



ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA CON BASE EN EL ANÁLISIS DE GÉNERO: DEL RESUMEN A LA TESIS*

Oscar Alberto Morales

Departamento de Investigación, Facultad de Odontología,
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
oscarula@ula.ve

Resumen

El discurso académico ha sido ampliamente investigado en los últimos años. Se han llevado a cabo estudios en diferentes lenguas, culturas, disciplinas y géneros discursivos. Los resultados revelan que existen diferencias determinadas por factores lingüísticos, culturales, disciplinares y de género. Por lo tanto, se recomienda que la enseñanza del discurso-escritura académica considere dichas diferencias. Esto implica situar la enseñanza al género, disciplina o lengua en que se pretende enseñar. A pesar de esto, muchos programas abordan el fenómeno de forma general, enseñan “escritura académica” sin considerar las diferencias. Suelen participar, en un mismo curso, estudiantes y especialistas de distintas disciplinas; también se encuentran con frecuencia programas que abordan el discurso

* Este artículo muestra los resultados parciales del proyecto de investigación código O-243-09-04-A financiado por el CDCHTA de la ULA. Parte de este trabajo fue presentado como conferencia en el VII Curso de Lectura y Escritura Académica, realizado en Trujillo, Venezuela, del 28 al 30 de mayo de 2014. Deseo agradecer a la profesora Yámile Cárdenas por las valiosas sugerencias y acertadas observaciones realizadas a una versión preliminar de este trabajo.

de manera general, sin considerar las particularidades genéricas (de los géneros). En vista de esto, en el presente trabajo se intenta reflexionar sobre la necesidad de contextualizar la enseñanza de la escritura académica y, con base en la evidencia científica y en la experiencia de la Facultad de Odontología, de la Universidad de Los Andes, Venezuela, plantear algunas estrategias que consideren las diferencias como un eje fundamental para la enseñanza del discurso-escritura académica. Se propone, por ende, aprovechar los resultados de estudios de análisis de género y análisis del corpus; trabajar con corpus especializados, tanto los existentes como los autocompilados para fines didácticos; incluir la escritura de los géneros auténticos que se producen y consumen en la comunidad científica, con propósitos y audiencia real.

Palabras clave: escritura académica, discurso académico, enseñanza, análisis de género.

GENRE-BASED APPROACH TO TEACHING WRITING: FROM ABSTRACT TO DESSERTATION

ABSTRACT

Academic discourse has been extensively investigated in recent years. It has been studied in different languages, cultures, disciplines and genres. Results show that there are linguistic, cultural, disciplinary and generic differences. Therefore, it is recommended to consider these differences when teaching academic writing. It implies to situate teaching within the context: language, discipline and gender to be taught. However, there are programs to teach “academic writing” that do not consider those differences. Students and specialists of different disciplines often participate in the same academic writing course. Frequently those programs teach discourse without considering the generic characteristics (gender). Therefore, this paper attempts, on the one hand, to reflect on the need of teaching academic writing within a context and, on the other, propose some strategies to teaching academic writing considering differences mentioned above, based on scientific evidence and on the experience of the Dental School, Universidad de Los Andes, Venezuela. It is recommended to support teaching on gender analysis and corpus analysis; to use in class available specialized corpora and self-compiled corpora; to write authentic genres, those produced and consumed in the scientific community, with communicative purposes and real audience.

Key words: academic writing, academic discourse, teaching, genre analysis.

Introducción

La lengua escrita es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.
Ferreiro, en Castorina y otros, 1999

En el ámbito de la ciencia, la publicación tiene un puesto privilegiado. Como lo plantea Gerald Piel (citado por Day, 1994), sin la publicación la ciencia está muerta. Coherente con esta afirmación, en el ámbito académico prevalece la exhortación: publica o perece (Clapham, 2005; Reif, 1961).

Estas aseveraciones tienen múltiples implicaciones para las instituciones académicas y científicas. En primer lugar, resumen lo que podría constituir una de las máximas aspiraciones de las universidades y sus autoridades: hacer que los académicos publiquen (Alcaraz, 2002); por otro lado, reflejan la presión a la que se ven sometidos los académicos y científicos por divulgar sus producciones y, en consecuencia, obtener reconocimiento, promoción, así como más y mejores subvenciones (Swales, 1990); finalmente, la publicación supone el progreso de la ciencia y el conocimiento; en efecto, los saberes de las distintas disciplinas avanzan gracias a la investigación realizada por grupos o por individualidades dentro y fuera de las universidades (Alcaraz, 2002).

Estos supuestos inciden no solo en la investigación, sino también en la enseñanza del discurso académico y de la práctica investigadora. En cualquiera de sus diseños, enfoques y modalidades, la investigación culmina con la comunicación de sus resultados, es decir, su publicación por medio de los distintos géneros, dependiendo del contexto de la situación. En consecuencia, la enseñanza del discurso académico debe incluir la escritura para la publicación. Sin embargo, la producción de géneros discursivos ha sido omitida en la mayoría de los programas, cursos y propuestas de enseñanza de escritura académica, según lo sugiere la literatura.

Pese a los numerosos aspectos comunes del discurso de las distintas comunidades, aglomerados en lo que genéricamente se ha dado en llamar “escritura-discurso académico”, las convenciones pueden cambiar según la disciplina, la cultura, la lengua o el género discursivo, entre otras variables. Esto ha provocado la necesidad de investigar el discurso de las distintas comunidades discursivas, en especial las emergentes, para conocer y enseñar sus particularidades.

Algunos estudios discursivos en distintas disciplinas han demostrado que los cambios disciplinares encarnan cambios en la estructura retórica y en el uso de la lengua (Duszak, 1997; Hyland, 1998; Kanoksilapatham, 2005; Lee y Swales, 2006; Nwogu, 1997; Swales, 1990). No obstante, es habitual que los programas de enseñanza abordan el fenómeno de forma genérica, esto es, enseñan “escritura académica” sin considerar las diferencias, ignorando la evidencia científica disponible. Suelen participar, en un mismo curso, estudiantes y especialistas de distintas disciplinas: Medicina, Educación, Ingeniería, Derecho, etc. También se encuentran con frecuencia programas que abordan el discurso de manera general, sin abordar los géneros en particular. Se enseña, de manera conjunta, varios géneros: resúmenes, artículos, proyectos, tesis.

Asimismo, los programas suelen limitarse a la exposición de aspectos teóricos, la simulación de situaciones cuasicomunicativas, la ejercitación de estructuras aisladas fuera de contexto y sin propósitos comunicativos reales. Estos, sin embargo, deberían reflejar la realidad disciplinar diaria, como lo ha planteado Bazerman (1990).

Finalmente, y no menos importante, hay escaso aprovechamiento de los miembros activos de las comunidades científicas estudiadas, tanto en el proceso de investigación como en la enseñanza de la escritura (Bhatia, 2004).

En vista de esto, en el presente trabajo se reflexiona sobre la necesidad de situar la enseñanza de la escritura académica y proponer, con base en la evidencia científica y en la experiencia en la Facultad de Odontología, de la Universidad de Los Andes, algunas estrategias para la enseñanza de discurso-escritura académica que consideren las particularidades

disciplinarias y genéricas como un eje fundamental. Con este propósito, en primer lugar, se presentan algunos fundamentos teóricos básicos relacionados con el análisis de género; en segundo lugar, se describe de manera general la experiencia de enseñanza de la escritura académica en la carrera Odontología; finalmente, se hacen algunas propuestas para la enseñanza.

1. Comunidad discursiva

Las comunidades discursivas tienen su propia cultura distintiva. Son dinámicas, abiertas, están sujetas a cambios y están constituidas por subgrupos. Aunque no son homogéneas ni cerradas, tienen esquemas cognitivos, sociales, culturales e ideológicos propios que controlan la producción y difusión del conocimiento en la disciplina.

Los textos se escriben para ser interpretados en un contexto particular, que les exige a los usuarios compartir los esquemas de interpretación (Hyland, 1997; van Dijk, 1990). Las prácticas discursivas reflejan las creencias y valores de la comunidad: los roles y estatus sociales que pueden asumir sus miembros, las conductas profesionales, las ideologías predominantes en la disciplina, entre otros.

La comunidad discursiva, por tanto, se puede definir como un grupo de usuarios de la lengua que comparten una serie de convenciones, creencias y prácticas asociadas a la producción y uso de géneros discursivos específicos, que les permite lograr una serie de propósitos. Como grupo social, los miembros de la comunidad asumen roles y tienen estatus determinados, establecen normas, lo cual regula las prácticas discursivas (Swales, 1990).

Swales (1990) caracteriza a la comunidad discursiva con base en los siguientes criterios:

- tiene instituciones académicas propias, facultades, con grados y posgrados de especialidades y subespecialidades para garantizar la formación de sus miembros;

- cuenta con organizaciones gremiales, académicas y científicas;
- ha creado sus propios canales y ámbitos de intercambio (boletines y revistas especializadas y divulgativas, congresos y otras reuniones científicas);
- posee mecanismos de producción, comunicación y evaluación de conocimiento propios;
- posee también un discurso especializado propio: (colonia y sistema de) géneros discursivos, terminología, fraseología y abreviaturas;
- sus miembros comparten unos mismos fines, objetos de conocimiento y prácticas sociales;
- sus miembros tienen identidades, roles, estatus, construidos a través de sus prácticas discursivas.

Para obtener la membresía de la comunidad científica, para que sean aceptados y se mantengan en esta, los estudiantes deben aprender los valores, creencias que la caracterizan, las prácticas que llevan a cabo sus miembros establecidos en torno a la producción y uso de los géneros discursivos, y escribir ajustados a esas convenciones.

2. Género discursivo

Para Swales (1990), el género implica un conjunto de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten una serie de propósitos. Los miembros establecidos, los expertos de la comunidad, reconocen estos propósitos como elementos claves del género, pues determinan qué y cómo se escribe: la estructura esquemática, el contenido y el estilo retórico. Esto implica que los ejemplares de un género siguen un patrón respecto de los propósitos, estructura, estilo retórico, contexto.

Bhatia (1993) también define como un evento caracterizado por un conjunto de propósitos comunicativos, aceptados por los miembros de la comunidad académica en la que ocurren. Por lo general, es altamente convencional y estructurado.

Hyland (2002), por su parte, considera el género como un conjunto de textos que comparten propósitos socialmente reconocidos, los cuales, como resultado, comparten elementos retóricos y estructurales para lograr dichos propósitos. Similarmente, para Holmes (1997), un conjunto de textos caracterizados por una función comunicativa específica que tiende a producir patrones estructurales distintivos.

Tal como lo señala Paltridge (1995), lo que define al género en el nivel discursivo no depende de la presencia de determinadas estructuras lingüísticas aisladas, sino de los aspectos relacionados con el contexto sociocultural en que se produce y se usa.

Swales (1993, p. 690) identifica deficiencias en su propia noción de género al señalar que este supone un abordaje más sociocognitivo. Flowerdew (2005) también resalta la necesidad de incluir aspectos relacionados con el contexto sociocultural para el análisis de géneros discursivos.

En todo caso, el rol de los propósitos comunicativos en los distintos niveles discursivos parece determinante en la conceptualización del género (Askehave y Swales, 2001). Estos autores encontraron coincidencias en relación con el papel de los propósitos comunicativos de los géneros discursivos, pues estos determinan su formato, su estructura retórica interna. Sin embargo, no debería considerarse como el único criterio válido para definir y clasificar un texto en un determinado género (Swales, 1993).

Basados en estas consideraciones, y siguiendo a Paltridge (1994), distinguimos entre géneros discursivos y secuencias textuales (tipos de texto o superestructuras). Empleamos el concepto *género discursivo* para referirnos a las construcciones socioculturales y discursivas, definidas por aspectos discursivos, textuales, sociocognitivos y culturales, que utilizan las distintas comunidades científicas para comunicarse. El *tipo de texto*, en cambio, es la unidad del texto, la cual está constituida por paquetes de proposiciones (macroproposiciones), que a su vez están formadas por proposiciones. Hace referencia a construcciones cognitivo-discursivas, independientes del contexto, que estructuran y organizan el discurso internamente (van Dijk, 1990). Para Adam (1992), las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinaciones de enunciados, organizados según

una estructura interna jerárquica. Este autor propone una clasificación constituida por cinco tipos: descriptiva, narrativa, argumentativa, explicativa y dialógica.

3. Características del género discursivo

Berkenkotter y Huckin (1995), integrando los aportes de las distintas perspectivas, postulan cinco principios teóricos característicos del género discursivo:

- a. **Es dinámico.** Los géneros son formas retóricas dinámicas que se desarrollan a partir de las respuestas de los actores a situaciones recurrentes. Cambian como respuestas a las necesidades sociocognitivas de los usuarios. Dado que las necesidades cambian constantemente, surgen nuevos por combinación, hibridación o innovación.
- b. **Es situado.** La interpretación del género depende del contexto de la situación en la que se produce. Esto supone una forma de cognición situada en constante desarrollo, debido a que siempre estamos participando en diferentes actividades.
- c. **Contempla tanto la forma como el contenido.** El conocimiento sobre los géneros incluye tanto la forma como el contenido. Esto permite establecer qué contenido es apropiado para determinado propósito, en una situación y momento particulares, y cómo debe expresarse.
- d. **Supone una dualidad de procesos estructurales.** Los géneros suponen una dualidad de estructuras, pues al usarlos constituimos estructuras sociales (en contextos académicos, profesionales, institucionales y organizacionales) y, a la vez, las reproducimos.
- e. **Pertenece a la comunidad discursiva.** Las convenciones de los géneros representan las normas, epistemología, ideología y ontología social de la comunidad discursiva que los produce y los usa. Por lo tanto, cada comunidad tiene sus géneros propios.

Bhatia (2002b) también ofrece una caracterización de los géneros discursivos. Entre los rasgos más resaltantes están los siguientes:

1. Reflejan las culturas disciplinares.
2. Se centran en acontecimientos comunicativos convencionales imbricados en las prácticas profesionales y disciplinares.
3. Tienen integridad genérica (*generic integrity*, Bhatia, 1993) en sí mismos, la cual se identifica, a menudo, a partir de factores textuales, discursivos (*text-internal*), y contextuales disciplinares (*text-external*). Esta estructura, sin embargo, no es fija ni estática, sino flexible y cambiante.
4. Tienen propósitos comunicativos reconocibles, coherentes con los propósitos comunicativos compartidos por los miembros establecidos de la comunidad en la que ocurren (se producen, se interpretan, se usan y se explotan).
5. Son construcciones convencionales altamente estructuradas, que limitan las contribuciones en términos de las intenciones que se pueden expresar, de la forma que pueden tomar y de los recursos léxico-gramaticales que se pueden usar.
6. Los miembros establecidos de una determinada comunidad académica o profesional tendrán más conocimientos de las prácticas genéricas que los aprendices, los miembros nuevos o los no-miembros.
7. Aunque los géneros son construcciones altamente convencionales, con frecuencia los miembros expertos de las comunidades profesionales o académicas crean híbridos, combinan géneros existentes o innovan para expresar intenciones privadas; sin embargo, estas no son prácticas arbitrarias ni anárquicas, sino que están determinadas por los límites que establecen los mismos géneros.

4. Análisis de género

El análisis de género (AG, a partir de ahora) es el estudio situado del comportamiento lingüístico de una determinada comunidad en ambientes académicos, profesionales o institucionales (Bhatia, 2002b). Siguiendo a Berkenkotter y Huckin (1995), desde una perspectiva sociocognitiva, el AG puede considerarse como la tipificación de acciones retóricas y sociales recurrentes. Martín (1993), desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional, define el AG como el estudio de las regularidades de procesos sociales organizados y determinados por sus propósitos.

Para Swales (1990), pionero en los estudios de género, el AG consiste en determinar la consistencia de los propósitos comunicativos para los cuales se usa el lenguaje en un texto determinado. En la misma línea, Bhatia (2002a) lo define como el estudio, situado, del comportamiento lingüístico de un colectivo determinado en un contexto dado.

Bhatia (2002a) considera que los estudios de género tienen cuatro objetivos fundamentales:

- a) representar y explicar las realidades aparentemente caóticas del mundo;
- b) entender y explicar las intenciones privadas del autor y los propósitos comunicativos socialmente compartidos;
- c) entender cómo se usa la lengua y cómo el contexto sociocultural lo determina;
- d) ofrecer soluciones efectivas a problemas pedagógicos y lingüísticos.

Este autor agrega que al estudiar el discurso desde la perspectiva del AG se deben considerar cuatro elementos fundamentales (Bhatia, 1999):

- 1) los propósitos comunicativos particulares y los propósitos institucionalizados de la comunidad;
- 2) los géneros discursivos o artefactos textuales;
- 3) los procesos, procedimientos y prácticas discursivas y;
- 4) la membresía en la comunidad discursiva.

5. Modelos teóricos del análisis de género en lingüística aplicada

Hyon (1996), Flowerdew (2005) y Martín (2005) coinciden en identificar tres modelos teóricos complementarios para el estudio de los géneros discursivos en lingüística aplicada:

- a) **La tradición swalesiana de AG en el ámbito del inglés para propósitos específicos (IPE).** Este enfoque es aplicado por naturaleza, puesto que los resultados de estudios realizados desde este modelo han servido de base para desarrollar propuestas pedagógicas (Bhatia, 1993, 2004; Swales, 1990, 2004). Inicialmente, se concentraron en el análisis de la estructura de los géneros académicos, económicos y legales, sus *movimientos* (frase o frases que vehiculizan una función retórica dentro del texto) y en los patrones típicos de algunas realizaciones lingüísticas (*linguistically grounded*). Tradicionalmente, el AG swalesiano tenía como su principal objeto de análisis al texto, ya sea oral o escrito. Sin embargo, la reformulación de la teoría reconoce la importancia del contexto y otros aspectos no textuales para el análisis de los géneros discursivos (Bhatia, 2004; Flowerdew, 2002b; Hyon, 1996; Swales, 1990, 2004).
- b) **Los estudios estadounidenses de la Nueva Retórica.** La Escuela de la Nueva Retórica hace énfasis en la naturaleza flexible y dinámica de los géneros discursivos. Al igual que la escuela swalesiana, tiene propósitos pedagógicos; sin embargo, su análisis no se centra en las realizaciones lingüísticas al nivel del texto (*textually grounded*), sino en el contexto sociocultural (*contextually grounded*). El texto es un rasgo más de la situación social, la cual incluye igualmente valores, roles, concepciones, actitudes y pautas de conducta de los participantes, autores o lectores. En vista de esto, además del análisis textual, se emplean estrategias etnográficas de recolección de datos, tales como observación participante, entrevistas, etc. (Flowerdew, 2002b; Freedman y Adam, 1996; Freedman y Medway, 1994; Hyon, 1996; Miller, 1984, 1994).

- c) **La Escuela de Sydney.** Esta tiene sus raíces en la lingüística sistémico-funcional hallidayana. También tiene propósitos pedagógicos y ubica los estudios de género desde una perspectiva social. Aunque inicialmente sus trabajos se centraban principalmente en el estudio de textos escolares, posteriormente este modelo ha sido aplicado a distintos géneros académicos y profesionales (Flowerdew, 2002b; Hyon, 1996; Martín, 1993).

En este modelo, el contexto cumple una función fundamental para el análisis de los géneros discursivos; no obstante, se hace especial énfasis en describir y analizar los rasgos textuales. Confluyen tres variables que constituyen el contexto: *campo* (las actividades que se lleva a cabo), *tenor* (las relaciones entre los participantes) y *modo* (el canal de comunicación), que a su vez interactúan recíprocamente con las formas de organización del lenguaje (ideacionales, interpersonales y textuales). Desde la perspectiva del contexto, los distintos tipos de campo, tenor y modo condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual. Por otra parte, desde la perspectiva del lenguaje, las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen diferentes tipos de campo, tenor y modo (Eggins y Martín, 2003).

6. Análisis de corpus

La lingüística de corpus investiga la manera como la gente habla, escribe, comprende y usa la lengua en contextos reales y en situaciones auténticas, mediante el uso de un corpus. Un corpus lingüístico es una colección de textos producidos de forma natural, seleccionado para caracterizar algún aspecto del lenguaje o seleccionar patrones: estructuras, palabras, funciones (Sinclair, 1991).

Existen dos enfoques para el estudio del fenómeno lingüístico que involucran el uso del corpus (Romero, Mcenery y Hardie, 2014): por un lado, el *corpus-based approach*, enfoque que consiste en analizar los textos

considerando categorías lingüísticas preexistentes. Por el otro, el *corpus-driven approach* genera categorías lingüísticas a partir de las estructuras recurrentes identificadas en los textos (Crawford, Brown y Harvey, 2014).

El análisis del corpus se puede basar en el enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto (Pérez Hernández, 2002):

- Desde la perspectiva cualitativa, permite una descripción detallada y completa de un fenómeno lingüístico o del comportamiento de una estructura, palabra o grupo de palabras.
- Desde lo cuantitativo, al asignar índices de frecuencia a los fenómenos lingüísticos observados en el corpus, puede servir para construir modelos estadísticos más complejos, que expliquen la evidencia hallada en el texto.
- Estos dos tipos de análisis no deben considerarse excluyentes, sino más bien complementarios, ya que el análisis cualitativo, por un lado, ofrece una gran riqueza y precisión en las observaciones realizadas; los fenómenos poco frecuentes pueden recibir igual atención que los muy frecuentes. Por otro lado, el análisis cuantitativo puede ofrecer al lingüista o al docente información que sea estadísticamente significativa y resultados que pueden considerarse generalizables. Por lo tanto, es muy frecuente y útil que se combinen ambos tipos de análisis.

7. Experiencia de enseñanza de la escritura académica en la comunidad odontológica

Desde hace 15 años, el Departamento de Investigación, de la Facultad de Odontología de la ULA, es la unidad académica responsable de la enseñanza de un conjunto de asignaturas dirigidas a desarrollar la formación discursiva y de investigación de los estudiantes de pregrado. Está constituido por cinco bloques, distribuidos a lo largo de los cinco años que contempla la carrera de Odontología: Introducción a la Investigación, Investigación Social, Investigación Socioepidemiológica, Investigación Biopatológica, Clínica y

Operativa, y Trabajo Especial de Grado. Cada bloque está integrado por las siguientes asignaturas: Metodología de la Investigación, Computación, Inglés, Lectoescritura y Bioestadística.

Entre las principales responsabilidades de este departamento está el desarrollo de la competencia investigativa y la competencia discursiva (lectura en español y en inglés y escritura en español de textos académicos, científicos y profesionales), haciendo énfasis en los géneros más utilizados en la comunidad científica odontológica: proyecto e informe de investigación, monografía, trabajo de grado, tesis, artículo de investigación (AI), caso clínico (CC), artículo de revisión (AR), cartel, ponencia, conferencia, etc.

Inicialmente, no se encontraron estudios sobre el discurso odontológico ni corpus especializados en esta disciplina. Por ello, hubo la necesidad de compilar un corpus de los géneros discursivos clave de la comunidad odontológica: revisiones, casos clínicos, artículos de investigación, resúmenes, trabajos de grado, tesis y proyectos.

Este corpus sirvió de materia prima para realizar numerosos estudios en los cuales participaron activamente miembros establecidos en la comunidad, en condición de corresponsables, colaboradores, asesores e informantes especialistas.

Mediante el *corpus-based approach*, por un lado, se analizaron categorías lingüísticas identificadas en estudios discursivos de otras comunidades. Por el otro, empleando el *corpus-driven approach*, se identificaron y analizaron estructuras retórico-discursivas recurrentes en los distintos géneros que conforman el corpus. Los resultados de estos estudios sirvieron como punto de partida para desarrollar la enseñanza de la lectura, la escritura y la investigación.

En el cuadro siguiente se describen las actividades de investigación que se realizan en cada año de la carrera, correlacionadas con los géneros discursivos que deben producir anualmente. Como puede observarse, se producen los géneros clave para la comunidad científica odontológica, tal como ocurre en contextos académico reales (Morales, 2010).

Cuadro 1. Correlación entre años, bloques, actividades de investigación y géneros discursivos que se producen en la FOULA

Año	Bloque curricular	Tipo de investigación	Género discursivo
1.º	Introducción a la investigación	Investigación documental	Monografía, AR y póster
2.º	Investigación Social	Investigación-acción e investigación descriptiva	Proyecto e informe de investigación, AI y CC
3.º	Investigación Socioepidemiológica	Investigación epidemiológica	Proyecto e informe de investigación y AI
4.º	Investigación Biopatológica, Clínica y Operativa	Investigación-acción, epidemiológica, clínica, o estudios observacionales, experimentales	Proyecto e informe de investigación
5.º	Trabajo Especial de Grado	Libre elección	Proyecto e informe de investigación, AI

Fuente: Morales (2010)

La comunidad odontológica dispone de una realidad ideal para enseñar a leer, producir y usar géneros discursivos, pues se pueden aprovechar las actividades clínico-asistenciales y de investigación que realizan. Desde su ingreso, los estudiantes de Odontología interactúan con pacientes, intervienen en situaciones auténticas, con propósitos reales. Permanentemente, esta realidad ha servido como materia prima para investigar, escribir y publicar.

El análisis de la experiencia de cerca de 15 años sugiere que pese a que ha habido problemas, oposiciones, obstáculos, se ha contribuido de forma significativa con la formación de los estudiantes en el área de la investigación. También se han desarrollado su competencia discursiva y su interés por divulgar los resultados de sus investigaciones.

En cuanto a la producción escrita, hay logros cualitativos y cuantitativos: por un lado, los trabajos de grado, ponencias, póster y artículos científicos producidos en clases han sido publicados en revistas científicas locales, nacionales e internacionales, y presentados en eventos científicos de la misma

naturaleza. Por el otro, se ha fortalecido la calidad del texto y, con ello, se han consolidado géneros clave para la Odontología hispanoamericana (revisiones, casos clínicos).

Al inicio hubo cierto rechazo e indiferencia de parte del profesorado. Pero, gradualmente, en la medida en que iban siendo incorporados al estudio, fueron percibiendo la experiencia como una oportunidad de aprendizaje, no solo para el estudiantado, pues con el aumento en la producción de los estudiantes también aumenta la de los profesores.

Los involucrados, estudiantes y profesores coinciden en señalar que la propuesta les ha permitido incorporarse a su comunidad discursiva, pues se basa en el uso y la producción de géneros discursivos clave, tal cual como ocurre en situaciones comunicativas auténticas.

8. Propuestas para la enseñanza del discurso académico

La evidencia científica discursiva disponible sugiere que existen variaciones en la escritura académica en general y en las características retóricas y discursivas de los géneros en particular. También resaltan la necesidad de que dichas diferencias disciplinares sean enseñadas, tanto en los programas universitarios de pregrado y posgrado como en los programas de formación continua.

La inclusión, en los programas universitarios, de los resultados de estudios sobre las características retóricas y discursivas de los géneros en determinada comunidad, sus propósitos comunicativos, su contexto sociocognitivo de producción y uso, podría beneficiar la enseñanza de la investigación, el discurso académico, la lectura o la escritura y, en consecuencia, favorecer el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y su potencial incorporación a la comunidad científica.

A continuación, se presentan una serie de propuestas dirigidas a fortalecer la enseñanza de la escritura académica en el ámbito universitario:

a) *Enfoque ecléctico para la enseñanza del discurso académico*

Luzón (2005) identifica dos propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura académica, que pueden contribuir con la incorporación de los estudiantes a su comunidad discursiva. Por un lado, enseñar los géneros de forma explícita, centrándose en las características discursivas del género —por ejemplo, características léxico-gramaticales, estructura retórica, elementos discursivos y pragmáticos (Flowerdew, 2000; Hyland, 2003a; Hyon, 2001; Walker, 1999)—. Por el otro, situar al estudiantado en el contexto social en el que se usan los géneros, de forma que entren en contacto con dichos géneros y con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman y Adam, 1996; Freedman y Medway, 1994).

Este último enfoque parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración con los miembros de la comunidad: los estudiantes se apropian de las prácticas discursivas de la disciplina participando en actividades auténticas, significativas de la comunidad. En ese contexto, aprender a leer y escribir un género implica no solo adquirir los conocimientos propios de estas formas textuales, sino también desarrollar los roles y las identidades sociales y profesionales vinculadas con estos, así como asumir los valores y las representaciones del mundo que manifiestan estos géneros y sus prácticas profesionales.

Consideramos que ambas propuestas no son mutuamente excluyentes, sino complementarias. Proponemos, en consecuencia, su integración en proyectos que formen al estudiante para la vida, tanto de forma inmediata para su éxito educativo como a mediano y largo plazo en su vida académica y profesional. Eso requiere lo siguiente:

- *Transformar las prácticas académicas de lectura y escritura en prácticas discursivas concretas y auténticas.* Si los estudiantes deben documentar y presentar CC, escribir proyectos de investigación o artículos científicos, las asignaturas encargadas de la enseñanza del discurso podrían ocuparse de acompañar a los estudiantes en su producción. Los textos que se lean pueden servir de insumo para el desarrollo de los casos y

para estudiar aspectos retórico-discursivos propios de la comunidad y del género.

- *Partir de los intereses y necesidades académicas de los aprendices para negociar con ellos qué hacer, con qué y cómo hacerlo.* Se deben considerar las concepciones, las representaciones mentales y sociales, las experiencias previas de los aprendices y de la comunidad discursiva. Tenerlas como punto de referencia para la enseñanza.
- *Privilegiar los contenidos relevantes y pertinentes para la comunidad científica a corto, mediano y largo plazo.* Esto implica leer y escribir contenidos propios de la disciplina, puesto que estos son los que se formalizan con los recursos específicos del campo odontológico.
- *Concebir la escritura como un proceso recursivo, que requiere tiempo para su desarrollo y acomodación.* En este proceso, los especialistas en el discurso académico y los miembros consolidados de la comunidad científica pueden acompañar a los aprendices para ayudarlos a que desarrollen sus competencias, aprendan contenidos y construyan las bases para su futura incorporación a la comunidad discursiva.
- *Partir del conocimiento de los géneros prototípicos de la comunidad científica, de sus características lingüísticas, textuales, retóricas y sociocognitivas.* Se debe enseñar lo que hacen los miembros de la comunidad en ambientes naturales.

b) *Hacia una práctica que resuelva dicotomías*

Un abordaje integral de esta naturaleza podría ayudar a superar algunas de las dicotomías que enfrentan los docentes cuando enseñan escritura académica:

- Intereses de los aprendices versus contenidos curriculares.
- Producto versus proceso.
- Aprendizaje versus enseñanza.
- Texto versus género discursivo.
- Ejercitación (tareas de escritura) versus producción de géneros discursivos.

- Leer versus escribir.
- Estudiantes versus miembros de la comunidad discursiva.
- Lengua versus contenido disciplinar.
- Ámbito pedagógico versus ámbito académico profesional.
- Trabajo individual versus trabajo grupal y colectivo.
- Discurso pedagógico-didáctico versus discurso académico y profesional.

c) *Enseñanza multidisciplinaria del discurso académico*

Para Bhatia (2004), pese a que la teoría del género ha ofrecido importantes aportes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ha existido un vacío entre las percepciones del analista del discurso de una determinada comunidad y las perspectivas de sus miembros. Según este autor, ha habido poco entendimiento y colaboración entre ambos grupos en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación conjuntos; tampoco se ha aprovechado en la enseñanza de cursos de discurso académico.

Con base en esto, proponemos que tanto la docencia como la investigación del discurso académico se desarrollen en equipos multidisciplinarios, con la participación activa de los miembros establecidos de la comunidad (profesores, investigadores y profesionales en ejercicio profesional público o privado) en las actividades docentes e investigativas, dentro y fuera del salón de clases. En el proceso de lectura, escritura e investigación, es fundamental el dominio conceptual, disciplinar y la pertenencia de grupo, el cual puede ser aportado por los miembros.

Los especialistas miembros de la comunidad científica pueden participar en diferentes niveles y desde distintos escenarios:

- En un escenario ideal, los profesionales (profesores) podrían ser corresponsables de las asignaturas “colegiadas”, dictadas en forma conjunta con profesores de discurso académico. Esto puede permitir que

los expertos estén presentes durante todo el proceso para atender las necesidades disciplinares.

- Cuando su incorporación formal y permanente no sea posible, se pueden realizar convenios con otras cátedras para invitar a algunos especialistas (profesores de la misma universidad) como asesores ocasionales, para que ofrezcan charlas, talleres, conferencias, conversatorios sobre su área de especialización y sobre sus experiencias como autores e investigadores. En esas reuniones, los estudiantes pueden hacer consultas, aclarar dudas y, además, contactar potenciales asesores y tutores para los trabajos que estén realizando. De este modo, se podría convenir la intervención conjunta en el proceso de composición de los trabajos de investigación: los especialistas harían hincapié en el contenido; los lingüistas, por su parte, en los aspectos retóricos discursivos.
- Los profesores (miembros de la comunidad científica) también pueden participar como asesores de trabajos particulares. Para ello, no es indispensable su presencia en el salón de clases, pues su participación se puede limitar a mantener reuniones periódicas con estudiantes, dirigidas a trabajar en las áreas de su competencia.
- Las unidades académicas universitarias podrían establecer convenios con instituciones públicas y privadas para que los estudiantes realicen trabajos de investigación con la supervisión de los profesionales adscritos a distintas disciplinas. Esto podría acercar la Universidad a la comunidad y viceversa.
- Independientemente de su participación en equipos multidisciplinarios de docencia compartida, los especialistas que trabajan como docentes universitarios pueden desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes, ayudándoles a leer en clase cooperativamente artículos científicos (Hyland, 1994).
- Gracias a su membresía en la comunidad, los especialistas pueden colaborar como informantes especialistas para aportar sus interpretaciones a los aspectos retóricos, discursivos, sociocognitivos propios de la comunidad. Para ello, podrían participar puntualmente para exponer y discutir algunos de estos aspectos.

- La participación de los especialistas beneficiaría no solo al estudiantado, sino también contribuiría con su propia formación como usuarios de la lengua, lectores, escritores, autores y evaluadores de géneros académicos y profesionales odontológicos. Cada actividad académica podría estar sucedida por alguna reunión para discutir aspectos relacionados con los temas tratados.
- Por otro lado, es posible incorporarlos como corresponsables de proyectos de investigación educativos, sociológicos y discursivos, realizados conjuntamente con especialistas de otras áreas: Análisis del Discurso, Educación, Lingüística, Sociología, etc. Su participación podría aportar el contexto, las representaciones sociales, los conocimientos previos, las normas, los valores, etc. de los miembros de la comunidad discursiva, los cuales son aspectos esenciales para entender cómo funciona el discurso en el seno de cualquier comunidad. Los resultados de estos estudios, avalados por miembros de la comunidad discursiva, redundarían en una mejor enseñanza.

Según Bhatia (2002b), investigaciones de este tipo pueden aportar la evidencia empírica necesaria para mejorar la enseñanza. Similarmente, Swales (1990) considera que es posible usar los resultados de los estudios discursivos, concretamente los movimientos retóricos de los géneros, como instrumento de trabajo para el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de discursos especializados.

En síntesis, siguiendo a Bhatia (2004), es necesario avanzar hacia la difícil tarea de integrar a los miembros de la comunidad discursiva en la docencia del discurso académico, lo cual supone integrar los conocimientos lingüísticos con los conocimientos disciplinares, académicos y profesionales. Eso supone integrar en el proceso a todos los interesados: profesores de lengua, estudiantes, profesores de disciplinas, profesionales en ejercicio profesional, empleadores, entre otros.

d) *Escribir para publicar*

Se requiere proponer actividades de escritura auténticas, con propósitos comunicativos y audiencia real. En clases, la escritura debería tener los mismos propósitos que en el ámbito académico y profesional.

Es posible trascender la simulación de situaciones cuasicomunicativas, la ejercitación de estructuras aisladas fuera de contexto y sin propósitos comunicativos reales (Bazerman, 1990). Por lo tanto, además de ejercicios constructivos, como los que proponen, por ejemplo, Salager-Meyer (1994, 2007), Swales y Feak (2004), Luzón (2005), Feak y Swales (2010), sería conveniente generar situaciones comunicativas auténticas, similares a las que los estudiantes encontrarán en la “vida real”, fuera de clases. Esto implica necesariamente escribir para audiencias distintas al docente evaluador (Bazerman, 1990).

Por lo tanto, podría incluirse la producción de géneros discursivos, dirigidos a sus pares o la comunidad científica en general:

- Los estudiantes podrían escribir para considerar su publicación en medios impresos o su presentación en reuniones científicas.
- Asimismo, podrían escribir proyectos de investigación para solicitar financiamiento ante las dependencias universitarias, gubernamentales e instituciones privadas dedicadas a tal fin.
- Además, podrían escribir revisiones bibliográficas con propósitos comunicativos para someterse a consideración en revistas científicas y en reuniones científicas; presentarse en forma de artículo de divulgación, panfleto, cartelera, charlas, etc., o como guía para los estudiantes de niveles iniciales.

Para ello, podrían aprovecharse las posibilidades de comunicación y divulgación que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (páginas web, blogs, webquests, wikis, entre otras), las reuniones de carácter científico, los espacios y las situaciones públicas propicios para la divulgación (cartelera, trípticos, folletos, charlas informativas, por ejemplo) y los boletines científicos, impresos y digitales.

e) *De los participantes: uniformidad disciplinar*

En primer lugar, se requiere necesariamente la participación de estudiantes de una misma disciplina, potenciales miembros de su comunidad.

Adicionalmente, es fundamental que participen los miembros activos de la comunidad: docentes, investigadores, profesionales en ejercicio profesional y expertos, autoridades de la comunidad.

Finalmente, es importante contar con docentes especialistas en la escritura académica: lingüistas, educadores, analistas del discurso, que funcionen como mediadores entre la comunidad científica y los potenciales miembros.

f) *El género discursivo*

Es indispensable plantearse, como parte del curso de escritura, la producción de un género discursivo clave para la comunidad científica en cuestión. En caso de tratarse de cursos cortos sucesivos, se podría plantear la escritura de al menos una parte-sección de un género: título, resumen, introducción, conclusión, etc. Como ya se ha mencionado, esto supone, necesariamente, escribir textos auténticos, con propósitos y audiencia reales, tal como lo hacen los miembros de la comunidad científica. Dependiendo de la duración, el curso pudiera consistir en la escritura de alguno de los siguientes géneros:

- El resumen de un artículo, proyecto, trabajo de grado o ponencia.
- Una ponencia o cartel.
- El proyecto del trabajo de grado.
- Un artículo científico publicable: revisión, artículo de investigación, caso clínico, propuesta pedagógica, experiencia didáctica, etc.
- El trabajo de grado.

g) *En torno al corpus*

Es conveniente identificar los corpus especializados existentes que incluyan los géneros científicos de la comunidad en la que se pretenda enseñar. En caso de que no haya corpus con estas características, se recomienda compilar un corpus propio como parte de la clase. Se le puede asignar a cada estudiante la búsqueda y análisis de un determinado número de textos (ejemplares prototípicos); posteriormente, todos los textos se integran en “el corpus de la clase” al cual deberían tener acceso todos los miembros.

Los análisis individuales y grupales se pueden poner en común con toda la clase para identificar patrones y crear categorías en relación con el discurso de la comunidad.

h) La evidencia científica

Asimismo, se requiere hacer una revisión de la literatura sobre el discurso académico y su enseñanza en el contexto donde se pretende enseñar: análisis de género, análisis discursivo, análisis de corpus, análisis contextuales (etnográficos), estudios sociológicos. En vista de las diferencias culturales, disciplinares y genéricas del discurso académico, habría que delimitarla a la lengua, la comunidad científica y al género que se desea enseñar.

i) Competencias potenciales a desarrollar

Creemos que al considerar los elementos esenciales antes expuestos para cursos integrados y multidisciplinarios de escritura académica, basados en el análisis de género y aprovechando los aportes del análisis del corpus, los estudiantes podrán desarrollar los conocimientos y las competencias necesarias para producir textos apropiados y efectivos (Tribble, 2002), a saber:

- I. Conocimientos conceptuales disciplinares. Por medio de los miembros de la comunidad científica (profesores, investigadores o especialistas en ejercicio profesional), se puede garantizar que los estudiantes aprendan los contenidos pertinentes incluyéndolos como objetos de estudio en sus trabajos de investigación y, en consecuencia, escribiendo sobre estos.
- II. Competencia de escritura. Al transformar el aula de clases en un taller de escritura multidisciplinario, en el que además de los especialistas en escritura y discurso pueden participar como formadores especialistas en escritura académica y miembros de la comunidad científica, se ofrece la posibilidad a los estudiantes de que experimenten la escritura como un proceso recursivo de construcción de significado, mediante la escritura de múltiples borradores, de revisiones cooperativas entre pares y por parte de expertos en distintas áreas.

Al proponer la escritura de un género discursivo, se les brinda la oportunidad de que vivan el mismo proceso que los miembros de la comunidad cuando escriben para publicar: revisión entre pares, solicitud de arbitraje, entre otros.

- III. Conocimientos contextuales. El hecho de trabajar con géneros discursivos, textos auténticos con audiencia y propósitos reales genera la necesidad de conocer y considerar el contexto donde se produce e interpreta un texto. Como miembros de la comunidad, los odontólogos pueden aportar muchos datos para desarrollar los conocimientos del contexto sociocultural requerido para producir géneros discursivos.
- IV. Competencia discursiva. Además de los conocimientos antes mencionados, que son de suma importancia para la producción e interpretación de géneros discursivos, esta propuesta de trabajo permite desarrollar conocimientos discursivos referidos a los géneros, su estructura, sus rasgos contextuales y los patrones retóricos y léxico-gramaticales típicos de esa comunidad.
- V. Competencia investigativa. Aprender sobre la investigación y a hacer investigación.

9. Una propuesta didáctica: a propósito del artículo

Un curso de escritura académica dirigido a escribir un artículo podría considerar las siguientes fases, no necesariamente secuenciales.

Primera fase

- Se deberían estudiar, formalmente, las características lingüísticas, discursivas, retóricas, textuales, sociales, culturales y cognitivas del género **artículo**, situado en la comunidad científica objeto de estudio y enseñanza. Para ello, es preciso realizar una revisión de estudios previos, especialmente discursivos, sobre el artículo. En esta fase,

pueden participar miembros establecidos de la comunidad científica (*top-down approach*) como investigadores, informantes o asesores.

- Además, es preciso identificar el corpus de artículos existentes en la comunidad científica o compilar el propio en la subespecialidad, en caso de que no lo haya.
- Analizar los rasgos distintivos del género en los corpus existentes o en los autocompilados para crear o identificar patrones. Es imprescindible, en este sentido, situar el género artículo en contexto, considerando las particularidades de la comunidad. Para ello, se pueden realizar ejercicios constructivos (*bottom-up approach*) analizando ejemplares prototípicos del género.
- Aprovechar el testimonio de los miembros de la comunidad científica en relación con las explicaciones e interpretaciones de los rasgos recurrentes encontrados.

Segunda fase

- Desarrollar un proyecto de investigación sobre temas de especialidad, con el acompañamiento del docente y con la asistencia de miembros de la comunidad. Este puede ser individual, en pareja o grupal, dependiendo del número de participantes y del número de horas de clase.
- A partir de esta investigación, producir de forma autónoma un artículo.
- Realizar revisiones cooperativas en clases, de los distintos borradores que se produzcan.
- Solicitar la asistencia de expertos en el área sobre la cual se está escribiendo, como revisores o evaluadores.

Tercera fase

- Considerar la publicación de los resúmenes producidos.
- Estudiar las normas del órgano donde se pretenda publicar el trabajo.

- Producir una versión publicable, adaptada a las normas de algún evento o publicación.
- Crear un evento científico o boletín científico para propiciar que los estudiantes divulguen con regularidad los resultados de sus estudios.

10. Conclusiones

- Las particularidades de la comunidad discursiva (normas, repertorio de géneros discursivos propio, estructura social e ideología) son clave para el estudio del discurso de una disciplina y, en consecuencia, para su enseñanza.
- La enseñanza de la escritura académica debería contribuir con la incorporación de los estudiantes y especialistas en proceso de formación a su comunidad científica. En este proceso deben participar, además de los especialistas en lengua, los miembros de la comunidad científica.
- La experiencia en la Facultad de Odontología, de la Universidad de Los Andes, sugiere que esta propuesta contribuye con el desarrollo de la competencia discursiva, y facilita la incorporación a la comunidad científica. La clave ha sido, por un lado, aprender a investigar investigando, en situaciones auténticas, con propósitos similares a los de la comunidad científica; por el otro, aprender a escribir escribiendo los géneros clave de la comunidad, en contexto, con audiencia real.
- Desarrollar un proceso de esta naturaleza requiere esfuerzo, apoyo mancomunado de los miembros de la comunidad, paciencia y persistencia.
- Creemos que la propuesta puede ser extensiva a otras comunidades discursivas, considerando, por supuesto, las diferencias culturales, lingüísticas, disciplinares.
- Finalmente, la escritura académica no es una cuestión meramente lingüística y textual, sino sociocultural y disciplinar. Suponen necesariamente entender la cultura y el orden social de la comunidad discursiva. Los textos son una consecuencia de estos y no al revés.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes: narration, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alcaraz, E. (2002). "Prólogo". En I. Fortanet (coord.), (pp. 12-15). *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés*. Madrid: Alianza.
- Askehave, I. y Swales, J. (2001). "Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution". *Applied Linguistics*, 22 (2), pp. 195-212.
- Bazerman, C. (1990). Review of *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of the disciplines*. Tony Becher. Milton Keynes, England: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1989, 197 pp. *English for Specific Purposes*, 9, pp. 265-270.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. (1999). "Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing". En C. Candlin y K. Hyland (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 21-40). Londres: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002a). "Applied genre analysis: A multi-perspective model". *Ibérica*, 4, pp. 3-19.
- Bhatia, V. K. (2002b). "A generic view of academic discourse". En J. Flowerdew (ed.), *Academic Discourse*. (pp. 21-39). Londres: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Gender View*. Londres: Continuum.
- Clapham, P. (2005). "Publish or perish". *BioScience*, 55(5), pp. 390-391.
- Crawford, P., Brown, B., y Harvey, K. (2014). "Corpus linguistics and evidence-based health communication". *The Routledge Handbook of Language and Health Communication*, 75.

- Day, R. (1994). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. (4.^a ed.). Phoenix, AZ: Oryx.
- Duszak, A. (1997). *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Eggins, S. y Martin, J. (2003). “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional”. *Revista Signos*, 36(54), pp. 185-205.
- Feak, C. y Swales, J. (2010). “Writing for publication: Corpus-informed materials for post-doctoral fellows in Perinatology”. En N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 279-300). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2002b). “Introduction: Approaches to the analysis on the academic discourse in English”. En J. Flowerdew (ed.), *Academic Discourse*. (pp. 1-17). Londres: Longman.
- Flowerdew, L. (2000). “Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing”. *ELT Journal* 54(4), pp. 369-378.
- Flowerdew, L. (2005). “An Integration of Corpus-Based and Genre-Based Approaches to Text Analysis in EAP/ESP: Countering criticisms against corpus-based methodologies”. *English for Specific Purposes*, 24, pp. 321-332.
- Freedman, A. y Adam, C. (1996). “Learning to write professionally: situated learning and the transition from university to professional discourse”. *Journal of Business and Technical Communication* 10(4), pp. 397-427.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). “Locating genre studies: Antecedents and prospects”. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*. (pp. 79-101). Londres: Taylor and Francis.
- Holmes, R. (1997). “Genre analysis and the social science: An investigation of the structure of the research article discussion sections in three disciplines”. *English for Specific Purposes*, 16(4), pp. 321-337.

- Hyland, K. (1994). "Hedging in academic writing and EAP textbooks". *English for Specific Purposes*, 13(3), pp. 239-256.
- Hyland, K. (1997). "Scientific claims and community values: Articulating an academic culture". *Language & Communication*, 17(1), pp. 19-31.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Ámsterdam: John Benjamins, cop.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Londres: Longman.
- Hyland, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 17-29.
- Hyon, S. (1996). "Genre in three traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly*, 30(4), pp. 693-722.
- Hyon, S. (2001). "Long-term effects of genre-based instruction: A follow up study of an EAP reading course". *English for Specific Purposes*, 20(1), pp. 417-438.
- Kanoksilapatham, B. (2005). "Rhetorical structure of biochemistry research articles". *English for Specific Purposes* 24, pp. 269-92.
- Lee, D. y Swales, J. (2006). "A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora". *English for Specific Purposes* 25, pp. 56-75.
- Luzón, M. J. (2005). "Aplicación del concepto de 'colonia de géneros' a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos". *Ibérica*, 10, pp. 133-144.
- Martin, J. R. (1993). "A Contextual Theory of Language". *The Power of Literacy – A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martín, P. (2005). *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse: A Cross-Cultural Genre-Analytic Approach*. Bern: Peter Lang.
- Miller, C. R., (1984). "Genre as social action". *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167.
- Miller, C.R. (1994). "Rhetorical community: The cultural basis of genre". En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*. (pp. 67-78). Londres: Taylor and Francis.
- Morales, O. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.
- Nwogu, N. K. (1997). "The Medical Research Paper: Structure and Functions". *English for Specific Purposes*, 16(2), pp. 119-138.

- Paltridge, B. (1994). "Genre and text-type and the language learning classroom". *ELT Journal Volume*, 50(3), pp. 237-243.
- Paltridge, B. (1995). "Working with genre: A pragmatic perspective". *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 393-406.
- Pérez Hernández, M. (2002). "Explotación de los corpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento". *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 18.
- Reif, F. (1961). "The competitive world of the pure scientist". *Science*, 134(3494), pp. 1957-1962.
- Romero, C; Mcenery, T. y Hardie, A. (2014). *Corpus Linguistics (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salager-Meyer, F. (1994). "Hedges and textual communicative function in medical English written discourse". *English for Specific Purposes*, 13(2), pp. 149-170.
- Salager-Meyer, F. (2007). "El lenguaje de la asistencia sanitaria". Conferencia presentada en Mesa redonda en el I Congreso Internacional sobre Lenguaje y Asistencia Sanitaria. Alicante, España, 24, 25 Y 26 de octubre de 2007.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1993). "Genre and Engagement". *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71(3), pp. 687-698.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. y Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tribble, C. (2002). *Corpora and corpus analysis: New windows on academic writing*. En J. Flowerdew (ed.), *Academic Discourse* (pp. 131-149). Londres: Longman.
- Van Dijk, T. (1990). *La ciencia del texto* (2.^a reimpresión; S. Hunzinger, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Walker, K. (1999). "Using genre theory to teach students engineering lab report writing: A collaborative approach". *IEEE Transactions of Professional Communication* 42(1), pp. 12-19.