



Artigos/Articles

Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos

*Contribuições para uma didática da escrita acadêmica
baseada em gêneros discursivos*

Contributions to a genre-based academic writing pedagogy

Federico Navarro¹

RESUMEN

La noción bajtiniana de género discursivo como clase situada, dinámica y tipificada de textos, de amplia influencia en los estudios de la escritura en Latinoamérica, pero fuente de frecuentes confusiones, es desarrollada con distinto énfasis en aspectos lingüísticos o contextuales por las Lenguas para Fines Específicos, la Lingüística Sistémico-Funcional, los Estudios Retóricos del Género y el Interaccionismo Socio-Discursivo. Luego de ofrecer un panorama crítico sobre estas tradiciones de estudio, se proponen cinco rasgos de una didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica en educación superior: significativa, articulada, socioconstructivista, crítica y explícita.

Palabras-clave: *géneros discursivos; enseñanza de la escritura; alfabetización académica; prácticas letradas.*

1. Universidad de O'Higgins. Rancagua, Región de O'Higgins - Chile. <https://orcid.org/0000-0001-9131-3245>. E-mail: federico.navarro@uoh.cl



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

RESUMO

A noção bakhtiniana de gênero discursivo como classe de textos situada, dinâmica e tipificada, de ampla influência nos estudos da escrita na América Latina, mas fonte de frequentes confusões, desenvolve-se com diferente ênfase nos aspectos linguísticos ou contextuais nas correntes teóricas: Línguas para Fins Específicos, Linguística Sistêmico-Funcional, Sociorretórica e Interacionismo Socio-discursivo. Após traçar um panorama crítico sobre essas tradições de estudo, são propostas cinco características para uma didática baseada em gêneros discursivos para o ensino da escrita acadêmica no ensino superior: significativa, articulada, socioconstrutivista, crítica e explícita.

Palavras-chave: *gêneros discursivos/textuais; enseñanza de la escritura; letramento acadêmico; práticas de letramento.*

ABSTRACT

The Bakhtinian notion of genre as a situated, dynamic and typified class of texts, widely influential in Latin American writing studies, but a source of frequent confusions, has been developed with a linguistically or contextually-oriented perspective by Languages for Specific Purposes, Systemic-Functional Linguistics, Rhetorical Genre Studies and Socio-Discursive Interactionism. After a critical panorama of these traditions, I offered five features of a genre-based pedagogy for academic writing in higher education: meaningful, articulated, socioconstructivist, critical, and explicit.

Keywords: *genres; teaching writing; literacy; writing practices.*

1. Introducción²

Durante las últimas décadas, se ha producido en Latinoamérica un proceso de masificación del ingreso a la educación superior y de

2. Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, por los Proyectos FONDECYT N° 11160856 y 1191069 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile. Además, agradezco los valiosos comentarios y sugerencias de Natalia Ávila Reyes y Désirée Motta-Roth a los borradores previos a esta versión, así como el apoyo e impulso de Adrian Vergara Heidke para escribirlo. Por último, agradezco a Walter Koza, lingüista y dibujante, que elaboró el gráfico que sintetiza mi propuesta.

expansión de los sistemas universitarios, junto con políticas públicas que intentan reducir inequidades y ampliar oportunidades para los nuevos perfiles estudiantiles (Chiroleu; Marquina 2017). En este contexto, se han multiplicado las iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura en el grado y posgrado universitarios (Carlino 2013), conjuntamente con la creación y expansión de programas y unidades de apoyo a los aprendizajes. A su vez, durante el mismo período, se puede identificar un crecimiento sostenido del interés por investigar la lectura, la escritura y la oralidad en educación superior y la conformación de un espacio disciplinar propio en la región (Navarro et al. 2016).

Un objeto de investigación y de enseñanza clave para estas iniciativas está constituido por las clases tipificadas de textos, o *géneros discursivos*, que circulan en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, muchas de estas iniciativas muestran teorías implícitas heterogéneas sobre los géneros discursivos, esto es, “ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas” (Pozo et al. 2006:95-96), en este caso respecto de qué son las clases tipificadas de textos académicos, cómo se enseñan y cómo se aprenden. De hecho, esas teorías implícitas sobre los géneros discursivos en ocasiones resultan contradictorias con las referencias teóricas explícitamente mencionadas o combinan conceptos y tradiciones teóricamente diferenciadas. A su vez, es poco frecuente que se problematicen las diferentes formas de entender teóricamente ciertos conceptos y que se citen de forma conjunta autores que pertenecen a tradiciones y marcos teórico-metodológicos diferentes.

Para ilustrar algunas de estas afirmaciones, basta con hojear el volumen tres, dedicado a educación superior, de las *Actas del VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura* (Muse 2015). Esta publicación, representativa de los aportes de expertos de la región y mediada por un proceso de evaluación por pares, presenta un total de 293 ocurrencias del término “género” asociado a diferentes modificadores como “discursivo”, “textual”, “escolar”, “académico”, “científico”, “disciplinar”, “especializado”, “experto”, “de formación” o “profesional”. Este primer dato da indicios sobre la predominancia del concepto. Sin embargo,

al observar de cerca las definiciones explícitas o las teorías implícitas asociadas al concepto, se puede identificar una fuerte heterogeneidad teórica, pocas veces tematizada y discutida, e incluso una yuxtaposición de conceptos y autores teóricamente diversos. Así, por ejemplo, las formulaciones “géneros o tipos textuales académicos” (p. 90) y “tipologías o géneros primarios” (p. 163) combinan acriticamente una concepción situada y dinámica de clases tipificadas de textos con otra descontextualizada y de carácter tipológico (ver más adelante).

La presencia de teorías implícitas heterogéneas o contradictorias, no solo acotadas a la noción de “géneros discursivos”, puede deberse a diversos motivos. Primero, los estudios de la escritura en educación superior constituyen una disciplina novedosa en la que confluyen disciplinas madre y tradiciones teóricas diversas: por un lado, una tradición de estudios vinculada a la educación, la pedagogía y la psicología que aborda la escritura académica como proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por el otro, una tradición de estudios vinculada a la lingüística que prioriza el análisis de los textos académicos en virtud de sus rasgos y patrones discursivos (Ávila Reyes 2017). Segundo, es posible que en ocasiones predomine la oportunidad de desarrollar propuestas docentes e investigaciones y de movilizar la disciplina, más allá del ajuste y solidez teóricos de los aportes. No es extraño, además, que las frecuentes narrativas de la “crisis de la lectura y la escritura” (Russell 2002 [1991]), comunes no solo en los medios de comunicación masiva³ sino también hacia adentro de la disciplina, justifiquen la necesidad de aportar soluciones urgentes por sobre la posibilidad de desarrollar teorías que las sustenten.

Frente a este panorama, considero que los estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior se encuentran en un momento histórico de suficiente madurez como para incentivar las discusiones teóricas y metodológicas que respalden sus afirmaciones y posicionamientos, justifiquen su inscripción en tradiciones y disciplinas, y sustenten sus hallazgos y evidencias empíricas. Aunque las elaboraciones teóricas propias son aún tímidas e incipientes, en los

3. Por ejemplo, la nota con título “Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen”, publicada en el diario argentino de cobertura nacional *INFOBAE* el 23 de noviembre de 2012 (disponible en <http://www.infobae.com/2012/11/23/682988-alarma-la-cantidad-universitarios-que-no-entienden-lo-que-leen/>; consultado el 05/07/16).

últimos años han aparecido propuestas teóricas y pedagógicas con base en la noción de género discursivo (ver, por ejemplo, Abreu-Tardelli; Aranha 2017, Moyano 2017, Venegas; Núñez; Zamora; Santana 2015). Con la intención de hacer aportes a esta discusión, en este trabajo me propongo llevar a cabo una revisión bibliográfica selectiva, crítica y actualizada de las concepciones de género discursivo que considero más relevantes para estudiar y enseñar lectura, escritura y oralidad académicas, en particular en el marco del sistema de educación superior. A partir de esta revisión, busco construir una propuesta de *didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos* que pueda funcionar como marco teórico para diferentes iniciativas de enseñanza e investigación en diálogo con desarrollos previos en Latinoamérica y otras regiones.

2. Prácticas letradas académicas y culturas disciplinares

Las *prácticas letradas* (o *literacidades*) *académicas* (Lillis; Scott 2007, Lea; Street 2006) engloban las actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de formación en educación superior. Un enfoque de prácticas o literacidades supone, por un lado, un interés por las determinaciones culturales de la lectura y la escritura, en contraposición a un enfoque centrado en aspectos lingüísticos o en aspectos cognitivos. Interesa, por ejemplo, mostrar críticamente las tensiones entre las prácticas letradas académicas y otras prácticas vernáculas en el proceso de desarrollo y *enculturación* (Prior; Bilbro 2011) de los estudiantes como escritores académicos en cierta comunidad disciplinar (Lillis 2001). Por el otro, las prácticas letradas se interesan por las variaciones situadas (personales, situacionales, sociales) de esas prácticas, a diferencia de un enfoque más interesado en las generalizaciones o las prescripciones sobre lectura y escritura. En palabras de Lillis y Scott, “lo que distingue a aquellos que pueden caracterizarse como exponentes de un enfoque de ‘literacidades académicas’ es el grado en que privilegian a las *prácticas* por sobre los *textos*” (2007:10, mi traducción).

La centralidad de la noción de práctica social supone, a su vez, una noción de aprendizaje como proceso complejo, situado, en constante construcción y negociación activa, con intervención de factores de

identidad, ideológicos y de poder, y con interacción de sistemas semióticos, de actividad y de valores diversos, entre ellos la escritura. Según Zavala, “la gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” (2011:56).

La complejidad de las prácticas letradas académicas radica en que las carreras son espacios multidisciplinarios, atravesados por diversas tradiciones, formaciones, marcos epistemológicos y sus correspondientes formas de comunicar. A su vez, las prácticas letradas académicas incluyen implícitos, desacuerdos y confusiones respecto de cuáles son las formas esperadas de comunicar. De esta manera, resulta poco claro cómo son las prácticas letradas académicas tanto para el estudiante como para la comunidad de aprendizaje y las instituciones de referencia. Desde una perspectiva crítica, estos desacuerdos e implícitos también responden a una naturalización y reproducción de ciertas prácticas de comunicación -que en realidad no son más que configuraciones sociohistóricas particulares, cambiantes y en disputa- frente a otras formas de comunicación consideradas deficitarias o inapropiadas (Zavala 2011).

Cabe destacar, sin embargo, que un enfoque de prácticas letradas académicas puede, y creo que debe, integrar dimensiones textuales y lingüísticas, y habilitar la construcción de modelos abstractos y estratégicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad académicas. La visión crítica sobre los procesos de reproducción de formas de comunicación hegemónicas naturalizadas, y su carácter expulsivo y elitista, no necesariamente debe descuidar la construcción de conocimientos y materiales para la formación de escritores académicos y para desarrollar sus habilidades estratégicas y críticas de comunicación letrada. A su vez, el interés por enfoques etnográficos de estudio y explicación de fenómenos en entornos académicos no debería olvidar la necesidad de incluir explicaciones de base gramatical y discursiva, e incluso ofrecer generalizaciones pedagógicamente potentes, como por ejemplo el modelo CARS para la escritura de introducciones a artículos de investigación (Swales 1990, 2004). La noción de género discursivo, con su integración de dimensiones textuales y contextuales, parece un camino válido para

articular lo personal, lo situacional, lo cultural, lo discursivo y lo léxico-gramatical, como se verá en la siguiente sección.

3. Géneros discursivos: perspectivas y definiciones

3.1. Mijaíl Bajtín

Un concepto técnico fundamental para describir, enseñar y aprender las regularidades, tipificaciones y expectativas sobre las prácticas letradas académicas es el de *género discursivo*. A partir de las reflexiones pioneras de Mijaíl Bajtín (2005 [1982, 1979]), conocidas en Occidente desde los años 80, se entiende que las esferas sociales de la comunicación humana poseen clases más o menos estables de textos orales y escritos (y, diremos hoy, multimodales). Estas clases, que Bajtín denomina *géneros discursivos*, se corresponden en mayor o menor medida con los textos singulares (o *enunciados*) que producen los sujetos que pertenecen a esas esferas sociales. Los géneros discursivos se organizan teleológicamente, es decir, a través de objetivos que buscan llevar a cabo acciones sociales y comunicativas; cuentan con estructuras en mayor o menor medida flexibles que materializan esos objetivos; abordan ciertas temáticas y evitan otras; y utilizan ciertos recursos léxicos y gramaticales típicos. En su clásica definición, Bajtín propone que:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada

esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín 2005 [1982, 1979]:248).

No es difícil ver por qué esta definición de Bajtín ha tenido tanta repercusión en autores posteriores de tradiciones diversas. Primero, pone el foco en la existencia de repertorios de clases tipificadas de textos o enunciados en cada esfera social, lo cual valida y habilita -en un giro casi copernicano- el estudio de las formas de comunicación poco visibles hasta ese momento para las tradiciones centradas en los géneros literarios escritos. Segundo, explica que esas esferas no son estáticas ni simples, sino que incluyen variaciones sociales, históricas, situacionales y de modo (oralidad y escritura). Tercero, propone una concepción de géneros discursivos como entidades más o menos estables, o de estabilidad relativa, en tensión entre la repetición y la creatividad o cambio, a la vez que en tensión entre el texto individual y concreto que se produce y la clase de texto con la que se asocia. Cuarto, vincula los textos con los contextos de producción y plantea que las acciones sociales están vinculadas a los patrones comunicativos, es decir, los géneros son en realidad entidades sociodiscursivas. Quinto, el aspecto lingüístico-discursivo que prioriza son los objetivos comunicativos y la estructura textual que los materializa y organiza, frente a otros criterios como la norma, el léxico, la gramática o los contenidos, si bien estos últimos elementos también están presentes. En suma, la definición bajtiniana de géneros discursivos es sociohistóricamente situada, sociodiscursivamente orientada, teleológica, estructurada, comunicativa y dinámica.

En el siguiente gráfico se resumen los rasgos identificados por Bajtín tanto para el contexto como para el género discursivo, desde la dimensión más general (contexto cultural) hasta la más particular (léxico y gramática). Como puede apreciarse, el género y la esfera social a la que pertenece están mutuamente vinculados y condicionados; al mismo tiempo, los objetivos comunicativos que persigue el género tienen un doble anclaje, tanto contextual como discursivo.

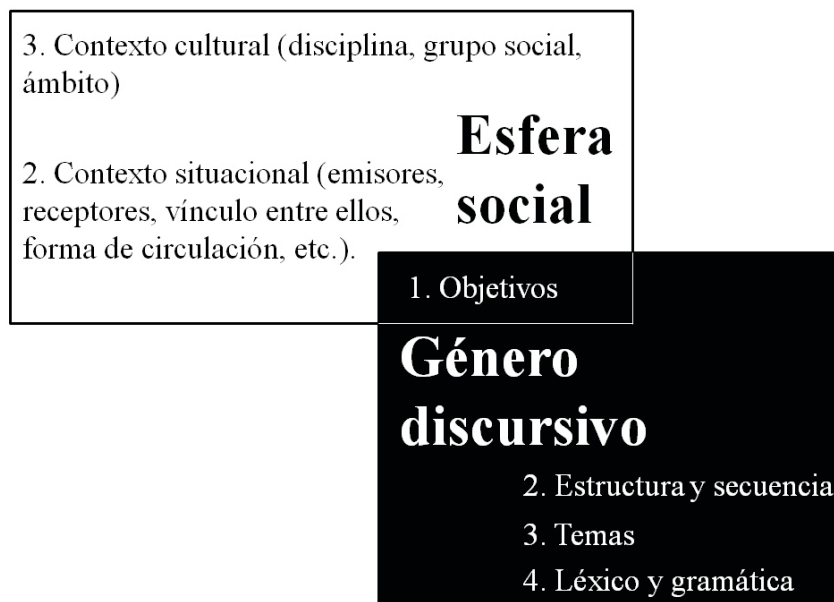


Gráfico 1 – Género discursivo y esfera social según Bajtín (elaboración propia).

3.2. *Lenguas para Fines Específicos*

De forma más contemporánea, los Estudios de Lenguas para Fines Específicos, en particular orientados a la enseñanza de inglés científico-académico a hablantes de inglés como segunda lengua, han adoptado y especificado las reflexiones de Bajtín. John Swales, una de sus figuras más reconocidas, propone la siguiente definición:

Un género discursivo engloba una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva de pertenencia, y por tanto constituyen la lógica del género. Esta lógica da forma a la estructura esquemática del texto e incluye y restringe las opciones de contenido y estilo (Swales, 1990:58; mi traducción).

Esta definición se centra, al igual que la propuesta de Bajtín, en una perspectiva teleológica del género discursivo. Los objetivos o propósitos comunicativos son centrales y organizan los demás

rasgos, tales como la estructura esquemática, los contenidos y los rasgos de estilo (léxico y gramática). A su vez, se señala que esos objetivos no están aislados del contexto, sino que se fundamentan en el reconocimiento de la comunidad que los utiliza. En este sentido, es frecuente que las investigaciones y materiales didácticos ofrecidos por Swales apelen a opiniones e informaciones provistas por miembros de las comunidades de uso.

Por otro lado, esta definición es pedagógicamente operativa para la enseñanza de géneros académicos y ha tenido una amplia y exitosa circulación dentro de la Lingüística Aplicada entendida en sentido amplio, porque el énfasis en los objetivos fomenta aprendizajes y textos significativos y adecuados al contexto y porque focaliza la estabilidad, el acuerdo y la convención en tanto esquematización con fines didácticos de lo que realmente sucede, más complejo y heteróclito. De hecho, a partir de esta definición, Swales ha publicado diversos trabajos en los que caracteriza y enseña el sistema de géneros académicos (como el *artículo de investigación*) y géneros ocultos de soporte (como la *carta de envío de artículos*), con frecuencia ejercitando aspectos de estructura, formulaciones típicas y gramática (Feak; Swales 2009). Sin embargo, cabe agregar que esta clásica definición de Swales fue posteriormente revisada y relativizada por el propio autor (así como revisó su noción estática y monolítica de “comunidad discursiva”), criticando los mismos argumentos que la potenciaron: simplifica el carácter dinámico, creativo y situado de los géneros discursivos (Swales 2004).

La noción de estructura retórica de Swales es especificada como un conjunto de *movidas retóricas* que se organiza en una jerarquía y secuencia dadas, con carácter obligatorio u optativo, y que caracterizan a los diferentes géneros académicos (Swales 2004). Las movidas son, entonces, los objetivos o propósitos comunicativos textualizados con cierta disposición y arquitectura, y en ocasiones especificados en subpropósitos comunicativos o *pasos*. Las movidas y los pasos se caracterizan por presentar ciertos rasgos temáticos, semánticos y léxico-gramaticales.

A pesar de estos aportes y fortalezas, la noción de género de los estudios de Lenguas para Fines Específicos en ocasiones no logra ofrecer investigaciones sistemáticas sobre las condiciones personales,

situacionales y sociales de los textos que caracteriza. Las motivaciones, en ocasiones fruto de luchas y disputas, que orientan o explican los escritos son pasadas por alto u ofrecidas de forma anecdótica, en favor de sistematizaciones y abstracciones orientadas textualmente. Se puede perder así una mirada crítica, diversa y contextualizada sobre las prácticas letradas en las que participan los actores del mundo académico.

3.3. Lingüística Sistémico-Funcional

Otra perspectiva que adopta y profundiza las reflexiones bajtinianas es la Lingüística Sistémico-Funcional. Originalmente desarrollada en Inglaterra en los años 60, buscó desarrollar una gramática funcional, organizada en opciones sistémicas, que permitiera entender la lógica orientada comunicativamente de la lengua y que sustentara, por ejemplo, la enseñanza de primeras y segundas lenguas. A partir de los años 80, dentro de la llamada Escuela de Sydney y su interés por la alfabetización en lengua materna en la educación básica y media, en ocasiones con interés por estudiantes multilingües y de sectores vulnerables, esta perspectiva modificó la propuesta de Batjín en la siguiente definición:

Como definición operativa hemos caracterizado a los géneros discursivos como procesos sociales organizados y orientados a fines. Organizados porque usualmente nos lleva más de un paso conseguir nuestros objetivos; orientados a fines porque nos sentimos frustrados si no cumplimos con los pasos finales [...]; sociales porque los escritores dan forma a sus textos para lectores de ciertos tipos.

En términos lingüístico-funcionales, esto significa que los géneros discursivos se definen como una configuración recurrente de significados y que estas configuraciones recurrentes de significado representan las prácticas sociales de una cultura dada (Martin; Rose 2008:6; mi traducción).

Esta definición vincula íntimamente los significados que los hablantes ponen en juego y las prácticas sociales donde se producen esos significados; por este motivo, el género discursivo se identifica tanto con el contexto como con el sistema lingüístico. Metodológicamente, sin embargo, son los ejemplares textuales lo que

permiten acceder a las prácticas sociales subyacentes, y no al revés. Desde esta perspectiva, los aspectos vinculados con el reconocimiento individual y social son postergados a un segundo plano. Además, el rol de la estructura esquemática no es central, posiblemente porque muchas de las investigaciones se centran en géneros escolares de educación primaria en los que la estructura es más bien sencilla. De hecho, la teoría propone que los géneros discursivos (como *informes*, *explicaciones*, *procedimientos*, *argumentaciones* y *narraciones*, entre otros) suelen tener media página a una página de extensión, y que pueden combinarse en clases de textos más extensos, denominados *macrogéneros* (Martin; Rose 2008). Así, incluso en su extensión, la categoría de género se asocia a clases de textos breves, finitas y tipologizables (ver Tabla 2 más adelante).

Quizás por su origen como teoría gramatical y por su fuerte apuesta por las explicaciones de base lingüística, la Lingüística Sistémico-Funcional en ocasiones se ha resistido a una verdadera integración de componentes contextuales, así como a una sistematización de las clases de textos que incluyera la diversidad e indeterminación como un factor central. Martin (2013), por ejemplo, identifica a los estudios etnográficos, a la teoría de los sistemas de actividad y a los paradigmas cognitivos como una “amenaza” para la Lingüística Sistémico-Funcional, que supuestamente construiría explicaciones contextuales solo a partir del relevo textual. A su vez, la teoría busca ofrecer sistemas completos de conjuntos acotados de géneros discursivos para ciertos contextos, como por ejemplo la escuela primaria (Martin; Rose 2008), muy cerca de una perspectiva tipológica. Por último, la falta de diálogo explícito con otras teorías y tradiciones (Pragmática, Retórica, Lenguas para Fines Específicos, Teoría de la Enunciación) y la enorme complejidad de su constructo teórico en ocasiones aíslan sus ricos aportes.

3.4. Estudios Retóricos del Género

Dentro de los Estudios Retóricos del Género estadounidenses, el foco de la definición se coloca mucho más en las acciones sociales y en las percepciones, expectativas y experiencias de los usuarios y grupos de usuarios que en los rasgos específicamente semánticos y léxico-

gramaticales de los textos. Esta perspectiva, orientada a la enseñanza de lectura y escritura en lengua materna en educación superior, también recibe en los años 80 el impacto de la obra de Bajtín. Bazerman, por ejemplo, propone la siguiente reflexión:

Podemos alcanzar una mayor comprensión de los géneros si los entendemos como fenómenos de reconocimiento psicosocial que son parte de los procesos de las actividades socialmente organizadas. Los géneros sólo son los tipos que los individuos reconocen como los utilizados por ellos mismos y por los demás. Los géneros son lo que nosotros creemos que son. Es decir, son hechos sociales acerca de los tipos de actos de habla que la gente puede hacer y la forma en que pueden hacerlos. Los géneros surgen dentro de procesos sociales de gente que trata de entenderse entre sí lo suficiente para coordinar actividades y compartir significados por propósitos prácticos. Los géneros tipifican muchas cosas más allá de la forma textual. Son parte de la manera en que los seres humanos dan forma a su actividad social (Bazerman 2012 [2003]:133).

Como puede apreciarse, esta definición pierde en especificidad léxico-gramatical lo que gana en atención a las percepciones de los usuarios y grupos sociales sobre las acciones sociales sistemáticas que llevan a cabo y al dinamismo que caracteriza esas percepciones. Esta perspectiva es de invaluable impacto pedagógico, ya que una concepción de género como acción social hace que “para el estudiante, los géneros discursivos sirvan como guías para entender cómo participar en las acciones de una comunidad” (Miller 1994 [1984]:39; mi traducción).

En suma, la riqueza de una mirada socio-psicológica del género discursivo y de sus múltiples variaciones personales (afectivas, estilísticas), situacionales (retóricas, estratégicas) y sociales (históricas, culturales), se empobrece a veces por la falta de una base léxico-gramatical compleja y actualizada que explique la realización textual de las opciones de los escritores. Por este motivo, es poco frecuente que esta línea ofrezca descripciones textuales de los rasgos de géneros discursivos. Es probable que la procedencia disciplinar de muchos de los exponentes de esta corriente, vinculada a los estudios literarios y la educación, expliquen la menor atención a teorías lingüísticas y gramaticales de base. De hecho, algunos autores pertenecientes a esta tradición advierten sobre el peligro de que la enseñanza explícita

de géneros puntuales derive en prescripciones y recetas de escritura descontextualizada, así como en amenazas a la agencia, creatividad, identidad y posición de los estudiantes. Por el contrario, se sugiere poner el foco en la enseñanza y desarrollo de una *conciencia crítica de género* en los estudiantes que les permita reconocer, entender, negociar y ajustarse a dimensiones sociales, situacionales y retóricas (es decir, al contexto) de géneros discursivos que el profesor puede no anticipar ni, en muchos casos, conocer del todo (Devitt 2009).

3.5. *Interaccionismo Socio-Discursivo*

Un enfoque alternativo, de amplia divulgación en Latinoamérica (particularmente en Argentina y Brasil), es el Interaccionismo Socio-Discursivo. Este enfoque se nutre de tradiciones francófonas y tiene base psicológica y un interés especial por los procesos socio-psicológicos de aprendizaje de la lengua en las etapas iniciales de escolarización. Según Jean-Paul Bronckart, su más conocido referente y discípulo crítico de Piaget:

Los *géneros de textos* son el producto de *configuraciones de elección* entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso. Estas elecciones devienen del trabajo realizado por las formaciones socioverbales para que los textos se adapten a las actividades que comentan, a un medio comunicativo dado y sean eficaces frente a ciertas implicaciones sociales, etc.

[...] Los géneros, como configuraciones posibles de los mecanismos estructurantes de la textualidad, afectadas por las indexaciones sociales, constituyen, como lo afirmaba Bajtín (1984, p. 285), los marcos obligados para cualquier producción verbal (Bronckart 2007 [2004]:79-80).

Bronckart -que opta por la denominación “géneros de texto” en lugar de “géneros discursivos”⁴- sigue a Bajtín al considerar que los géneros sirven como *marcos* en referencia con los cuales se entienden las situaciones comunicativas particulares. El uso social de la lengua

4. Esto se debe a que “discurso” refiere a una entidad abstracta y, por tanto, los géneros “discursivos” corresponderían a clasificaciones tipológicas. En contraste, Bronckart considera, con Voloshinov, que los géneros son entidades reales y, por tanto, dan cuenta de los textos-ocurrencia.

determina los rasgos de los géneros, al tiempo que los modifica. Este enfoque enfatiza el vínculo entre las elecciones lingüísticas de los hablantes y las actividades sociales en las que participan; los géneros se “indexan socialmente” al reconocerse por la comunidad como pertinentes o adaptados a las situaciones comunicativas en las que aparecen. Sin embargo, la confluencia de factores sociales e individuales en situaciones particulares enmarcadas en contextos sociales e históricos diversos hace que este enfoque complejice especialmente el vínculo entre la “organización textual” y la acción llevada a cabo; por este motivo, “no existe (o sólo existe excepcionalmente) correspondencia biunívoca entre una acción verbal (narrar, argumentar, describir, etc.) y una clase de texto” (Bronckart 2007 [2004]:74)⁵.

Puede señalarse como una debilidad del Interaccionismo Socio-Discursivo cierto carácter críptico de su propuesta, con un complejo constructo teórico y términos técnicos que pueden dificultar el diálogo y la articulación con otras teorías y perspectivas. A su vez, dado que su interés radica en desarrollar una pedagogía escolar de la lengua materna de tipo inductiva en la educación básica, ofrecen pocos desarrollos enfocados en la didáctica de la escritura en educación superior.

En suma, a partir del punto de partida bajtiniano y del recorrido por cuatro tradiciones posteriores de estudio, podemos plantear una definición operativa de géneros discursivos:

Los géneros discursivos son clases recurrentes y tipificadas de textos, más o menos estables, pertenecientes a distintas esferas sociales, que sufren cambios sociales e históricos, que son reconocidos por las comunidades de uso, y que se caracterizan por los objetivos comunicativos que persiguen, vinculados a las necesidades de esas esferas sociales, y por los temas que abordan, su estructuración y desarrollo temático, y su manifestación multimodal, discursiva, gramatical y léxica.

5. A su vez, Bronckart propone que existen “niveles de textualidad”, unos encastrados en otros. Así, en un nivel inferior a los géneros textuales se ubica una tipología de elementos limitados en número y compuestos por unidades lingüísticas más básicas (morfosintáticas): los *tipos de discurso*, tales como el discurso interactivo, narrativo o teórico (Bronckart 2007 [2006]: 27); ver “tipos textuales” en Tabla 2 más adelante. Esta propuesta, por tanto, incluye elementos de la tradición más tipológica, de amplia influencia en la Europa francófona, y de tradicional interés en los niveles escolares iniciales, como también sucede con la Lingüística Sistémico-Funcional.

A partir de este punto de partida común, algunos enfoques enfatizan los patrones discursivos y las opciones lingüísticas disponibles, en tanto marcas del contexto cultural y situacional, mientras que otros ponen el foco en el contexto cultural, la situación retórica y la percepción y uso individual a los cuales se ajustan los patrones discursivos.

Los enfoques explorados aquí -algunos de ellos identificados hace dos décadas por Hyon (1996) y Freedman y Medway (1994)- han tenido una amplia influencia en Latinoamérica (ver por ejemplo Motta-Roth 2008, Motta-Roth; Heberle 2015). Son citados con frecuencia en las investigaciones y materiales didácticos existentes y algunas de sus máximas figuras participan en ocasiones en conferencias plenarias y otras actividades de la región. A su vez, resulta interesante destacar que suelen ser citados de forma conjunta⁶, en general sin explicitar sus diferencias y tensiones. Esta forma de lectura de las tradiciones de influencia contrasta con lo que sucede en sus lugares de origen, donde estos enfoques responden a disciplinas, lenguas, espacios institucionales (Departamentos y Facultades) y espacios de circulación e intercambio (revistas, editoriales, eventos científicos) más bien diferenciados e incluso en disputa.

4. Distinciones dentro de los géneros discursivos

Las definiciones previas presuponen que los géneros discursivos no circulan de forma aislada entre sí, sino que, por el contrario, se organizan y agrupan de diferentes maneras, se vinculan en ámbitos comunes y comparten conjuntos de objetivos y de rasgos discursivos. Para avanzar en la comprensión de las relaciones entre géneros, revisaré un conjunto de nociones que pueden resultar útiles para la enseñanza de la escritura académica.

Primero, dentro de la enorme diversidad de clases tipificadas de textos existentes, la noción de *red de géneros* (genre networks) permite sistematizar su organización en grupos según sus ámbitos generales de pertenencia. Esta noción adopta otras terminologías en

6. En una investigación colectiva reciente, que indagó revistas científicas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, se halló que la mayoría de los artículos (39,5%) opta por una orientación teórica mixta (Navarro et al. 2016).

otras tradiciones, por ejemplo *familia de géneros* en la Lingüística Sistémico-Funcional (Martin; Rose 2008). Así, por ejemplo, los géneros científico-académicos constituyen la red de formas textuales tipificadas correspondiente a la esfera de la educación superior y la investigación científica (Swales 2004).

Segundo, estas redes - poco estables y fluidas - muestran una jerarquía valorativa diferenciada respecto de la importancia de los géneros discursivos incluidos, en particular cuando se compara un ámbito con otro y sus redes respectivas. Esta distinción es especialmente relevante para la enseñanza, curricularización y evaluación de la escritura científico-académica. Así, por ejemplo, el *libro científico* recibe una valoración diferente en las ciencias sociales y humanas, donde ocupa un lugar jerárquico central y de hecho existe el género *reseña de libros* para dar cuenta de él, y en las ciencias exactas y naturales y en las ingenierías, en las que ocupa un lugar de menor importancia como espacio de construcción y negociación del conocimiento científico y suele restringirse a un objetivo pedagógico o normativo (por ejemplo, en manuales o protocolos).

Tercero, los grupos de géneros pueden entenderse como *conjunto* o *grupo* [set]. Se trata de una visión alternativa a la de red porque en lugar de proponer como principio organizador el ámbito de circulación, el foco se coloca en el usuario y los géneros que debe manejar (Swales 2004). Según Bazerman, “un grupo de géneros es la colección de tipos de textos que alguien en un rol particular probablemente produzca” (2012 [2004]:134).

Cuarto, los géneros discursivos pueden organizarse en una *cadena* [chain], cronológicamente ordenada, en los casos en que unos deben preceder a otros para que se realice la actividad sociodiscursiva en cuestión (Swales 2004). Por ejemplo, el género *ponencia* requiere previamente el envío del género *resumen de ponencia* a un comité de evaluación de pares expertos. Este *resumen* debe ser lo suficientemente extenso, sólido y claro como para ser aceptado o aceptado con enmiendas y pasar al siguiente eslabón de la cadena, la presentación oral de la ponencia. Por último, si esa *ponencia oral* fuera a publicarse en las actas o memoria del evento científico, debe elaborarse la *ponencia escrita*; este eslabón del género es en ocasiones solicitado de forma anticipada

a la presentación oral, mientras que en otros casos es posterior porque se espera que incorpore las sugerencias y discusiones generadas en la interacción con el público.

Por otro lado, la enseñanza de la escritura científico-académica requiere sostener una distinción explícita entre dos ámbitos, dos objetivos socio-discursivos generales y dos redes de géneros asociadas a unos y otros ámbitos y objetivos. Se trata de la distinción entre los *géneros expertos* y los *géneros de formación*, también denominados *géneros estudiantiles* (Nesi; Gardner 2012) o *géneros epistémicos*, artefactos creados por los profesores para mediar aprendizajes (Dias; Freedman; Medway; Paré 1999). Los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento entre los miembros expertos de las culturas disciplinares; como ejemplos pueden mencionarse el *artículo de investigación*, el *capítulo de libro científico* o la *ponencia*. Por su parte, los géneros de formación buscan la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a esas mismas culturas, por lo general en los espacios institucionalizados de las carreras en educación superior; como ejemplos pueden mencionarse el *examen*, la *monografía* o la *tesis* (Navarro 2014). Esta distinción no pretende oponer los géneros expertos y de formación, ya que en general mantienen vínculos y rasgos comunes, incluso en ocasiones muestran una misma denominación, como en el caso del *plan de negocios*; más que una dicotomía, se trata de un *continuum* con formas híbridas y características compartidas. Sin embargo, los géneros de formación académica tienen una orientación pedagógica y evaluativa en marcos educativos que redundan en rasgos socio-discursivos particulares y diferenciados (Thaiss; Zawacki 2006).

Hasta hace poco tiempo, los géneros discursivos de formación académica eran considerados versiones imperfectas o artificiales de sus contrapartes expertas. De hecho, esta visión estigmatizante sobre la producción estudiantil se puede vincular con las narrativas de la “crisis de la lectura y la escritura” en educación superior, mencionadas antes. En otros casos, se pasaba por alto la necesidad de enseñar géneros de formación en educación superior, favoreciendo, en cambio, la enseñanza de géneros expertos. Sin embargo, la noción de géneros de formación permite justificar la necesidad de caracterizar y enseñar los géneros

discursivos que los estudiantes realmente escriben y las expectativas que la comunidad experta tiene respecto de ellos. Estos géneros tienen objetivos y rasgos propios, que es necesario conocer y definir. En efecto, los expertos autorizados para evaluarlos (esto es, los profesores y tutores universitarios) otorgan calificaciones que determinan cuáles son adecuados y están escritos de acuerdo a sus expectativas y cuáles no, y estas calificaciones ajustan las posibilidades de graduación y de acceso a las culturas disciplinares respectivas. A su vez, estos géneros presentan diferentes grados de confidencialidad y de restricciones en su circulación ya que son géneros ocultos (Swales 1996), muchas veces resguardados por el celo de los profesores respecto de lo que sucede dentro del aula. Así, a diferencia de los géneros expertos, es mucho más difícil generar consensos y protocolos de escritura, denominaciones comunes y transparentes, instructivos de escritura y estrategias de enseñanza curricularizadas. Como consecuencia, los estudiantes con frecuencia perciben que un mismo género se escribe de formas muy diversas, incluso arbitrarias, según el profesor que lo solicite.

Por último, es importante reiterar que las carreras de grado son versiones institucionalizadas, multidisciplinarias, poco flexibles y orientadas a la formación de las diferentes áreas del conocimiento científico. Por lo tanto, no se corresponden de forma transparente con la organización de las disciplinas y subdisciplinas y con los marcos epistemológicos y retóricos que las caracterizan. Por ejemplo, una carrera como la licenciatura en Letras en Latinoamérica suele incluir simultáneamente formación en lingüística y en estudios literarios, dos disciplinas que pertenecen a la vertiente de construcción de conocimiento más “vertical” y colaborativa de las ciencias sociales y más “horizontal” y fragmentaria de las humanidades, respectivamente (Martin; Maton; Matruggio 2010). Por ello, un mismo estudiante debe escribir una *monografía de literatura* o una *monografía de lingüística*, dos géneros con denominación similar pero discursivamente diferentes (Navarro; Moris 2012).

5. Géneros discursivos y tipos textuales

La irrupción de los estudios contemporáneos del discurso a finales de los años 60 en lugares diversos impuso el interés por lograr una

clasificación completa de las formas de discurso existentes. Se buscó, así, usar herramientas teóricas y metodológicas estructuralistas más allá de los ámbitos restringidos de la fonología, la gramática y la sintaxis, donde habían tenido un importante éxito. En el caso de la Lingüística Textual, desde sus inicios se planteó “como uno de sus objetivos principales establecer una tipología que diera cuenta de todos los textos posibles” (Ciapuscio 2005). Esta empresa implicó sacrificar la complejidad histórica, social, situacional y temática de la comunicación humana en pos de lograr un grupo acotado de tipos, secuencias o modos textuales definidos por sus rasgos discursivos básicos. Se trata de un objetivo investigativo válido pero opuesto al interés por los géneros discursivos, tal como se explicó antes.

En un artículo pionero en la identificación de las limitaciones de este propósito para la didáctica de la escritura, Castellá Lidón contrasta las nociones de géneros discursivos y tipos textuales, como se ve en la tabla 1 a continuación:

Tabla 1 – Definición de géneros discursivos y tipos textuales según Castellá Lidón (1996:24-25)

Géneros discursivos	Tipos textuales
Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. La cantidad de géneros existentes en una cultura puede ser elevada, aunque siempre será difícil determinarla con exactitud. Son ejemplos de género la clase, la conferencia, el debate, la noticia, el anuncio, la novela, el cuento, el examen, etc.	Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes. Son ejemplos de tipo de texto la descripción, la narración, la argumentación, etc.

A partir de la distinción propuesta por Castellá Lidón y de las definiciones de géneros exploradas antes, se puede establecer una lista de contrastes entre géneros y tipos:

Tabla 2 – Aspectos enfatizados en géneros discursivos y tipos textuales

Géneros discursivos	Tipos textuales
definidos por aspectos socio-discursivos (externos e internos)	definidos por aspectos microdiscursivos (internos)
con estructura compleja y extensa	con estructura simple y breve
con restricciones temáticas	sin restricciones temáticas
contextualizados (factores sociales, históricos, situacionales)	no contextualizados
con usuarios (intenciones, percepciones, expectativas)	sin usuarios
variables (histórica, social y situacionalmente)	invariables
potencialmente infinitos (lista abierta)	finitos (lista cerrada)

En las últimas décadas, las propuestas de tipologías textuales han tenido amplio éxito en su curricularización escolar, en la evaluación de la lectura y la escritura y en el discurso pedagógico vinculado a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto se debe a que las tipologías textuales presentan ciertas ventajas frente a los géneros discursivos: dado que sus denominaciones, categorías y rasgos son acotados, como se señala en la Tabla 2, resultan especialmente factibles de ser aprendidos, institucionalizados, enseñados y evaluados. A su vez, se muestran útiles para comprender, enseñar y aprender ciertas pautas constructivas de ciertos componentes de los géneros discursivos; por ejemplo, la sección “Materiales y métodos” de la *tesis doctoral* en carreras de ingeniería requiere el uso de una secuencia o tipo textual narrativo en tiempo pasado que presente los pasos seguidos en orden cronológico.

Sin embargo, los tipos textuales presentan enormes limitaciones para el desarrollo de una didáctica de la lectura y la escritura, en particular en educación superior. Estas limitaciones son pedagógicas, retóricas y evaluativas. Los tipos textuales no son suficientes para entender los rasgos o producir un género académico complejo. ¿Cómo

puedo estructurar una *tesis doctoral* en arquitectura a partir de mi conocimiento del tipo textual argumentativo? De hecho, favorecen la enseñanza de la escritura como objeto más que como habilidad, a pesar de que saber cuáles y cómo son los tipos textuales no necesariamente da cuenta de las posibilidades que tiene un estudiante de comunicarse con éxito en el ámbito académico. ¿Cómo puedo usar un tipo textual dialogal para comprender y ajustarme pragmáticamente al vínculo jerárquico con cierto lector? La simplificación tipológica y la desvinculación contextual de los tipos textuales, que no tienen contextos ni usuarios, impiden responder esta pregunta.

En última instancia, las limitaciones planteadas se deben a que los tipos textuales no fueron desarrollados originalmente para enseñar las clases tipificadas de textos, situadas y orientadas a fines, que los estudiantes necesitan, sino para proponer una clasificación abstracta y transversal de las estructuras textuales constructivas básicas. Esta orientación de origen hace que sean inevitablemente inviables como base de una didáctica de la escritura académica. La tabla 3 a continuación resume las ventajas y limitaciones exploradas:

Tabla 3 – Ventajas y limitaciones de los tipos textuales

Ventajas	Limitaciones
Denominaciones, tipos y rasgos acotados. Útiles para enseñar y aprender ciertas pautas constructivas de ciertos componentes de géneros discursivos. Fáciles de consensuar entre culturas, situaciones y usuarios diversos. Fáciles de enseñar y aprender. Fáciles de curricularizar y evaluar.	No sirven para entender los rasgos o producir un género académico complejo. Favorecen la enseñanza de la escritura como objeto más que como habilidad. No sirven para enseñar a entender y adecuarse a los contextos culturales y situacionales de uso. Su dominio aporta poca información sobre las habilidades letradas de un estudiante universitario.

6. Didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos

La didáctica de la escritura académica a partir de la noción de género discursivo se sostiene en una perspectiva significativa,

articulada, socioconstructivista, crítica y explícita de la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos. Los recorridos propuestos en las secciones previas informan la siguiente propuesta.

Primero, la enseñanza de la escritura académica requiere una perspectiva de aprendizajes significativos. La noción teleológica (orientada a fines) y situada (social, histórica y situacionalmente) del género discursivo hace que los aprendizajes y enseñanzas tengan sentido para los estudiantes. El texto que deben producir sirve para objetivos que necesitan cumplir y para ser adecuados con los contextos que ocupan, y, por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje es pertinente y hasta deseado, lo cual fomenta la participación, compromiso, entusiasmo e interés de los estudiantes (Eodice; Geller; Lerner 2016). Por eso es mucho más productivo e interesante pedagógicamente pedir a los estudiantes que elaboren un *informe de lectura* sobre un conjunto de textos de interés y vinculados a sus carreras que pedirles que escriban una oración con ciertos conectores, un párrafo con cierta estructura o una secuencia narrativa. De hecho, el género *informe de lectura*, entre muchos otros, permite ejercitar y enseñar, de forma significativa, la escritura de oraciones, párrafos y secuencias.

Segundo, la enseñanza de la escritura académica requiere una perspectiva articulada. La noción sociodiscursiva de género permite vincular los contextos culturales y situacionales de producción con los objetivos comunicativos y las opciones de recursos lingüísticos. Es decir, cuando un estudiante opta por una formulación mitigada (“este trabajo *podría* hacer *algunos* aportes a la temática”) en la introducción de un *examen domiciliario*, esta decisión está determinada por su posición como estudiante frente al saber del profesor y de la disciplina y a los objetivos de formación de su texto, al mismo tiempo que esa decisión modifica esas variables situacionales y comunicativas. De ahí la riqueza de la noción de género discursivo para dar cuenta de una habilidad tan compleja como la escritura.

Tercero, la enseñanza de la escritura académica requiere una perspectiva socioconstructivista. La enseñanza de las clases tipificadas de textos debe partir de la deconstrucción activa de uno o más ejemplares del género, o bien de la discusión de conocimientos, expectativas y experiencias sobre el género. Así, los estudiantes pueden desnaturalizar

y detectar patrones, características y expectativas que caracterizan el género que es objeto de aprendizaje. Este procedimiento no solo enseña cómo es el género, sino que también desarrolla estrategias para entender otros géneros futuros, y, por lo tanto, evita las reglas o “recetas” de escritura y favorece el aprendizaje de herramientas metacognitivas y metalingüísticas transferibles a nuevos contextos. Luego, esa primera vinculación más bien analítica con el género debe dejar lugar a la asimilación y puesta en práctica a partir de la producción de ejemplares propios, tanto de forma socializada como individual, mediante diferentes procesos modelados por el docente. Esta metodología se basa en el ciclo de la pedagogía del género propuesto por la Escuela de Sydney (Rose; Martin 2012). Se trata de fomentar oportunidades de participación activa. Los cursos y actividades deben estimular que los estudiantes lleven a cabo iniciativas y prácticas propias de la institución, de la carrera y de la disciplina, en diferentes roles de participación periférica legítima (Lave; Wenger 1991). Esta perspectiva se vincula con todas las demás: entrevistar a un profesor de la carrera o investigar el perfil del graduado de la carrera favorece la enculturación del estudiante, ofrece aprendizajes significativos, y apuesta por la apropiación de prácticas y conocimientos sumamente difíciles de enseñar de forma convencional o contenidista.

Cuarto, la enseñanza de la escritura académica requiere una perspectiva crítica. La deconstrucción de los géneros implica que estos son visibilizados, desnaturalizados y desautomatizados, incluso explicados a partir de la organización inequitativa de fuerzas y de poder que caracteriza a las diferentes esferas, de forma tal de asumir una perspectiva crítica sobre ellos. Esta perspectiva crítica apunta a entender que las convenciones y expectativas retóricas de las culturas disciplinares son acuerdos en buena medida arbitrarios, cambiantes, en tensión, histórica y socialmente variables, con connotaciones ideológicas, pero que conocerlos y dar cuenta de ellos (en mayor o menor medida) al elaborar los textos propios es una necesidad del proceso de enculturación académica y disciplinar.

A su vez, un lector, escritor y orador crítico tiene estrategias y habilidades para reconocer las expectativas y necesidades de los diferentes contextos situacionales en los que participa. Un escritor crítico se hace preguntas como las siguientes: ¿qué espera este docente

de mi escrito, algo extenso y con mi visión sobre el asunto o algo breve y conciso con datos puntuales y neutrales? ¿Cuál es el objetivo de esta tarea de escritura que me han pedido y cómo se supone que estructure la respuesta? Así, un escritor crítico no solo conoce sobre prácticas comunicativas e intenta usar lo que sabe, sino que además tiene la habilidad de desnaturalizar ese conocimiento, adquirir nuevas habilidades que las situaciones requieran y utilizar su agencia para modificarlas en cierta medida, incluso oponiéndose a las expectativas del entorno. Reconoce los riesgos y beneficios que significa reproducir o cambiar las expectativas sociales y toma decisiones voluntarias al respecto, pero estas decisiones requieren antes aprender en qué consisten las prácticas usuales.

En este sentido, una didáctica de la escritura basada en géneros discursivos adopta una visión al mismo tiempo dinámica y estática sobre el vínculo entre las clases recurrentes de textos y las expectativas de la comunidad, por un lado, y el texto único que elabora el hablante o escritor. Ese texto está en tensión entre dos fuerzas: fuerzas centrífugas (creatividad y cambio) y centrípetas (repetición y continuidad), lo que explica el cambio social e histórico que los géneros atraviesan. Así, los textos que producen los usuarios no son meras reproducciones automáticas de los géneros discursivos a los que pertenecen, sino que se encuentran en tensión. ¿Qué fuerza predomina, cambio o repetición? La respuesta depende de factores tanto personales y situacionales como estructurales, sociales, identitarios y de poder. Si un estudiante ingresante a la universidad quiere modificar la concepción de la comunidad experta sobre cómo debe escribirse un *examen presencial*, es posible que no tenga éxito y sea severamente penalizado de maneras muy concretas, como una baja calificación. Pero, en todo caso, la formación de lectores y escritores críticos apunta a reconocer esas posibilidades y amenazas y a que los actores tomen decisiones informadas, voluntarias y estratégicas.

Quinto, la enseñanza de la escritura académica requiere una perspectiva explícita. La centralidad de un proceso socioconstructivista, participativo y crítico interpretado por el estudiante no significa de ninguna manera desconocer el rol central que debe ocupar el docente. Si no fuera así, se sostendría una concepción implícita de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad como procesos de inmersión,

espontáneos, no formalizados y, en última instancia, no enseñables. ¿Debe el profesor ubicarse a cierta distancia del estudiante, proveerle un conjunto de escritos y esperar que en la lectura el estudiante aprenda e incorpore esos conocimientos y esos patrones textuales a los que se enfrenta? De ninguna manera. Por el contrario, la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad requiere de una pedagogía específicamente diseñada para tal fin, la identificación de un conjunto de objetos de enseñanza fundamentalmente centrados en habilidades (por ejemplo, la habilidad de construir un nicho de investigación en la introducción de un texto académico) y en géneros discursivos, en ocasiones con investigación docente; la transposición de ciertos contenidos específicos (por ejemplo, ciertas nociones de gramática y discurso como *nominalización*); la elaboración de secuencias didácticas específicas para la enseñanza; y la utilización de un metalenguaje operativo para el aula (por ejemplo, “mitigador” o “reforzador”). La enseñanza debe ser, entonces, guiada y modelada. El profesor de escritura debe fomentar la aparición de necesidades de aprendizaje (esto es, la necesidad de aprender a comunicar para cumplir con cierto objetivo) e instancias de participación social e individual, muchas veces estudiando los textos y contenidos de las carreras de sus estudiantes, pero también debe enseñar explícitamente contenidos y habilidades relevantes. Por su parte, el profesor de las disciplinas que incorpora el potencial epistémico y retórico de la escritura en sus clases debe explorar y formarse mínimamente en didáctica de la escritura (por ejemplo, leyendo un artículo como este) para poder enseñar y monitorear el aprendizaje de las prácticas letradas de su disciplina.

La enseñanza explícita de las formas de comunicación oral y escrita tipificadas y reconocidas por la comunidad de aprendizaje sin duda impacta en las posibilidades de éxito de las trayectorias estudiantiles. Lamentablemente, los géneros discursivos de formación suelen ser adquiridos mediante prácticas espontáneas de enculturación y muy pocas veces explicitados con fines de enseñanza o, menos aún, curricularizados. Forman parte de una expectativa curricular oculta (Schleppegrell 2004), que impone un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural académico. Por lo tanto, la didáctica basada en géneros sostiene como premisa que la enseñanza explícita e intencionada de la lectura, la escritura y la oralidad académicas favorece la equidad y la formación inclusiva, ya que permite que los estudiantes provenientes

de sectores sociales en riesgo puedan tener las mismas oportunidades que los estudiantes pertenecientes a familias con mayor capital cultural académico y, en particular, semiótico.

En ocasiones se opta por no enseñar comunicación académica, sea por desconocimiento de las herramientas didácticas necesarias, 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 de las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un ámbito, el escolar, que tiene como uno de sus objetivos democratizar las oportunidades de acceso a la educación de calidad (Rose; Martin 2012). En suma, la enseñanza explícita de los géneros discursivos de formación académica promovería la excelencia educativa y la democratización del acceso, permanencia y titulación oportuna en educación superior.

En la siguiente imagen, se resumen los cinco rasgos de la didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos:

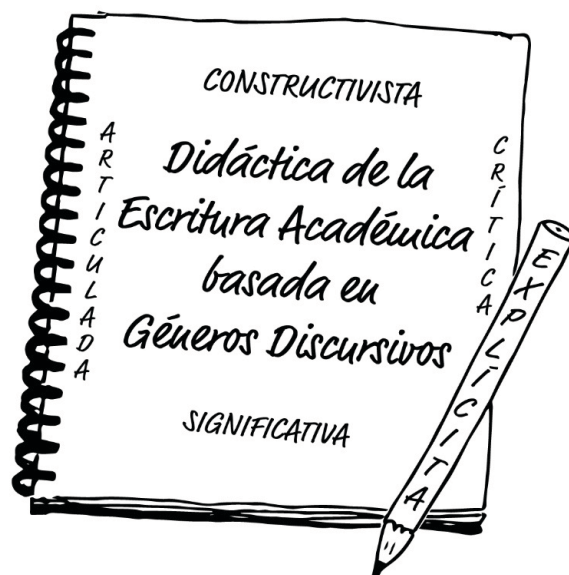


Gráfico 2 – Cinco rasgos de la didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos (elaboración propia)

7. Conclusiones y directrices futuras

En este trabajo he intentado aclarar, de forma ordenada y bibliográficamente fundamentada, algunos conceptos teóricos clave para el desarrollo de la didáctica de la escritura académica, en particular la concepción de base bajtiniana de *género discursivo* y su potencial para la enseñanza, siguiendo las propuestas tanto del trabajo fundacional de Mijaíl Bajtín como los aportes de las Lenguas para Fines Específicos, la Lingüística Sistemico-Funcional, los Estudios Retóricos del Género y el Interaccionismo Socio-Discursivo. Al final de este recorrido, he propuesto algunos rasgos de una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos que pueda funcionar como marco teórico para diferentes iniciativas de enseñanza e investigación y vincularse con desarrollos previos en la región y en otras latitudes.

Inevitablemente, este recorrido ha entrado en discusión con ciertas confusiones y estigmatizaciones respecto de cómo se enseña y qué escriben los estudiantes universitarios. Esas discusiones demuestran la necesidad de validar la didáctica de la escritura académica como un espacio científico para la investigación, la construcción teórica y la práctica profesional específica. Si las percepciones de una “crisis de la escritura” en el marco de la masificación del ingreso a la educación superior latinoamericana son en parte responsables de la oportunidad de que se erigiera como disciplina, toca ahora hacer aportes investigativos y teóricos que se agreguen al conocimiento existente o lo discutan, que se sustenten en datos empíricos y que sean desarrollados por una masa crítica de académicos que se sientan pertenecientes a este espacio multidisciplinario y aplicado.

Referencias

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; ARANHA, Solange. 2017. Gêneros textuais nas abordagens do interacionismo sociodiscursivo e da sociorretórica: contribuições teóricas e práticas. *DELTA*, **33(3)**: I-X.
- ÁVILA REYES, Natalia. 2017. Postsecondary Writing Studies in Hispanic Latin America: Intertextual Dynamics and Intellectual Influence. *London Review of Education*, **15(1)**: 21-37.

- BAJTÍN, Mijaíl. 2005 [1982, 1979]. El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 248-293.
- BAZERMAN, Charles. 2012 [2003]. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: BUAP, p. 122-161.
- BRONCKART, Jean Paul. 2007 [2004]. Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 69-86.
- BRONCKART, Jean Paul. 2007 [2006]. Las condiciones de construcción de los conocimientos humanos. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 15-30.
- CARLINO, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, **18(57)**: 355-381.
- CASTELLÁ LIDON, Josep. 1996. Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Revista Textos*, **10**: 23-31.
- CHIROLEU, Adriana; MARQUINA, Mónica. 2017. Democratisation or Credentialism? Public Policies of Expansion of Higher Education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, **1(2)**: 139-160.
- CIAPUSCIO, Guiomar. 2005. La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Signos*, **38(57)**: 31-48.
- DEVITT, Amy. 2009. Teaching Critical Genre Awareness. En: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, p. 337-350.
- DIAS, Patrick; FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter; PARÉ, Anthony (Eds.). 1999. *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- EODICE, Michele; GELLER, Anne; LERNER, Neal. 2016. *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Boulder, CO: Utah State University Press.
- FEAK, Christine; SWALES, John. 2009. *Telling a Research Story: Writing a Literature Review*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. 1994. Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. En: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, p. 1-20.

- HYON, Sunny. 1996. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, **30(4)**: 693-722.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- LEA, Mary; STREET, Brian. 2006. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, **45(4)**: 368-377.
- LILLIS, Theresa. 2001. *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London & New York: Routledge.
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. 2007. Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, **4(1)**: 5-32.
- MARTIN, Jim. 2013. Modelling Context: Matter as Meaning. En: GOUVEIA, Carlos; ALEXANDRE, Marta (Eds.). *Languages, Metalanguages, Modalities, Cultures. Functional and Socio-Discursive perspectives*. Lisboa: ILTEC, p. 19-64.
- MARTIN, Jim; MATON, Karl; MATRUGLIO, Erika. 2010. Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse. *Signos*, **43(74)**: 433-463.
- MARTIN, Jim; ROSE, David. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- MILLER, Carolyn. 1994 [1984]. Genre as Social Action. En: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, p. 23-42.
- MOTTA-ROTH, Désirée. 2008. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, **24(2)**: 341-383.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane. 2015. A Short Cartography of Genre Studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, **19**: 22-31.
- MOYANO, Estela. 2017. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, Volumen monográfico “Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas” (Editor invitado: Federico Navarro), **50**: 47-72.
- MUSE, Cecilia (Ed.). 2015. *Lectura y escritura 3: lectura y escritura en el nivel superior*. Córdoba: UNC.
- NESI, Hilary; GARDNER, Sheena. 2012. *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: CUP.
- NAVARRO, Federico. 2014. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En: NAVARRO, Federico (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de

- la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 29-52.
- NAVARRO, Federico; ÁVILA REYES, Natalia; TAPIA-LADINO, Mónica; CRISTOVÃO, Vera Lucia; MORITZ, Maria Ester; NARVÁEZ CARDONA, Elizabeth; BAZERMAN, Charles. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, **49(S1)**: 100-126.
- NAVARRO, Federico; MORIS, Juan Pablo. 2012. Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En: BOSIO, Iris; CASTEL, Victor; CIAPUSCIO, Guiomar; MÜLLER, Gisela (Eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad Argentina de Lingüística, p. 151-168.
- POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; MATEOS, Mar; DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, María. 2006. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, María; MATEOS, Mar; MARTÍN, Elena; DE LA CRUZ, Montserrat (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó, p. 95-132.
- PRIOR, Paul; BILBRO, Rebeca. 2011. Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London: Emerald, p. 19-32.
- ROSE, David; MARTIN, Jim. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- RUSSELL, David. 2002 [1991]. *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- SCHLEPPEGRELL, Mary. 2004. *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SWALES, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: CUP.
- SWALES, John. 1996. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. En: VENTOLA, Elija; MAURANEN, Ana (Eds.). *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, p. 45-58.
- SWALES, John. 2004. *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow: CUP.

- THAISS, Chris; ZAWACKI, Terry. 2006. *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- VENEGAS, René; NÚÑEZ, María Teresa; ZAMORA, Sofía; SANTANA, Andrea. 2015. *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: PUCV.
- ZAVALA, Virginia. 2011. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, **1**: 52-66.

Recebido em: 28/07/2018

Aprovado em: 24/10/2018