

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321344640>

Géneros Académicos en la Formación Inicial Docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura.

Chapter · November 2017

CITATIONS

0

READS

4

2 authors, including:



Marcela Jarpa

University Pompeu Fabra

13 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



El diario del profesor en Formación. Proyecto Interno Escuela de Pedagogía, PUCV. Directora [View project](#)



Proyecto PMI de Formacion de Profesores [View project](#)

CAPÍTULO 2

Géneros académicos en la Formación Inicial Docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura

Marcela Jarpa A.

Juan Satt R.

El fortalecimiento de la Formación Inicial Docente se ha transformado en una prioridad en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Prueba de ello ha sido la implementación del *Plan de Mejoramiento Institucional para aumentar la calidad del desempeño profesional en las aulas escolares de los profesores formados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Como se ha señalado en el capítulo introductorio de este libro, en el marco de este plan se creó un programa de alfabetización académica con el propósito de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los futuros profesores, a través del potenciamiento de las habilidades de lectura y escritura para apropiarse y comprender el discurso disciplinar propio de las carreras de pedagogía.

Para la implementación de este programa, fue necesario realizar un diagnóstico de las prácticas discursivas y los géneros que circulan en las diversas carreras de pedagogía de la universidad. A esta etapa se le denominó Levantamiento de Géneros y consideré tres fases relevantes: reconocimiento del campo, recolección de textos auténticos y triangulación.

En este capítulo queremos dar cuenta de los principales resultados de esta etapa. Para ello se ha organizado la información en tres apartados: el primero, desarrolla el marco conceptual que aborda la alfabetización académica, discutiendo brevemente el concepto de género académico y los criterios que guiaron la identificación de los mismos en cada comunidad disciplinar. El segundo apartado explica el enfoque metodológico que se utilizó para la recogida de información y análisis de datos. Finalmente, el tercer apartado resume los principales hallazgos que dan cuenta de las demandas formativas que cada comunidad disciplinar impone a los aprendices.

La cultura académica y discursiva de las disciplinas: la enseñanza de la lectura y escritura desde la alfabetización académica.

La alfabetización académica es un movimiento que se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace más de una década (Bazerman, 1994; Bazerman et al., 2005; Geisler, 1994; Russell, 2002; Thaiss & Myers, 2006) y está orientado al desarrollo formal de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura académica y discursiva de las disciplinas, así como también, en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Desde una mirada amplia, también apunta al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Swales, 1990; Carlino, 2003, 2005;). Por lo

tanto, cuando hablamos de alfabetización académica nos referimos, fundamentalmente, a un conjunto de acciones y actividades que tienen como objetivo desarrollar habilidades en cada uno de los nuevos miembros de una comunidad para que estén en igualdad de condiciones frente a las exigencias que demanda la disciplina a la cual se ingresa.

Ahora bien, este proceso de alfabetización plantea un enorme desafío, debido a la heterogeneidad de la cultura académica. En otras palabras, cada disciplina construye su conocimiento mediante variadas prácticas discursivas. La consecuencia directa de esto es que los estudiantes deben reconocer cada una de estas prácticas discursivas, aprehenderlas y utilizarlas adecuadamente.

Una comunidad académica se caracteriza, sustancialmente, por los objetivos comunes que los reúnen y que se relacionan con la construcción, difusión, enseñanza y aprendizaje de conocimiento especializado. Para lograr esto es necesario fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura académica, pues es una estrategia de integrar y consolidar a los diversos miembros. No obstante, es una tarea compleja y no siempre fácil de llevar a cabo, pues uno de los primeros obstáculos es que se pone en evidencia la diferencia entre expertos y novatos, lo que se traduce en dos tipos de prácticas discursivas muy diferentes: el de las disciplinas y profesiones (vinculado a los miembros más expertos) y el usado en las situaciones instruccionales propias del género curricular (vinculado a los novatos) (Carlino, 2005).

De esta manera, la alfabetización académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura y propiciar espacios de participación de los estudiantes en las prácticas letradas disciplinares, para lo cual es necesario recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, no es posible aprenderlos de una vez y para siempre. Al respecto Russell (1992) afirma que la alfabetización académica es más que un medio para mejorar la enseñanza, sino que también es parte de un complejo dialéctico de políticas curriculares, institucionales y sociales que la universidad debe considerar como parte de su proceso formativo.

Por su parte, Geissler (1994) destaca que la alfabetización académica necesaria para la formación de los estudiantes ya que permite crear conciencia respecto del rol social y cultural que cada sujeto tiene en un campo del conocimiento. Este mismo autor sostiene que la alfabetización académica alcanza dos dimensiones diferentes del conocimiento, por una parte, apunta al dominio de contenidos de una disciplina y, por otra, a los procesos retóricos que acompañan el ingreso a las prácticas discursivas que se tiene en un campo de estudio o de trabajo.

En relación a las formas de implementación, podemos distinguir dos propuestas complementarias. La primera, enfatiza en la enseñanza de los géneros propios de la práctica de una disciplina de forma explícita, centrándose en sus características textuales, esto es, identificando y describiendo los rasgos léxico-gramaticales, elementos discursivos y pragmáticos que tienen los textos para, posteriormente, enseñarlos a los miembros de la comunidad de manera intencionada (Walker, 1999; Swales & Lindemann, 2002; Hyland, 2003; Kanoksilapatham, 2007; Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010). La segunda, se focaliza en situar a los usuarios en el contexto social desde donde surgen los textos, de modo tal, que cada sujeto aprenda su uso mediante su contacto directo con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman & Medway, 1994; Prior, 2004; Kamberelis & de la Luna, 2004). Esta última propuesta parte de la suposición de que los géneros se aprenden a

través de procesos sociales, por medio de la colaboración de los miembros de una comunidad.

Una aproximación al concepto de género académico

Las diversas investigaciones en torno al concepto de género permiten identificar enfoques que se centran, por un lado, en el contexto social y comunicativo (extratextual) y, por otro, los que ponen de relieve las características internas comunes que existen en un determinado grupo de textos (intratextual). Al respecto, Swales (1990) presenta una visión integradora en la que se consideran no solo las características internas convencionales, sino también, la idea de la existencia de prototipos textuales compartidos por miembros expertos de una comunidad discursiva, los que son usados en determinadas situaciones sociales para que resulte eficaz la comunicación.

El enfoque de Swales (1990) ha tenido repercusión en los campos interesados en el análisis del género, no obstante, investigaciones posteriores han ampliado y profundizado la propuesta del autor. Así por ejemplo, Bathia (1993) hace una ampliación de la definición de género basada en los estudios de Swales (1981, 1990, 1995, 2000), considerando la intención comunicativa como el factor principal que caracteriza los géneros, a pesar del reconocimiento de que existen otros factores que influyen en su naturaleza y construcción. Así, la intención comunicativa es la que configura géneros y proporciona su estructura interna, y a la vez es considerada como criterio para distinguir géneros y subgéneros.

Bhatia (1993) afirma que la finalidad comunicativa se refleja inevitablemente en la estructuración cognitiva interpretativa del género. Al parecer, existe una estrecha relación entre la intención comunicativa y las formas de organización prototípicas que tiene una determinada comunidad discursiva. Tales regularidades de la organización estructural de los textos, según el autor, deben ser consideradas como cognitivas porque reflejan las estrategias usadas por los miembros de una comunidad discursiva profesional para la construcción y el entendimiento de un género y para alcanzar una finalidad comunicativa específica. Así la estructura cognitiva en un género es la organización convencional y estandarizada que utilizan los miembros de una comunidad profesional.

Criterios para caracterizar géneros académicos

El auge del estudio de los géneros académicos durante las últimas décadas ha traído consigo una gran cantidad de propuestas y modelos de análisis (Swales, 1990; Hyland, 2004; Bhatia, 2002). En el caso del estudio que a continuación presentamos, nos basamos en las propuestas de Parodi, Ibáñez, Venegas & Gutiérrez (2008) y de Jarpa (2011). La primera plantea cinco criterios de caracterización: contexto de circulación, macropropósito comunicativo, relación entre los participantes, modalidad y modos de organización discursiva. La segunda propuesta incorpora un criterio más que son los objetivos de aprendizaje asociados a las tareas de escritura, pues se reconoce la existencia de un conjunto de géneros académicos evaluativos cuyo propósito es dar cuenta del avance y dominio disciplinar de los estudiantes. La Figura 1 visualiza estos rasgos constitutivos.

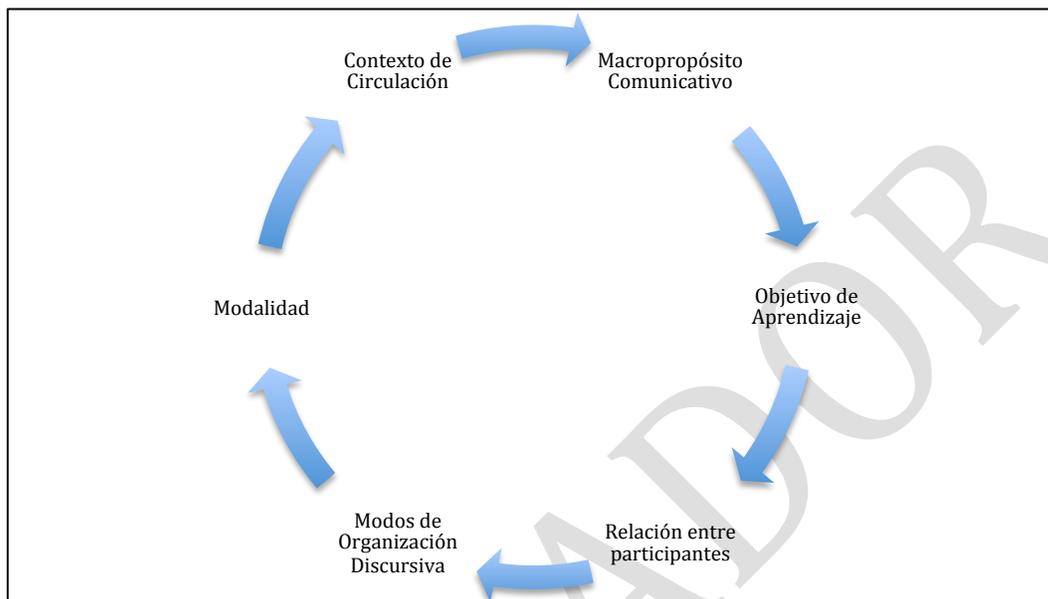


Figura 1: Criterios de caracterización de los géneros.

A continuación, se describe brevemente cada uno de ellos.

- **El contexto de circulación:** los textos se generan y circulan bajo ciertas condiciones, que en este caso están relacionadas directamente con el ámbito académico, y por lo tanto, son contextos más especializados. De esta forma, son las comunidades disciplinares y sus miembros los que imponen restricciones y convenciones para los géneros que se producen e intercambian al interior de ellas.
- **El macropropósito comunicativo:** cada texto que circula tiene un propósito que lo origina y que le entrega ciertas particularidades que lo hacen único dentro del intercambio comunicativo. De esta manera, es posible identificar propósitos comunicativos asociados a la constatación de un hecho o a la información o descripción de un procedimiento o a la persuasión respecto de un punto vista, entre otros.
- **Los objetivos de aprendizaje:** Dick y Carey (1996) entienden los objetivos de aprendizaje como una descripción completa de algo que un aprendiz podrá hacer tras finalizar un proceso de instrucción o enseñanza. Por su parte, Kennedy (2007) plantea que el objetivo consiste, generalmente, en un enunciado específico en relación a lo que se va a enseñar, es decir, señala una de las áreas específicas que el

profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. De esta manera, los objetivos proveen información más específica acerca de lo que se desea lograr enseñando en una determinada actividad.

- **La relación entre los participantes:** al momento de describir las relaciones entre los participantes es preciso aproximarse, de forma general, al concepto de comunidad discursiva (Swales, 1990; Bathia, 1993, 2004) y, de forma particular, al concepto de comunidad de aprendizaje (Bermúdez, 2009). El primer concepto describe a un grupo de personas que comparten un conjunto de conocimientos, así como también, las convenciones necesarias para interactuar discursivamente y compartir estos conocimientos. Asimismo, estas comunidades se sustentan gracias a una membresía dinámica, ya que estos ingresan como aprendices y se transforman paulatinamente en expertos, pues su nivel de conocimiento y especialización está en formación y se incrementa con el paso del tiempo.
- **Modos de Organización Discursiva:** Este criterio apunta a la organización de los enunciados en un texto, permitiendo la secuenciación de los contenidos mediante formas predominantes que determinan al género, pudiendo ser, entre otras, descriptivas, narrativas o argumentativas. De acuerdo a la literatura especializada (Parodi, Ibáñez, Venegas & Gutiérrez, 2008; Adam, 1990), los modos de organización discursiva responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, a través de los cuales es posible identificar una estructura genérica y jerárquica. De esta forma es posible reconocer: modos narrativos, argumentativos, explicativos, descriptivos y dialógicos.
- **La Modalidad:** Siguiendo a Parodi (2010) la “modalidad” o “sistema semiótico” está constituido por un conjunto o repertorio de signos de una misma naturaleza (e.g., verbal, gráfica, matemática, etc.) que se articulan a partir de principios de organización funcional, semántica o morfológica, propios de cada sistema. De esta manera, un sistema semiótico contiene, al mismo tiempo, un grupo de unidades constitutivas y un tipo de sintaxis que regula su organización. En el caso del texto escrito, estos sistemas se construyen para servir a propósitos comunicativos según las necesidades de los escritores, dentro de un contexto social y cultural determinado. En este sentido, estos sistemas o modalidades pueden realizarse a través de diferentes medios de representación y pueden establecer relaciones intersemióticas de diverso tipo (Stöckl, 2004; Matthiessen, 2007). Siguiendo estos planteamientos es posible distinguir al menos dos tipos: monomodal que apunta a la predominancia en el género de un sistema, ya sea verbal o no verbal y, multimodal donde se presenta en el género más de un sistema semiótico.

La investigación

El objetivo fundamental de este estudio fue identificar los géneros académicos que leen y escriben los estudiantes en la Formación Inicial Docente como medio para acceder al conocimiento disciplinar durante el primer año en las carreras de pedagogía. Desde esta perspectiva, es posible reconocer una relación directa entre los géneros académicos que circulan, las tareas de lectura y escritura asociadas a cada uno de ellos y los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada comunidad disciplinar.

La Tabla 1 muestra las fases y pasos metodológicos que se llevaron a cabo. Esto implicó, por una parte, la aplicación de entrevistas a los diversos miembros de cada comunidad disciplinar y, por otro, la recolección de un corpus de textos especializados proveniente de cada una de las carreras de pedagogía.

Levantamiento de géneros	
Fases	Pasos
I. Reconocimiento de Campo	Diseño de un protocolo de entrevista y focus group Validación de la entrevista por juicio de expertos Aplicación de entrevistas y focus group Transcripción y análisis de las entrevistas y focus
II. Recolección de Textos Ecológicos	Obtención de referencias bibliográficas Recolección de material didáctico y de apoyo
III. Triangulación de Fuentes	Diseño de planilla resumen de resultados Grilla de Géneros Académicos

Tabla 1: Fases y pasos del levantamiento de géneros

La **Fase I, Reconocimiento de Campo**, implicó un acercamiento a las comunidades discursivas y disciplinares de cada una de las carreras de pedagogía, con el fin de establecer contacto con los directivos, profesores y estudiantes y así poder relevar datos e información relacionada con las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo. Esta primera fase contempló cuatro pasos:

1.- Diseño de protocolo de entrevista y focus group: con el fin de obtener información desde la comunidad de especialistas, se diseñó un protocolo de preguntas, a modo de entrevista semiestructurada, que permitiera profundizar y esclarecer aquellos aspectos vinculados directamente con las prácticas de lectura y escritura que realizaban los profesores a los estudiantes para propiciar el aprendizaje de la disciplina. Se consideró algunas propuestas previas para la caracterización de géneros discursivos como era la de Tribble (2002), Carlino (2005), Parodi, Venegas, Ibáñez & Gutiérrez, (2008) y Jarpa (2012). Dichas propuestas nos permitieron sintetizar la información necesaria para el diseño de las preguntas que se realizaron.

2.- Validación de las entrevistas semiestructuradas por juicio de expertos: aun cuando el objetivo de la entrevista era que ellos pudieran hablar libremente de sus prácticas y

convenciones discursivas, fue necesario delimitar algunos temas y ámbitos relevantes. Para ello, se construyó una grilla de categorías y preguntas que fue sometida a evaluación de expertos. La validación se realizó en dos etapas: primero, se envió una pauta de evaluación con Escala Likert con un listado de criterios y preguntas asociadas a 7 evaluadores, cada uno le asignaba un valor a la pregunta y criterio y luego realizaba observaciones al respecto. La segunda etapa consistió en la selección de los criterios y preguntas que tuvieron mayor valoración y acuerdo por parte de los evaluadores. La Tabla 2 resume los principales aspectos:

Categorías	Definición Operacional	Ejemplo de preguntas
1.Nombre del género	Denominación que le asignan los miembros expertos al interior de la comunidad disciplinar a los géneros que se leen y escriben (Tribble, 2002).	✓ ¿Qué textos leen/escriben los estudiantes durante su formación profesional? ¿ <i>Qué nombres le asigna a estos documentos?</i>
2.Propósito comunicativo	Objetivo último para el cual el género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo (Parodi, Venegas, Ibáñez & Gutiérrez, 2008).	✓ ¿Con qué propósitos escriben o leen estos textos los estudiantes?
3.-Objetivo de Aprendizaje	Meta o finalidad que se espera que el aprendiz alcance en un determinado ámbito disciplinar al momento de producir ciertos géneros académicos (Jarpa, 2011).	✓ ¿Qué evalúan los docentes cuando les dan una lectura o alguna tarea de escritura?
4.- Condiciones de la tarea	Antecedentes asociados a las condiciones y restricciones de las tareas de lectura y escritura al interior de la comunidad discursiva (Carlino, 2005)	✓ ¿Qué tipo de tarea se le asigna a los estudiantes para propiciar su acceso a los temas disciplinares?

Tabla 2: Protocolo de preguntas validadas para la entrevista y *focus group*.

3.- *Aplicación de entrevistas y focus group*: el protocolo de preguntas fue aplicado a Jefes de Carrera y profesores de primer año con el fin de recoger información respecto de los textos que leen y escriben los estudiantes, así como también, las tareas y exigencias asociadas a ellos y las convenciones disciplinares y discursivas que impone la comunidad. Posteriormente, se desarrolló un *focus group* con estudiantes de primer año. Los tópicos abordados eran los mismos de la entrevista, pero además se les preguntó por las dificultades que ellos tenían para enfrentar la lectura y escritura al interior de su carrera.

4.- *Transcripción y análisis de las entrevistas y focus group*: se procedió a transcribir cada una de las entrevistas aplicadas y los *focus group* con el fin de realizar dos tipos de análisis. El primero, de carácter deductivo, fue guiado por las categorías establecidas en el protocolo y permitió obtener información específica de cada carrera para construir el programa y diseñar las actividades didácticas (ver Capítulo 5). El segundo análisis se enfocó en las observaciones realizadas por los sujetos al referirse a lo que ellos creían importante respecto de las prácticas discursivas de su comunidad. Esta información proporcionó características más específicas, por ejemplo, sobre aquellas tareas de lectura o escritura que

implicaban mayor dificultad, o bien, de las expectativas de los docentes respecto del aprendizaje y rendimiento de sus estudiantes.

La **Fase II, Recolección Ecológica de Textos** consistió en recoger una muestra de los textos que utilizaban en cada comunidad disciplinar, tanto para las tareas de lectura como de escritura. Así por ejemplo, para el caso de las tareas de lectura, se solicitaron algunas referencias bibliográficas, con el fin de describir ciertas características de estos géneros (ver **Capítulo III y IV**). Esta segunda fase contempló dos pasos:

1.-Obtención de Referencias Bibliográficas: la entrevista aplicada también fue un insumo para obtener la bibliografía que era asignada con mayor frecuencia a los estudiantes y, por lo tanto, también describir algunos aspectos relevantes de las características estructurales de estos géneros. Por ejemplo, para el caso del Abstract, se recolectaron 160 textos provenientes desde Pedagogía en Historia y Pedagogía en Biología y, en el caso de los Artículos de Investigación Científica (AIC) se seleccionaron 40 textos, 10 de cada disciplina (Historia, Filosofía, Química y Física).

2.- Recolección de material didáctico y de apoyo. De la misma manera, los profesores facilitaron material que utilizaban para apoyar el trabajo de los estudiantes tanto al interior del aula como fuera de esta. Así por ejemplo, se recogieron guía de lectura, guía de ejercicios, pauta de evaluación de trabajos, informes, ensayos, etc.; presentaciones en ppt, pruebas, etc. Esto con el fin de conocer las convenciones discursivas de cada comunidad al momento de propiciar la enseñanza de la disciplina.

La **Fase III, Triangulación de Fuentes**, consistió en reunir la información proveniente del análisis de la entrevistas y de la recolección de los textos ecológicos. Luego, se construyó una planilla con los principales resultados derivados de las categorías inductivas y deductivas del análisis. Finalmente, se creó una grilla con los nombres de aquellos géneros académicos más utilizados en cada carrera de pedagogía.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del levantamiento de géneros académicos que se leen y escriben en las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, así como también, las tareas asociadas a dichos géneros. Los resultados que se presentarán corresponden a siete de las trece carreras que formaron parte del proceso de intervención pedagógica del programa de alfabetización académica. Esto con el objetivo de evidenciar, de manera representativa, las diferencias entre las pedagogías de formación humanista (Pedagogía en Historia y Pedagogía en Filosofía), científica (Pedagogía en Biología y Pedagogía en Química) y primaria (Educación Básica, Educación Diferencial/Especial y Educación Parvularia). En la Tabla 3 se presenta una síntesis de los resultados.

Carrera	Géneros que se leen	Géneros que se escriben	Principal tarea asociada
Pedagogía en Filosofía	Artículo de investigación científica Ensayo Manual de historia de la Filosofía Texto disciplinar	Artículo de investigación científica con apartado crítico Ensayo Prueba Trabajos de investigación	Análisis de textos guiados por el docente. Se utiliza una metodología de análisis de ideas.
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Artículo de investigación científica Ensayo Fuentes primarias Manual de Historia Texto disciplinar	Ensayo Prueba con preguntas tipo ensayo	Análisis comparativo mediante el cual se establecen relaciones entre categorías que, en primera instancia, son propuestas por el docente y que eventualmente son levantadas por los alumnos.
Pedagogía en Química	Artículo de investigación científica (inglés) Texto disciplinar	Informe de pre-laboratorio Informe de laboratorio Artículo de estudiante	Investigaciones que buscan desarrollar la capacidad de aplicar el método científico a un fenómeno
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	Artículo de investigación científica (inglés) Manual de didáctica	Artículo de estudiante Informe de pre-laboratorio Informe de laboratorio Informe de salida a terreno Protocolo de contexto	Investigaciones que buscan desarrollar la capacidad de observación y recolección de información para posteriormente aplicar el método científico a un fenómeno
Educación Diferencial / Especial	Artículo de investigación científica Documentos institucionales Informes gubernamentales Manual de políticas educativas Monografía Texto de investigación-acción Tesis doctorales	Estudio de caso Informe psicopedagógico Prueba de contenido Prueba de práctica Resolución de problemas Reflexiones	Análisis desde la teoría y la experiencia acerca de las características del aula que factorizan en el aprendizaje de los alumnos
Educación Parvularia	Artículo de investigación científica Manual de didáctica Marcos referenciales y conceptuales vinculados a la educación. Planes y programas curriculares Proyectos educativos	Análisis de caso Ensayo crítico Planificaciones Reflexiones Respuestas a preguntas abiertas Revisiones bibliográficas Trabajo de investigación	Análisis reflexivos de teorías vinculadas con el aprendizaje, la didáctica y el currículum.
Educación Básica	Artículo de investigación Científica Capítulo de libro Estudio de caso	Bitácoras Estudio de caso Diarios del profesor Informe Portafolios Protocolos Pruebas	Análisis reflexivos de teorías vinculadas con el aprendizaje, la didáctica y el currículum.

Tabla 3. Géneros académicos de la formación inicial docente y tareas asociadas.

Pedagogía en Filosofía

En la comunidad de Pedagogía en Filosofía, de acuerdo a lo expuesto en la entrevista, se comprende la lectura y escritura como habilidades que contribuyen al pensamiento crítico de los estudiantes. Se busca alcanzar dichas habilidades a través de la lectura de ensayos y artículos bibliográficos críticos. Es por esta razón que en este ámbito del conocimiento se espera que también los estudiantes produzcan textos donde se presente un análisis crítico acerca de diversas problemáticas filosóficas.

Los estudiantes leen, principalmente, los siguientes géneros: Manuales de historia de la Filosofía, Artículo de investigación científica, Ensayos y Fuentes primarias (textos escritos por filósofos) con el propósito de acercarse a los dominios conceptuales y a la profundidad analítica y reflexiva que orienta esta disciplina. Las tareas asociadas a la lectura y los objetivos de aprendizaje son principalmente de análisis de textos mediante descomposición de ideas. Se utilizan categorías como herramientas para realizar dicha descomposición y los estudiantes enfocan su análisis en apartados específicos de cada texto.

Al respecto, es posible relevar la expectativa que los profesores tienen respecto del trabajo de los estudiantes, aspecto que se puede apreciar en el siguiente extracto de la entrevista:

“Es clave que el estudiante tenga la capacidad de enfrentarse a textos que sean escritos y puedan analizarlos, descomponerlos, deconstruirlos, volverlos a construir, hacer la obra arqueológico de meterse, sumergirse sobre el texto y ver las capas que tiene el texto” (FIL 01)

Por su parte, los géneros que escriben los estudiantes son los siguientes: Ensayos, Trabajos de investigación, Pruebas, Artículo de investigación científica con un apartado crítico. El objetivo de aprendizaje de estos géneros tiene una doble función: por una parte, la evaluación de los contenidos conceptuales que se abordan en los ramos y que los estudiantes deben manejar y, por otra, la evaluación de la capacidad analítica que despliega el estudiante para dar respuesta a las interrogantes planteadas. Se espera que los alumnos sean capaces de realizar análisis respetando el método científico, por lo tanto, desde primer año, se instruye a los alumnos para que realicen análisis metódicos de las fuentes a estudiar, tal como se destaca en la entrevista a continuación:

“Ellos presentan Artículo de Investigación Científica, escriben Artículo de Investigación Científica con un abstract, con una introducción, con un apartado crítico. Empezamos desde primer año a enseñarles método científico, que la filosofía es un saber, epistémicamente ubicado dentro de los saberes, por lo tanto tiene su metodología, tiene su rigurosidad. Algunos llegan acá y se dan cuenta que la filosofía no es tomar las cosas con filosofía, sino más bien construir un discurso que además devela la realidad.” (FIL 01)

Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

En la comunidad de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales se comprende que la lectura y escritura son habilidades necesarias no solo para la inserción académica sino también para la construcción del conocimiento histórico:

“A ver, primero es determinante porque la historia, en la construcción del conocimiento histórico se hace por la vía escrita, es la única manera de transmitir. Así que es determinante que el alumno y el futuro licenciado, y también el profesor sepa construir un relato que es el único vehículo para transmitir su interpretación.”(HIS 03)

Para llevar a cabo la construcción de conocimiento, los alumnos leen Artículos de investigación científica, Ensayos, Textos disciplinares, Manuales de Historia y Fuentes primarias (archivos). Las principales tareas asociadas a la lectura de estos géneros apuntan a realizar resúmenes y análisis generales de los contenidos, con el fin de establecer conexiones entre las fuentes primarias y secundarias.

En el caso de la escritura, en la carrera se trabaja con pruebas cuyas preguntas son tipo ensayo y con ensayos, propiamente tal. Este último género, de acuerdo a las entrevistas, resulta de suma importancia para la disciplina dado que a través de su escritura, el alumno desarrolla un pensamiento crítico al problematizar la historia, establecer relaciones entre categorías previas y nuevas, para finalmente, argumentar con criterio histórico. Por lo tanto, en la comunidad, el ensayo es concebido como un género evaluativo con fines epistémicos que le permite al alumno reflexionar y contrastar diversas perspectivas historiográficas.

Pedagogía en Química

En la carrera de Pedagogía en Química los alumnos leen los siguientes géneros: Artículos de investigación científica (principalmente en inglés) y Textos disciplinares. Los géneros que los estudiantes escriben son: Resúmenes, Reflexiones, Informes de pre-laboratorio e Informes de laboratorio. Uno de los objetivos de aprendizaje fundamentales es que el estudiante se apropie del lenguaje disciplinar y maneje y comprenda, por ejemplo, los términos apropiados para cada temática. La entrevistada explica que esto se logra alcanzando tres niveles:

“Hay un primer nivel que es netamente instrumental, es decir, yo me aprendo de memoria que, no sé, la ecuación funciona de esta manera o que existe una nomenclatura y que esta nomenclatura se ordena de esta manera y se ordena de esta manera porque hay unos patrones, hay unas regularidades y unas reglas de juego que orientan esas formas que se combinan las letras para dar nuevas letras. Luego hay un segundo nivel que es ya un plano más personal que es cuando yo me apropio ya del lenguaje y logro entender de cuando en la pizarra yo veo una, veo esto, hay una h, una c, y una l detrás de ese hay una carga conceptual y hay unas

propiedades de un ácido y se hace de una propiedades específicas que son de ese ácido y no de otro y después ya viene un tercer plano, que es el plano social y cultural que ahora yo, que cuando me apropio de esto lo tengo que enseñar.” (BIO 1)

Los textos disciplinares se caracterizan por ser mucho más especializados que los textos divulgativos que se leen durante la formación escolar secundaria. Esto se debe, fundamentalmente, a que los textos disciplinares que se leen en la universidad carecen de imágenes que sirvan de referencia o anclaje para comprender un concepto o fenómeno, por lo tanto, los niveles de abstracción son mucho más complejos. Así lo menciona la entrevistada:

“Son muy diferentes a los textos que ellos tuvieron en la escuela, donde ya son textos donde básicamente las imágenes no evocan prácticamente a situaciones de contexto cotidiano de ellos que les pueda servir de referencia o punto de partida de lo que están hablando” (QUI 1)

De todos modos, se destaca que la complejidad de los textos disciplinares es progresiva. En el primer año de carrera, los Textos disciplinares guardan semejanzas, en términos de contenidos, con los Textos disciplinares que se leen durante la Enseñanza Media. Posteriormente, en segundo y tercero, predominan textos con un fuerte componente terminológico.

Respecto a los géneros que escriben los estudiantes, se destaca que los Informes (de Pre-laboratorio y laboratorio) poseen una estructura en la cual se aborda una situación problema que se enmarca en un contexto dado. Este problema se resuelve primero, desde la perspectiva teórica y luego se aborda de manera empírica a través de la generación de datos, los cuales se expresan mediante gráficos y tablas. En la parte final de los informes, se interpretan los gráficos y tablas, se construye una discusión y luego se termina con una conclusión sobre la situación problema.

Para la evaluación de dichos informes, los profesores entregan dos pautas: la Base de orientación y la Pauta V de Gowin. Mediante la Base de orientación se evalúan las siguientes dimensiones: la formulación de preguntas, las condiciones de trabajo (materiales, reactivos y técnicas), las etapas de trabajo (procedimiento y antecedentes bibliográficos), los resultados obtenidos, resultados esperados, discusión de los resultados y conclusiones. A través de la Pauta V de Gowin, se estructura la investigación de laboratorio a partir de la relación entre un dominio conceptual (pensar) y un dominio metodológico (hacer), para eso, se consideran los siguientes puntos: pregunta de investigación; acontecimiento y/o fenómeno a estudiar; teorías, leyes y/o principios; conceptos involucrados; procedimiento realizado; datos y transformaciones; y finalmente, conclusiones, afirmaciones de conocimiento y valor. Sobre las reflexiones de carácter pedagógico que los alumnos escriben, abordan temas provenientes desde sus prácticas profesionales, con información que han levantado desde las realidades escolares. Un ejemplo de este tipo de ejercicio se da a continuación:

“Por ejemplo, ellos tienen que completar varios protocolos, tienen el protocolo de contexto, tienen protocolos de contextualización, ahí deberán entender y levantar la información de la escuela y de cómo esa información que levantaron de la escuela les puede servir para ellos para sus futuras planificaciones de los diseños de sus clases, por ejemplo. Entonces cómo usan la información relevante con respecto a los índices de vulnerabilidad, cómo usan, por ejemplo, respecto a cómo escriben y plantean situaciones de estudiantes y puedes caer en errores de individualizar o emitir una opinión que está de alguna manera a lo mejor no dando una o proporcionando una evaluación objetiva, por ejemplo, sino que está sesgada por otro tipo de situaciones.” (QUI 03)

Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales

En la comunidad de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales se reconoce que, en términos de complejidad de conocimiento, la transición desde la Educación Secundaria a la Educación Superior demanda un alto esfuerzo a los estudiantes, fundamentalmente, porque se espera que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades científicas. Por lo tanto, la inmersión en el conocimiento disciplinar se realiza por fases. Como primera aproximación, los estudiantes comienzan a leer Artículos de investigación científica y Manuales, con el fin de aprender nuevos contenidos y para comprender cómo se expresa el conocimiento científico en los géneros especializados. Las tareas asociadas a las lecturas de los textos corresponderán a la necesidad de desarrollar la capacidad de síntesis e interpretación en los alumnos.

“No es algo que traigan ya desde un nivel más menos, eh, alto, por lo tanto, eh...o sea yo me he dado cuenta que justamente, lo que tú decías de pedirle un paper por ejemplo en primer año es casi, eh, un trabajo un tanto, eh... de repente medio estéril porque es tan complejo el hacerles ese... esa petición que lo que yo por lo menos estoy tratando de hacer es justamente ir paso a paso.” (BIO 01)

La escritura permite poner en práctica los conocimientos y habilidades científicas que se van adquiriendo durante la formación disciplinar. Los géneros que escriben los alumnos son Informes de pre-laboratorio y de laboratorio, Artículos de investigación Científica de estudiante, Informes de salida a terreno y Protocolos de contexto. Principalmente, a través de los informes, los alumnos ponen en práctica las habilidades necesarias para el pensamiento científico. Las tareas asociadas a la escritura de estos géneros apuntan al desarrollo progresivo de estas habilidades. Los objetivos de aprendizaje se trabajan de manera ascendente, en primera instancia la observación, luego la descripción y la clasificación:

“Con las que hemos comenzado en términos de que ellos trabajen, eh... no se pc, la observación, que aprendan a hacer observaciones, y bueno también hacer que la trabajen, en términos de hacer una buena observación lo que le permite a uno

hacer una buena descripción, por ejemplo, eh... y ahí hay algo que también estamos empezando a trabajar, y que muchas veces no se trabaja, la diferencia entre observar e inferir, y yo veo algo y... entre lo que veo y también lo que me imagino o lo que infiero de ahí también lo pongo en mi observación.” (BIO 01)

Una vez que se adquieren estas habilidades, para los alumnos es posible realizar procesos de mayor complejidad, tal como se menciona a continuación:

“Finalmente, uno tiene que ver y describir lo que está observando, por lo tanto, eh, observar, inferir, clasificar, describir y de ahí ya pasar a lo que, por ejemplo tiene que ver con eh habilidades relacionadas a la experimentación, reconocimiento de variables, manipulación de variables, y ahí uno se salta generalmente a la comunicación y en esa comunicación, eh ya, que aprendan a escribir y etc. Pero claro, en general uno reconoce algo más que escribir, cierto. Entonces, a mediados de curso queríamos también ver esto de que pudieran generar argumentos científicos eh...y de a poquito, también, entonces, analizar datos y de ahí de esos análisis poder concluir algunas cosas.”(BIO 01)

Educación Diferencial

En la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial / Especial se comprende la lectura y escritura como habilidades que posibilitan el acercamiento a la teoría con el objetivo de contrastarla con la realidad educativa nacional, principalmente, a través de las reflexiones que los jóvenes deben escribir en su formación práctica.

Los géneros leídos por los estudiantes son los siguientes: Artículos de investigación científica, Manuales de políticas educativas, Monografías, Textos de Investigación-Acción, Informes gubernamentales y Textos disciplinares.

En la carrera se da énfasis al rango disciplinar de los textos que deben leer los alumnos de la carrera. Por un lado, leen textos de Neurología y Biología para comprender los fundamentos científicos que existen detrás de los temas que le conciernen a su carrera. Debido a la complejidad de dichos textos, el docente juega un rol fundamental en la bajada de los contenidos. Por otro lado, los estudiantes también leen textos sobre políticas públicas, sociología, psicología y antropología, abordando desde otra óptica los temas que competen a su carrera. En términos de la entrevistada, abordar estas diversas formas de conocimiento resulta fundamental para la formación de los estudiantes:

“Del desarrollo neurobiológico y de todo el mundo científico pasamos a textos que tienen que ver con políticas internacionales e instalarnos en diferentes paradigmas. Pasamos entonces a los otros textos que son de paradigma y que mucho más abstracto, textos que aporta la sociología, la antropología, la psicología y diferentes ámbitos. Entonces, ahí está el tema de donde se para el chiquillo para poder entender y hacer lectura de la realidad.”(EDI 01)

Los estudiantes de primer año escriben los siguientes géneros: Pruebas de contenido, Pruebas de práctica, Estudios de caso, Resolución de Problemas, Reflexiones e Informes psicopedagógicos. De estos géneros, uno de los que resulta de mayor relevancia es el Informe psicopedagógico, debido a que las características de este género, en términos de estructura y contenidos es estipulado por el Ministerio de Educación. En estos informes, se espera que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos mediante las lecturas, la información que recabaron sobre el contexto de aula y características de los niños estudiados, para así, posteriormente, realizar evaluaciones sobre las condiciones que factorizan en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales:

“Quien es esa escuela, cuáles son sus redes, qué aportes hace el niño, cómo se organiza, cómo se estructura, qué planes de trabajo tiene para cada uno de esos estudiantes, profesores, capacitaciones que se hacen, cómo se trabaja didácticamente desde el preescolar hasta el cuarto medio. El profesor diferencial es transversal al sistema.” (EDI 01)

En síntesis, respecto al Informe psicopedagógico, se podrá afirmar que busca acercar a los estudiantes a un género profesional y así modelar su organización retórica y contenidos asociados al diagnóstico y seguimiento de niños con dificultades de aprendizaje que deban ser comunicadas a la comunidad escolar.

Educación Parvularia

En la carrera de Educación Parvularia se otorga importancia a la lectura y escritura como habilidades necesarias en la formación inicial docente al acercar a los estudiantes a géneros profesionales tales como las Planificaciones y los Planes y Programas curriculares, géneros que deben dominar al terminar su formación. Los alumnos leen los siguientes géneros: Artículos de investigación científica, Manuales de didáctica, Planes y Programas curriculares y Proyectos Educativos. Los textos sobre proyectos educativos, planes y programas curriculares tienen como propósito contribuir a la formación profesional de los estudiantes; mientras que los Manuales de didáctica y los Artículos de investigación científica buscan instruir acerca de métodos y contenidos vinculados a la enseñanza de la disciplina. Respecto a la contribución general de los textos a la formación de los estudiantes, se afirma lo siguiente:

“Yo diría que todos los textos apuntan a generar una reflexión personal, son textos que te llaman a involucrarte, yo pienso que en unos... no es quedarte indiferente a medida que tú vas leyendo indirectamente como que vas conversando con el autor y vas haciendo cierto análisis y también ciertas relaciones que tanto lo que tú lees son como unos lentes para mirar la realidad, yo creo que en todo orden desde política educativa, teoría educativa.” (EPA 01)

Respecto a los géneros que los estudiantes escriben, principalmente realizan Reflexiones, Pruebas, Ensayos críticos, Revisiones bibliográficas, Trabajos de investigación, Planificaciones y Análisis de casos. En la producción de estos géneros un objetivo de

aprendizaje básico en el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de información de diversas fuentes para posteriormente sintetizarlas, con el fin de generar reflexiones propias.

“Tienen que ligar ideas de los autores y también tenemos este sistema que uno lo llama trabajo de investigación, que en tarea sería que frente a un tema deben buscar información de diferentes fuentes y ellos hacen una reflexión propia.” (EPA 01)

En cuanto a los géneros relacionados con la planificación, se espera que los alumnos puedan implementar de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Un ejemplo de ello es el uso del Estudio de caso que tiene como propósito representar una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje, para así estimular el pensamiento analítico y crítico.

Educación Básica

Los estudiantes de Pedagogía en Educación básica leen textos que se pueden dividir por áreas de la carrera. La primera de las áreas se vincula con el componente pedagógico, donde el foco está en temas relacionados con la Educación y, por lo tanto, los estudiantes leen Capítulos de libros, Artículos de investigación científica y Estudios de caso. En el área de formación de las didácticas disciplinares (Matemática, Ciencia, Historia y Lenguaje) leen Capítulos de libros y Artículo de investigación científica. Al respecto, se espera que, en el campo de la lectura, posean competencias comprensivas y no instrumentales, siendo capaces de transferir un concepto o fenómeno hacia campos aplicados, aspecto que les resulta muy complejo y que, por lo tanto, necesita mayor acompañamiento.

“...que cuando el estudiante lea sea capaz de extraer ideas principales y reconocer el valor de ese concepto para hacer la transferencia a escenarios más prácticos y esto último tiene que hacerlo con ayuda de nosotros. O sea, si tú le pones a un estudiante en la prueba una pregunta de modelo de situación, por ejemplo, un tema donde tienen que referir de lo teórico a lo práctico, les resulta más complejo y, muchas veces, se caen.” (EBA 01)

En cuanto a la escritura, los alumnos realizan Informes, Pruebas, Estudios de caso y Secuencias didácticas, géneros que tienen como objetivo de aprendizaje el dominio conceptual, por una parte, pero también la capacidad para transferir hacia ámbitos aplicados. Por último, en el área de práctica, se escriben reflexiones pedagógicas tales como Diarios del Profesor, Bitácoras, Protocolos y Portafolios. En esta área de la carrera se realiza un especial énfasis a la producción de textos debido a que se convierte en uno de los productos para evaluar la experiencia pedagógica de los estudiantes:

“Los [géneros] de formación práctica están muy vinculados a la experiencia, a la vinculación de la experiencia práctica del estudiante con los referentes teóricos que revisan en las asignaturas. Entonces, por ejemplo, ellos tienen que relatar algún acontecimiento de su experiencia práctica y vincularlos con ciertos ámbitos de literatura especializada, por ejemplo, no sé poh, a clima de aula. Entonces trabajan

alguna dificultad del clima de aula y van a revisar qué dice... no sé poh... la literatura de clima de aula, cómo lo cruza eso con los estadios de desarrollo de Piaget, qué pasa con el constructivismo... entonces, de una u otra forma ellos vinculan su observación y su experiencia práctica con componentes y argumentaciones que vienen necesariamente de lo teórico.” (EBA 01)

Respecto a la complejidad de los géneros que los estudiantes escriben, se destaca su carácter ascendente a lo largo de la carrera. En un comienzo, los textos exigen un menor dominio estructural y conceptual de parte del estudiante, en los cuales se demandan no solo los conocimientos pedagógicos y disciplinares específicos, sino también el dominio de las formalidades de la escritura.

“Al principio, los primeros géneros, son más de carácter experiencial y se asocian mucho a textos más bien narrativos, diarios de vidas, bitácoras, donde ellos hablan mucho desde de la experiencia y muy poco de lo técnico porque no tienen las herramientas técnicas para explicar lo que pasa. Pero a medida que van pasando los años y las prácticas van aumentando, y tienen más herramientas desde lo pedagógico y lo disciplinar, ellos van argumentando y le pedimos y le exigimos que las argumentaciones sean más complejas y con muchas más citas, por ejemplo.” (EBA 01)

Reflexiones Finales

La investigación realizada nos permitió identificar los diversos géneros que se leen y escriben en las carreras de Pedagogía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, situación que puso en evidencia la importancia del componente disciplinar al momento de propiciar el acceso a temas de especialidad, pues las demandas de los géneros particulares requieren, en la mayoría de los casos, un acompañamiento estratégico y un andamiaje gradual. Al respecto, los profesores reconocen la lectura y la escritura como parte fundamental de la formación de sus estudiantes, pues se transforman en recursos para el aprendizaje y en mecanismos de incorporación a la comunidad discursiva.

En cuanto a lectura, se observó una recurrencia de ciertos géneros tales como Artículos de investigación científica, Textos disciplinares y Manuales. Ahora bien, también se observó que la complejidad de cada uno de estos géneros varía dependiendo de la disciplina como así también de los requerimientos que impone cada comunidad. En algunos casos estos textos contribuyen a que el alumno aprehenda conocimientos teóricos y prácticos de su disciplina siendo el rol mediador del profesor altamente relevante dado el aumento de la complejidad de contenidos en relación a los conocimientos previos de los alumnos, como en el caso de Química o, en otros casos, en los cuales los textos que se leen pertenecen a otros dominios disciplinares, como en Educación Diferencial.

Respecto a la escritura de textos, se reconocieron, por un lado, géneros cuyos objetivos de aprendizaje se asocian al dominio de conocimientos teóricos, tales como las pruebas de contenido, o bien, los resúmenes o síntesis. Sin embargo, también se identificaron géneros

en los cuales se busca que los estudiantes reflexionen a partir de su formación, como por ejemplo los Análisis de Casos, los Informes de pre-laboratorio y laboratorio o los Informes psicopedagógicos. Se observó la necesidad de que los alumnos logren apropiarse en un mayor nivel de los conocimientos disciplinares, para así aplicarlos de manera concreta en situaciones reales o cercanas a las de su práctica laboral.

Estos resultados permitieron proyectar el diseño de los programas de asignatura y al mismo tiempo de los materiales didácticos. El trabajo de recolección de corpus y el acercamiento de carácter etnográfico a cada una de las carreras de pedagogía nos permitió, por un lado, identificar las diferencias existente en relación a los géneros que circulan y a los objetivos de aprendizaje que se plantean para alcanzar los perfiles de egreso de cada carrera. Por otro lado, estos materiales sirvieron de insumos para la construcción de las planificaciones situadas, que dieran cuenta de las particularidades de cada área disciplinar y que respondieran a las demandas propias de cada carrera respecto a lo que se espera de la formación de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adam, JM. (1990). *Elements de linguistique textuelle. Theorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bathia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp.21-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, Ch. (1994). *The informed writer: Using sources in the disciplines*. New York: HMH.
- Bermúdez, N. (2009). *Escritura y Producción de Conocimiento en las carreras de postgrado*. Santiago: Arcos.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigación* (20), pp. 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dick, W. & Carey W, (1996). *The Systematic Design of Instruction*. (4ª.ed). Glenview, IL, U.S.A.: Scott, Foresman and Company.
- Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Geisler, Ch. (1994). *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: University Michigan Press.
- Kamberelis, G., & de la Luna, L. (2004). Children's writing: How textual forms, contextual forces, and textual politics co-emerge. In C. Bazerman & P. A. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 239-277). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jarpa, M. (2011). *Macrogénero Académico Evaluativo: Descripción retórica en la comunidad de aprendizaje de postgrado en Biotecnología*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

- Kanoksilapatham, B. (2007). Writing scientific research articles in Thai and English: similarities and difficulties. *Silpakorn University International Journal*, 7, 172-203.
- Matthiessen, C. (2007). The multimodal page: A systemic functional exploration. En Royce, T. & W. Bowcher (Eds.), *New directions in the analysis of multimodal discourse* (pp. 1-65). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R. y Gutiérrez, R.M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Valparaíso: EUV.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010. *RLA.2010*, vol.48, n.2. pp. 33-70.
- Stöckl, H. (2004). In between modes: Language and image in printed media. En Ventola, E., Cassily, Ch., & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on multimodality* (pp. 9-30). Amsterdam: Benjamins.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. and Lindemann, S. (2002). Teaching the literature review to international graduate students. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*, (pp 105-119). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Thaiss, C. & Myers, T. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines. Research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tribble, C. (2002). Corpora and corpus analysis: New windows on academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 131-149). Harlow, UK: Longman.