

El material del segundo ciclo, en cambio, hace foco en el anclaje disciplinar según distintas dimensiones: por la autoría de los capítulos, por el estudiante destinatario que trabajará con ellos y por los rasgos discursivos de los géneros que aborda. De hecho, los géneros y aspectos abordados surgen de las necesidades curriculares provenientes de las materias con las que el material se articula. Cada capítulo aborda ejemplares expertos (en algunos capítulos se distingue entre rasgos de géneros expertos y de formación), completos y sin adaptar de cada género que los estudiantes leen y escriben en las materias: reseña académica en economía, ensayo académico, estado de la cuestión, análisis de caso en educación, evaluación de producto en ingeniería, manual de procedimiento y proyecto de intervención.

Competencias, niveles, unidades, consignas

En el pregrado, la lectura y la escritura se ordenan como pasos secuenciados de una misma ejercitación. Se trabaja con recursos léxico-gramaticales, oraciones, tipos textuales y géneros discursivos de formación, si bien el foco está en la identificación y ejercitación de rasgos generales del discurso científico-académico en el nivel intraoracional: transformación de tipos de palabra, reformulación de oraciones, utilización de subordinantes y conectores, análisis de vocabulario evaluativo.

Las consignas, fuertemente andamiadas, combinan preguntas sobre contenidos y sobre cuestiones textuales que luego se utilizan en la producción escrita, como se ve a continuación:

¿Qué función cumple la oración "Sin embargo, el número promedio de elefantes generalmente permanece constante a lo largo de los años"? Justificar la elección.

- a) Señala una conclusión necesaria a partir de lo expresado anteriormente.
- b) Introduce un aspecto positivo del tema que no se había considerado en el desarrollo anterior.
- c) Opone una conclusión diferente de la que podía esperar el lector a partir del desarrollo anterior.
- d) Presenta una conclusión del autor del texto sobre los conceptos desarrollados por Darwin

(López Casanova, 2011 [2009]:53).

En el primer ciclo, se trabaja con niveles y unidades múltiples a partir de la noción de género tal cual se define en el marco teórico explícitamente adoptado: circulación textual, objetivos del género, despliegue temático en el texto, recursos paratextuales, recursos gramaticales y léxicos. A diferencia de los demás materiales, el foco está claramente puesto en la lectura y el análisis de estas dimensiones, mientras que la escritura se acota a elaborar cuadros o reflexiones sobre la lectura previa, como muestra el siguiente ejemplo:

Relevar las funciones de la introducción del artículo de Britos et al. y el artículo de Beccaria y Quintar, los párrafos en las que se encuentran y la evidencia lingüística que permite identificarlas. Para ello elaborar un cuadro en el que se sistematice la información (Adelstein y Kuguel, 2004:47).

El segundo ciclo también aborda niveles y unidades múltiples a partir de la noción de género, pero el foco está en la preparación para la escritura de estas dimensiones. Se analiza la organización textual de un ejemplar completo del género a partir de reflexiones diversas sobre sus rasgos; por ejemplo: "elaborar un cuadro comparativo entre las propuestas de los autores que se presentan en relación con un eje del tema del estado de la cuestión. Establezca similitudes y diferencias" (Natale, 2012:94).

Puede resultar sorprendente que casi no se encuentran consignas de escritura en el material del segundo ciclo, pero esto se debe a la presencia de una macroconsigna implícita de escritura: la elaboración de un texto completo perteneciente al género en la materia en la que el material se inscribe.

4. Conclusiones

Los materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura analizados aquí muestran, efectivamente, contrastes significativos que revelan concepciones lingüísticas y didácticas diferentes.

En concreto, los materiales otorgan al estudiante el papel de lector crítico y consciente o, por el contrario, de lector que escribe. Se utilizan textos escritos de diversas procedencias, textos científico-académicos en general o textos disciplinares en particular, es decir, se seleccionan rangos variables de circulación disciplinar. Los géneros abordados pueden ser expertos exclusivamente, o puede brindarse también un espacio validado a los géneros de formación y a sus rasgos propios. Los materiales proponen trabajar sobre ejercicios intraoracionales descontextualizados o integrar este nivel en una perspectiva de géneros discursivos que les brinda mayor sentido. El metalenguaje áulico puede ser simplemente operativo o especializado en un marco teórico explícito. Las necesidades de lectura y escritura pueden crearse en el propio curso o aprovechar las demandas del estudiante que debe escribir en las materias. Los marcos, autores y docentes que fundamentan, desarrollan e implementan los materiales pueden pertenecer a las letras en general, a la lingüística descriptiva, a la didáctica de la escritura o a las materias disciplinares, y participan en dinámicas colaborativas o especializadas.

Lo interesante es que algunos de esos contrastes pueden justificarse por la inscripción curricular del curso y por la etapa de formación (pregrado, inicial, avanzado) de los estudiantes, pero otros solo se originan en elecciones didácticas particulares, muchas veces implícitas, que merecen una discusión y fundamentación más profunda.

Esta investigación puede ayudar a reflexionar sobre la elaboración de materiales didácticos y, así, colaborar con el desarrollo de la lingüística aplicada a la investigación y la enseñanza del discurso científico-académico.

Referencias

ADELSTEIN, Andreina e Inés KUGUEL (2004): *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: UNGS.

BAJTÍN, Mijaíl (2005 [1982, 1979]): El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*, p. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BAZERMAN, Charles, Joseph LITTLE, Lisa BETHEL, Teri CHAVKIN, Danielle FOUQUETTE y Janet GARUFIS (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.

BUCHBINDER, Pablo (2005): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

FEENEY, Silvina y Yesica SOSA (2011): El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU. En: GLUZ, Nora (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, p. 105-126. Los Polvorines: UNGS.

FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena (2009): Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. En: ÁVILA, Mónica (Ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, p. 25-36. Tigre: UTN (Pacheco).

HEINEMANN, Wolfgang y Dieter VIEHWEGER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Niemeyer: Tübingen.

LÓPEZ CASANOVA, Martina (2011 [2009]): *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: UNGS.

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

NATALE, Lucía (Ed.). (2012): *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.

NAVARRO, Federico (2012): Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), p. 49-83.

ROSE, David y Jim MARTIN (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

ROSICA, Miriam y Yesica SOSA (2011): Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario: una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad. En: GLUZ, Nora (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, p. 87-104. Los Polvorines: UNGS.

SPU. (2010): *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: SPU.