

Introducción

Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas

Federico Navarro^[1]

Lectura, escritura y oralidad en educación superior

Las *prácticas letradas académicas* (Lillis & Scott, 2007; Lea & Street, 2006), también conocidas como “literacidades académicas”, engloban las actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de formación universitaria. Así, el modo en que se demuestran hipótesis, se investigan y recolectan evidencias, se cita y discute la bibliografía, se socializa el conocimiento nuevo, se valida un tema de investigación o se construye una voz autoral constituye la cultura de cada disciplina e impacta en sus prácticas letradas.

La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas. No se trata solo de los textos, sino de los diversos elementos personales, situacionales y sociales que los rodean: conductas, actitudes, eventos y vínculos (Barton & Hamilton, 2000). Las formas de leer y escribir no académicas, propias, por ejemplo, del sociolecto de los adolescentes o de la comunicación vernácula en redes sociales, también son prácticas letradas válidas, con sus propias características culturales y retóricas.

Las prácticas letradas académicas se manifiestan y organizan en clases tipificadas de textos académicos, o *géneros discursivos* (Bajtín, 2005). Los géneros discursivos son clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales. Son reconocibles por la comunidad, circulan de cierta manera y en ciertos espacios, y los elaboran y reciben ciertos participantes. Tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos. Lo interesante de los gé-

¹Agradezco el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N.º 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la escritura de este texto y la edición de este volumen durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile.

neros discursivos es que son reconocibles y predecibles, pero al mismo tiempo varían según el escritor o hablante, la situación, el momento histórico y el entorno social e institucional.

En la universidad, los estudiantes deben producir géneros de formación académica, es decir, géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares (Nesi & Gardner, 2012). Dentro de los géneros de formación académica propios de la educación superior se incluye el examen presencial, el examen domiciliario, la monografía, el informe de lectura, el ensayo, la tesina, entre otros.

Las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad se vinculan estrechamente a la organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teóricos como metodológicos, que las caracterizan, incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales (Hyland, 2004, p. 11). Por estos motivos, las prácticas y géneros varían en diferente grado según si se elaboran en Ingeniería o en Historia, en investigación empírica o teórica, en español o en inglés, en una institución argentina o alemana, en el grado o el posgrado, para un docente o para un jefe, entre otras múltiples variables. De hecho, las fronteras entre áreas y disciplinas son difusas y cambiantes, y dependen de tradiciones, objetos de estudio, grados de interdisciplinariedad, entre otras variables. Por este motivo, no puede asociarse directamente una carrera con una disciplina, ni una disciplina con un espacio de desempeño profesional, ni tampoco puede delimitarse de forma estática y discreta el discurso de una disciplina.

Desde este punto de vista, la formación en educación superior supone para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. Al contrario de lo que comúnmente se cree, la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino en una verdadera *enculturación* del estudiante (Prior & Bilbro, 2011) en las prácticas y hábitos académicos que configuran las áreas, las disciplinas y las carreras. En términos más específicos, para poder transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) (Ezcurra, 2011) y, de manera crucial, habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular. Estas habilidades no consisten solamente en qué y cómo leer, escribir y comunicarse oralmente, sino en habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas que permitan analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos), y adecuarse a ellas o negociarlas, discutir las y transformarlas en la medida de lo posible. Estas habilidades comunicativas, focalizadas es-

pecialmente en la lectura y la escritura, se diferencian de las habilidades necesarias para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad.

A su vez, al finalizar la formación universitaria, el desempeño profesional de los graduados universitarios requiere habilidades comunicativas diversas, en general poco anticipadas por la formación de grado (Cassany & López, 2010). Los graduados deben poder comprender y prepararse activa y críticamente para las exigencias y expectativas retóricas de los nuevos espacios que ocuparán; adecuarse a los distintos géneros discursivos que deberán producir de forma oral, escrita y multimodal; y adaptar y transformar sus conocimientos a nuevos objetivos e interlocutores (transposición didáctica; comunicación con interlocutores con formaciones diversas; negociación de sus aportes en actividades de gestión de emprendimientos e industrias culturales).

En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito, sino que forman parte del currículum oculto (Schleppegrell, 2004), aunque sí son evaluados, e imponen un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural. Los textos mejor dichos o escritos son usualmente los que obtienen una mejor calificación y recepción (Rosales & Vázquez, 2006). Así, leer, escribir y comunicarse oralmente son habilidades clave para el desempeño de los estudiantes tanto en su formación en educación superior como en su inserción y desempeño profesional. La enseñanza explícita de estos saberes letrados promovería la excelencia educativa y la democratización del acceso, permanencia y graduación en educación superior.

En ocasiones, se opta por no enseñarlos, sea por desconocimiento de la didáctica necesaria, por falta de oportunidades institucionalizadas para hacerlo, por rechazo a una supuesta reproducción de los discursos hegemónicos o por una concepción romántica de la creatividad y la expresividad no pautada. Sin embargo, no enseñar lectura, escritura y oralidad tiene como consecuencia la reproducción, en el ámbito escolar, de las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un ámbito que tiene como uno de sus objetivos, justamente, democratizar las oportunidades de acceso a la educación de calidad (Rose & Martin, 2012).

Potencial epistémico y retórico de la lectura, la escritura y la oralidad

La alfabetización avanzada (Navarro, 2012) engloba las iniciativas y procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas escritas, orales y multimodales necesarias para desempeñarse en el nivel medio-superior, superior y profesional, dando cuenta de los espacios de transición entre estas etapas de formación superior y de las tensiones existentes entre los diferentes niveles, instituciones y disciplinas de pertenencia.

La dificultad principal que enfrenta la alfabetización avanzada para su institucionalización, curricularización y adopción en las prácticas de enseñanza en las carreras y disciplinas es que requiere un conocimiento especializado: el de la didáctica de la escritura científico-académica y profesional (Adler-Kassner & Wardle, 2015) y el de

la gestión de programas de escritura (Malenczyk, 2013). La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad es un saber específico con varias décadas de tradición a nivel internacional y regional y que requiere un entrenamiento y desarrollo específico que la mayoría de los docentes de las disciplinas e, incluso, de la lingüística y la educación, no tienen.

Primero, se requiere una teoría de la enseñanza y del aprendizaje que sea específica de la adquisición de habilidades retóricas y de las tecnologías de la escritura y de otros modos retóricos; un profesor de biología no puede enseñar sin más la lectura y escritura de su disciplina de la misma manera que un hablante de español no puede enseñar sin un entrenamiento previo su lengua a un hablante de chino o croata. Segundo, se requiere una teoría funcional, comunicativa, dinámica y contextualizada de la lengua y sus componentes; sin este tipo de conocimiento, los profesores pueden tender a manejar teorías anacrónicas e intuitivas de la lengua que ponen el foco en el léxico, la normativa o el formato. Tercero, implica la utilización de un metalenguaje especializado y adecuado pedagógicamente para nombrar los objetos de enseñanza; con este metalenguaje, los profesores pueden indicar y nombrar aquello que enseñan, como, por ejemplo, “nominalización”, “reforzador”, “estructura retórica” o “género discursivo”.

Abordar explícitamente la enseñanza de habilidades comunicativas para desempeñarse de forma adecuada y crítica en las prácticas letradas científico-académicas y profesionales en educación superior es importante en un doble sentido. Por un lado, es preciso escribir, leer y comunicarse oralmente para aprender, ya que estas prácticas letradas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares (Carlino, 2004, p. 8). Este aspecto se denomina “potencial epistémico de la escritura” o “escribir para aprender” (McCutchen, Teske & Bankston, 2008). Por el otro, es preciso aprender para escribir, leer y comunicarse oralmente, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada ámbito y disciplina (Rose & Martin, 2012, p. 18; Nesi & Gardner, 2012, p. 3). Este aspecto se denomina “potencial retórico de la escritura” o “aprender para escribir” los géneros propios de las carreras y las disciplinas de referencia (Bazerman *et al.*, 2016). Los textos que los estudiantes universitarios escriben, los textos que los docentes universitarios usan en sus cursos y los textos que los expertos publican en revistas especializadas o debaten en congresos científicos no pueden considerarse como expresiones individuales y aisladas, sino que se insertan en un conjunto de prácticas letradas académicas donde confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares.

Iniciativas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en educación superior

En las últimas dos décadas, numerosas instituciones de educación superior en la Argentina y otros países –y de forma más reciente, diferentes organismos y empresas profesionales– han asumido curricularmente el hecho de que la lectura, la escritura

y la oralidad científico-académicas y profesionales requieren una enseñanza y un acompañamiento específico en cursos de escritura especializados (cf. Tapia Ladino *et al.*, 2016). Estos cursos deben poseer ciertas características.

Primero, no pueden circunscribirse a un entrenamiento previo al ingreso a las carreras, porque la formación en escritura disciplinar es un proceso continuo que requiere la vinculación permanente entre prácticas comunicativas, contenidos disciplinares y marcos epistemológicos. En este sentido, los cursos de escritura deben articularse a lo largo de todo el grado, con objetivos específicos para cada etapa de formación y con una fuerte vinculación con las necesidades y objetivos de cada carrera. Sin embargo, dentro de esta formación continua, los cursos ubicados al comienzo de las carreras cumplen un papel preponderante, ya que acompañan el proceso crítico de enculturación de los estudiantes ingresantes.

Segundo, deben simultáneamente hacerse cargo de nivelar las inequidades y heterogeneidades de formación de las trayectorias personales previas de cada estudiante en el sistema educativo, de las necesidades comunicativas efectivas que enfrentan los estudiantes en el momento de cursar, y de las habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño futuro en el grado universitario. Para simplificar, deben compensar lo anterior, enseñar lo que se necesita en el momento y anticipar necesidades futuras.

Tercero, deben seguir una concepción de la escritura y la comunicación en general como proceso planificado y automonitoreado, con diferentes etapas previas al escrito final; como proceso complejo, con integración de dimensiones lingüísticas; colaborativo, con negociación y aportes de autores y roles diferentes; investigativo y estratégico, con análisis de los requerimientos culturales y retóricos de los destinatarios, de la situación, de la disciplina y del género discursivo; y significativo y situado, con lectura y escritura de géneros, temas y textos disciplinares relevantes para cada etapa de la carrera que transita el estudiante.

En términos más amplios, una concepción de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas letradas académicas situadas disciplinar y culturalmente, con variaciones históricas y sociales, negociadas en distintas situaciones comunicativas, y con una metodología de enseñanza específica, requiere que este tipo de cursos sean acompañados por iniciativas de formación, investigación e institucionalización. Concretamente, es necesario fomentar iniciativas de investigación especializada de esas prácticas letradas que brinden insumos para construir objetos de enseñanza válidos; iniciativas de formación y colaboración docente e institucional entre disciplinas, unidades académicas y niveles educativos que fomenten la interdisciplinariedad, la formación continua a lo largo de la educación media-superior y superior y la formación en didáctica de la escritura, lectura y oralidad académicas; e iniciativas de innovación curricular que permitan incorporar estas iniciativas en los planes y programas de estudio de las carreras.

Por tanto, las iniciativas de enseñanza de prácticas letradas deben insertarse en un verdadero programa de escritura (Adler-Kassner & O'Neill, 2010) que las articule y oriente, les dé continuidad y pueda desarrollar nuevas propuestas según las necesidades emergentes.

Didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica

La didáctica de la enseñanza de la escritura académica a partir de la noción de género discursivo permite integrar, de forma natural, ciertos rasgos clave: es significativa, articulada, socioconstructivista, participativa, crítica y explícita.

Es significativa porque enseña contenidos y habilidades, orientados a fines y adecuados para ciertos contextos, que tienen sentido para los estudiantes; en efecto, los textos que leen o producen se vinculan con sus carreras y con sus necesidades. Es articulada porque se explicitan las relaciones entre los diferentes niveles y aspectos de los géneros discursivos; sacar una coma o agregar un reforzador en la introducción de un informe impacta en el tipo de lector imaginado o en los objetivos de la sección. Es socioconstructivista porque no se transmite al estudiante una plantilla de rasgos para escribir correctamente, sino que se enseñan estrategias para entender textos, situaciones y expectativas siempre cambiantes; el estudiante se familiariza con situaciones y textos, los deconstruye y discute, los ejercita e internaliza. Es participativa porque se estimula que los estudiantes lleven a cabo prácticas e iniciativas propias de la institución, de la carrera y de la disciplina y que se vinculen con sus miembros, por ejemplo, entrevistando profesores o investigando la inserción profesional de los graduados. Es crítica, porque las prácticas comunicativas de las distintas esferas no se enseñan como naturales, inmodificables o superiores a otras, sino como acuerdos en tensión, cambiantes y a veces contradictorios. Finalmente, es explícita porque el profesor debe favorecer, guiar y modelar los procesos de aprendizaje a partir de propuestas pedagógicas teóricamente sólidas.

Cursos de lectura, escritura y oralidad académicas

Departamentalización de cursos de lectura y escritura académicas

El ingreso irrestricto a la educación superior pública y gratuita de calidad es un rasgo característico de las universidades argentinas. En ese marco, las últimas décadas mostraron una explosión de la matrícula y de expansión de los sistemas universitarios en toda la región (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011). En el caso de la Argentina, se pasó de 48 universidades y 416 000 estudiantes en 1983 a 101 universidades y 1 830 743 estudiantes 30 años después (SPU, 2013), incluidas tanto las entidades públicas como privadas.

Este crecimiento, que contó con el ingreso masivo de estudiantes primera generación de universitarios en sus familias, llevó a la instauración generalizada de cursos de nivelación o aprestamiento universitario. Estos cursos suelen ser obligatorios, masivos, comunes a todas las carreras y previos al ingreso propiamente dicho al grado universitario, y se ocupan de saberes tales como la matemática, la escritura académica, la vida universitaria o la historia regional. En particular, los cursos de lectura y escritura académicas se enfrentan con grandes desafíos, ya que utilizan

materiales transversales en términos de temas, contenidos y habilidades, destinados a un público indiferenciado disciplinarmente, con docentes poco vinculados con las carreras que seguirán los estudiantes y con cierto foco en la resolución y nivelación de carencias previas.

Las asignaturas Lectura y Escritura Académica (LEA) y Textos de Economía y Administración (TEA), iniciadas en 2016, constituyeron un esfuerzo por departamentalizar el antiguo Curso de Ingreso - Eje Lengua de la Universidad Nacional de Quilmes, en sus distintas modalidades. La departamentalización permitió comenzar a abordar algunos de aquellos desafíos: se elaboraron materiales específicos a de carreras del Departamento de Economía y Administración, en consulta con los miembros expertos de la comunidad de aprendizaje específica (cf. Montolío, 2007); se conformaron grupos de estudiantes ingresantes con intereses disciplinares comunes; se responsabilizó por los cursos a un grupo de docentes con pertenencia departamental y formación continua en los contenidos de las carreras, que tuvieron a cargo la elaboración de materiales didácticos específicos, piloteados en el aula y actualizados bibliográficamente; y se siguió un enfoque pedagógico basado en géneros discursivos que simultáneamente aborda diferencias de formación previas, ejercita la comunicación en situaciones nuevas creadas en las aulas y prepara para desafíos futuros en las respectivas carreras.

Lectura y Escritura Académica

Lectura y Escritura Académica (LEA) se ubica en el primer cuatrimestre del Ciclo Introductorio del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Tiene una carga horaria de 72 horas distribuidas en dos clases por semana de dos horas de duración. Se justifica curricularmente como el primer paso en la enculturación de los estudiantes que ingresan a la universidad: es necesario que los estudiantes aprendan o refuercen qué experiencias tienen los escritores y qué expectativas tienen los lectores en educación superior, qué rol tiene la autoría académica y qué constituye una fuente científicamente válida y relevante, cómo se incluyen voces de otros y cómo se las evalúa y compara para construir una voz propia y al mismo tiempo adecuada, entre otras habilidades clave y transversales.

Por este motivo, se focaliza en la enseñanza de habilidades de lectura, escritura y oralidad comunes a la universidad, se leen textos de divulgación y se escriben textos académicos básicos. El eje temático que articula el corpus de lectura es empresa, sostenibilidad y responsabilidad social. En concreto, se leen textos disciplinares de divulgación y un libro completo; estos textos se ubican a medio camino entre el discurso científico y otros discursos sociales con los que el estudiante puede tener más familiaridad. El libro completo aborda temáticas amplias (literatura, sociedad, historia) que resulten de interés para los estudiantes, no solo por la importancia de sus contenidos y la complejidad de leer una obra completa, sino también para favorecer la familiarización con el objeto libro. Respecto de la escritura, se elaboran géneros de formación generales a la universidad (parcial, informe de lectura, definición de

enciclopedia). A su vez, se enseñan contenidos de gramática aplicada y metahabilidades de monitoreo y reflexión sobre lectura y escritura. Este último aspecto se refuerza a partir de la lectura de textos sobre lectura y escritura (historia, aprendizaje, encuadre estratégico y cultural).

Esta asignatura sirve de base para Textos de Economía y Administración (TEA), asignatura también ubicada en el Ciclo Introductorio, pero focalizada en la enseñanza de habilidades de lectura y escritura específicas de las áreas, disciplinas y carreras del Departamento de Economía y Administración. Al modo de los cursos de segundas lenguas como inglés o francés, LEA y TEA repiten ciertos temas, pero difieren en el enfoque, en el tipo de ejercicios y en la profundización. Además, como la enseñanza de habilidades no se parece a una lista correlativa de contenidos, LEA y TEA se complementan y refuerzan mutuamente.

El objetivo general de Lectura y Escritura Académica es que el estudiante amplíe y desarrolle habilidades generales de comunicación oral y escrita científica y académica. Como objetivos particulares, se busca que el estudiante lea, comprenda y exponga fragmentos de divulgación científica, periodismo científico y ficción científica en formatos diversos (libro completo, capítulos de libros, páginas web, diarios, revistas de divulgación científica); escriba un informe de lectura en equipo, entre otros géneros de formación académica; se familiarice con contenidos básicos vinculados a economía y administración a partir del eje temático empresa, sostenibilidad y responsabilidad social; y aprenda a usar sus capacidades analíticas y desarrolle una actitud crítica frente a los saberes y prácticas académicas.

Programa de contenidos y habilidades

LEA se organiza en siete capítulos que estructuran una formación articulada y gradual en habilidades retóricas académicas necesarias para la elaboración de un escrito complejo y grupal: el *informe de lectura*. Este es un género de formación académica que busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema. Se trata, como puede apreciarse, de una actividad fundamental en el desempeño dentro del grado universitario. La originalidad de la producción estudiantil radica en la identificación de un tema, la selección de fuentes relevantes y la construcción de ejes de lectura contrastiva de fuentes. El profesor evalúa la investigación y selección de un tema y fuentes relevantes; la construcción de una voz autorial neutral, académica e informada; la inclusión, reformulación y evaluación de citas que demuestren las hipótesis de lectura; y la capacidad de negociar la escritura colaborativa con pares en un trabajo completo, articulado, cohesivo y coherente. El trabajo tiene varias entregas de instancias de planificación general y de secciones particulares.

En el capítulo I, “Leer y escribir en la universidad”, se reflexiona sobre las especificidades de la lectura y la escritura en la universidad y de los géneros discursivos académicos y se problematizan las experiencias y dificultades de escritores ingresantes y expertos. En el capítulo II, “Planificar un informe de lectura”, se exploran

las formas de leer y los rasgos básicos del género informe de lectura y su planificación y se investigan las prácticas letradas y académicas en la universidad. En el capítulo III, “Investigar fuentes”, se aprende la especificidad de la autoría científica, los criterios para buscar y seleccionar fuentes académicas adecuadas y la escritura de una introducción a un informe de lectura. En el capítulo IV, “Comparar y explicar fuentes”, se ejercitan estrategias para vincular, contrastar y evaluar fuentes, se identifican los rasgos que distinguen fuentes y se aprenden estrategias y recursos para citar. En el capítulo V, “Construir afirmaciones”, se elaboran definiciones en el género entrada de enciclopedia, se ejercita la reformulación y la revisión para ganar consistencia, la puntuación y la subordinación y el uso de organizadores del discurso. En el capítulo VI, “Construir una voz autoral”, se aprende a personalizar y despersonalizar para la construcción de autoridad científica, se mitiga y refuerza para negociar con los saberes y expectativas de los lectores, y se elabora una conclusión de informe de lectura. Finalmente, en el capítulo VII, “Presentar oralmente un informe de lectura”, se elabora un guion de exposición, se distribuyen roles estratégicamente y se ejercitan recursos no verbales para la eficacia comunicativa.

Metodología y evaluación

Los cursos de lectura, escritura y oralidad académicas siguen una metodología de taller de enseñanza de habilidades comunicativas situadas con guía docente y participación activa individual y grupal de los estudiantes.

Se fomenta la reflexión e investigación crítica y estratégica de los estudiantes sobre las características culturales y retóricas de los entornos académicos y disciplinares en los que se insertan y de los géneros que allí circulan (Motta-Roth, 2009); la facilitación de instancias de ejercitación de la lectura y la escritura como procesos complejos, pautados y planificados; la enseñanza de herramientas y estrategias de lectura y escritura; y la enseñanza de herramientas y estrategias metalingüísticas y metacognitivas de identificación, planificación y monitoreo de las necesidades comunicativas en diferentes entornos.

Se utilizan técnicas diversas de monitoreo y evaluación en clase, como evaluación inter pares, construcción de instructivos y consignas, elaboración de mapas conceptuales, transformación de textos, análisis de modelos positivos y negativos, etc.

Se sigue un enfoque de escritura transversal: las diferentes unidades se organizan como pasos necesarios, pautados y monitoreados para la elaboración de un escrito domiciliario académico final. Se incluyen entregas parciales de secciones o de versiones del trabajo final. Este enfoque facilita la producción de un escrito complejo; permite internalizar el carácter complejo, pautado y planificado de la escritura; y economiza y da sentido a las instancias de escritura, corrección y reescritura.

Las formas de evaluación de la asignatura son diversas y complementarias. Se fundamentan en una concepción de la comunicación escrita como una habilidad compleja, situada culturalmente, de aprendizaje gradual y continuo, y de elabora-

ción pautada y monitoreada. Se focaliza tanto en el proceso como en el producto, en lo individual y en lo social, y en lo analítico y en lo holístico.

Las instancias de evaluación se conforman de parciales individuales presenciales, focalizados en la evaluación de habilidades de lectocomprensión y escritura, contenidos lingüísticos y control de lectura de la bibliografía obligatoria; trabajos prácticos individuales breves; trabajo en clase; informe elaborado de forma gradual y grupal, con entregas parciales; presentación oral del trabajo grupal; y portafolio con los escritos del cuatrimestre, completados, revisados y reescritos si fueron desaprobados, entregados al final de la cursada.

Bibliografía

- Adler-Kassner, L. y O'Neill, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Logan: Utah State University Press.
- Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (Eds.). (2015). *Naming What we Know. Threshold Concepts of Writing Studies*. Logan, EE. UU.: Utah State University Press.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres y Nueva York, Reino Unido y EE. UU.: Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, República Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, República Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile, Chile: Ariel.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Los Polvorines, República Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. d. F. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra y M. d. F. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9-34). Tres de Febrero, República Argentina: EDUNTREF.
- Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, EE. UU.: The University of Michigan Press.
- Lea, M. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Malenczyk, R. (Ed.). (2013). *A rhetoric for writing program administrators*. Anderson, Carolina del Sur, EE. UU.: Parlor Press.
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). Nueva York y Londres, EE. UU. y Reino Unido : Taylor & Francis.
- Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 17-34). Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Países Bajos: Instituto Cervantes.
- Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 317-351). Indiana, EE. UU.: The WAC Clearinghouse & Parlor Press
- Navarro, F. (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), 49-83.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.19-32). Londres, Reino Unido: Emerald.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-118.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres, Reino Unido: Equinox.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- SPU (2013). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tapia Ladino, M., Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha do desterro* (Higher Education Writing Studies in Latin America Special Issue), 69(3), 189-208.