

FUNDAMENTOS DE UN MODELO DE ESCRITURA BASADO EN LO DISCURSIVO

Fundamentals of a Writing Model based on the Discursive

Adoumieh, Nour



Nour Adoumieh

nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

Revista Caribeña de Investigación Educativa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 3, núm. 1, 2019

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 03 Abril 2019

Aprobación: 20 Mayo 2019

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303181007/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp102-118>

Resumen: Actualmente, la producción discursiva escrita es considerada como un vehículo social que permite al escritor no solamente presentar información, sino ejecutar una serie de procesos cognitivos para aprender a aprender, aprender a organizar las ideas de los textos, escribir para una audiencia potencial y según las características del género discursivo al que se circunscribe. Por consiguiente, escribir representa un proceso cognitivo complejo que valora los propósitos comunicativos. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los fundamentos de un modelo discursivo para una hermenéutica de acción educativa que permita la transformación de la escritura dentro de las disciplinas.

Palabras clave: escritura, escritura académica, discurso, disciplina.

Abstract: Currently, written discourse production is considered as a social vehicle that allows the writer not only to present information, but to execute a series of cognitive processes to learn to learn, to learn to organize the texts ideas, write for a potential audience and according to the characteristics of the discursive genre to which the text is circumscribed. Therefore, writing represents a complex cognitive process that values the communicative purposes. The aim of this article is to reflect about the foundations of a discursive model for a hermeneutics of educational action that allows the transformation of writing within disciplines.

Keywords: discipline, writing, academic writing, discourse.

1. INTRODUCCIÓN

Esta reflexión es producto de una investigación mayor en la que se diseñó y ejecutó un programa de escritura académica a través del currículo bajo la concepción de un modelo discursivo. Parte de esos hallazgos giraron en torno a la aproximación de una estructura retórica y a la construcción teórica de un modelo discursivo. El modelo discursivo sienta sus bases sobre la pedagogía crítica (Bórquez, 2006). Se perfila hacia la producción de textos escritos, la construcción discursiva y los requerimientos establecidos por las comunidades discursivas de cada disciplina. Por consiguiente, se centra en la reflexión y el análisis del género discursivo y de la estructura organizacional retórica (Swales, 1990). Un programa de esta naturaleza debe abordar las actividades de modo práctico e interactivo sobre un determinado género discursivo, con un enfoque de procesos y bajo los postulados de los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992). Se hace especial énfasis en facilitar la reflexión individual y la interacción grupal. El rol

del docente es de mediador y el del participante es activo. La construcción teórica del modelo discursivo se puede revisar en Adoumieh (2018).

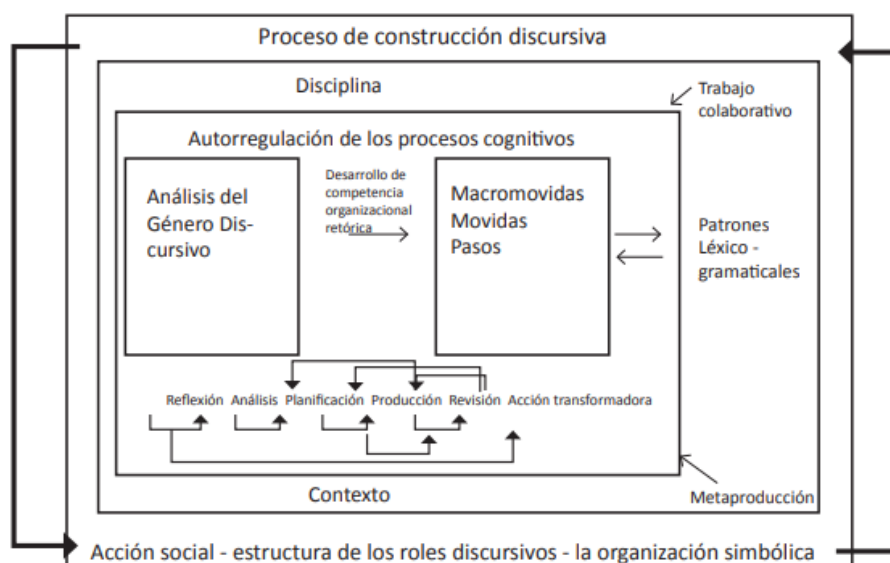


FIGURA 1
Modelo discursivo (Adoumieh, 2018)

Esta metodología pedagógica le facilita al participante emerger sus conocimientos previos y ser constructor de su propio proceso de aprendizaje. El modelo se estructura a través de los siguientes elementos: proceso de construcción discursiva, adscrito a un problema retórico enfocado a las necesidades sociales de la comunidad en la que se escribe; competencia retórica como capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados; periferia de la competencia organizacional retórica: basada en la metaproducción, la disciplina como promotora del desarrollo del pensamiento complejo y el aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías; procesos cognitivos para llevar al sujeto a la reflexión y a la reconstrucción de situaciones en pro del desarrollo del pensamiento crítico y por último, la acción educativa basada en una pedagogía crítica (Adoumieh, 2018).

Para situar un contexto de referencia, se cita el trabajo de investigación en educación *Write in right*, dirigido por el profesor James R. Martin, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sidney en la década de los 80. Este proyecto produjo aportes significativos para la semántica interpersonal. Sus investigadores, pertenecientes a la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) en su mayoría, expusieron la relevancia de investigar los contextos en los que ocurren los intercambios lingüísticos, los medios empleados, los objetivos retóricos de los escritores, su posicionamiento frente al otro y la forma empleada para modalizar un enunciado.

El modelo discursivo privilegia la escritura inserta en una disciplina específica y se vale de la autorregulación de los procesos cognitivos para forjar una base que induzca a la reflexión y al análisis del género discursivo (Bajtín, 1979; Swales, 1990). De esta manera se estaría privilegiando el carácter social y cultural de la lengua. Para esta reflexión se exponen los cinco fundamentos teóricos que sirvieron de base para el diseño del modelo de escritura centrado en lo discursivo: filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, metodológicos y lingüísticos. Todos ellos están dirigidos a menguar los efectos de la hegemonía ideológica y proporcionar vías alternas que favorezcan la liberación social y el desarrollo del pensamiento crítico.

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Los aportes de la Teoría Crítica remiten a una acción transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. La concepción de conocimiento manejada estriba en la constitución de los datos de la realidad mediados por la experiencia, por la praxis concreta de un momento determinado y por intereses en común, en contraposición a la concepción de conocimiento como reproductor conceptual. Esto quiere decir que las organizaciones conceptuales se constituyen alrededor de los acontecimientos, en un momento, de la sociedad como un ente cambiante. Al mismo tiempo, estos acontecimientos se relacionan con un modo de pensar que organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento. Estos supuestos surgen en la Escuela de Frankfurt (Bórquez, 2006). Para Maturana (1991), cuando se habla de esta concepción se revierte el enfoque empirista clásico que ve al lenguaje como simple transmisión de información de un individuo a otro, para convertirse en un medio para explicar y transformar la vida misma tanto de quien lo produce como de quien lo recibe. Desde este punto de vista, la construcción discursiva supone una visión de la sociedad, como representación particular de la cultura. Se construyen los discursos mediante la selección de mecanismos que le permitan al escritor legitimarse en una determinada esfera social, atendiendo a las relaciones sociales, formas de razonamiento y de lenguaje.

Por lo señalado anteriormente, el basamento filosófico es el postulado contemporáneo postpositivista. Esta orientación realiza un rescate del sujeto y de su importancia (Martínez Miguélez, 1991). Específicamente, se nutre del humanismo social, dado que la acción se centra en el ser como ente social (interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto). Se asume al participante del acto educativo en su condición de persona desde una perspectiva biopsicosocial.

En este sentido, se reconoce la necesidad de la transformación educativa para lograr la social mediante la formación de un sujeto que recupere su valor y condición de persona como ser reflexivo para así adaptarse a las necesidades sociales. Paralelamente se nutre en la Teoría Crítica, para proponer una hermenéutica para la transformación social educativa que no solo interprete y reflexione la realidad, sino que su impacto sea la transformación social y educativa.

El carácter hermenéutico de la Teoría Crítica la ubica en la comprensión del sentido del ser humano y sus acontecimientos, lo que, al mismo tiempo, exige una previa comprensión de la totalidad social para vincular teoría y práctica, marcando el interés en comprender el sentido de los acontecimientos más que dominar las cosas. La Teoría Crítica se orienta a la detección de ideologías, racionalizaciones y poder para orientar el flujo del pensamiento hacia la autorreflexión. Los estudios de la Lingüística Sistémica Funcional representan esta orientación marcada en las ideologías. Incluso la Teoría de la Valoración también toma estos aspectos para el estudio del sistema evaluativo del lenguaje (Martin & Rose, 2003). Debido a su naturaleza se relaciona con el significado en contexto, en uso; por lo tanto, también la pragmática genera aportes, como lo son la modalización, la visión dialógica del discurso, la relación del discurso con el contexto, las implicaciones, la cortesía y el contrato comunicativo, entre otros aspectos.

Para Habermas (1987), uno de los representantes de la Teoría Crítica, es preciso reconocer que la acción humana se encuentra profundamente llena de significados y sentidos. Las personas son capaces de generar acciones para su propia transformación. Es a partir del acto comunicativo y de la construcción discursiva que se forjan los cambios sociales. El sujeto, por su posibilidad de dialogar, discernir, criticar o consensuar, posee la capacidad de comunicarse reflexivamente y de construir nuevos significados, es decir, crea una comunidad comunicativa de aprendizaje.

La universidad como esfera de conocimiento científico se organiza en espacios para debatir temas de interés en donde se dan a conocer otras voces, otros discursos desde la interacción entre pares, negociación de saberes, intercambio de significados y participación crítica. Los discursos escritos disciplinares serían los puentes que promueven el sentido en términos de contexto. La escritura es vista como práctica social concreta; el lenguaje refleja una estructura de la interacción social.

Con base en lo expuesto, se entiende que el conocimiento tiene una base hermenéutica, pues busca el significado de los fenómenos desde la interacción dialógica entre el todo y sus partes. Martínez Miguélez (2007) enfatiza en las interrelaciones que deben coexistir entre las disciplinas por lo que propone pasar de los planes de estudio unidisciplinarios a planes multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, puesto que el mundo actual se caracteriza por sus interconexiones. En consecuencia, se requiere de una perspectiva más amplia que conduzca hacia una transformación del modo de pensar, de percibir y de valorar.

Habermas (1987) plantea que toda acción, según la orientación que adopte, puede ser instrumental, estratégica o comunicativa. La primera se asocia a la interacción con otros sujetos y su orientación es hacia el éxito considerado bajo reglas técnicas de acción y se evalúa el grado de eficacia de la intervención en un estado físico. La segunda, orientada al éxito y cuyo sentido remite a las acciones de otros, evalúa el grado de eficacia cosechado en el intento de influir en las decisiones de un oponente racional. La tercera, fundamento considerado en este modelo, posee una orientación dirigida hacia el entendimiento, es de carácter social. Se basa en la actividad teleológica, en el marco de una estrategia de actuación que esté orientada hacia el logro de determinados fines. Entonces, la acción comunicativa es una forma de interacción social en la que los planes de acción de los diversos actores se coordinan por el intercambio de actos comunicativos, a través del discurso orientado hacia el entendimiento.

Lo anteriormente expresado, incide en una acción transformadora en la vida social y educativa para promover el conocimiento autorreflexivo y la búsqueda cooperativa del conocimiento. De manera que la investigación-acción se promueve para propiciar la unión entre distintos miembros de una comunidad para mejorar la praxis pedagógica, donde la formación de las personas que participan se traduce en una acción social transformadora. En palabras de Rivas Balboa (1997), el docente “está involucrado en la transformación social de su entorno local y nacional”, facilita experiencias necesarias para la vida social y productiva de sus estudiantes y al mismo tiempo “es un compañero de ruta, como un acompañante y animador de un movimiento de revitalización profunda” (p.44). La construcción discursiva potencia la acción comunicativa, en el sentido de que rompe con la inmediatez de la situación y obliga a una interpretación en relación con un contexto. La escritura y los discursos de una disciplina específica son la base de la fecunda acción comunicativa discursiva que permite el acceso a un acervo cultural. La relación entre disciplinas es “el camino para lograr una Universidad más cónsona con las demandas que la sociedad actual le pide a la Academia y a los profesores que la integran” (Martínez Miguélez, 2007, p.74).

Ahora bien, la base filosófica expuesta se complementa con el pensamiento complejo. Desde la diversidad, se presentan rasgos que permiten establecer el mantenimiento de una relación. Dice Morin (1996) que “la organización de un sistema es la organización de la diferencia y esta determina las relaciones complementarias entre las partes y el todo” (p.141). Por esta razón, el modelo discursivo concibe la escritura desde las disciplinas para servir como complemento de acción y canal para vehicular el conocimiento en términos de interpretación de una realidad simbólica. El pensamiento complejo apunta a la comprensión, no a la explicación. “De allí su esencia hermenéutica, no solo distinguir, sino también organizar, no solo dar explicaciones lineales y causales, sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad, de la lógica y de la dialógica” (Frac de Barrera, 2004, pp.65-66).

En cuanto a la dialogicidad y recursividad en la escritura, son principios establecidos por Morin (1998) transferibles al campo de escritura y consideramos importante presentarlos. La dialogicidad en la escritura es vista como el eje promotor de la interacción social entre el yo, el tú y lo dicho. Martínez (1997) la presenta como unidad compleja que permite la existencia de la diversidad por medio de la relación intersubjetiva existente entre los interlocutores del acto comunicativo en un contexto situacional específico. Para Maturana (1991), “es en el espacio del diálogo donde uno puede vivir en exigencia o en la armonía con los otros” (p.34). Esto hace que constantemente se reelaboren los esquemas de conocimiento y el aprendizaje, es decir, hace dinámico el proceso escritural.

En lo concerniente a la recursividad, es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo, rompe con la linealidad. La construcción discursiva escrita es en esencia recursiva, puesto que dentro de sí hay un constante movimiento para reelaborarla y transformar así la palabra en conocimiento según los fines deseados. El modelo de Flower y Hayes (1981) describe estos procesos mentales seguidos por el autor en el momento de escribir. Para este modelo, los procesos no son lineales, son operaciones recursivas en la que se puede retroceder y avanzar sin ningún problema. Además, el modelo destaca la memoria a largo plazo: conocimiento del tema, la noción de audiencia y planes de escritura, la situación comunicativa y el proceso de escribir.

En fin, existe una necesidad del pensamiento complejo, pues en palabras de Martínez Miguélez (2007), “no es nada fácil comprender, aceptar y llevar la lógica de una determinada disciplina a las mentes de los que cultivan otra muy diferente” (p.77). No obstante, se trata de establecer diálogos académicos que se interfecundan. Con este fundamento, entendemos que el proceso escritural favorecerá una continua reflexión acerca de la complejidad de la sociedad y de la naturaleza humana misma y de su interrelación permanente para la transformación del pensamiento.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Giroux (1990), basándose en la filosofía postmoderna, indica que “el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia” (p.110). Es por esta razón que bajo esta visión se propone abarcar los contenidos lingüísticos de manera transversal, en otras palabras, desde una didáctica del género discursivo circunscrita a una escritura a través del currículo. En este sentido, se trabaja con el conocimiento de tipo crítico, el cual se corresponde con el interés de la transformación de la realidad mediante la reflexión y la autorregulación de las metas. Lo anterior se relaciona con la perspectiva de Habermas (citado en Giroux, 1990) al considerar que el conocimiento crítico incluye dentro de sí el técnico-instrumental (causa-consecuencia) y el práctico (entendimiento, interpretación), necesarios para la construcción significativa del aprendizaje y para la concienciación de la transformación del conocimiento.

La concienciación es definida por Freire (1990) como el “proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador” (p.120). Para que ello se produzca se requiere tanto de un contexto teórico (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el contexto concreto (la realidad social que ha de ser transformada). La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción. La educación crítico-transformadora en términos de McLaren (1997) debe estar dirigida a “invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales...” (p.270), con la intención de generar transformación y que esa transformación tenga un impacto social.

La pedagogía de Freire (1990), sustentada en la Teoría Crítica, se enfoca en la producción de conocimientos y su interés primordial apunta hacia la transformación de la realidad para mejorarla; dirige la búsqueda a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos, a lo que él denomina conciencia crítica con la metodología de proyectos. La acción pedagógica requiere de la formación de sujetos sociales, participativos y capaces de hacer discurso.

Es de hacer notar que los aportes teóricos señalados para los fundamentos pedagógicos pertenecen a la pedagogía crítica. Todos parten de la necesidad de realizar una transformación social a través de la generación de conocimiento, en este caso, construido por medio del discurso. De esta manera, los contenidos lingüísticos no son enseñados, sino que el estudiante, haciendo uso del pensamiento crítico, comprende su uso desde la escritura a través del currículo. La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción.

Al diseñar un modelo discursivo, es evidente la incorporación del contexto como un factor determinante que permite entender la noción de género discursivo ligada a las prácticas sociales de una comunidad. Este proceso de socialización del sujeto con su contexto construye una representación de la realidad. Cada sujeto crea la interpretación según su medio y las convenciones establecidas. Por esta razón, las prácticas escriturales deben hacerse desde las disciplinas. Si bien es cierto que Giroux (1990) asume como contexto el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones y Halliday (1994) lo asocia con la interrelación de las variables Campo, Tenor y Modo (la acción social, la estructura de los roles discursivos y la organización simbólica respectivamente con cada variable), ambos confluyen en que el contexto configura las redes de significados que se construyen y reconstruyen a través del lenguaje.

Desde esta perspectiva de pedagogía crítica, la programación pedagógica no debe ser prescriptiva, sino descriptiva. Más bien, las actividades deben centrarse en la construcción crítica del conocimiento mediante prácticas de escritura y reescritura.

4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

La base epistemológica del modelo discursivo está dirigida a establecer la concepción de la escritura como generadora de conocimiento, su orientación y valor pragmático se presentan como prerequisite para estudiar otros contenidos. En primera instancia, es conveniente aclarar que según Bunge (1985), el conocimiento está constituido por conceptos, juicios y raciocinios y que trasciende los hechos, es decir, descarta algunos hechos, produce nuevos y los explica. En palabras de este mismo investigador, los transforma. La construcción del conocimiento no es un hecho mecánico que se logra a través de un cúmulo de informaciones, sino que se hace posible gracias a la activación de un conjunto de estructuras mentales organizadas que permiten la comprensión de hechos, acciones y acontecimientos. Esta concepción se adscribe a la Teoría Crítica, hace que los participantes creen mayor conciencia de sus propias realidades, autorreflexionen para producir un saber crítico y transformador (Bórquez, 2006).

El aprendizaje del discurso escrito es una tarea compleja que produce influencias tanto para el escritor como para el interlocutor. Para adquirir ese aprendizaje, es de vital importancia realizar actividades altamente significativas donde el participante vea la utilidad real en cada momento de lo que está escribiendo y para qué lo está haciendo. En este caso, el docente diseñaría secuencias pedagógicas alrededor de tareas de escritura solicitadas en el ámbito de formación. Una de las actividades podría girar en analizar la estructura organizacional retórica de discursos afines al que se desea escribir. Esto lleva a enseñar a aprender a aprender, es decir, formar a los estudiantes para un aprendizaje estratégico.

Un modelo de escritura centrado en lo discursivo no concibe la escritura limitada únicamente a un instrumento de comunicación, sino como el medio para reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento (Giroux, 1990). Además, supone influir o controlar la conducta del otro, construir identidades socio-culturales y formas de percibir el mundo y los fenómenos.

La escritura en su nivel epistémico transforma la consciencia del ser humano y le permite encontrar nuevas relaciones (Wells, 1987). Este nivel consiste en que al escribir se transforma el conocimiento desde una experiencia personal y se crean ideas, opiniones o puntos de vista que se desconocían previamente. La organización en el papel y la materialización del pensamiento favorecen concebir la escritura como instrumento epistémico vinculado a la generación, transformación y difusión del conocimiento, tres elementos imprescindibles en el nivel de Educación Superior que se fomentan con un diálogo crítico. Por consiguiente, el sujeto que se espera es un ente crítico capaz de problematizar el conocimiento y no un autómatas consumidor de información. Es así como, desde lo epistemológico, el discurso escrito se valora como forma de pensar y hacer uso del lenguaje de manera crítica y a la vez creativa para lograr así una alfabetización académica.

Los escritos solicitados en la universidad ameritan de un procesamiento de la información producto de un complejo proceso cognitivo que no es resultado de un momento de inspiración, al contrario, es de reconocimiento de la situación de comunicación, reflexión, documentación, análisis crítico y contraste, entre otros procedimientos (Carlino, 2005; Flower & Hayes, 1981). Esto quiere decir que requiere de la reelaboración de informaciones previas para derivar conceptos nuevos que permitan regenerar los anteriores, acto que estimula la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Dominar las convenciones gramaticales no es saber escribir. El acto de escribir implica comprender, regular y ejercer control sobre los procesos mentales que se activan en función de lo que se quiere lograr, es decir, hay un dominio de los actos de habla, es reconocer las reglas de uso para comunicarse en un determinado contexto. De esta manera, se construye discursivamente el conocimiento fijando la atención en lo que se desea comunicar, a quién se desea comunicar y con qué propósitos (Flower & Hayes, 1981).

La escritura crea un nuevo conocimiento basado en la construcción del significado. Para Vigotsky (1993), el cambio del discurso interior a un discurso escrito es complejo, dado que el discurso escrito requiere de funciones psicológicas superiores, las cuales son deliberadas y conscientes. En este sentido, la psicología cognitiva se centra en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el comportamiento humano y, a su vez, en los distintos momentos en el que el individuo procesa la información y la organiza en su estructura cognoscitiva. Los procesos cognitivos que implican la escritura tuvieron sus comienzos en 1971 con los trabajos de Janet Emig, quien centra su atención en la redacción y no en el producto final (García Sánchez & Marbán, 2002; Parodi, 2003).

Castelló (1997) plantea que desde lo cognitivo, “escribir equivale a resolver un problema complejo y se estudian las operaciones mentales que el escritor lleva a cabo para conseguir un texto ajustado a las exigencias de la situación comunicativa” (p.148). Las situaciones comunicativas desarrolladas deben mostrar la competencia comunicativa del escritor, es decir, su capacidad para usar el lenguaje de manera apropiada en las diversas situaciones sociales, en las cuales se consideran, incluso, los interlocutores (Cassany, Luna & Sanz, 1994). Esta visión fue formulada por el estadounidense Hymes (1977) para referirse a la competencia comunicativa.

Esta perspectiva epistemológica debe considerarse en el momento de hacer la planificación de programas, especialmente los dirigidos a docentes, para que puedan coordinar actividades entre distintas disciplinas. Si el participante está consciente de la utilidad de aprender a escribir y para qué sirve hacerlo, entonces su construcción discursiva mejoraría. Cuando se ejerce control sobre este proceso, los efectos de recepción esperados posiblemente se logren con mayor éxito, pues se trata de escribir en el contexto de una comunidad discursiva que ya ha creado sus convenciones sociales.

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Muchas son las investigaciones que se presentan sobre las limitaciones en el aprendizaje de la escritura, puesto que las demandas de las comunidades discursivas universitarias tienen requerimientos específicos y hay que preparar a los estudiantes para que logren incorporarse a esa cultura académica (Carlino, 2005; García Sánchez & Marbán, 2002; Martínez, 2004; Moyano, 2018).

Ello advierte sobre la necesidad de proponer intervenciones pedagógicas acordes a esas necesidades y por supuesto al nivel de formación de los participantes. La Educación Superior y la formación de profesionales no escapan de ello. La complejidad del pensamiento abordado en las universidades exige una preparación adicional en los principales actores de este proceso: profesores y estudiantes. En la evolución de la pedagogía, se han suscitado cambios paradigmáticos que llevan a valorar el proceso de enseñanza como un proceso mancomunado con el de aprendizaje, y eso traslada el rol de todos los intervinientes a activo y crítico. Para lograr este propósito, dentro de este fundamento metodológico del modelo discursivo, se sugiere que sea a través de una programación pedagógica basada en proyectos de aprendizaje.

La programación pedagógica, desde esta perspectiva, debe ofrecer una posibilidad para desarrollar la competencia retórica de los participantes insertos dentro de una comunidad científica en particular. La intención es concebir la escritura como medio generador de conocimiento bajo el modelo discursivo, y así promover la interacción entre los participantes y el texto en sí. Esta metodología de acción sigue los lineamientos de los diseños cognitivos y los modelos didácticos. Específicamente, Camps (2003), refiere este tipo de aplicación como *secuencia didáctica*; no obstante, debido a las actualizaciones desarrolladas sobre el tema, en esta investigación, se le denomina *programación pedagógica*. La razón obedece a que una programación pedagógica no solo abarca la enseñanza, sino que también se preocupa por el aprendizaje. Algunos de los principios que rigen esta programación se explican a continuación.

La forma de trabajo recomendada para una programación pedagógica bajo el modelo discursivo es a través de proyectos de aprendizaje, tendencia iniciada bajo el Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva liderado por John Dewey, aunque fue William Kilpatrick quien propuso el denominado Método de proyectos (Pérez Abril & Rincón, 2010). Los trabajos por proyectos son actividades articuladas que promueven la acción-aprendizaje de temas reales y necesarios para los participantes. Por lo general, involucra a participantes de distintas áreas. Esta forma de trabajo sienta sus bases sobre el constructivismo. La intención de los proyectos de aprendizaje radica en que las actividades no se den de manera parcelada, sino como un sistema de trabajo constante que promueva el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales (Blank, 1997).

Se aborda el aprendizaje *continuado*, el cual se ocupa de la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades en el contexto de problemas auténticos y autodirigidos. Para Lavid (2005), este aprendizaje se fundamenta en cuatro principios. El primero de ellos se basa en que el aprendizaje, especialmente el de la lengua, debe tener lugar en el contexto de los problemas complejos; el segundo plantea que el aprendizaje se debe dirigir a la realización de actividades intrínsecamente satisfactorias; el tercero enfatiza que el aprendizaje se debe enfocar en las necesidades de los usuarios, y el cuarto expone que las prácticas de aprendizaje deben darse bajo un ambiente colaborativo, pues la mente humana es limitada y requiere de la interacción entre pares para lograr determinados objetivos.

Se sugiere emplear un *corpus* compuesto por textos reales realizados por escritores maduros, los cuales sirven de modelo, y textos escritos por los participantes. En ambos casos, los textos deben estar adscritos a la disciplina de los participantes, a fin de manejar temas de interés y que la prácticas de escritura sean reales, más que prefabricadas.

Las actividades deben promover la activación de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos: reflexión, planificación, producción y revisión.

Las estrategias deben ser colectivas e individuales. Se le confiere a la acción de escribir la noción de re-escribir, pues se supone que el participante aprende mientras escribe y desarrolla el nivel epistémico de la escritura (Adoumieh, 2018).

Acorde a las exigencias curriculares de la actualidad, el modelo propone que las programaciones se valgan de un diseño por competencias en cada uno de los proyectos propuestos. Le Boterf (2001) define la competencia como un saber entrar en acción, lo que involucra la integración y transferencia de un conjunto de saberes para llevar a cabo una tarea y así resolver problemas cognitivos. En este sentido, Tobón (2006) indica que la aplicación de estos enfoques “ha permitido mejorar la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contextos” (p.56). Existen competencias transversales que deben ser adquiridas independientemente del área de formación, tales como la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación y la comunicación oral y escrita, entre muchas otras que se ubican de igual modo en el plano instrumental (Rodríguez, 2007).

Por lo antes expuesto, en este modelo la competencia escrita debe manejarse como un eje transversal para el desarrollo de habilidades, la adquisición y desarrollo del conocimiento. El desarrollo y la consolidación de esta competencia son óptimos en una instancia real, es decir, en torno a temas de interés científico de los participantes. Esta *praxis* conlleva a trabajar desde situaciones discursivas que otorgan sentido a la enseñanza

y el aprendizaje del participante, pues se trata de *saber-hacer* en situación, no de manera abstracta y atomizada (Pérez Abril & Rincón, 2010).

Bajo este panorama, la integración cobra un papel fundamental, pues involucra a especialistas de distintas áreas y convierte a los docentes en mediadores de aprendizajes y no en el centro de las clases. En consonancia con ello, la evaluación es de tipo formativa-participativa.

6. FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

La fundamentación lingüística de este modelo se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Esta corriente orienta su foco de atención hacia la relación interdependiente entre el contexto y el uso adecuado del lenguaje en un ámbito en particular. Para que el desempeño se produzca exitosamente se torna necesario conocer las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera. Esto quiere decir que el uso específico de la lengua depende de las actividades pautadas, los roles discursivos de los participantes, las convenciones esperadas por el contexto que delimita la acción discursiva y los propósitos comunicativos para sostener un acto comunicativo (Halliday, 1994; Halliday & Martin, 1993).

Desde esta óptica, se debe replantear la enseñanza de la escritura y enfatizarla en propósitos comunicativos que se desean lograr según las normas de la comunidad científica que rodea el contexto de estudio, el conocimiento que se espera manejar, el tipo de actividades propuestas según la intención didáctica y la relación construida entre el docente, el conocimiento y el participante. La LSF se apoya en el estudio de los propósitos comunicativos del lenguaje.

El escritor selecciona elementos que le permiten construir significados ideacionales e interpersonales. Lo ideacional se refiere a la configuración semiótica empleada para transmitir información, ideas o experiencias, y lo interpersonal establece las relaciones sociales o interacción con los miembros del entorno discursivo. En este sentido, el escritor adopta posturas dependiendo de la situación discursiva y el propósito comunicativo pretendido para construir textos o un objeto semiótico en términos hallidianos a través de la metafunción textual, es decir, mediante la creación de textos coherentes entre sí y ajustados a las necesidades de su emisión. Para ello, el sujeto discursivo requiere un conocimiento del ámbito social que circunda al evento comunicativo. Así, las variables del contexto de situación: Campo, Tenor y Modo, se fusionan con las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual respectivamente. En cuanto a la variable del contexto de situación denominada Campo, se refiere a los tópicos y a la actividad en curso, es decir, el Campo va dirigido a lo que ocurre o lo que se dice (Kaplan, 2007). Mientras que el Tenor es la relación que se sostiene entre los interlocutores que conforman el intercambio de significados. Y el Modo se enfatiza en el papel que juega la lengua en una situación particular para expresar significados haciendo uso de las distintas posibilidades retóricas existentes.

Las variables representan puntos de entradas a distintas opciones de sentido que dependen de la configuración contextual. A continuación se presenta la fusión entre las metafunciones y las variables del contexto de situación.

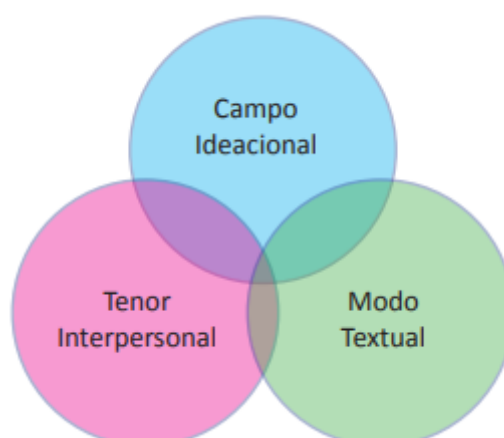


FIGURA 2
Metafunciones y variables

Para la LSF, el lenguaje es funcional y se le confieren tres sentidos: en su interpretación de los textos, del sistema, y de los elementos de las estructuras lingüísticas. El carácter funcional de esta teoría señala cómo se usa el lenguaje (Halliday, 1994). Se trata de un cuerpo estable de ideas que se interesa por los elementos lingüísticos, por el sistema del lenguaje y por la afiliación del contexto de situación con el contexto social e ideológico, sin menoscabo del género discursivo.

Las descripciones de género de la LSF recurren a las dimensiones léxico-gramaticales, textuales y contextuales. Además, los trabajos de la Escuela de Sidney, desde la Teoría de la Valoración, han mostrado otras perspectivas que enfatizan en la dimensión interpersonal y en la variable de tenor en el análisis de los textos. El análisis desarrollado desde esta corriente permite caracterizar individualmente los textos y detectar sus estructuras esquemáticas, sus funcionalidades y las realizaciones lingüísticas esenciales vinculadas con las variables del registro (Halliday & Martin, 1993).

Todo lo antes expuesto es de sumo interés en todos los campos de estudio; sin embargo, los mediadores de la escritura científica en las especialidades deben desarrollar la actividad lingüística desde una perspectiva más esquemática y modelica y menos compleja. Por consiguiente, en este modelo se propone abordar los propósitos comunicativos y los rasgos o patrones lingüísticos más destacados y significativos para las personas involucradas. No se espera que se conviertan en expertos en gramática sistémica funcional, sino en usuarios capaces de comprender las condiciones pragmáticas de la interacción discursiva de la ciencia en la que se desempeñan académicamente.

Es importante destacar que, en lo que respecta a la interacción discursiva, el modelo fija su epicentro en la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1971). Ya desde los setenta hubo interés en mostrar al sujeto discursivo y a su inscripción en el discurso. El énfasis se trasladó al cómo se produce el sentido, quién lo produce, bajo qué circunstancias, cuándo, con qué medios, con qué fines, para quién y con quiénes. Esta relación intersubjetiva, de producir enunciados insertos en contextos específicos, es lo que ubica al discurso más allá de los límites de lo lingüístico. Benveniste (1978) expresa que: “La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. El discurso –se dirá–, que es producido cada vez que se habla” (p.83). Por lo tanto, la lengua en uso estipula las características lingüísticas de la enunciación.

En la práctica discursiva, un constituyente del discurso es el enunciado. Se considera como la unidad menor. Calsamiglia y Tusón (1999) lo definen como segmento del discurso cargado de intencionalidad comunicativa. En todo acto enunciativo, existe un posicionamiento del sujeto discursivo mediante el uso de verbos introductorios en el discurso referido y ello representa un punto clave en la escritura o alfabetización desde las disciplinas.

Para el desarrollo de un modelo discursivo se debe prestar mayor atención en la teoría de la enunciación, debido a que posibilita el desarrollo de una competencia organizacional retórica que fomente la apropiación y la generación de conocimientos. Esta competencia se refiere a la capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados (Adoumieh, 2018). Asimismo, la teoría de la enunciación fortalece la capacidad de analizar los diversos textos en contextos para comprender la interrelación subjetiva presente acorde a la diversidad de modos de organización del discurso. Desde el punto de vista cognitivo, esta teoría optimiza esos procesos mediante la toma de conciencia crítica de cómo se construye el discurso y las distintas finalidades que se buscan según las comunidades en las que se construye. Es de hacer notar que la construcción discursiva se basa en la utilización funcional del lenguaje, es decir, no es memorizar estructuras o esquemas fijos, sino comprender el propósito de ese uso. Para el abordaje de la lengua en las disciplinas, el discurso se convierte en la unidad de base que podría favorecer la calidad de los textos.

También, se propone hacer el abordaje a través de las movidas retóricas, cuya base lingüística es la sistémica funcional. El modelo de movidas fue propuesto por Swales (1990), quien lo creó para explicar la organización retórica de las introducciones de los artículos de investigación. En la actualidad, esta metodología ha sido ampliada y aplicada a distintas secciones de estructuras textuales y géneros discursivos (Beke, 2011; Martín, 2003; Parodi, 2008; Sabaj, Toro & Fuentes, 2011).

Swales (1990) coincide con Bajtín (1979) en plantear que el género se refiere a las convenciones estipuladas por una comunidad discursiva sobre los patrones textuales o características prototípicas de cada estructura textual. Su organización retórica obedece a los propósitos comunicativos que el autor desea transmitir. Por ejemplo, la comunicación científica o artículo de investigación se considera un género porque es una estructura textual convencionalizada y determinada culturalmente; esto quiere decir que sus rasgos característicos dependen de su esfera de producción y divulgación. Aun cuando los textos compartan una retórica en común con otras disciplinas, poseen aspectos contextuales delimitados por las normas discursivas de una comunidad en especial, las cuales se evidencian hasta con el posicionamiento, es decir, con la manera en la que el autor usa el discurso reportado y cómo lo interpreta y lo utiliza (Bazerman, 1988). Por lo tanto, se hace imprescindible considerar que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, se transforman con el tiempo según las necesidades del contexto y los medios de interacción (Bajtín, 1979).

Una movida retórica se refiere a una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente, tanto en el discurso oral como en el escrito (Swales, 1990). Los elementos que permiten la realización interna de cada movida son conocidos como pasos, los cuales permiten el desarrollo o progresión informativa. Bajo esta misma perspectiva, Parodi (2008) define las movidas como unidades semántico-discursivas que ejercen una función comunicativa en particular y permiten identificar la estructura retórica de los textos científicos. Este autor crea el término de macromovidas, unidad discursiva de mayor jerarquía que contribuye al propósito global del texto. El conjunto total de las macromovidas da lugar a la organización global del texto y se corresponde con las secciones del texto. Seguidamente, se ejemplifican los conceptos de macromovida, movida y pasos del informe de prácticas de laboratorio de la especialidad de Física.

TABLA 1
Extracto de la aproximación prototípica de la estructura retórica de los informes
de práctica de laboratorios de la especialidad de Física (Adoumich, 2017)

Macromovida	Movida	Pasos
Resumen (R)	1. Contextualización teórica	1.1 Presenta la situación física en estudio 1.2 Menciona las implicaciones físicas y didácticas del estudio
	2. Objetivos	2.1 Presenta la finalidad de la actividad
	3. Procedimientos experimentales	3.1 Describe el procedimiento utilizado 3.2 Muestra los resultados obtenidos
	4. Hallazgos e interpretación	4.1 Acercamiento interpretativo de los hallazgos
Introducción (I)	1. Generalización del contexto temático	1.1 Define el tópico objeto de estudio 1.2 Plantea ejemplos asociados al tema 1.3 Da cuenta de la importancia del estudio 1.4 Introduce un contrargumento. 1.5 Presenta datos históricos de relevancia
	2. Conceptualización física	2.1 Alude a los conceptos, leyes, teorías físicas involucradas 2.2 Genera interrogantes e inquietudes investigativas
	3. Propósito del estudio	3.1 Presenta el propósito
	4. Limitaciones	4.1 Expone las limitaciones del estudio

Esta forma sirve de punto de partida para abordar la enseñanza de la escritura académica basada en la distinción de género y organización retórica. Estudios de investigadores como Cassany (2006), Morales (2008), Parodi (2008), Arnoux, Stefano y Pereira (2010), Cassany y López (2010) y Navarro (2014), entre otros, ya han manifestado la necesidad patente de la alfabetización académica y profesional desde las disciplinas. No obstante, queda un camino por transitar referente a su aplicación como metodología pedagógica en estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, ya que su proyección se ha dado en el estudio del inglés con propósitos específicos, conocido con las siglas (ESP).

Dicha alfabetización se centra en los enfoques didácticos propuestos por Shih (1986), en cuanto al enfoque basado en el *proceso*, el cual pone énfasis en el desarrollo de los subprocesos de composición de textos escritos: planificación, textualización y revisión; y en el enfoque basado en el *contenido*, cuyo núcleo es lograr que la escritura sea el medio para la adquisición y transmisión de conocimientos inherentes al currículo.

De esta forma, se pretende aprovechar las bondades de este abordaje para ser usado en la enseñanza de la escritura académica en entornos específicos, puesto que le permite al escritor hacer un análisis crítico basado en propósitos comunicativos y no seguir de manera mecánica estructuras textuales. El desarrollo de una competencia organizacional retórica se complementa con otros elementos dentro del modelo discursivo para escribir a través del currículo, tales como la autorregulación de los procesos cognitivos, para lo cual se vale del nivel epistémico de la lengua abordando implícitamente interrogantes como: ¿qué función cultural cumple un determinado texto?, ¿cuáles son sus propósitos comunicativos?, ¿cómo se ubica el escritor frente a lo dicho?, ¿por qué el escritor adopta una determinada postura?, ¿qué espera la comunidad discursiva con el texto que se presenta?, ¿se espera cumplir con un propósito cultural, transmitir una información, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar?

Para resumir los fundamentos explicados, se ofrece la tabla 2.

TABLA 2
Resumen de los fundamentos del modelo

Fundamentos	
Filosóficos	Se fundamenta en la Teoría Crítica, en la acción comunicativa y en el pensamiento complejo.
Pedagógicos	El modelo se fundamenta en la pedagogía crítica. El punto central es la transformación social a través de la generación de conocimiento construido por medio del discurso.
Epistemológicos	La escritura es considerada como medio para incrementar la habilidad del pensamiento. Es vehículo generador y transformador de conocimiento. Ambos se funden en una sola entidad epistemológica. Mientras se escribe se aprende. Al mismo tiempo, quien escribe ejerce control ideológico en sus interlocutores. De allí su carácter social.
Metodológicos	El modelo debe aterrizar en programaciones pedagógicas con una metodología de acción por proyectos de aprendizaje a fin de trabajar transversalmente la escritura con los intereses de una comunidad discursiva.
Lingüísticos	Se basa en Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en la Teoría de la Enunciación. Las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera, se convierten en modelos para ser analizados, organizacionalmente, en macromovidas, movidas y pasos. Esto quiere decir que se enfatiza en los propósitos comunicativos.

7. REFLEXIONES FINALES

Para cerrar, los fundamentos de un modelo discursivo buscan que el trabajo en las aulas no se centre en la caracterización formal de los géneros, ni en los rasgos gramaticales del discurso, ni tampoco en la enseñanza sobre aspectos teóricos de la lengua, sino en cómo los textos se construyen y con ellos se construyen sus significados dependiendo de su ámbito social y de las normas establecidas por una comunidad discursiva. Esto se logra mediante una reflexión metalingüística y metacognitiva explícita, y a través de prácticas continuas de escritura para así estimular el desarrollo de habilidades discursivas. Desde esta perspectiva, se busca disminuir los efectos de la hegemonía ideológica y proporcionar canales para la liberación social por medio de la toma de conciencia sobre los dominios intelectuales y culturales (Gramsci, 1974). Conviene resaltar que el modelo discursivo se materializa a través de programas de escritura que recuperen fielmente los fundamentos presentados, sin menoscabo de la práctica principal, escribir en una disciplina específica.

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2017). Aproximación de la estructura retórica del informe de prácticas de laboratorio de Física. *Acción Pedagógica*, 26(1), 28-46. Recuperado de <https://bit.ly/31wo7LM>
- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la escritura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 77-93. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>
- Arnoux, E. N., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: Escritos del campo psicoanalítico. En G. Parodi (Ed), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 185-214). Santiago de Chile: Planeta.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general. Vol. I*. México: Siglo XXI Editores.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra, H. P. M. Krammer & J. J. G. van Merriënboer (Eds.), *Instructional models in computer-based learning environments* (pp. 229-241). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W. E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. España: Ariel.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monereo C. Font (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 185-218). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ferrero, C. L., & Cassany, D. (2010). De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona: Planeta.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición y comunicación universitaria*, 32(4), 365-387.
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- García, J. N., & Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1974). *Antología: Selección y notas de Manuel Sacristán*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Londres: Tavistock.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso, ¿Por qué y para qué?* (pp. 63-86). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R., Martin, J., & Halliday, M. A. K. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. New York, NY: Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez Miguélez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.

- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas Martínez
- Miguélez, M. (2007). Transdisciplinariedad pertinencia social e investigación. *Heterotopia*, 35/36/37, 73-85.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Morales, O. (2008). Aproximación discursiva al artículo de investigación (AI) odontológico hispanoamericano: Implicaciones para la enseñanza del discurso académico. En P. Sánchez, P. Pérez, P. Jiménez & R. Criado (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la AELFE* (pp. 90-103). Murcia: España. Recuperado de <https://bit.ly/2KupQLC>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: Opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34(1), 235-267. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para hacer y saber*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez Abril, M., & Rincón, G. (2010). *Diez años de experiencias en enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Rivas Balboa, C. (1997). *Manos, cerebro y eticidad. El reto de la nueva educación*. Caracas: Equinoccio.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, (6), 139-153.
- Sabaj, O., Toro, P., & Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24(2), 245-271. Recuperado de <https://bit.ly/31g3jYQ>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shih, M. (1986). Content-based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648. <https://doi.org/10.2307/3586515>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.