

Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistémico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante

Reading and writing teaching proposals based in Systemic Functional Linguistics: english and spanish contexts

Juana María Blanco Fernández¹
Estela Inés Moyano²

RESUMEN

El presente trabajo de retrospectiva se propone sistematizar y contrastar las principales características de los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de la lingüística sistémico-funcional y la pedagogía de géneros. Se toman, por un lado, los modelos implementados durante fines de la década del '70 y durante los '80 en el contexto escolar anglófono y se muestra cómo estos evolucionaron en las dos décadas siguientes hasta llegar a propuestas más recientes. Asimismo, se abordan los modelos que a partir de ellos se diseñaron en el contexto universitario hispanohablante desde la década del '00 hasta la actualidad. Finalmente, se establece comparación entre los modelos de los diferentes contextos, teniendo en cuenta cuatro aspectos: el foco en el género, el papel del

1. Universidad de Castilla-La Mancha – Facultad de Educación de Toledo. Toledo – España. <https://orcid.org/0000-0002-0327-0116>. E-mail: Juana.Blanco@uclm.es.

2. Universidad de Flores. Buenos Aires – Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3493-0778>. E-mail: estelaimoyano@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

metalenguaje, el peso de la lectura y la escritura y la naturaleza de la evaluación que se aplica en cada uno de ellos.

Palabras clave: *enseñanza de la lectura y la escritura; lingüística sistémico-funcional; pedagogía de géneros; contexto anglófono; contexto hispanohablante.*

ABSTRACT

This paper presents a retrospective view in order to systematise and contrast the main characteristics of the genre-based literacy programs designed in the frame of systemic functional linguistics. The programs initiated during the end of the '70s and during the '80s in the context of English-speaking school contexts are described, as well as their evolution during the two next decades up to the more recent versions. The paper also approaches the models adapted for Spanish-speaking university contexts from the '00s to these days. The English models are compared between them and the same procedure is applied to the Spanish models. The aspects taken into account in these comparisons are the genre focus, the role of metalanguage, the accent in reading or writing and the kind of evaluation they apply.

Keywords: *teaching of reading and writing; systemic functional linguistics; genre-based literacy programs; English context; Spanish context.*

1. Introducción

El campo de estudio de la escritura académica viene configurándose desde el último cuarto del s.XX y tiene su origen en contexto universitario anglófono. A este respecto, los movimientos que han orientado mayoritariamente sus propuestas formativas y de investigación hasta la actualidad son las corrientes *Writing Across the Curriculum* (Bazerman *et al.*, 2005, 2012), *Academic Literacies* (Lillis & Scott, 2007) y *English for Specific Purposes* (Swales, 1990).

En contexto hispanohablante, el estudio de la escritura académica recae principalmente en los especialistas de países como Argentina, Chile, Colombia, México o España, aunque resulta igualmente notable la actividad de los especialistas brasileños (Navarro, 2017; Bazerman &

Moritz, 2016; Bazerman, *et al.*, 2009; Bawarshi & Reif, 2010; Motta-Roth, 2012; Ballano & Muñoz, 2015).

Como alternativa a muchas de estas propuestas, en este trabajo adoptamos un marco teórico centrado en la aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF) al tratamiento didáctico de la lectura y la escritura académica. Esta corriente pretende revelar la forma en que el lenguaje está sistemáticamente vinculado al contexto social y cultural a través del reconocimiento del uso de recursos lingüísticos habilitados por ese contexto (Halliday, 2008). Esto la convierte en un instrumento idóneo para abordar el análisis de los géneros³ y el discurso característico de las distintas disciplinas académicas. A este respecto, los buenos resultados de su aplicación en distintos niveles educativos pueden observarse desde hace ya varias décadas en los trabajos de los especialistas de la Escuela de Sídney (Rothery, 1985; Martin, 1999; Rose, 2008; Dreyfus *et al.*, 2016). En el contexto de la lengua española, la aplicación de esta teoría lingüística al diseño de propuestas didácticas centradas en el tratamiento de la lectura y la escritura en la universidad también lleva dando sus frutos desde hace años (Mattioli & Marino, 2012; Placci & Garófolo, 2014; Moyano, 2010; 2017; 2018, 2021a).

No obstante, hasta la fecha no se dispone de ningún trabajo que describa y contraste las principales características de los modelos pedagógicos proyectados desde esta perspectiva teórica, al tiempo que establezca una filiación clara entre sus antecedentes y sus reformulaciones en distintos contextos lingüísticos y culturales. Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente trabajo es describir las metodologías de tratamiento de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional inscritas tanto en ámbito universitario anglófono como hispanohablante, así como contrastarlas a partir del foco particular que ponen en el género, el papel que en ellas asume el metalenguaje, el peso relativo de la lectura y la escritura y la naturaleza de la evaluación que realizan.

El género resulta un concepto clave en la teoría desde la década de los 80 del siglo pasado en la Escuela de Sídney. A este respecto, Martin define el género, de manera simplificada, como “a staged, goal

3. A lo largo de este trabajo, cuando se habla de “género” se trata del concepto de “género discursivo”, como traducción del término *genre*.

oriented, social activity” (Martin, 1984, p. 25). Un género se concibe entonces como una actividad social en la que el lenguaje participa en mayor o menor medida. El *propósito* de esta actividad se encuadra en un ámbito cultural determinado y se logra en diferentes etapas, paso a paso. Estas etapas constituyen en su conjunto la *estructura esquemática* del género. También hay géneros que están integrados por otros: los *macrogéneros* (Martin, 1994).

Además del propósito y la estructura esquemática, el análisis de las opciones semánticodiscursivas y léxicogramaticales presentes en el texto contribuye al reconocimiento del género, al caracterizar distintivamente cada etapa y evidenciar los significados que dan cuenta de sus respectivas funciones. Este análisis se fundamenta en la teoría sobre los distintos sistemas semánticodiscursivos desarrollada por los especialistas de la Escuela de Sídney (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007) y en la gramática funcional (Halliday, 1994; Halliday & Mathiessen, 2014). El metalenguaje propio de esta teoría está presente en los modelos pedagógicos de trabajo de la lectura y la escritura proyectados desde esta perspectiva, con un uso más o menos intensivo según el caso.

Con respecto a la lectura y la escritura, el peso que estos modelos pedagógicos conceden al tratamiento de cada una de estas actividades también los diferencia entre sí. En el marco de la LSF, ambas se conciben como procesos fundamentalmente lingüísticos, entendiendo que los recursos de lenguaje producen significado en el texto. Desde esta perspectiva, la relación entre el lenguaje presente en el texto y el contexto (entendido también como productor de significado) explica cómo se produce la comprensión y la expresión escrita: cuando leemos predecimos el contexto desde el texto y cuando escribimos predecimos el texto desde el contexto. En cualquier caso, esta predicción está conectada con el conocimiento del género y el registro y la relación de estos con los recursos semánticodiscursivos, léxicogramaticales y fonológicos que los realizan en el texto.

Finalmente, en lo que respecta a la naturaleza de la evaluación en cada modelo pedagógico, destaca fundamentalmente el diseño de instrumentos de evaluación de la expresión escrita orientados a valorar la construcción de significados que realizan los estudiantes en sus

textos y articulados en referencia a la organización estratal del sistema de la lengua propia de la LSF (Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Moyano et al., manuscrito no publicado; García Parejo & Blanco, 2020). La diferencia entre ellos estriba en el grado de especificidad que presentan a la hora de canalizar la valoración de los recursos presentes en un estrato y sistema determinado.

En relación con este cuerpo de investigación, estimamos que este trabajo puede resultar un aporte valioso para poder trazar conexiones y lineamientos que revelen las tendencias predominantes y los logros particulares de cada modelo en este marco teórico.

2. Aplicación de la lingüística sistémico-funcional al tratamiento didáctico de la lectura y la escritura académica en lengua inglesa

En este primer apartado se describen los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura de base sistémico-funcional que se han diseñado y aplicado en contexto anglófono desde finales del siglo pasado en distintos niveles educativos con el propósito de articular una breve relación de sus características y su contexto de implementación, así como de revelar sus contrastes particulares.

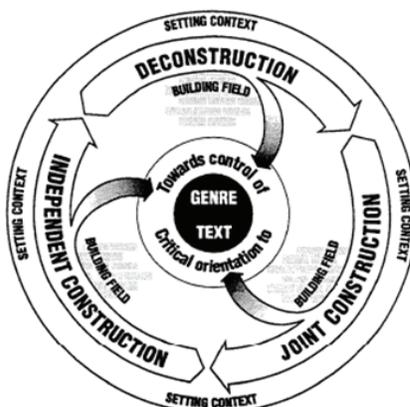
Del Teaching-Learning Cycle al modelo Reading to Learn: antecedentes de los modelos de lectura y escritura en contexto universitario

La formación en lectura y escritura académica en el contexto de la LSF tiene su origen en las iniciativas de formación puestas en marcha en el contexto escolar australiano por los especialistas de la Escuela de Sídney. En la década de los 80 del siglo pasado, la investigación-acción desarrollada por estos especialistas se materializó en los proyectos *Writing Project* y *Language and Social Power* (Christie, 1984; Rothery, 1985; Painter & Martin, 1986). El primero se desarrolló en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney en 1979 y estuvo directamente influido por las teorías de Bernstein; de hecho, se centraba en la interpretación del discurso instructivo como género. El

segundo tuvo lugar en el seno del Programa de Escuelas Desaventajadas de la Región Metropolitana del Este de Sídney en 1986 y estaba dirigido específicamente a grupos de alumnos indígenas e inmigrantes que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua en la escuela con el objetivo de habilitar su acceso a los géneros de la cultura escolar dominante. Las intervenciones de los miembros de la Escuela de Sídney en este contexto se centraron en ampliar y mejorar la experiencia con la escritura que estaban teniendo estos estudiantes gracias a la aportación de un currículum de géneros discursivos escolares más específico y una metodología innovadora basada en la deconstrucción de cada género y la especificación de la manera en la que el lenguaje que lo realiza podía ser enseñado. La concepción de Halliday de la gramática como un recurso para la creación de significado y la incipiente noción de género desarrollada entonces por estos expertos se convirtieron en una herramienta esencial de cara a analizar los textos que los estudiantes debían leer y escribir.

Ya en los años 90 el proyecto *Write it Right* (Cope & Kalantzis, 1993; Rothery & Stenglin, 1994; Martin, 1999), originado en el mismo contexto que el anterior, amplió el foco a la enseñanza de la escritura a otras etapas educativas, así como la nómina de géneros identificados previamente. Asimismo, se retrabajó el diseño de la secuencia pedagógica que venía aplicándose, que pasó a denominarse *Teaching-Learning Cycle* (en adelante *TLC*) (Figura 1).

Figura 1 – Teaching-Learning Cycle



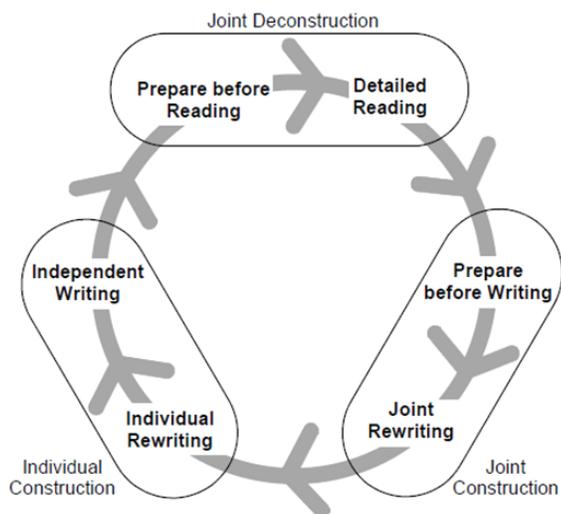
Fuente: Martin, 1999, p. 131.

A continuación se describen sus estrategias constitutivas:

- *Establecimiento del contexto y construcción del campo*: construcción de un conocimiento básico sobre la configuración de las variables de registro asociadas al género de escritura en cuestión y preparación para la escritura sobre el tema elegido.
- *Deconstrucción*: identificación de las etapas y los rasgos lingüísticos característicos de un texto prototípico del género de trabajo mediante la interacción del profesor y los estudiantes, de modo que ambos se habitúen desde el principio a usar un metalenguaje que pueda emplearse en las otras estrategias de la secuencia y en el mismo proceso de evaluación.
- *Construcción conjunta*: construcción por parte del profesor y los estudiantes de un nuevo ejemplar del género centrado en otro tema mediante la guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida.
- *Construcción independiente*: nueva instanciación del género, a cargo de los estudiantes, con carácter autónomo y crítico.

A pesar de su progresivo reconocimiento en el contexto educativo australiano, la implementación del *TLC* se complicaba principalmente por el coste de introducir el metalenguaje necesario para efectuar una deconstrucción completa de los textos (Rothery, 1989), aunque también influyeron sus carencias en el tratamiento de la lectura y la pervivencia de interacciones del tipo IRF (*Initiation-Response-Feedback*) en el aula, que anulaban la guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida que constituía el eje del modelo.

Para superar estas dificultades, se llevó a cabo una expansión de la pedagogía de los géneros con la puesta en valor de la lectura en el proceso de enseñanza y la reconsideración de la manera en que el modelo de lenguaje funcional de Halliday se aplicaba al análisis y enseñanza de los textos pedagógicos. En esta reconfiguración resultó decisiva la aportación de Rose (1999; 2004), quien, influido por su propia experiencia docente con estudiantes indígenas, priorizó la enseñanza de la lectura a través del currículo con el objetivo de que los estudiantes aplicaran lo que habían aprendido a la escritura. Surgió así el modelo *Reading to Learn* (en adelante *R2L*) (Figura 2).

Figura 2 – Ciclo de estrategias de Reading to Learn

Fuente: Rose & Acevedo, 2006, p. 6.

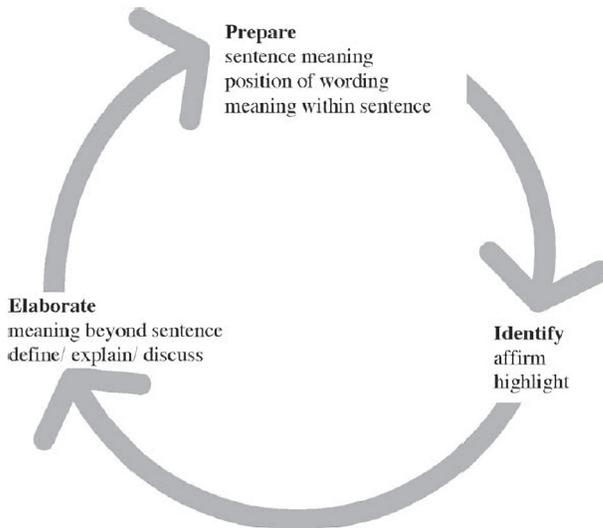
El modelo implica la introducción gradual del metalenguaje propio de la LSF, dependiendo de la experticia de los profesores y la capacidad de los estudiantes. En primer lugar, presenta un conjunto de estrategias orientadas a la lectura:

- *Preparación antes de la lectura*: apoyo en el reconocimiento del género y la identificación e interpretación del campo del texto previa lectura en voz alta por parte del profesor.
- *Lectura detallada*: apoyo en la comprensión de los significados más detallados de cada oración mediante tres claves de *preparación*: a) una paráfrasis del significado de la oración completa en términos de sentido común, junto con su relación con el contexto o el texto precedente, b) una clave de posición que indica a los estudiantes dónde localizar el grupo de palabras que se trabaja y c) el significado del grupo de palabras en términos generales o de sentido común.

Los estudiantes tienen que razonar el significado de las claves para *identificar* el grupo de palabras en el fragmento y, una vez que lo han identificado y marcado, están preparados para una *elaboración*

de su significado en la que el profesor aporta una definición, una explicación o promueve una discusión a partir de la propia experiencia de los estudiantes. Rose denomina a este ciclo de Preparación, Tarea y Elaboración como *Scaffolding Learning Cycle* (Figura 3).

Figura 3 – Scaffolding Learning Cycle



Fuente: Martin & Rose, 2005, p. 8.

Tras la aplicación de estas estrategias, se despliega la secuencia de trabajo de la escritura, en la que destacan dos estrategias (Figura 2):

- *Reescritura conjunta*: apoyo en el uso de los patrones lingüísticos del texto para la construcción de un nuevo texto, lo que varía entre los textos narrativos y expositivos, pues, mientras que escribir historias se enfoca a usar los mismos patrones discursivos y gramaticales del texto original con un nuevo campo, en los textos expositivos, la reescritura conjunta comienza con una fase de *Toma de notas* en la que los estudiantes escriben en la pizarra los grupos de palabras que han marcado en la lectura detallada.

- *Reescritura individual*: apoyo en el uso de las notas para escribir un texto antes de realizar la escritura independiente de nuevos textos.

El contraste de los modelos anteriores evidencia un uso explícito del concepto de género en ambos, coincidencia que no tiene lugar en el caso de otros aspectos. Martín (2006) contrasta el uso del metalenguaje y la estructura del intercambio pedagógico que presentan. En el *TLC* se enfatiza desde el principio el rol del metalenguaje explícito compartido con los estudiantes, mientras que en *R2L* se fomenta su introducción gradual. En este sentido, una de las motivaciones del *TLC* a la hora de compartir el metalenguaje con los estudiantes desde el inicio del ciclo fue dotarles de una mayor independencia una vez que se les retirara el apoyo del modelo. El metalenguaje se consideraría así un andamiaje permanente para la recepción y producción autónoma de los textos, lo que puede suscitar la cuestión de si en el modelo *R2L* los estudiantes estarían en una posición más débil ante la menor intensidad que presenta este recurso. No obstante, *R2L* da cabida a la lectura y modela movimiento tras movimiento de la interacción entre el profesor y los estudiantes en los complejos de intercambio pedagógico asociados mediante el *Scaffolding Learning Cycle*. Este ciclo, de hecho, funcionaría a su vez como un andamiaje permanente en el intercambio profesor-alumnos, articulando la guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida y evitando que los docentes tengan que recurrir a la tradicional dinámica IRF (*Initiation-Response-Feedback*), por lo que de algún modo puede compensar la carencia anterior.

SLATE y SAL: modelos de lectura y escritura en el contexto académico universitario anglófono

En este apartado se describen las adaptaciones que fueron aplicadas a cada uno de los modelos expuestos anteriormente para poder abordar el tratamiento de la lectura y la escritura en una serie de instituciones de educación superior del ámbito anglófono. A este respecto, se prioriza la descripción de los modelos *SLATE* y *SAL* por la potencial influencia que han tenido sobre otras propuestas similares.

Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments (SLATE)

Esta metodología de enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas es heredera directa del *TLC* (Cope & Kalantzis, 1993; Rothery & Stenglin, 1994; Martin, 1999). Su desarrollo responde expresamente a las demandas formuladas por educadores de la City University de Hong Kong, que afrontaban problemas derivados del proceso de aprendizaje de la escritura académica en inglés como L2 de sus estudiantes y solicitaron ayuda para resolverlos al Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney (Dreyfus *et al.*, 2016).

Este proyecto de investigación-acción tiene el objetivo de proporcionar apoyo en la enseñanza de la escritura académica a los estudiantes de algunos Grados específicos en un entorno educativo virtual y mediante una metodología basada en los géneros. De este modo, en una fase inicial del proyecto, se documentaron y analizaron los géneros de escritura característicos de los Grados en que iba a aplicarse, mientras que en una fase posterior se examinaron las formas de proporcionar a los estudiantes un andamiaje apropiado a la modalidad de enseñanza y aprendizaje de la escritura en línea. Esta modalidad de enseñanza en línea condicionó la adaptación de las estrategias características del *TLC*:

- *Construcción del campo*: apoyo en la aplicación de estrategias efectivas de lectura, toma de notas y resumen de textos disciplinares, según las pautas de las metodologías de trabajo de lectura académica desarrolladas por los expertos de la Escuela de Sídney. Estas estrategias se organizan en las etapas antes-durante-después propuestas en el *Literacy Development Cycle* o Ciclo de Desarrollo de la Lectoescritura de Unsworth (2001), y se revisten del andamiaje que ofrece el modelo *R2L*.
- *Deconstrucción*: deconstrucción de los géneros propios de cada asignatura/curso y de sus recursos lingüísticos característicos realizada por el profesor. El modelo *SLATE* se enfoca claramente desde un principio en el macrogénero disciplinar objeto de la tarea de escritura y lo integra en la secuencia de trabajo, pues la definición y la descripción previa de ese macrogénero

resulta imprescindible para desarrollar el producto textual final. Además, el metalenguaje de la LSF se hace explícito para los estudiantes también desde el inicio gracias a que los docentes reciben formación en tareas de análisis y evaluación de textos mediante la denominada *herramienta 3x3* (Dreyfus et al., 2016, pp. 108-135), un instrumento que fija los rasgos más destacables del discurso académico en los estratos del *género y registro* (texto completo), de la *semántica discursiva* (fase, párrafo) y de la *léxico-gramática y expresión* (cláusula, grupo y palabra) en referencia a las tres *metafunciones* implicadas en cualquier actividad lingüística (ideacional, interpersonal y textual).

- *Construcción conjunta en línea*: la adopción del chat en la interacción en línea supuso que esta estrategia se desarrollara en unas etapas diferenciadas de las usuales en el modo oral: *Facilitación* o recordatorio de la deconstrucción, la *Negociación del texto* propiamente dicha y la *Conclusión* o reformulación de los acuerdos. La *Facilitación* se amplía y transforma en una etapa que se denomina *Puesta a punto* y que posibilita la negociación de todos los aspectos técnicos del entorno virtual de la lección antes de comenzar. Igualmente, en la modalidad virtual la etapa de *Conclusión* pasa a denominarse *Cierre* y suele consistir en una revisión conjunta del apoyo proporcionado a los estudiantes.
- *Construcción independiente negociada*: escritura de un texto del mismo género trabajado en la deconstrucción y construcción conjunta. En la modalidad virtual, esta estrategia difiere de su aplicación cara a cara básicamente en que implica la puesta en marcha de dos rondas o *ciclos consultivos* de corrección y retroalimentación después de que los estudiantes hayan escrito un primer borrador de la tarea de manera independiente y antes de que se lo presenten al profesor como texto definitivo.

Lo más destacable es que en estos ciclos consultivos se implementa una modalidad de retroalimentación específica consensuada en el seno del proyecto *SLATE* que consiste en el empleo de una rúbrica de evaluación inspirada en la *herramienta 3x3* (Tabla 1):

Tabla 1 – *Criterios de evaluación del proyecto SLATE*

CRITERIA A		
A1	-Text moves through clear stages to achieve its purpose	ID.
A2	-Clear analytical framework to organise information according to demands of question.	
A3	-Verbal and non-verbal information integrated logically within text	
A4	-Answer to question is convincing and critical	ITP.
A5	-Textual resources and layout used to predict and scaffold stages	TXT.
CRITERIA B		
B1	-Topics defined and classified according to discipline-specific criteria	ID.
B2	-Information related in logical relationships (e.g. cause, consequence)	
B3	-Control of objectifying and indirect evaluative resources (e.g. grading)	ITP.
B4	-Interplay of student voice with authoritative evidence where appropriate	
B5	-Use of expanding and contracting resources to develop critical stance (e.g. modality, concession/counter, projection)	
B6	-Cohesive resources used to organise information (e.g. reference, conjunction, paragraph structure, theme/new)	TEXTUAL
B7	-Paragraphs developed from general and abstract to specific and concrete in focus	
CRITERIA C		
C1	-Formal, specialised and/or technical vocabulary	IDEATIONAL
C2	-Metaphorical expressions of processes, evaluations and logical relationships (e.g. nominalisation)	
C3	-Expanded noun groups	
C4	-Accurate sentence structure	ITP.
C5	-Appropriate and correctly formed tense and voice choices	
C6	-Correct subject/verb agreement	
C7	-Correct use of articles	TEXTUAL
C8	-Referencing conventions	
C9	-Themes signal topic focus	
C10	-Recognisable spelling and punctuation	

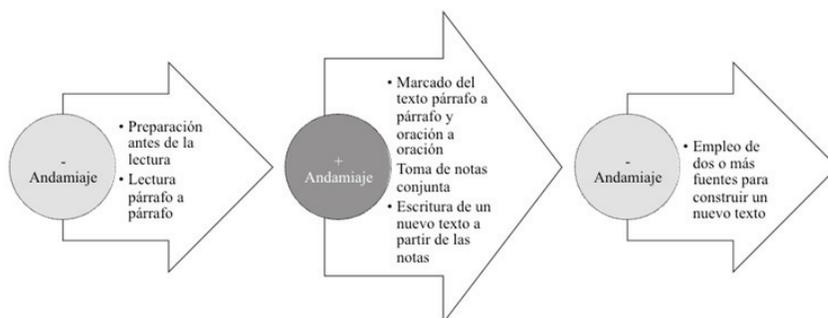
Fuente: Dreyfus *et al.*, 2016, p. 134.

Scaffolding Academic Literacy (SAL)

Esta metodología fue desarrollada a partir del programa *R2L* como respuesta a las demandas formuladas por educadores de estudiantes adultos indígenas que afrontaban problemas derivados de su particular proceso de alfabetización académica en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborígen (Rose *et al.*, 2003; Rose *et al.*, 2008; Rose, 2008).

En el curso del trabajo de una secuencia de textos, las estrategias del modelo *SAL* comienzan centrándose en las habilidades de lectura para acabar ejercitando las habilidades de escritura, de modo que unas y otras terminan por integrarse en el proceso de aprendizaje de los campos de estudio de las asignaturas. Además, el orden de aplicación de estas estrategias implica una gradación ascendente-descendente en el aporte de andamiaje proporcionado por el profesor, como se representa a continuación (Figura 4):

Figura 4 – Niveles de andamiaje en el modelo *SAL*



Fuente: Elaboración Propia.

He aquí una descripción de sus estrategias constitutivas según el orden en que se aplicarían en una secuencia completa de trabajo:

- *Preparación antes de la lectura (nivel de andamiaje bajo):* entrega a los estudiantes de una sinopsis oral o escrita del texto de trabajo para orientarles en el reconocimiento de la organización de su contenido. A este respecto, en el modelo *SAL* el tratamiento del género no llega a especificarse desde el inicio en referencia a algún tipo concreto; antes bien, todas las estrategias del modelo se supeditan de manera un tanto difusa a la selección de fragmentos complejos del libro de texto de la asignatura en cuestión y no es hasta la toma de notas conjunta donde se aportan indicaciones que diferencian el tratamiento de los géneros.

- *Lectura párrafo a párrafo*: sinopsis oral previa a su lectura en términos accesibles a su comprensión, pero incluyendo algunos de los términos específicos del campo de estudio académico, que serán posteriormente definidos y explicados.
- *Marcado del texto párrafo a párrafo*: análisis detallado de un fragmento complejo del texto para orientar en el reconocimiento de grupos de palabras clave mediante la aplicación del *Scaffolding Learning Cycle*.
- *Marcado del texto oración a oración*: análisis de un fragmento complejo de un texto de la asignatura para profundizar en la comprensión de las estructuras lexicogramaticales del lenguaje académico e integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes. En este análisis se emplean prioritariamente paráfrasis de sentido común y se evita el empleo directo de metalenguaje explícito para no sobrecargar a los estudiantes. Con todo, el uso de este metalenguaje por parte de los docentes depende también de la formación en gramática académica desde una perspectiva sistémico-funcional que hayan recibido.
- *Toma de notas conjunta*: escritura por parte de los estudiantes de los grupos de palabras clave seleccionados en una lista a un lado de la pizarra y empleo de estos grupos de palabras para reescribir el pasaje con la guía del profesor. El uso de estas notas en la reescritura variará según el género del texto que se escriba: con los géneros informativos los grupos de palabras anotados en la pizarra se reescribirán en un registro más cercano a lo que los estudiantes escribirían por sí mismos, de modo que el contenido y la organización del nuevo texto sea el mismo que el original; en cambio, con los géneros evaluativos no interesa la reescritura del contenido del texto, sino los patrones de lenguaje que se han usado para evaluar puntos de vista, junto con su organización textual.
- *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*: redacción conjunta de resúmenes a partir de las notas escritas en la pizarra.
- *Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto*.

Para analizar el progreso de los estudiantes, Rose *et al.* (2008, p. 171) diseñan una plantilla de evaluación que ofrece retroalimentación cualitativa de las habilidades de lenguaje escrito de los estudiantes, junto con una puntuación numérica que proporciona medidas cuantitativas de los logros de aprendizaje. Como puede observarse a continuación, hay 11 criterios agrupados en cinco categorías: *género*, *registro*, *discurso*, *gramática* y *aspectos gráficos* (Tabla 2).

Tabla 2 – Criterios de evaluación del modelo SAL

Genre	Is the genre appropriate for the writing task? Does it go through appropriate stages?	
Register	FIELD	Does the writer understand, interpret and/or explain the topic coherently?
	TENOR	Are evaluations appropriately objective?
	MODE	Is there an appropriate use of technical and/or abstract language?
Discourse	PHASES	Is the text organised in an appropriate sequence of phases?
	LEXIS	Is the field well constructed by technical lexis and sequences of lexical relations?
	CONJUNCTION	Are logical relations coherently constructed between sentences and phases?
	REFERENCE	Is it clear who or what is being referred to at each step of the text?
	APPRAISAL	Is appraisal used judiciously to evaluate ideas, arguments, people, things and texts?
Grammar	Are sentences organised to present information coherently? Are written grammatical conventions used appropriately?	
Graphic Features	Is the layout clear, including paragraphs and sections? Are illustrations used appropriately and clearly?	
	Is spelling accurate? Is punctuation used appropriately?	

Fuente: Rose et al., 2008, p. 171.

3. Modelos de lectura y escritura en contexto universitario hispanohablante

En este apartado se focaliza la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto universitario hispanohablante, con especial atención a las iniciativas que dan cuenta de una conexión directa con los modelos anteriores.

Herederos del Teaching-Learning Cycle en Argentina

Aunque se han reportado algunas experiencias aisladas (Mattioli & Marino, 2012; Placci & Garófolo, 2014), el grueso de las iniciativas de formación en escritura académica basadas en la pedagogía de los géneros y en la lingüística sistémico-funcional en ámbito hispanohablante ha recaído en la labor de programas y de un área transversal asociados a distintas instituciones argentinas (Moyano, 2004; 2010; 2017; 2018). Dos de las tres propuestas se realizan a lo largo de las carreras y de manera transversal, aunque implican diferente nivel de intensidad en la aplicación: en un caso se trata una materia por año de cursada y en otro de una materia por cuatrimestre en lo que se lleva implementado hasta el momento.

El marco lingüístico determinado para estas iniciativas es también la teoría del género y el registro de la LSF desarrollada por la Escuela de Sídney, aplicadas al español como lengua materna. El marco pedagógico plantea la aplicación explícita de esta teoría a las actividades de lectura y escritura en el aula para facilitar así a los estudiantes la comprensión de las prácticas discursivas del ámbito sociocultural universitario. En la línea del *TLC*, Moyano reorganizó esta secuencia pedagógica hasta llegar a determinar un esquema de trabajo que fue puesto a prueba en investigación (Moyano, 2007) (Tabla 3).

Tabla 3 – *Adaptación del Teaching-Learning Cycle*

Negociación del Campo	Deconstrucción		*Lectura conjunta *Lectura en pequeños grupos *Lectura individual	↓
	Diseño del Texto	Construcción	*Escritura conjunta *Escritura en pequeños grupos *Escritura individual	↓
Determinación del contexto	Edición		*Edición conjunta *Edición en pequeños grupos *Edición individual	↓

Fuente: Moyano, 2007.

En este diseño, se propone el tránsito de los estudiantes desde el trabajo heterónimo al trabajo autónomo mediante la provisión de modelaje de los procesos que se llevan a cabo en cada etapa y, como consecuencia, a través del andamiaje. Este último se sistematiza en tres instancias diferenciadas para cada etapa del diseño pedagógico: en la primera se trabaja con los estudiantes en interacción, en la segunda el docente comienza a retirar su participación y en la tercera el estudiante asume el control.

He aquí una descripción de sus etapas fundamentales:

- *Deconstrucción del género*: presenta las mismas características que la etapa homónima del *TLC*, pues el modelo de Moyano (2007) también plantea desde un inicio la caracterización de un texto que sea instancia del género objeto de trabajo para que los estudiantes sepan qué se espera que ellos produzcan. En esa caracterización, se analiza en primer lugar la estructura esquemática, para luego hacer énfasis en los recursos lingüísticos relevantes para ese género en particular, fundamentalmente se trabaja en el estrato semántico-discursivo, siguiendo los sistemas propuestos por Martín y Rose (2007) y haciendo foco en las tres metafunciones. Asimismo, se tienen en cuenta los desarrollos teóricos de la LSF en español (Quiroz, 2015, 2017; Oteiza, 2017, 2021; Moyano, 2016; 2021b). En todas las etapas didácticas, el metalenguaje resulta una herramienta central para poder establecer una clara comunicación entre el profesor y los alumnos acerca de las características de los géneros. Por otra parte, aunque el modelo está centrado en la escritura, en esta etapa se trabaja la lectura a fin de mostrar cómo los recursos que se utilizan son recursos para la producción de significado, de manera que los estudiantes puedan comprender el texto a partir de su manejo.
- *Construcción de ejemplares genéricos*: en esta etapa se comienza recordando el contexto y el campo. Ello conduce al proceso de preparación de la escritura en la sub-fase denominada *Diseño del texto*, en la que se negocia la selección de la información pertinente según el objeto de la tarea y se reflexiona sobre cómo se organiza en el texto según el propósito del género.

Para apoyar esta reflexión se producen esquemas de contenido u otros tipos de esquemas o cuadros que permitan organizar la secuencia central de ideas y su posible expansión. En segundo lugar, cuando es posible, se lleva a cabo la escritura conjunta a partir del esquema elaborado; luego, se realiza la escritura en pequeños grupos o individual.

- *Edición de las propias producciones*: esta etapa se centra en la modificación del texto producido, a fin de que se ajuste a las características del género observadas en la etapa de deconstrucción. Para ello, Moyano (2007) sugiere comenzar realizando la edición conjunta de un ejemplar con el grupo-clase, a fin de enseñar mediante el andamiaje y el modelaje cómo llevar a cabo una tarea propia de escritores expertos. Así, se selecciona uno de los textos producidos por el grupo y se examina su adecuación al género y al registro a partir de la selección y organización de la información en las etapas del género. Asimismo, se consideran las opciones de realización lingüística, teniendo en cuenta los recursos relevantes para el género enseñados en la deconstrucción. En el trabajo conjunto, se abren espacios de negociación para que los estudiantes propongan otros recursos lingüísticos discutiéndolos mediante el metalenguaje que se ha construido. Moyano no utiliza términos como “evaluación” o “corrección” pues entiende que la edición es un paso obligado en la escritura experta que los estudiantes deben aprender a efectuar mediante los procesos de modelaje y andamiaje característicos de su propuesta didáctica. La evaluación final de los trabajos se hace sobre la elaboración de rúbricas que contemplan las características del género, los recursos semánticodiscursivos y los léxicogramaticales trabajados, tratando de observarlos desde la perspectiva semánticodiscursiva. Asimismo, se tienen en cuenta aspectos gráficos y uso de recursos de otros modos (Tabla 4). Se trata de una rúbrica transgénérica, de manera que a partir de ella cada docente elabora *ad hoc* una adecuada para el género que esté trabajando en cada asignatura. De esta manera, los resultados obtenidos se vuelven comparables.

Tabla 4 – Rúbrica de evaluación en un programa de escritura y un área transversal

Dimensión	Ítems	Preguntas	
Estructura esquemática	Presencia de todas las etapas obligatorias	¿Están presentes todas las etapas obligatorias? ¿Qué etapas están presentes y cuáles faltan? ¿Hay diferencias entre etapas obligatorias/necesarias y etapas accesorias?	
	Orden de las etapas (si es pertinente)	¿Las etapas están ordenadas de forma adecuada?	
	Compleción de cada etapa	¿Todas las etapas están completas? ¿Algunas etapas están incompletas?	
	Relación lógica entre etapas	¿Resulta consistente la relación entre las etapas? ¿Hay coherencia entre estas?	
Estrato semántico discursivo	Ideación	Léxico técnico	¿Se utiliza el léxico específico correspondiente al campo disciplinar que corresponde al género? ¿La densidad del léxico técnico que se utiliza es la adecuada al género?
		Relaciones taxonómicas	¿Son claras/ correctas las relaciones taxonómicas que se despliegan en el texto? (hiperonimia-hiponimia-meronimia-antonimia-sinonimia)
		Relaciones nucleares	¿Se respetan las relaciones nucleares en la organización de las oraciones? ¿En qué grado se respetan estas relaciones: por completo, mayormente, ocasionalmente, escasamente?
		Metáfora gramatical	¿Se construyen adecuadamente las metáforas gramaticales?
	Conexión	Conexiones internas	¿Se utilizan las conjunciones adecuadas en función de las relaciones lógicas que requiere el género?
		Conexiones externas	¿Se presentan las actividades como lógicamente conectadas?
		Metáfora lógica	¿Se utilizan adecuadamente recursos metafóricos para la construcción de relaciones lógico-causales?
	Identificación		¿Se logra un adecuado seguimiento de los participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la repetición para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la elipsis para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente los pronombres para lograr el seguimiento de participantes a lo largo del texto?
	Periodicidad	Macro e hiperTemas	¿Se presentan adecuadamente ondas de anticipación de la información que luego se despliegan en el texto, acorde a lo predecible para ese género?
		macroNuevo e hiperNuevo	¿Se colocan oraciones/párrafos con función de macroNuevo en caso de ser pertinente para el género? ¿Se colocan oraciones con función de hiperNuevo en caso de ser pertinente para el género?
		Tema	¿Se despliega adecuadamente el Método de desarrollo en el texto, acorde a lo predecible para el género?
	Valoración	Actitud Compromiso	¿Se utilizan los recursos del sistema de actitud (afecto y/o juicio), en caso de ser relevantes para el género? ¿Se utilizan recursos para graduar los significados evaluativos, es decir, del sistema de gradación, en caso de ser relevante para el género? ¿Se utilizan recursos de compromiso para monologizar o dialogizar el texto, según corresponda al género? ¿Se identifican claramente las relaciones entre las voces en el texto, en caso de que sea dialógico?

Dimensión	Ítems	Preguntas
Estrato gráfico	Ortografía, acentuación, puntuación	¿Utiliza de manera adecuada las normas de puntuación, acentuación y ortografía?
	Convenciones gráficas (formato textual)	¿Cumple con las condiciones de entrega solicitadas? (tipografía, tamaño, márgenes, carátula)
Multimodalidad	Integración con el texto (referencias y epígrafes)	¿Se utilizan referencias textuales que expliquen el uso de imágenes, cuadros, gráficos o tablas? ¿Las referencias dan cuenta, de manera cabal, lo propuesto por imágenes, cuadros, gráficos o tablas?
	Pertinencia (adecuación de las imágenes a la tecnicidad/ tecnicidad del género)	¿Se utilizan imágenes acordes al género? ¿Representan visualmente la información textual? ¿Se utilizan modos de representación (fotográfica, pictórica, gráfica, esquemática, etc) acordes al género?
	Relaciones explícitas entre el gráfico y el texto	¿Se expresan relaciones explícitas entre gráficos (imágenes, cuadros, gráficos o tablas) y el texto? ¿Las relaciones expresadas textualmente aluden de manera adecuada a los gráficos?

Fuente: Moyano *et al.* (manuscrito no publicado).

Una buena ejemplificación de cómo puede aplicarse este diseño pedagógico a la enseñanza de las ciencias y las humanidades en talleres de escritura y en materias del nivel secundario de enseñanza puede consultarse en Moyano (2013). Para su aplicación a programas instalados en la Universidad, el modelo requiere de algunas modificaciones, como reservar la escritura conjunta solo para la enseñanza de recursos lingüísticos relevantes a las disciplinas, como la metáfora gramatical o los recursos del subsistema de COMPROMISO de la VALORACIÓN, por ejemplo (Moyano, 2017).

Lo distintivo de estas aplicaciones es que la tarea de modelar la escritura académica de los estudiantes en las distintas asignaturas recaerá conjuntamente en un experto lingüista y un profesor de la disciplina en cuestión. Ambos profesionales se involucran así en un dispositivo pedagógico denominado *negociación entre pares* a través del que establecen acuerdos sobre las coordenadas de aplicación de la propuesta pedagógica del programa en la asignatura.

Con respecto a los logros reportados en una primera etapa de aplicación, Moyano (2010) indica un avance más claro en la capacidad de los estudiantes para estructurar los textos escritos según su género, así como un progreso más evidente en su construcción discursiva. Asimismo, también se refiere un impacto positivo en lo que respecta

al desarrollo de la conciencia lingüística y genérica de los profesores especialistas. Sin embargo, en esta etapa aún se hacía necesario avanzar en el diseño de actividades que permitiesen la enseñanza sistemática de rasgos semánticodiscursivos problemáticos, como el uso de metáforas gramaticales, conectores o recursos de articulación del método de desarrollo del texto, así como llevar a cabo una mayor investigación sobre diferentes géneros académicos y profesionales en diferentes campos disciplinares en español para diseñar materiales didácticos adecuados. Estos retos intentaron abordarse posteriormente (Moyano, 2017, 2018, manuscrito no publicado). Gradualmente, se van incorporando nuevas herramientas didácticas y de evaluación.

El avance en las habilidades de lectura y escritura que han experimentado los usuarios de estas experiencias, ha sido reportado en distintos trabajos (Giudice, 2018; Serpa, 2021; Acebal, en prensa; García & Moyano, en prensa; Moyano & Blanco, en prensa), lo que ha supuesto un estímulo para su continuidad hasta la actualidad.

Herederos de Reading to Learn: ForMULe y la formación de maestros en España

Con respecto a la influencia del modelo *R2L* en el ámbito universitario hispanohablante, es obligado apuntar hacia la labor del Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación (ForMULe) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Este grupo de investigación viene desde hace años poniendo en marcha una serie de proyectos de innovación docente vinculados a la implementación de dicho modelo en el Grado de Maestro de Educación Primaria. El trabajo persigue capacitar a los docentes en formación para la futura implementación del modelo en las aulas escolares y mejorar sus propias habilidades en lectura y escritura.

En relación con el segundo objetivo, García Parejo y Blanco (2020) evalúan la calidad de la escritura de estos maestros en formación tras recibir entrenamiento específico en el modelo *R2L*. En este trabajo, pues, se supedita totalmente la exposición teórica explícita sobre el género o el metalenguaje propio de la LSF al entrenamiento de los estudiantes en el modelo, con objeto de capacitarlos para seleccionar

y analizar textos que instancien cualquier género escolar y diseñar y ejecutar secuencias didácticas en español como lengua materna en torno a ellos. De este modo, el progreso en su desempeño en la escritura se concibe como una consecuencia de esta formación.

El estudio refiere resultados positivos en el desarrollo de la escritura de géneros narrativos (anécdotas y narraciones) e informativos (exposiciones descriptivas) de los estudiantes tras el análisis contrastivo de ejemplares escritos antes y después de la formación. Para el análisis del corpus, se diseñó y validó con jueces expertos una escala analítica que incluye un total de 8 ítems organizados alrededor del estudio del *campo* (finalidad y etapas del género), del *tenor* (relación entre participantes, registro) y del *modo* (estructura y cohesión de las oraciones) y que se concretó en los distintos géneros trabajados según se muestra a continuación (Tabla 5).

Tabla 5 – Criterios de evaluación de la escritura de maestros en formación

	Anécdota y Narración	Exposición descriptiva
CAMPO	1. Finalidad. ¿Interpretó adecuadamente la consigna que se le pedía?	
	ETAPAS DEL GÉNERO	2. Orientación: ¿Incluye algún tipo de información espacial o temporal?
	3. Evento disruptivo: -¿Aparece un evento insólito? (anécdota) -¿Aparece una complicación que ha de resolverse? (narración)	2. Clasificación: ¿Introduce el tema con una oración tópico?
	4. ¿Aparece relatada alguna reacción ante el evento disruptivo?	3. Descripción: ¿Se anuncia cada nuevo tema requerido en la definición?
TENOR	5. ¿Se puede identificar claramente en el texto quién es el escritor y cuál es la relación que tiene con la audiencia-destinatario?	4. ¿Describe el estudiante la entidad requerida explicando qué es?
	6. ¿A lo largo del texto, el estudiante ha sido capaz de utilizar recursos léxicos para expresar y comunicar adecuadamente a la audiencia las actitudes y emociones de los personajes y del propio narrador?	6. ¿Utiliza el estudiante recursos léxicos para expresar valoraciones que sirven para explicar y clasificar, y para graduar los eventos o entidades requeridos?
MODO	7. ¿La estructura y complejidad de las oraciones es adecuada para la tarea requerida y el nivel académico del estudiante?	
	8. En lo que se refiere a la cohesión dentro de las oraciones y dentro del propio texto, ¿aparecen marcadores propios del género?	

Fuente: García Parejo & Blanco, 2020, p. 36.

Otra de las iniciativas vinculadas al grupo ForMULe es el proyecto de tesis doctoral de Blanco (2019; en prensa). En su investigación se expone el proceso de implementación de la metodología *SAL* en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo y se estudia su impacto en la formación para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso.

Una de las particularidades de la aplicación de *SAL* en este proyecto es que el ciclo de estrategias original se modifica mediante la deconstrucción del texto que instancia el macrogénero de trabajo en la estrategia de preparación antes de la lectura, para reforzar así la comprensión de su estructura esquemática, y la inclusión de una etapa final de corrección conjunta inspirada en la edición conjunta de la secuencia de Moyano (2007). De este modo, el tratamiento del género y del metalenguaje se realiza explícitamente desde el inicio, al considerar necesario reforzar la comprensión de su estructura esquemática y de sus recursos lingüísticos característicos con objeto de extender el andamiaje a la mejora de los textos elaborados individualmente.

4. Conclusión

En este apartado se vierten algunas conclusiones derivadas del contraste del foco en el género, el papel del metalenguaje, el peso de la lectura y la escritura y la naturaleza de la evaluación de los modelos de aplicación universitaria derivados de la pedagogía de géneros que han sido revisados.

Teniendo en cuenta el género y el metalenguaje, se ha puesto de manifiesto a lo largo del texto que la naturaleza más o menos explícita de la teoría propia de este marco teórico en cada uno de los modelos responde a distintas motivaciones. El modelo *SLATE*, y los propuestos por Moyano (2017), manifiestan un uso explícito de los conceptos asociados a la LSF por entender como objetivo prioritario que se facilite el intercambio docente-alumnos en las distintas etapas del proceso y que se ofrezca un andamiaje que a la larga permita a los estudiantes aplicar las estrategias de manera autónoma a la escritura de textos, lo que obliga a dotar a los docentes de una formación especializada en

LSF que les permita aplicar esta metodología. Por su parte, el modelo *SAL* o el trabajo de García Parejo y Blanco (2020), supeditan en mayor medida la exposición de la teoría gramatical al uso instrumental de paráfrasis de sentido común que eviten la sobrecarga de los alumnos y permitan a los docentes la aplicación de sus estrategias pedagógicas sin importar el grado de formación especializada que hayan recibido. La conveniencia de una u otra opción vendrá marcada en todo caso por las necesidades del contexto de aplicación de los modelos.

En lo que respecta a las actividades de expresión escrita, está claro que el peso que los distintos modelos conceden a la lectura y a la escritura difiere, a pesar de que las dos actividades están presentes en mayor o menor medida en cada uno. Precisamente por inspirarse en *R2L*, el modelo *SAL* y la propuesta de Blanco (2019, en prensa) centran la mayor parte de su potencial de andamiaje en la comprensión del campo de estudio presente en el fragmento del texto de trabajo, en un intento por favorecer que el alumno asimile los patrones discursivos y lingüísticos característicos del discurso académico a través de su lectura en distintos niveles de detalle y los replique en la escritura posterior. Por su parte, el modelo *SLATE* y las propuestas de Moyano (2017), fundamentados en el *TLC*, nacen enfocados a la expresión escrita, aunque también han de abordar necesariamente la comprensión lectora en la etapa de deconstrucción. Ambas tendencias metodológicas podrían, de hecho, aportar sus ventajas al diseño de un macrogénero curricular más completo que integre el trabajo en profundidad de la lectura y escritura en una única secuencia.

Por último, en lo referente a la naturaleza de la evaluación, nos detendremos en contrastar tres aspectos específicos: la preparación (versus la corrección), la retroalimentación y los criterios de evaluación. Con respecto al primero de ellos, en todos los modelos se asegura una preparación intensiva en todos los estratos lingüísticos en virtud de la cual se prescinde del empleo único de estrategias de retroalimentación correctiva focalizada en aspectos de expresión superficiales.

En lo tocante a la retroalimentación, los trabajos fundamentados en *R2L* carecen de un sistema de retroalimentación que proporcione andamiaje en la escritura más allá de la toma de notas conjunta y la escritura de un nuevo texto a partir de las notas, estrategias donde

tiene lugar una intensa actividad de andamiaje sincrónica enfocada a la reescritura del texto de trabajo, de ahí que en propuestas como la de Blanco (2019, en prensa) se haya compensado esa carencia con la adición de una etapa de corrección conjunta que aporte esta retroalimentación necesaria para el progreso del alumno. Por el contrario, en el modelo *SLATE* y en la propuesta de Moyano (2017) tiene lugar un seguimiento muy estrecho del proceso de escritura que no finaliza en la escritura individual y la corrección del texto, sino que se proyecta en sucesivos ciclos de retroalimentación en los que se sigue andamiando el dominio de los aspectos relevantes del discurso académico en el contexto de la tarea. La diferencia entre estas dos tendencias se explica por la disparidad de objetivos de evaluación que presenta cada modelo. Para los herederos del *TLC* la preferencia es evaluar la progresión en la calidad de la expresión escrita de géneros disciplinares específicos, a excepción de la propuesta de Moyano, que se orienta a promover el desarrollo de la lectura y la escritura a la vez que el de la construcción de conocimiento (Moyano & Blanco, en prensa). El objetivo de la evaluación en el caso de los herederos de *R2L* es principalmente evaluar la comprensión a través de la manipulación del discurso académico presente en el texto fuente.

Finalmente, en lo que respecta a los criterios de evaluación, pese a que en todos los casos se fundamentan en conceptos relevantes de la LSF, éstos han sido más integrados en el marco de la teoría en el caso del modelo *SLATE* o en la propuesta de Moyano (2017): en *SLATE*, por ejemplo, son más específicos, de ahí su mayor número, se presentan distribuidos en bloques que aluden a la relación entre las distintas unidades (texto, párrafo y oración) y estratos (género, registro, semántica discursiva, lexicogramática y expresión) y están directamente conectados con los tipos de significado que realizan (ideacional, interpersonal y textual).

La distinción entre los contextos anglófono e hispanohablante resultaría relevante si tuviéramos en cuenta la naturaleza de la lengua de instrucción (LM/L2), lo que queda fuera del alcance de este trabajo. Con todo, vale la pena destacar que las propuestas inscritas en el contexto hispanohablante suponen un paso más en el desarrollo de la teoría lingüística y de las metodologías asociadas, por su evidente adaptación

a las características de la lengua española y a la gran diversidad de tradiciones académicas de las que es instrumento.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses para este estudio.

Contribución de los autores

Nosotros, Juana María Blanco Fernández y Estela Inés Moyano, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio. Ambas hemos participado en la conceptualización del estudio, la recopilación de datos, su análisis y la redacción del trabajo.

Referencias

- Acebal, M. (en prensa). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales. La inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano & M. Vidal (Eds.). *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica*. The WAC Clearinhouse.
- Ballano, I., & Muñoz, I. (Coords.) (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (Eds.). (2009). *Genre in a changing world*. The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Bazerman, C., & Moritz, M. E. (Eds.). (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America [Monográfico]. *Ilha do Desterro*, 69(3). <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n2p9>

- Blanco, J. (2019). *Scaffolding Academic Literacy*: propuesta de aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional. *E-SEDLL*, 2, 145-156.
- Blanco, J. (en prensa). *Scaffolding academic literacy* en el contexto de formación inicial de maestros en España. En N. Ávila (Ed.). *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario*. The WAC Colostate.
- Christie, F. (1984). Young Children's Writing Development: the relationship of written genres to curriculum genres. En B. Bartlett, & J. Carr (Eds.). *1984 Language in Education Conference: a report of proceedings* (pp. 41-69). Brisbane CAE: Mt. Gravatt Campus.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Basingstoke, United Kingdom: The Falmer Press.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. London, United Kingdom: Palgrave Mcmillan.
- García, Y., & Moyano, E.I (en prensa). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del curriculum desde la lingüística sistémico-funcional. *Revista Organon*, 35(71).
- García Parejo, I., & Blanco, J. (2020). Cambios en la escritura de los estudiantes de un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros. *E-AESLA*, 6, 31-45. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/03.pdf>
- Giudice, J. (2018). Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica. En R. Bein, J. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauría, & M. Pereira (Eds.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (Vol. 3) (pp. 217-232). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- _____. (2008). *Complementarities in Language*. Beijing: The Commercial Press.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

- Martin, J. R. (1984). Language, Register and Genre. En E. Christie (Ed.). *Children Writing: reader* (Vol. 1). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- _____. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- _____. (1994). Macro-genres: The ecology of the page. *Network*, 21, 29–52.
- _____. (1999). Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- _____. (2006). Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. En R. Whittaker, M. O’Donnell, & A. McCabe (Eds.). *Language and Literacy: functional approaches* (pp. 95-123). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En R. Hasan, C. M. Matthiessen, & J. Webster (Eds.). *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- _____. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- Mattioli, E., & Marino, F. (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la lingüística sistémico funcional. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4), 178-208. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/7851>
- Motta-Roth, D. (2012). Academic Literacies in the South: Writing Practices in a Brazilian University. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 105-116). The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i4.2824>
- _____. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- _____. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- _____. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En E. Moyano (Coord.). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para*

- la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 31-78). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento.
- _____. (2016). Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction*, 9(1), 190-220. <https://doi.org/10.1075/etc.9.1.10moy>
- _____. (2017). Diseño e implementación de programa de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/53100>
- _____. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>.
- _____. (2021a). Working Beyond Programs by Increasing Institutionalization. [manuscrito no publicado].
- _____. (2021b). La función de Tema en español: sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Revista Signos* 54 (106), 487-517. <https://doi.org/10.4067/S0718-093420201000200487>
- Moyano, E.I., & Blanco, N.H. (en prensa). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum*, 24(3).
- Moyano, E.I., Acebal, M., Serpa, C., & Bassa Figueredo, L. (2021). La rúbrica como recurso para la evaluación de la evolución de la escritura de estudiantes en el marco de la LSF. [manuscrito no publicado].
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/53097>
- Oteiza, T. (2017). Escritura en la historia: Potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, 50, 193-224.
- _____. (2021). Sistema de compromiso en español escrito- dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología*, 3(2), 799-819.
- Quiroz, B. (2015) La cláusula como movimiento interactivo: Una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español, *DELTA*, 31(1), 261-301. <https://doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>

- _____. (2017) The verbal group. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 301-318). England, UK: Routledge.
- Painter, C., & Martin, J. R. (1986). *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum*. Applied Linguistics Association of Australia.
- Placci, G., & Garófolo, A. (2014). Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una propuesta Didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad. En N. Desinano, & Z. Solana (Coords.). *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4751>
- Rose, D. (1999). Culture, Competence and Schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. En F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp. 217-245). London; Ney York: Casell.
- _____. (2004). Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: how Indigenous children are left out of the chain. En J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.). *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 91-107). Oxford: RoutledgeFalmer.
- _____. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.). *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Africa do Sul: Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., Mc Knight, A., & Smith, A. (2003). Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-49. <https://doi.org/10.1017/S1326011100003811>
- Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32-45.
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S., & Page, S. (2008). Scaffolding Literacy for Indigenous Health Sciences Students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004>
- Rothery, J. (1985). Teaching genre in the primary school: a genre-based approach to the development of writing abilities. *Working papers in Linguistics*, 4.
- _____. (1989). Learning about language. *Language development: Learning language, learning culture*, 1, 199-256.

- Rothery, J., & Stenglin, M. (1994). *Exploring literacy in school English (Write It Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en el campo de la Programación: exposición y análisis de una experiencia en torno al macrogénero Descripción de flujograma. A. Ramírez, E. Andrés, E. I. Moyano, & J. R. Martín (Eds.). *Applicable Linguistics in Language Education [Monográfico]*, *Revista Íkala*, 26(1), 77-96. <https://dx.doi.org/0000-0002-5166-649X>
- Swales, John. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. London: Open University Press.

Recebido em: 23/02/2021

Aprovado em: 26/08/2021