

Los géneros discursivos de formación en tres carreras de pedagogía de una universidad chilena.¹

Speech genres of formation in three majors of pedagogy in a Chilean university.

Carolina Merino Risopatrón; Verónica Ponce Dachelet.

Universidad Católica del Maule

Resumen

El presente trabajo busca caracterizar los géneros discursivos de formación más producidos en tres carreras de Pedagogía de la Universidad Católica del Maule, de acuerdo con las representaciones de estudiantes y docentes. La iniciativa se inscribe, en términos disciplinarios, en la alfabetización académica y, más específicamente, en la pedagogía del género de la lingüística sistémico-funcional. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo y se asocia al interaccionismo simbólico. Se trata de un estudio descriptivo no experimental, cuyos resultados principales, obtenidos a través de la realización de entrevistas y focus group, revelan que los géneros discursivos de formación están ligados fuertemente a la disciplina, aunque es posible identificar dos que se repiten en las diferentes carreras: el ensayo y el informe. Se detecta cierta ambigüedad en la clasificación de los géneros académicos. Los estudiantes no logran definir sus convenciones porque no se ha realizado una enseñanza explícita de estos. Se observan diferencias entre Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y las otras dos pedagogías (Educación Física y Educación General Básica) pues en la primera carrera se busca enseñar el género, mientras que en las restantes solo se utiliza como herramienta para evaluar el aprendizaje.

Palabras clave

Géneros discursivos de formación, escritura académica, representaciones sobre la escritura.

¹ Este artículo es fruto de una tesis realizada para optar al grado de licenciadas en educación por las estudiantes Anahy Jara Maturana, Valentina Martínez Nilo, Verónica Ponce Dachelet y Camila Silva González, bajo la guía del doctor Claudio Garrido Sepúlveda.

Abstract

This work tries to characterize the speech genres of formation more commonly produce in three majors of pedagogy from the Universidad Católica del Maule, according to the representations of students and professors. The initiative is part, in disciplinary terms, of the academic literacy, and, more specifically, of genre pedagogy from systemic functional linguistic. The investigation has a qualitative approach and it is associated to symbolic interactionism. It is a descriptive work, non-experimental. Its principal results, obtained through interviews and a focus group, show that the speech genres of formation are deeply related to the discipline, even though it is possible to detect that two of them are repeated in the different majors: the essay and the report. There is some ambiguity in the classification of the academic genres. The students cannot define the conventions of the speech genres because there has not been an explicit teaching of them. There are notorious differences between Spanish and Communication Pedagogy and the other two majors (Physical Education and Primary Education Pedagogy) because the first has the purpose of teaching the genre, while in the other two the genre is just used as a tool to evaluate the learning of the students.

Keywords

Speech genres of formation, academic writing, representations about writing.

Introducción

Uno de los problemas detectados en la formación inicial docente es la ambigüedad que existe en la clasificación y estabilización de los géneros académicos más producidos en la universidad. Una de las causas radicaría en que los docentes poseen distintas representaciones acerca de las características de los géneros discursivos de formación y su dificultad para producirlos, factor que repercute directamente en la entrega de instrucciones referentes a su producción y en su consiguiente evaluación.

De acuerdo con Castelló (2014), cada disciplina tiene un corpus textual diferenciado acorde a las temáticas que se abordan dentro de ella, sin embargo, “en muchas ocasiones, los estudiantes deben ‘descubrir’ cuáles son las claves que rigen la comunicación en el sistema de actividad profesional para producir los textos requeridos de acuerdo con lo que se espera de los mismos en contextos profesionales” (Camps y Castelló, 2013, p. 27).

La manera en que se entienden los géneros suscita diferencias significativas al momento de enfrentar las tareas que de estos se desprenden y afecta la calidad de lo que producen los estudiantes, que en la mayoría de los casos no sale del aula pues suele limitarse a la demostración de cierta cantidad y/o calidad de conocimientos adquiridos.

A partir de la experiencia como participantes en la formación inicial docente se ha detectado que los estudiantes de pedagogía desconocen las características y los modos de producción de los géneros discursivos de formación, lo que afecta negativamente su desempeño académico. Desde esta experiencia, es posible plantear el supuesto de que estos alumnos no reciben el acompañamiento suficiente por parte de los docentes en sus tareas de escritura en la universidad

Por esta razón, se ha establecido la necesidad de investigar cuáles son los géneros académicos de mayor uso dentro de tres disciplinas pedagógicas y definir sus características a partir de las representaciones de docentes y estudiantes.

Estas definiciones permitirán a ambos agentes del proceso educativo moverse en un plano común, compartiendo las funciones de los textos que trabajan y evitando, en lo posible, las discrepancias. Por ello, como sostienen Gardner y Nesi (2013), “it would be useful to have a comprehensive taxonomy, empirically grounded in analysis of coursework produced by students, which describes both the purpose and the characteristics of writing produced for university courses” (p. 26).

La noción de género discursivo se inserta en el marco disciplinario de la lingüística del texto para delimitar las diferentes manifestaciones textuales según criterios socioculturales e históricos (Bajtín, 1982). Uno de los principales aportes proviene de la denominada Escuela de Sídney y la teoría del registro y del género (Rose y Martin, 2018). Al marco anterior, hay que agregar los Géneros discursivos de formación (cf. Cubo de Severino, 2005; Gardner y Nesi, 2013) que “tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (Navarro, 2014, p. 33).

La propuesta desarrollada por la Escuela de Sídney acerca de una pedagogía basada en los géneros toma particular relevancia para la labor de enseñar a los estudiantes a trabajar los géneros académicos. El propósito del grupo, en palabras de Rose y Martin (2018) era “diseñar un sistema pedagógico de escritura que permitiera a cualquier estudiante superar con éxito las exigencias de la escuela” (p. 15). A partir de investigaciones de los tipos de escritura, originalmente, de estudiantes de primaria, surge la pedagogía del género que se presenta como “las estrategias de enseñanza que se diseñaron para guiar a los estudiantes en la escritura de los géneros en la escuela” (p. 15).

En la actualidad, el objetivo apunta al diseño de una metodología para integrar la lectura y la escritura en las áreas del currículo de la educación primaria, secundaria y superior. Se basa en generar una enseñanza explícita de los géneros académicos, tarea que requiere de docentes con conocimientos profundos sobre ellos.

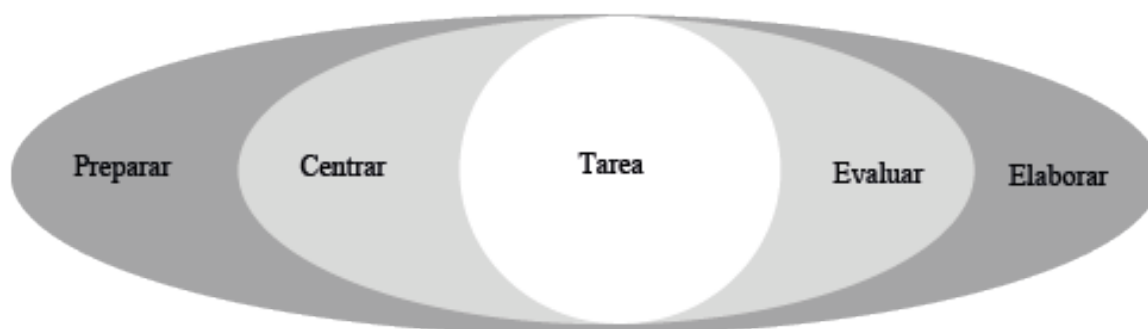


Figura 1: Cinco elementos generales de una actividad de aprendizaje.

Rose y Martin, 2018, p. 30.

La Figura 1 sintetiza a grandes rasgos las fases que debiese tener una actividad de aprendizaje. Trasladar esto al proceso de escritura significa, como se ha mencionado, que antes de enfrentarse a la tarea el escritor debe pasar por un proceso de ajuste: al género, a la disciplina, y lo más importante al género en la disciplina.

El problema de la falta de clasificación y estabilización de los géneros, y la necesidad de saber cuáles son, cómo se trabajan y se perciben por parte de estudiantes y docentes, se hace incluso más urgente cuando se trata de los géneros académicos de formación puesto que el sentido de la escritura académica está fuertemente relacionado con la construcción, reflexión y comunicación del conocimiento (Camps y Castelló, 2013), mientras que los docentes hacen uso del potencial epistémico de la escritura con el fin de “medir la adquisición de aprendizajes” (Ávila y Cortés, 2017, p. 159).

Gardner y Nesi (citados en Navarro, 2014) postulan, también, que los géneros académicos de formación “tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (p. 33). Esta cualidad flexible, como postulan Ávila y Cortés (2017), “los hace difíciles de aprehender por parte de los alumnos, quienes muchas veces desconocen las expectativas que tienen los profesores sobre estos trabajos escritos” (p. 159).

Carlino (2013) releva la enseñanza de los géneros académicos de formación como la puerta de entrada de los estudiantes a las situaciones discursivas de las comunidades especializadas dadas por sus disciplinas de estudio.

La presente investigación se realizó en las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Pedagogía en Educación General Básica, y Pedagogía en Educación Física, de una misma universidad chilena. La selección de dichas disciplinas pedagógicas obedeció al supuesto de que el uso de géneros de formación diferiría en cada una de ellas.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló en un paradigma constructivista, se abordó desde la metodología cualitativa y se enfocó en el interaccionismo simbólico, que entiende los significados como productos sociales.

En relación con los criterios de selección de las carreras participantes, como se mencionó anteriormente, se optó por estudiantes de primer año de carreras que tuvieran una distinta aproximación a la escritura académica relacionada con los géneros discursivos de formación. Es así como Pedagogía en Educación General Básica (PGB) y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (PLCC) fueron escogidas por su directa relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos. También se incluyó Pedagogía en Educación Física (EF), carrera que no presenta cursos directamente vinculados a la escritura.

El primer paso en la investigación correspondió a la revisión de los programas de curso y planificaciones de la actividad curricular de cada uno de ellos, con el propósito de escoger los dos de cada carrera que tuviesen más actividad relacionada con la escritura de textos.

Todas las pedagogías anteriores han tenido un acercamiento a la lectura y escritura en las disciplinas porque PGB y EF participan en un programa institucional de Alfabetización Académica que apoya la realización de los cursos escogidos para esta investigación, mientras PLCC incorpora durante el primer año dos asignaturas que buscan el desarrollo de la competencia comunicativa, una de ellas incluida en esta pesquisa.

En una siguiente etapa se recogió la información de los participantes a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes responsables de cada una de las asignaturas seleccionadas. En PGB, se entrevistó a dos docentes a cargo de los Talleres Pedagógicos 1 y 2. En PLCC la consulta se realizó a la docente responsable del Taller de Competencias Comunicativas 2 y a otra profesora que dicta un curso de Literatura. En EF participó la académica que dicta los cursos de Práctica de primer año.

Esta entrevista se organizó a partir de las siguientes temáticas relacionadas con el trabajo con los géneros discursivos de formación: criterios de selección, cómo se entienden los géneros seleccionados, entrega de instrucciones (formato y temporalidad), modelamiento del género y dificultades que identifican en los estudiantes.

Para obtener información de los estudiantes se realizó un focus group con tres representantes por carrera, en el que se abordaron los mismos temas de la entrevista a excepción de los criterios de selección de los géneros discursivos. Por dificultades contextuales en el periodo en que se realizó la investigación, Pedagogía en Educación Física no tuvo participación.

Resultados y discusiones

Después de realizar una triangulación a partir de la información recopilada, se obtuvieron los siguientes resultados que fueron analizados de acuerdo a las categorías que se presentan a continuación:

Géneros más recurrentes

En relación con los géneros más presentes en los distintos programas de las tres carreras, los que se repiten en ambas pedagogías, a partir de los resultados del focus group, son el ensayo y el informe. En adición a estos se mencionan algunos más relacionados con la disciplina: bitácoras para las prácticas pedagógicas en PGB, monografías y guiones teatrales en PLCC.

Las respuestas de los estudiantes se relacionan con el contexto en el que se encuentran, es decir, el área disciplinar a la que pertenecen. Esto da cuenta de que “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana” (Bajtín, 1982, p. 248).

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes, se observa coincidencia en la mención del género ensayo. Respecto del género informe, este aparece señalado solo por una docente de EF y otra de PGB. Los profesores de esta última carrera también señalaron emplear el cuaderno de campo en las prácticas pedagógicas. En PLCC se menciona además la monografía y otro texto híbrido de autoría de una docente de Literatura.

Es interesante hacer notar que a partir de la revisión preliminar de los programas de curso, se esperaba encontrar referencias a todos los géneros allí incorporados, sin embargo, en las entrevistas se reconoció que no siempre existía coincidencia entre lo declarado y lo efectivamente realizado en las clases.

Comprensión del concepto de género discursivo

Tras consultar a los estudiantes si conocían el concepto de género discursivo, todos afirmaron haberlo escuchado anteriormente, pero también señalaron que no se les había explicado como contenido teórico. Algunos estudiantes mencionaron que les habían presentado los conceptos aislados.

Al pedirles que entregaran una definición de los géneros más recurrentes, los estudiantes caracterizaron el ensayo a partir de los elementos propios de su estructura retórica. Respecto del informe, en PGB se aludió al proceso de elaboración del informe bibliográfico, lo que fue compartido por un estudiante de PLCC.

En lo que respecta a las opiniones de los docentes, en PLCC se refirieron a la tipología argumentativa y función apelativa del ensayo. Los profesores de PGB no definieron el género, mientras la docente de EF comentó que el ensayo se basa en una reflexión de los estudiantes acerca de una lectura dada en clases. Respecto del informe, esta misma docente aludió solo al formato del género. Una académica de PGB identificó el proceso de elaboración de un informe como reporte de lectura.

Entrega de instrucciones

Las estudiantes de PGB declaran que la manera de entregar instrucciones varía mucho entre sus profesores. Algunos son muy cuidadosos con ello, se refieren a las estructuras de los textos y lo que esperan encontrar, mientras que otros “dejan que se las arreglen solos”. Los estudiantes de PLCC manifiestan que en otras asignaturas como las de formación pedagógica, las instrucciones solo se entregan, mientras que en Competencias Comunicativas las consignas se relacionan con un paso a paso:

En Competencias hemos tenido buena experiencia ya que siempre nos entrega todo muy ordenado, la profesora nos ayuda, siempre nos está recalcando que sigamos el paso a paso. Una vez tuvimos una actividad en que teníamos el paso y sin querer cambiamos los pasos y la profesora nos está recalcando que los sigamos.

Lo anterior coincide con lo declarado por esa docente cuando señala indicar instrucciones para realizar pequeñas tareas que en suma llegan al producto final. La segunda docente de la misma carrera no menciona cómo hace entrega de estas. Por su parte, uno de los docentes de PGB ofrece las instrucciones a través de ejemplos, pero también declara subirlas a la plataforma online. La segunda docente de PGB entrega las instrucciones a partir de una rúbrica. La profesora de EF las explica en clases y luego las comparte en la plataforma.

Modelamiento del género

Los estudiantes de PGB manifiestan que en algunos cursos, como aquel en que reciben acompañamiento en Alfabetización Académica y otro dictado por un profesor de Lenguaje, se les modelan los géneros con los que van a trabajar. En la misma pregunta, los estudiantes de PLCC coinciden en manifestar que deben leer textos de diversos géneros, como el ensayo, pero no con el propósito de aprender a escribirlos sino que por su contenido o para conocer su estructura. Esta afirmación deja ver que no consideran como modelamiento el contar con ejemplos genéricos. Sin embargo, destacan la utilidad del tipo de corrección que realizan los docentes de la carrera:

Yo encuentro que tenemos una gran ventaja con nuestros profesores porque cuando hemos hecho escritos nos recalcan mucho los errores y, de hecho, los errores los marcan de distinta forma como, por ejemplo, esto es redacción, esto es falta de ortografía, o también textualmente nos escriben qué nos faltó en tal parte, con alguna simbología. Entonces eso nos guía a muchos a darnos cuenta cómo tenemos que ir poniendo nuestra info.

Por su parte, tres de los cinco profesores entrevistados afirman modelar los géneros que trabajan: la docente del curso de Competencias Comunicativas lo realiza a través de modelos errados para corregirlos y mostrar cómo deben hacerlo los estudiantes; también manifiesta que lo hace a través de talleres, modelando las diferentes tareas que encarga. La profesora del curso de

Literatura muestra un modelo para explicar el paso a paso en la tarea que le solicita realizar a sus estudiantes. El tercer docente que dice modelar el género es uno de los profesores de PGB, quien declara hacerlo al presentar el tipo de texto y en las retroalimentaciones que siguen, utilizando los avances de los alumnos. La segunda docente de esa misma carrera señala que no lo hace porque no tiene modelos anteriores puesto que es el primer año que da el curso, y además agrega que no siempre es bueno mostrar ejemplos porque eso coarta la creatividad de las estudiantes. Por último, la docente de EF deja ese trabajo en manos de la profesora a cargo de Alfabetización Académica, pues su módulo se articula con ese acompañamiento.

Dificultades asociadas al proceso de escritura

Cuando se les pide a los estudiantes identificar las dificultades del proceso de escritura de los géneros discursivos de formación, los participantes de ambas carreras comparten que estas tienen relación con la recolección y manejo de la información. También aluden a la constancia en el trabajo que requiere su elaboración, a la práctica, considerando más complejos aquellos géneros que no han trabajado frecuentemente. Una estudiante de PGB comenta que el realizar trabajos en grupo, sin la oportunidad de desarrollar sus habilidades de manera individual, entorpece también su acercamiento al género.

Desde ambas carreras declaran ser acompañados por los profesores cuando se enfrentan a dificultades: en el caso de PGB mencionan al profesor de lenguaje, y en PLCC se refieren al proceso de escritura de un ensayo, sin aludir al docente en concreto.

Al consultar sobre las dificultades que perciben en los estudiantes de primer año, las respuestas de los académicos son las siguientes: la docente de PLCC que trabaja las competencias comunicativas relaciona los problemas con la madurez cognitiva que exige el ensayo, género que considera complejo de incluir en primer año. Otras dificultades que observa son el desaprovechamiento del potencial epistémico y el modo de transmitir la información, ya que los estudiantes no la transforman sino que la presentan como si fuese un resumen. La segunda docente de PLCC reconoce una dificultad que también proviene de la lectura de los textos: la capacidad de sintetizar.

Se trataría, en términos del planteamiento de Scardamalia y Bereiter (1992), de una estrategia de novatos que consiste en producir un texto mediante la formulación de ideas en la medida en que son recuperadas de la memoria a largo plazo o generadas en ella, sin reorganización del contenido conceptual o de la forma lingüística del texto.

El docente de PGB relaciona las dificultades con el desconocimiento de las estructuras de los textos, lo que sería originado por la deficiente formación escolar. A esto agrega también la falta de manejo de las Normas APA, situación que ni el apoyo de Alfabetización Académica subsana. Una elección muy básica de fuentes de consulta es otro problema identificado en el proceso de

escritura. La segunda académica de PGB dice que la “dificultad es el proceso de escribir”, trabajar la escritura efectivamente. Hace referencia a que en la elaboración de los trabajos los alumnos no siguen instrucciones de formato, y se pregunta cómo ningún integrante del grupo se hace cargo de tales detalles. La profesora de EF relaciona los problemas con una deficiente formación recibida en el colegio que redundaba en un escaso hábito lector, problemas con la ortografía y redacción. Afirma que los estudiantes también hablan mal y tienen dificultad al captar las ideas principales. Considera, tal como la primera docente de PLCC, más compleja la producción del ensayo que el informe, debido a que este es menos estructurado y les da más libertad a los escritores.

Cumplir con las expectativas de los docentes

Durante la conversación con los estudiantes estos también hicieron referencia al cumplimiento de expectativas, razón por la cual es incluida en esta investigación como categoría emergente. Mencionaban sentir cierto temor al entregar sus escritos puesto que no tenían seguridad respecto de que lo hecho era lo que el docente esperaba que hicieran. Esto ocurría principalmente porque reconocían el aumento de exigencia al pasar al contexto universitario, en comparación con la enseñanza secundaria. Una estudiante de PGB dijo que sentía este temor con cada primera entrega (primer informe, primer ensayo...), pero que luego cuando ya sabía cómo evaluaba el docente se iba guiando por ello. Otra estudiante de esta misma carrera comentó cómo le ayudó que el profesor de lenguaje explicara paso a paso el trabajo que debían hacer.

Una de las principales dificultades mencionadas por los estudiantes es la distancia que observan entre la enseñanza secundaria y la universidad, en lo que respecta a las tareas de escritura académica:

Al igual que la compañera tengo el caso similar de que vengo de colegio técnico y no me habían hecho hacer ningún ensayo. Y al llegar acá me pasó igual que tenía como cierto grado de temor a un ensayo, a no saber hacerlo. Pero después que me explicaron el paso a paso y el orden que tiene que seguir un ensayo, en qué nos tenemos que basar y con las ayudas que nos dieron, ahora igual puedo decir que me siento más preparado para realizarlo (PLCC).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, es posible concluir que los géneros discursivos de formación que se trabajan en la formación inicial docente están ligados fuertemente con la disciplina de cada pedagogía aunque es posible identificar dos géneros que se repiten en las diferentes carreras: el ensayo y el informe, puesto que serían transversales en los estudios universitarios. En otras palabras, cada área disciplinar crea un corpus textual según las necesidades de los participantes dentro de ella, lo caracteriza y establece sus propios propósitos (Bolívar, 2003; Moris y Navarro, 2007). Considerando el concepto clave de esta investigación, Géneros Discursivos de Formación, es importante tener en cuenta que, aunque

se trabajen los mismos géneros en distintas carreras, estos sufren modificaciones y se adaptan para cumplir el propósito de escribir textos cuyo significado se cree a partir de la disciplina y de esta manera se logre evaluar la entrada de nuevos miembros a esta (Camps y Castello, 2013; Navarro, 2014).

La comprensión que tienen los estudiantes respecto a los géneros discursivos de formación se ve directamente afectada por cómo los profesores se los presentan y guían el proceso de escritura. Es decir, los estudiantes no definen de manera clara los géneros porque no se ha realizado una enseñanza explícita de estos. Ello genera como consecuencia que, al pedir definiciones, los aprendices se enfocan en la organización estructural del género. Este tema vuelve a aparecer con fuerza, tanto en docentes como estudiantes, lo que revela que los aspectos formales les parecen más importantes que aquellos relacionados con los procesos de producción.

Al comparar las carreras seleccionadas, se puede observar una posición ventajosa de los docentes de PLCC. Existe una coincidencia en los géneros reportados por ellos y sus estudiantes, quienes destacan el acompañamiento que reciben de sus profesores en el proceso de escritura. Se podría afirmar que en esta carrera se busca enseñar el género, mientras que en las otras solo se utiliza como un medio para la evaluación.

A partir de lo expresado por los profesores concluimos también que no todos están preparados para enseñar el proceso de elaboración de los géneros discursivos de formación, por lo que es clave el trabajo de acompañamiento que realiza el programa de Alfabetización Académica, y que los alumnos y profesores reconocen.

Los estudiantes esperan estar más acompañados y guiados por sus profesores de manera explícita durante el proceso de escritura. Por su parte, los docentes abogan por la autonomía de los alumnos, y no reconocen el rol que les corresponde, responsabilizando de las dificultades a la deficiente formación entregada en la enseñanza secundaria. Asumen que los estudiantes deberían poseer condiciones de entrada suficientes para enfrentarse a la tarea de escribir sin su constante supervisión, desconociendo que el ingreso a la universidad exige una bienvenida a la nueva cultura académica y al aprendizaje de sus modos de producción del conocimiento porque escribir no es una habilidad básica, sino una práctica cultural altamente específica (Carlino, 2003).

Esta discrepancia genera temor o incertidumbre a los alumnos en sus tareas de escritura, situación que podría revertirse mediante consignas claras, progresión en la dificultad de los géneros trabajados y modelamiento de la lectura y la escritura.

Se recomendaría seguir los postulados de la Pedagogía del Género de Rose y Martin (2018), respecto del uso de secuencias didácticas para la enseñanza de los géneros. Este proceso, guiado por el profesor de la disciplina, se inicia con la selección de un género y la reflexión

sobre el campo del saber en el que se inscribe; luego pasa por la deconstrucción, momento en que se analizan las relaciones entre el campo, el tenor y el modo, como mecanismo de acción en el contexto cultural. Una vez comprendidos estos aspectos, se pasa al ejercicio de escritura, conservando el mismo género elegido. Este ejercicio parte de un trabajo en conjunto, modelado por el docente, para dar paso al trabajo independiente; en este último, el estudiante puede emular tanto las características genéricas del texto abordado, como las estrategias que fueron utilizadas por el maestro en la construcción conjunta. Finalmente, se propone generar espacios de discusión que valoren los textos a nivel de sus posibilidades de análisis de la teoría, la práctica y la ideología (Rojas, Olave y Cisneros, 2016, p. 228).

Sería óptimo que en cada área disciplinar se llevara a cabo un trabajo modelado con los géneros discursivos. Sin embargo, para que esto pueda concretarse es fundamental que los docentes reciban una inducción. De otro modo, los académicos que forman profesores de Lengua y Literatura siempre estarán en una posición más ventajosa.

Es posible sugerir que los docentes de cada una de las carreras se reúnan y discutan qué géneros discursivos es pertinente abordar, considerando los propósitos y objetivos que busca cada área disciplinar y cada pedagogía, con el fin de crear un corpus de géneros discursivos en el que estén estipulados: la estructura- de acuerdo con el propósito que quieren desarrollar los docentes- la finalidad o intención y los aspectos formales requeridos.

Las limitaciones de este estudio radican en el reducido número de participantes. Si bien el universo contemplado era mayor, factores relacionados con el contexto social chileno afectaron el proceso de recopilación de la información. Aun así, este ejercicio investigativo puede aportar a los estudios sobre las literacidades académicas en el país.

Esta investigación preliminar puede también servir de base para otras relacionadas con el uso de los géneros discursivos de formación, que se propongan indagar en aspectos tales como la formación en escritura académica recibida en la educación escolar para conocer cómo se trabajan los géneros en el contexto de la enseñanza secundaria. También se podría indagar en la progresión respecto al uso de los géneros discursivos de formación, en otras palabras, en cómo los estudiantes que están cursando los últimos años de su proceso universitario dan cuenta del avance respecto a la producción de los géneros discursivos más frecuentes en sus carreras.

Referencias

- Ávila, N. y Cortés, A. (2017). El género “Informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*. 50: 153-174.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. 248–293.

- Bolívar, A. (2003). Los primeros problemas del analista: ¿qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar? Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Camps, A y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista para docentes*. 11(1): 17-31.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57): 355-381.
- Carlino, P.(2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas. *UNI_PLURI/VERSIDAD*, volumen 3, #2.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*. 19(2): 346-365.
- Gardner, S y Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*. 34(1): 25-52.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Moris, J. y Navarro, F. (2007) Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico. I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR “Texto y Género”. Argentina: Universidad de Buenos Aires
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía del género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*. 49 (1): 224-242.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Scardamalia y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.