

La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora

Mostacero, Rudy / Villegas Santana, César

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela / Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela
rudymostacero@gmail.com / cvillegass@hotmail.com

Finalizado: Maturín, 2016-12-30 / Revisado: 2017-01-05 / Aceptado: 2017-04-05

Resumen

El tema de este artículo está centrado en la pedagogía del discurso que puede ser entendida como una opción de cambio respecto a la concepción tradicional de la didáctica de la lengua. Como se trata de un constructo reciente se hará énfasis en sus antecedentes teóricos, en su concepto, en sus objetivos, así como en las funciones transformadoras que posee. Asimismo, interesa destacar la integración que tiene con las teorías de los géneros discursivos, con los movimientos y con los modelos de escritura académica (Academic Writing), todo lo cual ha sido propuesto en las últimas cuatro décadas. Por lo tanto, se expone también la relación que mantiene con la pedagogía de los géneros discursivos y la importancia que adquirió en la construcción y aplicación del Modelo Pedagógico Multinivel (Mostacero, 2016).

Palabras clave: pedagogía del discurso, pedagogía de los géneros discursivos, Modelo Pedagógico Multinivel

Abstract

DISCOURSE PEDAGOGY: ANTECEDENTS AND TRANSFORMING FUNCTION

The topic of this article is focused on discourse pedagogy, which can be consider as an option of change regarding the traditional perception of language teaching. Given that it is a new construct, emphasis will be done on its concept, its objectives, its transforming functions and the literature review. It is equally important to emphasize its integration with the theories of discourse genre, with the movements and models of academic writing, which has been proposed in the last four decades. Therefore, it is also exposed the relationship that maintains with the pedagogy of discursive genres and the importance it acquired in the construction and application of the Multilevel Pedagogical Model (Mostacero, 2016).

Key words: discourse pedagogy, discourse genre pedagogy, multilevel pedagogical model.

Résumé

LA PÉDAGOGIE DU DISCOURS: PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES ET FONCTION DE TRANSFORMATRICE

Cet article porte sur une démarche centrée sur la pédagogie du discours, laquelle pourrait être considérée une option de changement face à la conception traditionnelle de la didactique de la langue. Vu qu'il s'agit d'un objet de savoir relativement récent, nous ferons le point sur ses présupposés théoriques, sa définition, ses objectifs, et finalement sur ses fonctions transformatrices. Parallèlement, il est intéressant de mettre en valeur son intégration avec les théories des genres discursifs, avec les mouvements et avec les modèles d'écriture académique (Academic Writing). Tout cela a été proposé dans les dernières quatre décennies. En conséquence, nous exposons également la relation avec la pédagogie des genres de discours et de l'importance acquise dans la construction et l'application du Modèle Pédagogique Multiniveau (Mostacero, 2016).

Mots-clés: pédagogie du discours, pédagogie des genres discursifs, modèle pédagogique multiniveau.

1. Introducción

La proposición de una pedagogía del discurso se hace con el propósito de presentar una opción de cambio respecto a la enseñanza tradicional de la práctica escrita. La misma tiene como objeto suplantarse la concepción imperante, es decir, la didáctica de la lengua y de la literatura¹ y en su lugar proponer un enfoque basado en un programa de escritura académica que, a la vez, se relaciona con las teorías sobre los modelos de escritura y los movimientos pedagógicos *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines* (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005).

Otro motivo está relacionado con la deficiente formación discursiva que presentan tanto los estudiantes como los docentes, ya sea la que se constata que impera de la escuela primaria a la universidad (Sánchez, 2013; Serrón, 2004), las incongruencias que existen entre el currículo y los programas de lengua y literatura (Arnáez, 2000), las dificultades para escribir en los cursos universitarios (Carlino, 2004), lo cual se puede interpretar como serias limitaciones del sistema escolar de muchos países de América Latina (cf. Román, 2013; UNICET, 2001; Valdés, 2008). Lo anterior se explica por la persistencia de un diseño curricular tradicional (Lerner, 2001; Miranda, 2007) y de un modelo remedial de enseñanza². Por lo tanto, en este artículo de reflexión se argumenta a favor de una transformación pedagógica.

Este artículo consta de tres partes: en la primera se presentan algunas diferencias entre la didáctica de la lengua y la pedagogía del discurso, incluyendo los antecedentes teóricos que este último término tiene en particular en español, en la segunda se abordará la integración que resulta de la relación entre el enfoque discursivo de la comunicación y la

pedagogía de los géneros discursivos, mientras que en la tercera se expondrá la función transformadora de un modelo de escritura que se llevó a cabo entre 2012 y 2016³.

2. La didáctica de la lengua y la pedagogía del discurso

El propósito de este primer apartado es el de establecer una distinción entre la llamada enseñanza o didáctica de la lengua y de la literatura respecto de lo que en este artículo se denomina *pedagogía del discurso*. En el primer caso se suele identificar, por una parte, la enseñanza de la lengua con la teoría gramatical y, por otra, la práctica de la escritura con la revisión de los aspectos superficiales. Asimismo, que existe un umbral establecido, el de la oración y el párrafo, de modo que el trabajo con los textos se interesa mayormente por las relaciones de cohesión y coherencia, pero muy poco por los aspectos retóricos y epistémicos, mucho menos por los aspectos enunciativos y pragmáticos del discurso.

Esto sucede en todos los niveles de la escolaridad y su efecto se percibe de manera más preocupante en la etapa final de cada subnivel, por ejemplo, al final de la primaria, de la secundaria, del pregrado universitario, incluso, del posgrado, debido a que la formación es deficiente y no permite asumir con suficiencia la complejidad creciente de las prácticas discursivas. Por lo tanto, el comienzo de cada nueva etapa es crítico, particularmente, cuando los estudiantes deben acceder a la cultura escrita del nivel universitario. Esto indica que el sistema en su conjunto está desarticulado y que el modelo predominante de enseñanza es obsoleto, el que identificamos con la didáctica de la lengua y de la literatura.

El término y el concepto de pedagogía del discurso en lengua española son muy recientes, como se explicará más adelante. Para poder comprender su significado es preciso establecer tres clases de relaciones: con los modelos de escritura, con las teorías acerca de los géneros discursivos y con los movimientos pedagógicos de escritura académica (Carlino, 2005; McLeod y Soven, 1992; Mostacero, 2016). A la vez, estos tres núcleos son

1 Arnáez (1999), la identifica con una concepción código y maistrocentrista, cuyas habilidades "han pasado a ser simples elementos subsidiarios de una educación gramaticalista, prescriptivista, repetitiva y memorística. Es decir, una enseñanza eminentemente directiva y transmisiva" (p. 12).

2 En una conferencia pronunciada por Serrón (2007) se refería a los intereses y conflictos que la enseñanza de la lengua tenía en las universidades venezolanas. A ese respecto decía: "La orientación ha sido siempre 'remedial', 'analgésica' (...), por cuanto buscaban (y buscan) más que terminar con el problema (remediarlo) neutralizar puntualmente algunos de sus 'síntomas'" (p. 19).

3 Este artículo informa acerca de algunos resultados obtenidos en el programa de Pedagogía del Discurso (tesis doctoral) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

imprescindibles para derivar de allí una pedagogía del género discursivo. Esta perspectiva conduce a interpretar el concepto de género y texto en otros términos, por lo mismo, a situar su enseñanza más allá del nivel oracional.

Por lo tanto, por pedagogía del discurso entendemos el trabajo que se centra en el discurso y en los géneros discursivos, como objetos conceptuales y pedagógicos, y con la finalidad de lograr en el aprendiz su autonomía como escritor y lector. Lo conceptual concierne al discurso, a los modelos de escritura y a los géneros discursivos, como constructos teóricos y tipológicos que los enfoques científicos elaboran a partir de su uso en contextos sociales, en tanto que lo pedagógico se relaciona con las estrategias de enseñanza/aprendizaje de carácter transversal. Estas premisas deberán estar respaldadas por transformaciones en los diseños curriculares, en la formación de los docentes y en cambios innovadores que se deben operar en sus representaciones pedagógicas. De tal manera que el trabajo con el discurso tiene tres propósitos: aprender a investigar los discursos como fenómenos semióticos, intersubjetivos e intertextuales; aprender a escribir para socializar el conocimiento y hacerlo de acuerdo con las características específicas que los géneros tienen en cada disciplina o conjunto de disciplinas.

Las diferencias con respecto a una didáctica tradicional se pueden constatar en torno a varios temas, por ejemplo, qué se debe enseñar, con qué propósitos, con qué estrategias. Pero también, si este aprendizaje debe estar enfocado en los aspectos superficiales o retóricos de los textos. Desde que se inició la Lingüística del Texto en Alemania, se añadieron, además, los aportes del Análisis del Discurso, de la Lingüística Sistémico Funcional, de la Pragmática y de la Pedagogía Crítica, no obstante, el docente formado en la concepción tradicional de la lengua no ha incorporado estos avances a su práctica de aula. Esta es una de las causas que explicarían las incompetencias estudiantiles.

Otro argumento es el siguiente: en un artículo Ciapuscio (2005) se propuso realizar un examen crítico de la noción de texto y género, pero según dos orientaciones, la Lingüística Sistémico Funcional y la Lingüística del Texto. Expresó que al interior

de cada enfoque la problemática de los géneros ha sido un tema intenso de reflexión y análisis, sin embargo, esta innovación no ha llegado a las aulas de primaria y secundaria. Ciapuscio sostiene que hacia los 90 John Swales (1990, 2004) inició el estudio y el análisis de los géneros especializados, de su estructura y de los contextos de uso, sin embargo, esto tampoco ha impactado a la didáctica tradicional.

Un segundo argumento es el que sigue: en un libro sobre teorías y procesos de análisis, Shiro, Charaudeau y Granato (2012) ofrecen cinco perspectivas teóricas complementarias y otras tantas de aplicación con géneros discursivos especializados. Uno de los capítulos fue escrito por Bolívar (2012) y lo dedicó a la construcción dialógica del macrogénero “crisis diplomática”. En él se destaca el aporte de comunicadores, dirigentes políticos y analistas del discurso que como escritores divulgan tal diversidad de textos en torno a la crisis diplomática. Precisamente, Bolívar es quien hace una enumeración de más de una docena de autores que han hecho referencias al macrogénero⁴. Estas contribuciones forman parte de una pedagogía del discurso y esto es lo que la diferencia de la mencionada didáctica. Tampoco se tiene evidencia de que en las aulas universitarias ya sea una práctica normal abordar los géneros especializados según los teóricos alemanes, ingleses o franceses, quienes se han ocupado de la estructura genérica, de las tipologías (Heinemann y Viehweger, 1991), de las modalidades de organización del discurso (Charaudeau, 2004), de las movidas retóricas (Swales, 1990), de la enseñanza de géneros académicos (Christie, 2005), entre otros.

A lo anterior se deben añadir los aportes de la Escuela de Sydney respecto a varios temas: los macrogéneros (Martin, 1994, 1997), los géneros laborales y educacionales (Christie y Martin, 1997), el interés por la ciencia y la técnica (Halliday y

⁴ Un macrogénero tiene varias denominaciones, se puede tomar como colonia de géneros (Bathia), familias (Bergmann y Luckmann), sistemas (Bazerman), conjuntos y redes (Devitt), dominios (Charaudeau), supergéneros (Lee), entre otros, según lo documenta Bolívar (2012, p. 228), ya sea que se considere que al circular se integran con otros y comparten las características de otros géneros; ya sea que se interpreten como variaciones estructurales de un mismo género. En este caso se trata de subgéneros.

Martin, 1993), la teoría de la valoración (Martin y White, 2005) y las relaciones entre género, registro y contexto para la enseñanza de los géneros discursivos (Martin y Rose, 2007, 2008). Sin embargo, este conjunto de innovaciones no ha impactado a la didáctica tradicional. Eso significa que es necesario intervenir el modelo tradicional para reorientar la formación docente. En el siguiente apartado ofreceremos los antecedentes de la pedagogía del discurso.

2.1. Antecedentes sobre la pedagogía del discurso en español

En este apartado nos referiremos al concepto de pedagogía del discurso, particularmente en español⁵. Por haber encontrado un solo autor que hace una referencia explícita del término, se constata que tanto el concepto como la denominación en la mayoría de los casos son implícitos. Esto tendremos oportunidad de comprobarlo en artículos de investigación y en libros que hemos reunido a la manera de antecedentes. Para hacer mención a los significados implícitos ordenaremos la exposición en tres partes: en la primera, citaremos autores cuyos planteamientos se pueden ubicar muy cerca del término, en la segunda un grupo seleccionado de artículos que lo conceptualizan o aplican en el contexto universitario y, en tercer lugar, una muestra de libros que incluyen argumentos implícitos en la línea de una pedagogía discursiva.

El único antecedente explícito fue formulado por Mauricio Pérez Abril (2000) y apareció inserto como título del capítulo “Hacia una pedagogía del discurso”. Pérez Abril afirmaba que el objeto de tal pedagogía era tomar distancia frente a la enseñanza de la palabra o de la frase y cuestionar la normativa lingüística como “centro del trabajo de producción de textos en la escuela”, ya que de esta manera “interesa privilegiar una pedagogía del texto (búsqueda del significado) y del discurso (búsqueda del sentido)” (Pérez Abril 2000, p. 1). Como se puede apreciar su punto de vista es explícito.

Otra mención fue aportada por María Cristina Martínez (2001) cuando dio a conocer el libro

Análisis del discurso y práctica pedagógica. No solo se enfocaba en el estudio de los géneros, en las teorías sobre el discurso argumentativo, sino que llegaba a proponer un nuevo modelo de enseñanza que llamaba *dialógico, interactivo y discursivo*. Asimismo, advertía que los objetos de interés eran los textos y los discursos y no las oraciones y su estructura gramatical, con lo cual coincidía con Pérez Abril (2000). Del mismo modo, Martínez añadía la necesidad de integrar las teorías de Bajtín con los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la lingüística cognitiva y el análisis del discurso para obtener una “visión discursiva del lenguaje, una visión dialógica del discurso”. En el capítulo final de su libro Martínez se ocupa de los argumentos tanto de una teoría del lenguaje como de una teoría del aprendizaje, pero desde una óptica que no dudamos en interpretar como una pedagogía del discurso.

Este enfoque viene a coincidir con otro planteamiento que, del otro lado del Atlántico, hiciera Anna Camps en dos artículos que pasaremos a sintetizar. En “Motivos para escribir”, Camps (2000) utiliza el concepto bajtiniano de género discursivo y lo asocia con el de secuencias textuales, de tal manera que coloca un énfasis particular en el estudio de la estructura, para alejarse de la oración y de su carácter normativo. El segundo artículo se denomina “Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad” (Camps, 2003). La autora no solo avanzaba en la caracterización específica de los géneros, sino que los ubicaba dentro de tres marcos de referencia: a) los entornos educativos donde se requiere de prácticas discursivas propias, b) los usos sociales del lenguaje escrito como objetivo de aprendizaje prioritario y c) los géneros que deben ser objeto de enseñanza en todos los niveles escolares. Al contextualizar su visión dentro de la teoría de la actividad de Leontiev, Camps no solo le daba fuerza a su postura, sino que la acercaba a la constitución de una pedagogía discursiva.

Igualmente, teniendo en cuenta un punto de vista integrador, ahora corresponde hacer referencia al artículo titulado “Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso” (Mostacero, 2006). En este trabajo el autor se proponía lograr dos objetivos, primero, una evaluación de las teorías

⁵ Al intentar hacerlo en inglés no solo aumentaría la extensión de este artículo, sino que los autores de este texto preparan otro trabajo donde incluirán antecedentes en ambos idiomas.

lingüísticas que prepararon la aparición de un enfoque discursivo y pragmático, pero dentro del campo de los estudios lingüísticos y, segundo, disponer de unos fundamentos pedagógicos para ser aplicados a la enseñanza de la lectura y de la escritura, lo cual coincidía, además, con un pensar y un hacer pedagogía de la lengua, pero desde el discurso.

Ahora bien, al pasar al segundo grupo de antecedentes expondremos varios artículos que en distintas universidades del mundo hispánico han utilizado enfoques teóricos y experiencias de aprendizaje dentro de lo que se denomina “escritura en las disciplinas”, “alfabetización académica” o “escritura académica”, entre otros. El primero corresponde a Álvarez (2011) quien desde la Universidad Complutense de Madrid llevó a cabo una experiencia de reescritura colaborativa con estudiantes de Ciencias Naturales como parte de su formación profesional y de acuerdo con estrategias pedagógicas anglosajonas representadas por Bazerman, Wiener, Millet y Sommers. Otra evidencia fue dada a conocer por Aguilera y Boatto (2013), quienes propiciaron la producción con tipos específicos de textos, la explicación de los procesos implicados, así como las metas personales de escritura. Para ello se documentaron en múltiples fuentes de escritura académica, tanto en inglés como en español, desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina.

Igualmente, se destaca el aporte teórico que al concepto de alfabetización académica hiciera Carlino (2013), pero como una reformulación del significado que ella misma había propuesto una década antes, así como la discusión de si se debe enseñar habilidades fragmentarias, como ocurre en la didáctica tradicional, o prácticas situadas y socializadas. Otro tanto representa la contribución de Arciniegas (2016), de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, quien se basó en una concepción de escritura colaborativa y autorregulada para poner a prueba un cambio de roles en el aula, de modo que el profesor pasa de controlador absoluto a ir cediendo gradualmente el control a sus estudiantes. El cambio se relaciona con los procesos de corrección textual y las transformaciones estratégicas para aprender a partir del trabajo grupal.

Por supuesto, destacan dos experiencias pedagógicas más, muy identificadas con políticas de rediseño curricular. Nos referimos a la creación de un programa de alfabetización académica en la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile con el propósito de operar un cambio de paradigma en la enseñanza de la escritura, para lo cual Ávila, González y Peñaloza (2013), sus proponentes, se basaron en los trabajos de Bazerman et al., (2005), Adler-Kassner (2008), Adler-Kassner y O’Neill (2010), Carlino (2005) y Castelló (2007). Aunque la experiencia más significativa se debe al equipo que en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, dirige Estela Inés Moyano (2002, 2007, 2010a, 2010b, 2011 y 2013a), ya que, por una parte, articula la educación secundaria con la universitaria y, por otra, cuenta con un rediseño curricular que desde 2005 se hizo extensivo a todas las carreras. Por lo tanto, es la única universidad del mundo hispánico que trabaja con un programa de este tipo.

Asimismo, y para dar apertura al tercer grupo de antecedentes, los que se relacionan con la publicación de volúmenes monográficos, empezamos con el artículo introductorio del número que la *Revista de Docencia Universitaria* de la Universidad Santiago de Compostela, España, le dedicó a la escritura académica. El mismo fue escrito por Camps y Castelló (2013), para referirse al concepto de género discursivo y su relación con el sistema de actividad, a una clasificación de los mismos, al uso y la enseñanza de estos constructos en las aulas universitarias, pero también al impacto que estos programas han tenido en universidades europeas y latinoamericanas. De esta manera se daba a conocer uno de los primeros monográficos, que sería complementado con varios libros de edición latinoamericana, siempre en la línea de la pedagogía del discurso, que pasamos a comentar.

La novedad y la innovación se inician a finales de la primera década de este siglo. Carlino y Martínez (2009) coordinan el volumen *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* desde la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén, Argentina, para dar a conocer un gran número de ponencias y propuestas de escritura académica para articular las escuelas medias con las universidades. Del mismo modo, Vásquez, Novo, Jakob y Pelizza

(2010), pero ahora desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, compilan el libro titulado *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, lo que significa que la pedagogía del discurso está bastante extendida en el país sureño, a tal punto que pocos años después Moyano (2013b) dio a conocer: *Aprender ciencia y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*, desde la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Los Polvorines, Argentina, y como parte de la implementación del programa PRODEAC⁶.

Una nueva experiencia, altamente valiosa y muy representativa del trabajo de investigadores, docentes y estudiantes, pero nada menos que de 17 universidades colombianas, es el volumen titulado *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país*, que fue coordinado por Pérez Abril y Rincón (2013) y editado por la Pontificia Universidad Javeriana. Es un texto muy avanzado, tanto por sus aportes teóricos y metodológicos, como por las evidencias de cómo deberían ser enseñadas las prácticas letradas. Otro tanto se comprueba en el libro compilado por Serrano y Mostacero (2014), que lleva por título, *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*, publicado por la Universidad de Los Andes, de Mérida, Venezuela. Los autores que redactaron los diez capítulos, distribuidos en tres secciones temáticas, no solo se identifican con la escritura de géneros discursivos, sino que optan por una intervención deliberada del modelo tradicional.

Por último, siempre en aras de un modelo pedagógico alternativo, se mencionan dos de los libros más recientes, por una parte, el de Parodi y Burdiles (2015), dedicado a *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*, que recoge la excelente tradición de la Escuela de Valparaíso donde Parodi ha consolidado la lingüística de corpus y el trabajo regular con los géneros especializados. Por otra parte, *El reto de la escritura académica en posgrado*, que desde la Universidad de Guadalajara,

6 Se trata del "Programa de desarrollo de competencias a lo largo del currículum" que fue diseñado con aportes bajtinianos, sistémico-funcionales y, por supuesto, de la Escuela de Sydney, con el cual se trabaja en todas las carreras de esta universidad.

en México, Aguilar y Fregoso (2016) entregan como una experiencia de trabajo mancomunado para el nivel de posgrado.

En síntesis, hemos hecho una presentación muy sintética de diez artículos y de ocho libros que fueron distribuidos en tres rubros para demostrar el grado de identificación directa de un primer grupo de autores con respecto al trabajo que se realiza con la pedagogía del discurso. Indudablemente, se destaca el aporte de Pérez Abril quien en lengua española ha sido el primero en utilizar el término. Después se agregó un compendio de seis antecedentes, tanto de América Latina como de España, constituido por artículos de investigación, para ponderar la variedad de experiencias innovadoras con programas de escritura académica, con lo cual se evidencia la existencia de grupos calificados de investigación que desde las universidades han asumido este compromiso. Por último, se hizo la presentación de siete libros que durante tres lustros informan de experiencias valiosas en Argentina, Colombia, Venezuela, Chile y México. Con estos antecedentes queda demostrado que aun cuando la mayoría de ellos lo hace de manera indirecta, implícita, no cabe duda de que una pedagogía del discurso es una realidad no solo en las publicaciones, sino también en congresos y en las aulas universitarias. Por lo tanto, es el contexto más apropiado para postular una integración entre una pedagogía del discurso y una de los géneros discursivos, tema que será abordado en el siguiente apartado.

3. El enfoque discursivo y el aprendizaje de los géneros: una integración necesaria

La integración entre la dimensión discursiva de la comunicación y el aprendizaje de los géneros discursivos, será explicada a partir de dos planos y de varias clases de componentes. Se hace mención de un plano epistemológico y de otro pedagógico, donde el primero se proyecta en el segundo y como condición básica para que todo constructo teórico tenga una aplicación en el aula de clase. La pedagogía del discurso (PD) se origina gracias a la confluencia de varias disciplinas, como la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística sistémico-

funcional, la pedagogía crítica, la enseñanza de lenguas con fines específicos, etc., pero también, debido a la generación de enfoques teóricos sobre los textos, las clases textuales, los discursos, la evaluación y valoración, la situación enunciativa, el contrato didáctico, el andamiaje, la regulación de la escritura, entre otros, de tal manera que la PD es un área de investigación y de aplicación macro y multidisciplinar.

La existencia de dos planos se ha tratado de representar en el cuadro 1 donde la primera parte está formada, a la vez, por tres núcleos epistemológicos, las teorías acerca de los géneros discursivos, las teorías que sustentan los modelos de escritura (Mostacero, en prensa) y los movimientos pedagógicos surgidos en la década de los 60 en países de habla inglesa. De hecho, aquí ya se concreta la primera integración epistemológica y pedagógica para conocer la organización de los textos y saber cuál debe ser la redacción más adecuada (Martin, 1997; Martin y Rose, 2007; Moyano, 2013b).

La segunda parte del cuadro es el campo de la pedagogía de los géneros discursivos que empieza por ser interpretada de manera amplia, como objetos complejos y variables, tanto en la interacción social como en su enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esto es válido para una disciplina en particular o para un grupo de ellas, de ahí que sea necesario, tal como ya ha sido propuesto por los teóricos de los géneros discursivos, entenderlos como macrogéneros y subgéneros, es decir, como objetos

semióticos híbridos y multimodales. Esto ocurre al analizar un género, el artículo de investigación, por ejemplo, o una parte de él, la introducción, los antecedentes, las conclusiones, en ambos casos los subgéneros son evidentes⁷. Igualmente, la última parte del cuadro nos permite situar su aprendizaje de acuerdo con dos criterios: uno de carácter tipológico, las modalidades de organización del discurso(Charaudeau, 2004), y otro de carácter pedagógico, una enseñanza y aprendizaje de multinivel (Mostacero, 2016), es decir, para todos los niveles de la escolaridad.

En consecuencia, una PD no solo se concreta a través de una pedagogía de los géneros discursivos, sino que este planteamiento marca una distancia con respecto a anteriores didácticas y/o pedagogías, por su orientación sesgada hacia los aspectos formales y gramaticales de la escritura, que ya han sido expuestos en la primera parte de este artículo. La PD se debe a los modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos que se propusieron en las postrimerías del siglo pasado, sobre todo, a los aportes de los movimientos pedagógicos WAC, WID, ACLITS y de la Escuela de Sydney. Se identifican como modelos de escritura académica, sin embargo, su aplicación no se restringe a las aulas universitarias. Una evidencia de esto son los aportes de Carlino y Cartolari (2012), Carlino,

7 Tanto para el concepto como para comprender el análisis de los macrogéneros remitimos a la nota 4 y a la explicación proporcionada por Gallardo (2012) y Bolívar (2012), en sus respectivos artículos.

Cuadro 1
Elementos de una pedagogía del discurso (PD)

Pedagogía del discurso		
Teorías del género discursivo	Teorías sobre los modelos de escritura	Movimientos de escritura académica
Bajtín, Swales, Bathia, Halliday, Christie, Martin, Devitt, Charaudeau, Genette, Heinemann, Bazerman, etc.	- Modelos de producto - Modelos de proceso - Modelos de escritura académica	. WAC . WID . ACLITS . Escuela de Sydney
Pedagogía de los géneros discursivos		
Macrogéneros	Subgéneros	
Modalidades de organización Del discurso	Enseñanza/aprendizaje De multinivel	

Fuente: elaboración propia

Iglesia y Laxalt (2013), Pierce (2013) y Narváez (2016).

Los argumentos que se acaban de plantear formaron parte de una investigación que tuvo como objeto la construcción de un modelo para aprender a escribir, que fue aplicado y adaptado a tres niveles de escolaridad: primaria, secundaria y universidad⁸. Por eso, es un modelo transversal, que pudo ser validado, al menos, en la transformación de la práctica docente. Nos referimos al *Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar/aprender a escribir* (Mostacero, 2016, tesis doctoral) que se realizó en el programa de Pedagogía del Discurso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fue concebido según los lineamientos teóricos y pedagógicos ya explicados del cuadro 1, no obstante, por razones de espacio solo enumeraremos algunas de sus funciones transformadoras.

En este caso, se trata de destacar la función transformadora de la pedagogía del discurso, pero a partir de algunos aspectos desarrollados en la investigación doctoral aludida. Además, el poder demostrativo también se puede vincular con tres referencias externas adicionales. Primero, con las representaciones y concepciones que tienen los docentes para asumir su praxis de aula, ya que si estas se continúan identificando con las teorías implícitas tradicionales, la formación que proporcionen seguirá siendo tradicional (Martins, 2004, 2012; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Segundo, ponemos como ejemplos opuestos de esto último las experiencias de más de 15 años que promovió Oscar Alberto Morales (2014) en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela, y las que llevó a cabo Estela Inés Moyano en la Universidad Nacional de General Sarmiento, a las que ya hemos hecho referencia.

La función transformadora debe empezar con el diseño curricular y con la formación de los docentes. Que los cambios comprometan todas las disciplinas, especialidades, materias o áreas de conocimiento; que evolucionen de lo más simple a lo más complejo y que lo logrado en

cada nivel asegure la formación más compleja del nivel siguiente. Por consiguiente, para cambiar el trabajo solitario y de compartimientos estancos que predomina en el sistema actual, es necesario implementar un modelo de multinivel. La experiencia puede empezar por la imitación de modelos expertos, como práctica grupal, para culminar como experiencia personal. En otras palabras, los aprendizajes deben evolucionar de la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2011) y de la escritura pública a la privada. Planificar y adoptar para todos los procesos de auto y co regulación de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010) los tres tipos de tutoría conocidos: la tutoría individual, entre pares y recíproca o rotativa (Mostacero, 2014), seleccionando la que más convenga a cada situación de aprendizaje.

Un aspecto importante de la función transformadora debe estar enfocada en las variedades de los géneros. Formará parte de este trabajo empezar por recolectar una muestra representativa de textos para evaluar en ellos las competencias y dificultades de escritura que tienen los estudiantes. Recolectar, igualmente, un corpus de los géneros que se utilizan en cada área o sub área disciplinar. Así se establecerá cuáles son los tipos más usados, qué estructura poseen, qué funciones y variaciones tienen y con qué estrategias deben ser enseñados. Luego, al tener un conocimiento particular de cada género se analizará qué factores contextuales condicionan sus variedades y cómo los docentes deben integrar sus experiencias para trabajar en equipos interdisciplinarios.

Por último, para culminar este apartado acerca de las funciones transformadoras de la pedagogía del discurso, se considera que una visión semiótica y sistémica de las prácticas escritas deberá gravitar, por un lado, sobre una concepción discursiva de la enseñanza/aprendizaje; poseerá, por otro, el enfoque característico que deben recibir los géneros, pero según sus modalidades de organización discursiva y al interior de cada área disciplinar; detendrá, a la vez, un vínculo muy estrecho con las estrategias del aprendizaje asistido y situado, de tutoría recíproca y de relación simétrica que deben caracterizar a las relaciones interpersonales dentro de las aulas.

⁸ Hacemos referencia a las tesis de maestría de Díaz (2015), Castro (2015) y Guerrero (2015) que aplicaron el modelo pedagógico multinivel en estos tres niveles educativos.

4. Conclusiones

En este artículo y en relación con los antecedentes se argumentó que el constructo PD es de origen muy reciente. En la bibliografía en español tiene un poco más de una década y fue presentado con el propósito de destacar la función transformadora que adquiere tanto en la reflexión sobre los aspectos teóricos de las prácticas discursivas como acerca de la utilización de los géneros en situaciones de aprendizaje. Esto tuvo una doble implicación. Por un lado, plantear un deslinde conceptual respecto al empleo aún vigente de la noción de didáctica de la lengua y de la literatura y, por otro, el de sostener que tanto una PD como una pedagogía de los géneros discursivos (que fueron integradas en la construcción del modelo pedagógico multinivel) son opciones teórico-pedagógicas que se formulan con el objeto de superar las limitaciones del modelo tradicional.

¿Cuáles son los argumentos a favor? Al menos se mencionaron tres. En primer lugar, que una PD es necesaria para superar el umbral de la oración y del párrafo y el de redefinir el énfasis que se destina a los aspectos formales y superficiales del escribir. En segundo lugar, trabajar a partir del conocimiento de modelos escritos por expertos, hacer énfasis en las prácticas heteronómicas, hasta lograr la autonomía de cada estudiante como escritor. En tercer lugar, el de creer que unos pocos cursos de incidencia remedial y episódica son suficientes para enseñar a escribir y leer, siendo que la evidencia demuestra todo lo contrario, las estrategias para aprender a leer y a escribir deben estar secuenciadas y articuladas a lo largo de toda la escolaridad.

Con respecto a lo anteriormente mencionado se pretendió demostrar que los modelos de escritura académica y, por lo tanto, basados en concepciones de pedagogía del discurso, se convierten en propuestas pertinentes para facilitar el acceso al grado de complejidad que suelen tener los géneros a medida que se pasa de un nivel a otro. Asimismo, se aludió a algunos resultados de una macro investigación doctoral (respaldados por tres tesis de maestría), pero se espera que en el futuro inmediato se puedan aplicar a nuevas situaciones problemáticas, con prácticas heterónomas y

autónomas de aprendizaje. Eso significa que el trabajo docente ya no será solitario y que los niveles y subniveles del *continnum* escolar no serán asumidos por los docentes como compartimientos estancos.



Referencias

- Adler-Kassner, L. (2008). *The Activist WPA: Changing stories about writing and writers*. Logan: Utah State University Press.
- Adler-Kassner, L. y O'Neill, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Logan: Utah State University Press.
- Aguilar, L. y Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, 18, 136-145.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44 (2), 197-226.
- Arnáez, P. (1999). *Escribir en el aula*. Trabajo ganador del IV Concurso Experiencias Creativas en Educación "Simón Rodríguez". Caracas: FEDUPEL, pp. 11-56.
- Arnáez, P. (2000). El docente, el currículo básico nacional y los programas de Lengua y Literatura. *Investigación y Posgrado*, 15 (1), 265-290.
- Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 537-560.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: la "Crisis Diplomática". En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. (pp. 221-247). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2003). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Disponible: http://sedl.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps_Ana.pdf [Consulta: 2012, abril 25]

- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.) (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. y Cartolari, M. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica*, 21, 6-17.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- Castro, Y. (2015). *La tutoría recíproca como estrategia pedagógica innovadora para intervenir las concepciones de escritura sobre el proyecto de investigación*. Tesis de Maestría en Educación, Mención Lectura y Escritura, Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38 (57), 31-48.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*, 37 (56), 23-39.
- Christie, F. (2005). Curriculummacrogenres as forms of initiation into a culture. Christie, F. y Martin, J. *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. (pp. 134-160). London/New York: Continuum.
- Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Díaz, E. (2015). *Formación docente y prácticas de escritura en la etapa preescolar: una propuesta de intervención pedagógica*. Tesis de Maestría en Educación, Mención Lectura y Escritura, Mérida: Universidad de Los Andes.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: aportes a la caracterización de la tesis doctoral. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. (pp. 167-197). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Guerrero, R. (2015). *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarias*. Tesis de Maestría. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. (1993). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Neimeyer.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martin, J. R. (1994). Macro-genres: the ecology of the page. *Network*, 21, 29- 52.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. Christie, F. y Martin, J. (eds.). *Genre and institutions*. London: Continuum, 3-39.
- Martin, J. R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Martins, I. (2004). *Representaciones de los profesores de la Escuela de Derecho en los ámbitos académico y profesional. Un estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de investigación inédito. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martins, I. (2012). El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional. Un estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela. *Legenda*, 16 (15), 71-93. Disponible: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4263>
- McLeod, S. y Soven, M. (Eds.) (1992). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Disponible: <http://wac.colostate.edu/aw/books> [Consulta: 2015, Octubre 15]
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Morales, O. (2014). Enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis. *Educere*, 18 (18), 35-65.
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 72, p. 75-97.
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado. *Legenda*, 14 (14), 67-97.
- Mostacero, R. (2016). *Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar/aprender a escribir*. Tesis doctoral inédita. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mostacero, R. (en prensa). Modelos pedagógicos para enseñar/aprender a escribir: bosquejo histórico. *Revista Lenguaje* de la Universidad del Valle, Colombia.
- Moyano, E. (2002). La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica. Ponencia

- presentada al I Simposio Internacional de la Subselección de la Universidad Nacional de Cuyo y V Regional de la Sede Argentina Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura: nuevos desafíos", Mendoza, 4-6 de abril de 2002, 12 pp.
- Moyano, E. (2007). La enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Signos*, vol. 40 (65), 573- 608. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso [Consulta: 2014, abril 17]
- Moyano, E. (2010a). Aportes del análisis de género discursivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad*, vol. 4 (2), 294- 331.
- Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43 (74), 465-488. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso [Consulta: 2014, marzo 21]
- Moyano, E. (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VI SIGET), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal, 16 al 19 de agosto de 2011. Disponible: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelainesMoyano.pdf> [Consulta: 2014, agosto 17]
- Moyano, E. (2013a). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. Moyano, E. (Coord.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura* (pp. 109- 155). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. (Coord.) (2013b). *Aprender ciencia y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Narváez, E. (2016). Latin-American Writing Initiatives in Engineering from Spanish-speaking Countries. *Ilha do Desterro*, 69 (3), 223-248.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Pérez Abril, M. (2000). Hacia una pedagogía del discurso. Bagoya, D. (Comp.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Unibiblos y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Puede ser consultado como separata en: <http://interactiva.eafit.edu.co/ei/contenido/micrositios/1551000/ContenidosMauricio/documentos/ArgumentacionUnidad4.pdf>.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pierce, J. (2013). Appliedgenreanalysis: The case of introductions in spanish teacher trainees curricular design documents. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volumen monográfico, 165-182. Disponible: hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=4603885 [Consulta: 2015, agosto 18]
- Rodrigo, M, Rodríguez, A. y Marrero, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59.
- Sánchez, C. (2013). *Factores influyentes en la deserción escolar*. Trabajo de Grado Magíster Scientiarum en Orientación Educativa. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Serrano, S. y Mostacero, R. (Comps.) (2014). *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.
- Serrón, S. (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 78-83.
- Serrón, S. (2007). Intereses y conflictos en la enseñanza instrumental de la lengua materna en las universidades. En Calles, J. (Comp.). *Discurso en cuatro dimensiones*. Barquisimeto: Instituto Pedagógico de Barquisimeto-NILLTRIBOR, 15-25.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberodamericana-Vervuert.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, H. (Coord. del Equipo LLECE) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Vásquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelizza, L. (Comps.) (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, Argentina: Editora Unirío de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- UNICEF (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.