



LA PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS: Antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora.

Rudy Mostacero

rudymostacero@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

En este artículo haré la presentación de algunos aspectos desarrollados en una investigación doctoral que tuvo como propósito la construcción de un modelo pedagógico multinivel, cuestión que, al mismo tiempo, se relaciona con una conferencia que fue presentada en el VIII Curso de Lectura y Escritura Académica y la II Jornada de Lectura y Escritura como Prácticas Académicas y Sociales, que la Universidad de Los Andes y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, respectivamente, organizaron el 5 y 6 de mayo de 2016. En primer lugar, haré una exposición sobre la pedagogía del discurso, sus antecedentes y lo que esto implica en relación con la didáctica de la lengua y de la literatura; en segundo lugar, explicaré la perspectiva innovadora que representa una pedagogía de los géneros discursivos; en tercer lugar, haré énfasis en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional tanto para la creación del Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar/

aprender a escribir (Mostacero, 2016) como para poder implementar un programa de escritura académica en nuestras instituciones educativas.

Palabras clave: pedagogía del discurso, pedagogía de los géneros discursivos, modelo pedagógico multinivel.

Abstract

In this article I will present some lessons developed in a doctoral research whose purpose was the construction of a multilevel pedagogical model, an issue that, at the same time, it's related with a lecture that was presented at the VIII Reading and Academic Writing and the II Conference on Reading and Writing as Academic and Social Practice, which the University of Los Andes and the Pedagogical and Experimental University Libertador, respectively, organized the 5 and 6 of May 2016. Firstly, I will make a presentation about the pedagogy's discourse, its antecedents and what this implies in relation to the didactics of language and literature. Secondly, I will explain the innovative perspective that represents pedagogy of discursive genres. Finally, I will emphasize the contributions of Functional Systemic Linguistics for the creation of the Multilevel Pedagogical Model to teach / learn to write (Mostacero, 2016) and to implement an academic writing program in our educational institutions.

Key words: pedagogy's discourse, pedagogy of discursive genres, multilevel pedagogical model.

Introducción

La situación de la educación nacional puede ser percibida como una relación entre estrategias de enseñanza y dificultades de aprendizaje, lo cual se puede interpretar como un conjunto de aciertos o incongruencias que existen entre prácticas de enseñanza y competencias para aprender. En este caso lo más resaltante son las incongruencias y se deben a la persistencia de un modelo y de un docente tradicional. Teniendo en cuenta esta realidad me propuse conocer cómo eran las competencias de los estudiantes de todos

los niveles. Para eso planifiqué una investigación y al final del proceso publiqué un artículo (Mostacero, 2010) donde resumí tanto los hallazgos como una posible solución al problema. Fue así como concebí la construcción de un modelo de escritura para enseñar/aprender a escribir y leer.

En 1994 había iniciado una investigación que pasó a formar parte de unos estudios doctorales para el área de Pedagogía del Discurso, que comencé en 2011 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, y opté por elegir la investigación anterior como tema del proyecto del trabajo de grado. El objetivo era construir un modelo de escritura de última generación para enseñar las prácticas escritas tanto a docentes como a estudiantes. Por lo tanto, se construyó el modelo, se conformó un grupo de estudio con cinco maestrantes de la Universidad de Los Andes, se elaboraron varias propuestas de intervención pedagógica, fueron aplicadas y todo el proceso culminó en 2016. En la actualidad, tres tesis de maestría como mi tesis doctoral han sido concluidas, y se dispone de resultados de aplicación del modelo para educación inicial, secundaria y universitaria.

Este artículo fue escrito a partir del temario de una conferencia que fue presentada en el VIII Curso de Lectura y Escritura Académica y la II Jornada de Lectura y Escritura como Prácticas Académicas y Sociales (5 y 6 de mayo de 2016). Las organizadoras decidieron publicar el contenido de las conferencias, sin embargo, como el temario era muy amplio decidí reducirlo a solo tres tópicos. Agradezco a las organizadoras del evento por esta doble oportunidad, primero, por invitarme como conferencista y, segundo, para dar a conocer parte de esta investigación en el formato y propósitos de un artículo de reflexión. En el siguiente apartado abordaré la pedagogía del discurso como el marco más apropiado para la creación del modelo ya aludido.

La pedagogía del discurso

El término y el concepto de pedagogía del discurso son muy recientes en lengua española. Tienen apenas tres lustros. El autor que utilizó el término de manera explícita y por primera vez fue Pérez Abril (2000), en cambio, Martínez (2001) lo interpretó en dos enunciados complementarios, como visión discursiva del lenguaje y como visión dialógica del discurso. Por su parte, Campsen dos artículos complementarios (2000, 2003) adelantaba una didáctica de los géneros discursivos. Incluso, Ramírez (2004) contribuía con otro aporte importante. Sin embargo, en lengua inglesa los antecedentes son más antiguos y numerosos. En torno al término Pedagogical Discourse y sus similares en el Google académico se pueden encontrar miles.

Para poder comprender algunos de los significados que contiene el término pedagogía del discurso es preciso establecer tres clases de relaciones: con las teorías acerca de los géneros discursivos, con los modelos de escritura y con los movimientos de escritura académica. A la vez, estos tres núcleos epistemológicos son imprescindibles para derivar de allí una pedagogía del género discursivo, con lo cual quedarían articulados dos planos, tal como lo muestro, primero, en el Cuadro No. 1 y luego paso a explicar el alcance de cada componente.

PEDAGOGÍA DEL DISCURSO		
TEORÍAS DEL GÉNERO DISCURSIVO	TEORÍAS SOBRE LOS MODELOS DE ESCRITURA	MOVIMIENTOS DE ESCRITURA ACADÉMICA
Bajtín, Ducrot, Swales, Bathia, Halliday, Martin, Eggins, Charaudeau, White, Ciapuscio, Moyano.	- Modelos de producto - Modelos de proceso - Modelos de escritura académica	. WAC . WID . ACLITS
PEDAGOGÍA DEL GÉNERO DISCURSIVO		
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS		
MACROGÉNEROS	SUBGÉNEROS	
MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE MULTINIVEL	

Cuadro 1: Elementos de una Pedagogía del Discurso
Fuente: elaboración propia

Según el Cuadro 1 una pedagogía del discurso está integrada por dos planos, un plano teórico y otro de aplicación. El primer plano, que corresponde al ámbito del discurso como realidad teórica, social y pedagógica, está constituido por tres teorías que al fusionarse aportan la información y las bases para comprender los fundamentos sobre los cuales adquiere sentido y proyección una pedagogía del discurso. En el primer casillero del lado superior izquierdo se incluye a los estudiosos que definieron las teorías sobre el género discursivo, sin embargo, esta contribución se vincula muy estrechamente con las teorías sobre los modelos de escritura¹ (casillero central) que, a su vez se conectan con los tres movimientos pedagógicos anglosajones, WAC, WID y ACLITS (casillero derecho).

Queda entendido que una pedagogía del discurso se empieza a forjar a partir de los modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos de escritura y alcanza su plenitud con programas que desde muchas universidades norteamericanas, pero particularmente, desde los sitios Writing Spaces y WAC Clearing house, más la editorial Parlor Press², han contribuido a la divulgación de Academic Writing por todo el mundo. Inclusive, existen también varias asociaciones internacionales que trabajan con orientaciones y programas de cultura escrita (Literacy) o de escritura académica (Academic Writing).

Por ejemplo, la International Society for the Advancement of Writing Research, la International Writing Centers Association (IWCA), fundada en 1982, la European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW), creada en 2000 y la Writing Research Across Borders (WRAB), que apareció en 2008, a la cual está asociado el Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura que tuvo su primera reunión en 2013. Se cuenta, asimismo, con algunas publicaciones de difusión muy abierta, los libros de

1 En el artículo titulado Modelos de escritura para aprender a escribir: bosquejo histórico, que está en proceso de evaluación (Mostacero, en evaluación), hago una presentación de 17 modelos de escritura, tanto de proceso como de escritura académica.

2 Están disponibles en los siguientes enlaces: WritingSpaces (<http://www.writingspaces.org>), WAC Clearinghouse (<http://wac.colostate.edu/>), ParlorPress(<http://www.parlorpress.com/writingspaces>).

Lowe & Zemliansky (2011), Thaïss, Bäuer, Carlino, Ganobcsik & Sinha (2012), todo lo cual nos da una idea de un movimiento en plena expansión. Este último divulga múltiples formas de enseñanza correspondientes a 40 universidades de los 5 continentes.

De tal manera que lo anterior marca una diferencia con respecto a anteriores didácticas y/o pedagogías que han sido propuestas y utilizadas en el pasado más inmediato. Me refiero a las nociones que aún hoy se reconocen como “didáctica de la lengua y de la literatura”, “enfoque comunicativo”, “pedagogía de la lengua” o “didáctica de la composición”, entre otras. Estos términos ya están desactualizados, porque aluden a significados parciales del discurso y su aprendizaje y porque su proyección no va más allá de la frase o de la oración. Ante la diversificación de la comunicación y de la información actual, ante las incomparables estrategias para la enseñanza, relacionadas con la tecnología y los medios, debemos avanzar a una pedagogía del discurso que integre las teorías, los modelos y sus aplicaciones.

Pues bien, la segunda parte del Cuadro 2 muestra para el plano de aplicación o pedagogía de los géneros discursivos, lo que es necesario para que una pedagogía discursiva se concrete como una práctica de enseñanza/aprendizaje. No cabe duda de que lo que se desea enseñar son las características que cada género posee en las prácticas sociales. Que el objeto terminal de todo proceso de enseñanza/aprendizaje son los géneros, por lo tanto, para introducir al aprendiz en su conocimiento, es absolutamente necesario entender los géneros como macrogéneros (Bolívar, 2012), esto es, como entidades que adquieren diversidad a medida que se van haciendo cada vez más complejos y porque cada una de sus partes, a la vez, puede adquirir el estatus de un subgénero.

Esto sucede en cualquier nivel de la escolaridad, sea que se empiece por el preescolar o por el doctorado. Lo que debemos enseñar son los géneros típicos de cada asignatura y de cada disciplina. Por supuesto, la adquisición de estos objetos no puede estar desprovista de las modalidades de organización del discurso, esto es, cómo se conversa, se describe, se expone, se argumenta, se da instrucciones, se narra, entre otros, y todo

lo anteriormente formulado tampoco puede entenderse si no se inserta en los significados que el término multinivel tiene en este contexto, es decir, si los procesos de transferencia no se acomodan dentro de una concepción transversal de la enseñanza.

Los argumentos que me permiten postular y proponer una pedagogía del discurso, como marco apropiado para luego explicar las particularidades del Modelo Pedagógico Multinivel, se deben, principalmente, a dos factores. Primero, que dicha propuesta surge en el contexto de mis estudios doctorales, más exactamente, en un programa cuya denominación posee el mismo nombre, aunque no la misma connotación; segundo, que si se atiende a la literatura especializada en el tema resulta que la gran mayoría proviene de autores cuyas publicaciones están dentro de la escritura académica. Para el ámbito latinoamericano hago referencia a Paula Carlino y Estela Moyano que comenzaron a divulgar el tema a partir de 2000 al publicar sus primeros artículos sobre esta materia³.

Por consiguiente, por pedagogía del discurso entiendo el trabajo que se centra en el discurso, como objeto conceptual y pedagógico, y con el propósito de lograr en el aprendiz una autonomía como escritor y lector. Como objeto conceptual el discurso se concibe como un elemento referencial de las prácticas sociales, sean orales, escritas, paraverbales o digitales, en el entendido de que al enseñarlas se debe tratar de acercarlas a como son en el contexto social. Igualmente, como objeto pedagógico se debe seguir la estrategia que va de la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2010a, 2010b) y valiéndose del trabajo colaborativo y, en lo posible, mediante adaptaciones curriculares, en todos los niveles de la escolaridad.

Lo anterior representa una opción diferente, respecto a las concepciones que hasta ahora se han tenido como normales, sobre todo, en cuanto a modelos de escritura. En este caso el centro de atención estuvo puesto en la frase, en la oración, como unidades de sentido y enseñanza. Paralelamente, se había otorgado demasiado énfasis a los aspectos superficiales del texto. De tal manera que la llamada didáctica de la lengua estaba más iden-

3Esto se constata al revisar sus Curriculum vitae que están disponibles en la red.

tificada con los aspectos formales y normativos de la escritura, que con el potencial epistémico del escribir. Otra opción distinta es la interpretación que desde un enfoque sistémico se hace del registro, del género y del contexto, desde los presupuestos teóricos de la Gramática Sistémico Funcional, tal como lo abordaré en el próximo apartado.

Para una pedagogía de los géneros discursivos

Si como ya lo afirmamos, la enseñanza de las prácticas discursivas atraviesa por una situación crítica, que ha sido investigada en muchas ocasiones, sin embargo, no ha sido intervenida, en esta sección me voy a referir a la pedagogía de los géneros discursivos. En el Cuadro 1 quedó señalado que ésta es la parte de la aplicación, de la pedagogía del discurso. Pero en lugar de prestar atención a los aspectos cohesivos y superficiales de los textos se interesa por los textos mismos, solo que en este caso los asume como realidades sociales pertenecientes a un determinado contexto. Cómo están estructurados, qué función social tienen, qué variedades adoptan en cada área del conocimiento, qué complejidad retórica presentan. Además, los profesionales de la docencia deben estar asesorados por un especialista en escritura académica para decidir con qué estrategias enseñarlos en cada nivel escolar.

Esto último ya es un tema de orientación pedagógica, como también, las tipologías de los géneros, su carácter específico y las variedades que adoptan al pasar de una disciplina a otra. Aquí ya estamos posicionados en el aspecto más novedoso de los géneros discursivos: su especificidad. Esto nos conduce a proponer, dentro de la teoría de los géneros, los conceptos de macrogénero y subgénero. Debido a que no existen géneros únicos, más bien, varían de un ámbito a otro y de acuerdo con los propósitos enunciativos de los usuarios. Por ejemplo, un género como el informe de laboratorio, cambia de propósito y de estructura al pasar de medicina a botánica, de ésta a física, a ingeniería, entre otras, considerando, asimismo, las especificidades que surgen dentro de cada área.

Por otra parte, suelen cambiar al pasar del pregrado al postgrado universitario, así como al empleo que tienen en el campo laboral. Y si se tratara de un género que se aprende a lo largo de toda la escolaridad, como la monografía, el resumen o el relato, también experimentan modificaciones. Finalmente, en esta exposición sobre la variación genérica no se puede dejar de mencionar que en muchos casos, algunas o todas las partes de ciertos géneros, se convierten, desde el punto de vista de la construcción discursiva, en géneros autónomos, como la introducción, los antecedentes, la metodología o las conclusiones. Es por eso que ya existen investigaciones de cómo varía la construcción, el propósito, el plan, la estrategia, el estilo, etc., de las introducciones y las conclusiones en artículos o trabajos de grado (Acosta, 2006; Bolívar & Bolet, 2011).

Igualmente, es muy legítimo que en una pedagogía con esta orientación se adopte una de las teorías lingüísticas, la Lingüística Sistemico Funcional (LSF), como la teoría más pertinente para desarrollar una pedagogía de los géneros. En este caso, la teoría del registro, del género y del contexto, tal como la formularon Halliday (1986), Halliday & Hasan (1990), Halliday & Matthiessen, 2004 y, sobre todo, la Escuela de Sydney, es la premisa más indicada para llegar a formularla. Esta información no solo fue divulgada por Moyano (2007), sino que la adaptó a un dispositivo pedagógico que ella diseñó para la Universidad Nacional de General Sarmiento y que terminó siendo implementado en todas las carreras de esta institución. Estoy haciendo referencia al PRODEAC⁴. Y en el contexto de la Facultad de Odontología de la ULA, Mérida, fue adoptado por Morales (2014) para enseñar la escritura de los géneros especializados de esta disciplina desde hace 15 años.

La LSF tiene como premisa centrarse en las relaciones que existen entre lenguaje y contexto o, más precisamente, entre discurso, registro y género, y donde cada elemento ocupa un estrato determinado que está conectado a los demás. En este modelo y para un primer nivel de análisis la cláusula se toma como el objeto más pequeño, pero a medida que se asciende del lenguaje al contexto, los estratos se van haciendo más abstractos y complejos. De todos

4Son las siglas del “Programa de Desarrollo de Competencias de Escritura a lo largo del Currículum”.

ellos, Moyano (2007) dice que el género es el objeto que contiene a los demás o se realiza en los demás. Si las relaciones se toman de abajo hacia arriba, cada componente se convierte en la realización del componente anterior, resultando así un sistema altamente coherente, de multinivel.

Para la Escuela de Sydney el género no sólo fue un objeto de investigación, sino que se convirtió en estrategia de aplicación en el aula, pero a partir de la relación que el género tiene con el contexto social en el cual se produce y circula. Según Moyano (2007: 576) el texto se define “como unidad real a través de la cual se negocia significado -el enunciado de Bajtín (1982)- y concibe el lenguaje como un sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto”. Por realización se entiende, entonces, una suerte de re-codificación de significado, o de simbolización que va de un plano a otro. Según Lemke (1993, citado por Moyano, 2007: 576), este concepto incluye el de meta-redundancia, en el sentido de que “los patrones de la organización social en una cultura se realizan (‘manifiestan/ simbolizan/ encodifican/ expresan’) como patrones de interacción social en cada contexto de situación, que a su vez se realizan como patrones de discurso en cada texto”. En la LSF, contexto y lenguaje se organizan en dos grandes estratos, por una parte, el género y el registro como estratos del contexto; por otra, lo discursivo-semántico, lo léxico-gramatical y lo que es fono-gráfico, como estratos del lenguaje. En ambos sistemas, el nivel más abstracto es siempre realizado por otro de menor abstracción, de modo que para fines de análisis de la estructura textual o para fines de enseñanza el recorrido puede hacerse en ambos sentidos. De menor a mayor, de la cláusula al discurso (nivel de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual) o del registro al género, siendo el registro el estrato que contiene las relaciones de campo, tenor y modo. O puede hacerse al revés, del género a la cláusula.

El concepto de género se relaciona con el modo particular y predecible en que las variables de campo, tenor y modo se integran en una cultura dada. A su vez, el registro puede ser inferido a partir de las configuraciones gramaticales, teniendo en cuenta que sus tres variables se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje: el campo se realiza en el lenguaje a través de los significados ideacionales,

que construyen una representación de la experiencia; el tenor a través de los significados interpersonales, que habilitan y representan la interacción entre participantes; el modo, a través de los significados textuales, que crean discurso, su conectividad y coherencia.

El modelo que ha sido presentado hasta aquí, a partir de una síntesis que elaboró Moyano (2007, 2009), inclusive, de acuerdo al punto de vista de la Escuela de Sydney, especialmente de James R. Martin, permite explicitar las relaciones entre un plano textual y otro contextual, de manera que se habilita una concepción de lectura como operación de inferencia del contexto. El lector puede construir significados a partir del texto teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que se reconstruye a través de los patrones de lenguaje: qué evento tiene lugar, quiénes participan de él y qué rol juega el lenguaje. Ahora bien, utilizando las ideas precedentes pero con fines de aplicación pedagógica, una estrategia de las prácticas escritas, pero centrada en el género, implica hacer explícito ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo ocurre en los diferentes géneros, prestando especial atención al contenido, a la estructura de los textos y a las funciones sociales. Esta actividad es particularmente importante cuando se trata de introducir a los estudiantes en tipos de géneros que no han tenido oportunidad de frecuentar o cuando se pretende hacer que los docentes reaprendan la manera cómo deben enseñar a sus alumnos.

El modelo australiano, desarrollado por Martin y la Escuela de Sydney fue tomado por Moyano como punto de partida para construir el PRO-DEAC que, como ya fue señalado, se utiliza para insertar a los estudiantes en la cultura académica. Con este propósito se los orienta en el aprendizaje del género en su contexto social natural y de acuerdo con tres etapas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. La deconstrucción consiste en introducir a los aprendices en un ejemplo de texto (un modelo) perteneciente al género en estudio; la construcción conjunta es la escritura de un ejemplar del género realizada en grupo y mediada por el docente; la construcción independiente es la tarea individual de escritura. La última etapa del modelo incluye momentos de consulta con el profesor o con los pares acerca de los borradores elaborados, así como la edición final del texto.

Cada una de las etapas de la propuesta de Moyano está precedida y “permeada” por la negociación del campo y la determinación del contexto, la identificación del tipo de actividad llevada a cabo a través del texto y su temática, el área específica de la cultura sobre la cual trata, la exploración de ese contenido, la experiencia previa que los alumnos puedan tener acerca de él, entre otros. Para cada etapa y en diferentes niveles educativos, este mismo trabajo puede adquirir formas especiales y objetivos específicos, por ejemplo, cambia si los alumnos son de humanidades o de ciencias, si son de biología o de arquitectura. Entonces, lo que predomina es el aprendizaje de la escritura y sus características específicas.

Las etapas del proceso de enseñanza deben estar organizadas, además, en momentos diferentes que contemplen el tránsito de la heteronomía a la autonomía (Amaya, 2005, citado por Moyano, 2007: 582). Es decir, cada etapa tendrá momentos de ejecución conjunta, en pequeños grupos y en forma individual, siendo que la etapa se reconozca como práctica de lectura, práctica de escritura o práctica de evaluación. El trabajo en cada una se inicia siempre en forma conjunta, interactiva con el docente, en el que éste no solo realiza el trabajo con los estudiantes sino que explica claramente qué es lo que se está haciendo en cada momento de la clase y para qué se hace, qué sentido tiene esa práctica en función del aprendizaje, tal como se aprecia en el Cuadro 2:

Negociación del campo	Deconstrucción del género		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Determinación del contexto	Edición de las propias producciones		* Evaluación conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual	↓

Cuadro 2. Propuesta didáctica para cursos de pregrado.
Criterios teóricos y diseño didáctico.
Fuente: Moyano (2007: 583).

Es importante subrayar que el trabajo es en conjunto, que se ‘trabaja con’ los estudiantes en interacción: no es el docente el que resuelve la tarea con la esperanza de que el alumno aprenda de ese modelaje. En la segunda instancia de cada estadio, el docente comienza a retirar su participación: los estudiantes trabajan en pequeños grupos y son ellos mismos los que van andamiando la tarea de unos y otros a través de la interacción entre pares. Finalmente, cada estudiante ensaya el trabajo individual, monitoreado por el docente. Este tránsito de la heteronomía a la autonomía demanda tiempo: solo el mantenimiento de este tipo de acción pedagógica a lo largo del proceso permitirá finalmente la autonomía completa. Llegar a ser lector y escritor autónomo.

Sin embargo, los cambios en las estrategias no ocurren por casualidad. Son más bien cambios deliberados y conscientes, y trataré de demostrarlo refiriéndome a cómo hacerlo, lo cual se convierte en un plan estratégico para la aplicación. El mismo consiste en una serie de fases que van del trabajo grupal al individual y que involucra las prácticas letradas en su conjunto: leer, escribir, reescribir y editar. En lo que sigue haré una síntesis, secuenciaré las fases y tendré cuidado en destacar cómo se evoluciona del trabajo grupal al individual, en la búsqueda de las competencias autónomas. Primero ofreceré una sinopsis (Cuadro 3) y luego la explicación.

ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA: DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA	Fase 1: Comprensión e interpretación lectora
	Fase 2: Reconocimiento de la estructura y características del género
	Fase 3: Tareas de escritura, imitación de modelos expertos mediante grupos grandes
	Fase 4: Tareas de escritura, imitación del modelo en parejas
	Fase 5: Tareas de escritura autónoma
	Fase 6: Edición y divulgación del género

Cuadro 3: Estrategias de aplicación pedagógica, de la heteronomía a la autonomía
Fuente: elaboración propia

Fase 1: Comprensión e interpretación lectora.

Preparar al grupo grande, por ejemplo, una sección de alumnos, para leer y discutir algunos materiales publicados por especialistas acerca de temas polémicos. Hacer énfasis en el contraste que existe entre los modelos, los tipos de tutoría, el acompañamiento, la evaluación, la revisión de un texto, entre otros. Utilizar algún instrumento de registro para guardar y evaluar los aspectos más importantes que formaron parte de los intercambios y aprendizajes.

Fase 2: Reconocimiento de la estructura y características del género.

Utilizar varias clases de géneros para reconocer qué es un género, su estructura, su especificidad, su variación y sus características retóricas y disciplinares (texto científico, tecnológico, humanístico, etc.), particularmente cuando se trata de aprender un género nuevo y complejo. Discernir entre macrogénero y subgénero. Emplear, por parte de dos integrantes del grupo grande⁵, algunos instrumentos de registro de las actividades realizadas.

Fase 3: Tarea de escritura, imitación de modelos expertos.

Según el género, seleccionar modelos de textos redactados por expertos. Especificar el contexto de producción y socialización del género. Combinar el trabajo de grupo grande con tareas para grupos más pequeños durante la fase de escritura grupal. A cada grupo asignarle una responsabilidad distinta para que pueda ser realizada cara a cara o de forma diferida.

Los resultados de cada tarea deben ser presentados ante el grupo grande para que reciba retroalimentación. Se debe emplear algún instrumento para guardar registro de la experiencia. Con lo anterior se facilitaría a los aprendices la inclusión a la comunidad de práctica, entendiendo por ésta al grupo escolar o académico de referencia más inmediato. Por eso, Bogel y

5Como ya se dijo, el grupo grande es la totalidad de alumnos de una sección que, para efectos del trabajo que se está comentando, se divide en grupos pequeños (4 o 5 individuos) y en parejas. Para el registro se puede utilizar informes de relato-ría, diarios pedagógicos, videos, entrevistas, cuestionarios, etc.

Hjortshoj (citados por Carlino, 2005: 25) habían dicho: “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”.

Fase 4: Tarea de escritura, imitación del modelo en parejas.

Luego de haber realizado varias prácticas en grupo pequeño (4 o 5 integrantes) pasar al trabajo en parejas y continuar aplicando las estrategias y las dinámicas de la fase 3. Ahora se trata de perfeccionar las competencias personales en el seno del grupo mínimo y continuar presentando los borradores (y sus revisiones) públicamente. Como la escritura tiene una función social los productos ya elaborados deben ser presentados a un destinatario de prueba, por ejemplo, los pares del grupo o de grupos externos, un congreso simulado, una revista inventada, entre otros.

Fase 5: Tarea de escritura autónoma.

Hasta el paso anterior las prácticas de lectura comprensiva y de escritura grupal han sido de carácter heterónimo, ya que evolucionaron del grupo grande al grupo de pares, y la praxis no culmina si cada grupo no alcanza el dominio de la actividad acordada. Hasta ahora se trató de imitar modelos, inclusive en la fase individual, pero luego del trabajo sobre los textos redactados por expertos, se debe pasar a la escritura de textos propios y para destinatarios reales. Ahora corresponde escribir para una audiencia real: la redacción de una revista, los organizadores de un congreso, compañeros de otra carrera o universidad.

Fase 6: Edición y divulgación del género.

Para cerrar el proceso constructor, falta editar el texto del género que se estuvo ensayando. La edición tampoco consiste en una única versión, sino en varios borradores que deben ser revisados tantas veces como sea necesario y, precisamente, utilizando la tutoría grupal (Guerrero & Mostacero, 2014). Cada revisión grupal brinda al autor del texto una serie de sugerencias para redactar un nuevo borrador, pero como se trata de varios textos, tantos como autores hay en el grupo grande, cada quien aprende de sus propias dificultades como de las que tienen los otros. Aquí se constata que tendemos a ser mejores evaluadores de los textos ajenos, que de los propios, y que la práctica resulta ser más motivadora.

Las primeras actividades tenían como objetivo leer y discutir críticamente los textos de expertos, no solo para conocer el contenido, el estilo, el estado del arte, los aportes que hace cada autor, entre otros, sino también para realizar tareas escritas, como redactar un resumen, una paráfrasis, un mapa conceptual o el informe para un laboratorio. Mientras se trabaja en el contexto del grupo grande o pequeño el objetivo es la imitación de modelos ajenos y tiene la ventaja de cambiar las estrategias tradicionales: ya no se escribe para un único destinatario ni únicamente para ser evaluados. En este caso se hace para un público más diverso, la escritura ya no es un fin en sí mismo.

La reciprocidad dentro del grupo (tutoría grupal: Mostacero, 2014) hace que surjan nuevos intereses y motivaciones por la práctica de la escritura que ahora es social. El profesor asesor puede negociar la presentación de los escritos para una mesa de ponencias organizada por los mismos participantes o el comité editor de una revista ficticia. Pero el profesor deja de ser el único receptor, el objeto de la escritura ya no son los contenidos de la materia ni su evaluación; es la práctica de la escritura, la formación para aprender a escribir, primero en grupo y al final, de manera autónoma.

Se recomienda no pasar a una fase siguiente si no ha sido dominada la tarea y cada una de las actividades específicas de la fase anterior. Que haya suficiente retroalimentación e involucramiento por parte de todos, y donde el docente tutor deja de tener un papel protagónico. El docente debe empoderar a sus estudiantes despojándose del status de experto magistral. Los aspectos más importantes que se deben revisar y corregir en los textos ya no son los aspectos superficiales (cohesión, ortografía, acentuación, etc.), sino los tipológicos, epistémicos, pragmáticos y retóricos.

Además, en todo momento se debe continuar con el trabajo de auto y hetero regulación y registro para cada momento del aprendizaje (Castelló, González & Iñesta, 2010). Para complementar, el docente debe aplicar cuestionarios abiertos, entrevistas y pedir que se lleve un registro personal de las experiencias mediante diarios pedagógicos. La relatoría puede ser desempeñada por un par de estudiantes, de manera rotativa. Este recurso

etnográfico permitirá al docente disponer de un registro completo de toda la experiencia de enseñanza/aprendizaje, con lo cual la práctica escrita del aula se fortalece con la investigación-acción participativa. En la próxima sección ofreceré algunas conclusiones.

A modo de conclusión

La temática de este artículo tuvo como propósito destacar dos de los aspectos quizás más novedosos relacionados con la pedagogía del discurso y, necesariamente, se ha mantenido en un estilo teórico de exposición, ya que todo esto corresponde a la fundamentación epistemológica. Por otra parte, el aspecto pedagógico también fue esbozado mediante la explicación de los cuadros 2 y 3, especialmente al hacer énfasis en las seis fases de la actividad grupal que evoluciona del grupo grande al individuo. Este proceso, según Moyano (2007, 2010a, 2010b) va de la heteronomía a la autonomía e integra situaciones simuladas de aprendizaje y situaciones reales.

Esta parte preliminar durante la conferencia fue un componente importante para comprender tanto la orientación epistemológica de la pedagogía de los géneros discursivos y, por lo tanto, del Modelo Pedagógico Multinivel, que fueron elaborados a partir de una investigación doctoral desarrollada entre 2011 y 2016. Como se comprenderá, el tiempo de la conferencia permitió hacer una presentación más amplia, sin embargo, el espacio disponible para este artículo solo se redujo a dos aspectos centrales. Por consiguiente, queda entendido que una exposición acerca del modelo, de las propuestas de intervención pedagógica que se aplicaron en educación inicial, secundaria y en la universidad, por ahora solo quedan enunciadas. Una divulgación más extensa se hará en otros escritos.

Referencias

Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la revista Núcleo 1985-2003. Tesis de Licenciatura en

Traducción. Escuela de Idiomas Modernos, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bolívar, A. &Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En Bolívar, A. &Beke, R. (Comp.). *Lectura y escritura para la investigación*. (93- 129). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: la “Crisis Diplomática”. En Shiro, M, Charaudeau, P. &Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, (pp. 221-247). Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Camps, A. (2000). Motivos para escribir. En: *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, No. 23, 69-78.

Camps, A. (2003). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. [Disponible en: http://sedl.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps_Ana.pdf]

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castelló, M.,González, L.&Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521- 537.

Guerrero, R. & Mostacero, R. (2014). Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *Educere*, 18 (61), 527- 534.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K.&Hasan, R. (1990). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotics perspective*. Oxford: Oxford Uni-

versity Press.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Lowe, C. & Zemliansky, P. (Ed.) (2011). *Writing Spaces: Reading on Writing*. Ciudad: Parlor Press. 2 volúmenes.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

Morales, O. (2014). La enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis. *Legenda*, 18 (18), 35-65.

Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. En *Revista Arjé* Vol. 4(7), 11-38.

Mostacero, R. (en evaluación). Modelos pedagógicos para enseñar/aprender a escribir: bosquejo histórico. Enviado a la *Revista de Docencia Universitaria de la Universidad Santiago de Compostela, España*.

Mostacero, R. (2016). *Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar/aprender a escribir*. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

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. *Revista Signos*, Vol. 40 (65), 573- 608. [Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso]

Moyano, E. (2009). "Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level". En: Bazerman, Ch.; Bonini, A. & Figueiredo D. (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. pp. 449-464. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. [Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>]

Moyano, E. (2010a). Aportes del análisis de género discursivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Revista Discurso y Sociedad*, Vol. 4 (2), 294- 331.

Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488. [Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso]

Pérez Abril, M. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

Thaiss, C., Bäuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (Ed.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse. [Disponible en: <http://wac.colostate.edu/book/wpww/>]