

Año 2022  
Volumen 2 (N°1)

Depósito Legal:  
IF NE202100009  
ISSN: 2957-4498



# UNIMAR CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE MARGARITA



**UNIMAR**  
Universidad de Margarita  
*Alma Mater del Caribe*

*“Forjadora de  
Hombres de Bien”*



# EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CON LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO. EL CASO DE LA MONOGRAFÍA Y DE LA PONENCIA

(Learning experiences with gender pedagogy. The case of the monograph and the presentation)

Mostacero, Rudy<sup>5</sup>  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
rudymostacero@gmail.com

## Resumen

En este artículo se exponen los resultados parciales de una experiencia de aprendizaje con dos géneros discursivos, la monografía y la ponencia, que culminó con la presentación en un coloquio de investigación estudiantil simulado. Para ello nos basamos en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, de la Escuela de Sydney y de dos movimientos pedagógicos, asumidos como antecedentes, para la creación de una Pedagogía de Género. En esta perspectiva se concede prioridad al aprendizaje que va de la heteronomía a la autonomía. La metodología, de investigación-acción, cualitativa e interpretativa, fue aplicada en una muestra selectiva de textos producidos por grupos de alumnos de Estudios Generales. Los resultados indican que la Pedagogía de Género permite socializar el aprendizaje, a partir de una estrategia interactiva, recursiva y motivacional.

**Palabras clave:** Pedagogía de Género, monografía, ponencia, tutoría grupal recíproca.

## Abstract

This article presents the partial results of a learning experience with two discursive genres, the monograph and the presentation, which culminated with the presentation in a simulated student research colloquium. For this, we base ourselves on the contributions of Functional Systemic Linguistics, the Sydney School and two pedagogical movements, assumed as antecedents, for the creation of a Gender Pedagogy. In this perspective, priority is given to learning that goes from heteronomy to autonomy. The qualitative and interpretive research-action methodology was applied to a selective sample of texts produced by groups of General Studies students. The results indicate that Gender Pedagogy allows learning to be socialized, based on an interactive, recursive and motivational strategy.

**Keywords:** Gender Pedagogy, monograph, paper, reciprocal group tutoring.

---

5 Rudy Mostacero es docente e investigador jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela. Presidente de la Asociación Venezolana de Docentes e Investigadores de la Lingüística (AVEDIL). CE: rudymostacero@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0188-5907>



## 1. Introducción

Cuando se asume la escritura como una práctica social, en todo proceso de enculturación, no solo se constata que está relacionada con las habilidades y competencias de quien aprende, con las estrategias del docente mediador, sino también con el modelo de escritura que se utiliza. En ese sentido el modelo puede dar prioridad a los aspectos normativos del texto, a los procesos cognitivos que operan en el cerebro, a los factores del contexto o a las estrategias para lograr un aprendizaje significativo e inclusivo. Por lo tanto, se trata de modelos que priorizan y/o integran factores. Pero también se incluye la formación que reciben los docentes y el objetivo de convertir a los aprendices en escritores autónomos. Desde el punto de vista de las estrategias para enseñar a escribir y a leer se considera la existencia de tres modelos: el de producto, el de procesos cognitivos y metacognitivos y el de cómo aprender a escribir en las disciplinas y a través del currículum (Cassany, 1999; Carlino, 2005; Mostacero, 2016a; Navarro, 2017).

El primer modelo ha tenido un énfasis muy particular en el texto que se va a redactar, en particular, en los aspectos normativos que priorizan la corrección gramatical (cohesión en el párrafo). El segundo puede conceder un énfasis a los procesos que operan en la mente o a la relación que esta tiene con los factores contextuales, mientras que el tercero se fundamenta en el texto como género discursivo, como discurso pragmático y polifónico, así como en las estrategias para aprender a leer y escribir, pero de manera situada y recursiva. El modelo de producto posee una gran influencia de la norma culta y de la corrección lingüística de la Real Academia de la Lengua. El modelo de procesos cognitivos y metacognitivos se debe al influjo de la psicología cognitiva de los años 80, en tanto que el tercer modelo se debe a las sucesivas innovaciones por parte de teóricos y pedagogos de la lengua inglesa. Un excelente ejemplo de este último es la creación de un programa de escritura académica que dieron a conocer Ávila, González y Peñaloza (2013).

La escritura suele tener un impacto inicial, intermedio y tardío, ya sea si nos situamos en la alfabetización temprana, en los ciclos primario y secundario o si la relacionamos con las otras alfabetizaciones (informativa, estadística, digital, etc.) que son típicas del nivel superior y profesional. En este artículo vamos a presentar las respuestas que se generaron ante un modelo del tercer tipo, el Modelo Pedagógico Multinivel (Mostacero, 2016a) por parte de estudiantes de un primer año universitario. Esta experiencia tuvo como propósito la construcción de monografías y ponencias, durante 16 semanas y culminó con la presentación pública en un Coloquio de Investigación Estudiantil simulado. Para dar a conocer sus características se expondrán los siguientes temas: modelos para aprender a leer y escribir, la monografía y la ponencia como géneros discursivos, el contexto donde se realizó la experiencia, la metodología, los resultados y las conclusiones.

## 2. Modelos para aprender a leer y escribir

Teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa, que permiten distinguir las posiciones teóricas de Chomsky (1976) y Hymes (1984), respectivamente, Blanco (2013) no solo reafirma la diferencia, sino que agrega un tercer término, la competencia discursiva, lo cual implica el trabajo con el discurso, con las teorías sobre los modelos de escritura, con las estrategias de clase, en síntesis, con una pedagogía de los géneros discursivos (Christie, 1999; Devitt, 2004; Bhatia, 2004; Martin y Rose, 2008; Moyano, 2010a, 2011, 2013; Mostacero, 2016b; Navarro, 2017). En ese sentido, el objeto de enseñanza ya no son los aspectos gramaticales y formales de los textos, sino los textos como géneros discursivos y en el contexto de una comunidad discursiva (Hyland, 2000; Swales, 1990; Castelló y Camps, 2013).

Lo anterior condiciona una doble implicación. Por una parte, que la tarea de escritura debe estar integrada al uso discursivo y social y, por otra, que dicho aprendizaje se debe basar, como lo señalan Demarchi y Mattioli (2016: 71), en la adquisición de una postura autocrítica, pero con una secuencia de trabajo grupal: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente Moyano (2010b, 2011)<sup>6</sup>. Esta orientación teórica proviene de la Lingüística Sistémico Funcional que va de Halliday (1982, 1994) a Eggins y Martin (2003). Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje posee dos dimensiones, una de naturaleza epistémica y otra de intervención pedagógica y transversal. Para explicar con mayor detalle el significado de ambas dimensiones ver el Cuadro 1 que se presenta a continuación.

6 De acuerdo con Moyano también se puede entender como el proceso que va de la heteronomía a la autonomía.

Cuadro 1. *Elementos de una Pedagogía del Discurso*

PEDAGOGÍA DEL DISCURSO		
Teorías del género discursivo	Teorías sobre los modelos de escritura	Movimientos de escritura académica
Bajtín, Swales, Bhatia, Halliday, Christie, Martin, Devitt, Charaudeau, Genette, Heinemann, Bazerman, etc.	- Modelos de producto - Modelos de proceso - Modelos de escritura académica	Lingüística Sistémico Funcional WAC WID Escuela de Sydney
PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS		
Macrogéneros		Subgéneros
Modalidades de organización del Discurso		Enseñanza/aprendizaje de multinivel

Fuente: Mostacero y Villegas (2017: 12)

La primera dimensión concierne a la Pedagogía del Discurso y está constituida por las teorías sobre los géneros discursivos, los enfoques sobre los modelos de escritura y los lineamientos de los movimientos de escritura académica. En tanto que la segunda dimensión, denominada Pedagogía de los géneros discursivos, se enfoca en su enseñanza como macrogéneros y subgéneros, es decir, como entidades macro estructurales y como variedades específicas. Conviene destacar, por un lado, las modalidades de organización discursiva (Charaudeau, 2004) que posee cada género y, por otro, la enseñanza/aprendizaje de multinivel, lo cual permite considerar el grado de complejidad que adquieren los textos cuando se pasa de un nivel educativo a otro. Por ejemplo, cómo enseñar la redacción de un ensayo en secundaria y en la universidad, en el área de historia o de informática.

El planteamiento anterior es una versión muy sintética de una investigación que culminó con la creación y aplicación del Modelo Pedagógico Multinivel (MPM) para enseñar/aprender a escribir (Mostacero, 2016a, tesis doctoral inédita), así como de artículos más específicos sobre los antecedentes, los fundamentos y su perspectiva innovadora (Mostacero, 2016b), sobre los modelos de escritura (Mostacero, 2017) y sobre la función transformadora que posee el modelo (Mostacero y Villegas, 2017), por lo tanto, como la fundamentación del MPM ya ha sido dada a conocer en estas publicaciones, se remite a ellas. Y así como en años anteriores se han realizado otras experiencias de aplicación, en esta ocasión una nueva experiencia se concretó con estudiantes del primer año de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima.

En consecuencia, este planteamiento marca una diferencia con respecto a los modelos comunicativos, pero de índole procesual y cognitiva. El cambio de perspectiva se debe, sobre todo, al enfoque dialógico y polifónico (Bajtín, 1989; Bhatia, 2004; Christie, 1999; Devitt, 2004; Martin y Rose 2008, entre otros), pero, sobre todo, a la propuesta teórica de Halliday (Lingüística Sistémico Funcional) y de los movimientos pedagógicos Writing Across the Curriculum (Modelo WAC) y Writing in the Disciplines (Modelo WID). Una síntesis histórica de estos movimientos se encuentra en McLeod y Soven (2000), en Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis (2005), en Marinkovic y Morán (1998) y en Rojas, Olave y Cisneros (2016). Aun no existe un acuerdo unánime para nombrar a esta orientación teórica y pedagógica. En español los términos pueden ser "alfabetización académica", "escritura académica", "literacidad", "teoría de género y registro" (Moyano, 2007), etc., por lo que en las publicaciones ya aludidas en el párrafo anterior se propone el término "pedagogía de género".

Además, la innovación también se vincula con prácticas existentes en universidades latinoamericanas, como las formuladas por Morales, Tona y Tonos (2007), por García (2009), por Bigi, García y Chacón (2018) para la Universidad de Los Andes, Venezuela; como los aportes de Moyano (2010a, 2010b, 2011, 2013) para la Universidad Nacional de General Sarmiento y de Moyano y Guidice (2016), para la Universidad de Flores en Argentina; por el reporte de Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman (2016), en la Universidad de Chile; el de Venegas, Muñoz, Zamora y Santana (2015) relacionado con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; el trabajo de Cisneros, Muñoz y Herrera (2014) para la Universidad Tecnológica de Pereira o el informe de Hernández y Suárez (2018), para la Universidad del Norte, en Colombia. En México destacan los congresos organizados en la Universidad Autónoma de Puebla por Alma Carrasco, así como la iniciativa que, desde la Universidad Estadual de Londrina, en Brasil, creó el Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Esto demuestra la existencia de un movimiento pedagógico de gran impacto que crece y está presente en seminarios, videoconferencias, congresos, asociaciones, libros digitales, entre otros.

La repercusión que tiene la pedagogía de los géneros discursivos en América Latina se constata, además, en dos ámbitos complementarios: la creación de programas y asociaciones. En relación con lo primero, a partir de programas de escritura formativa, como el promovido por Arnoux et al. (2004), en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA); por Carlino (2005) en el GICEOLEM<sup>5</sup>, también de la UBA; la Lingüística de Corpus por el equipo liderado por Parodi en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; el PROLEA<sup>6</sup> impulsado por Moyano en todas las carreras universitarias, así como los programas y centros de escritura creados por Violeta Molina en la Pontificia Universidad Javeriana.

En relación con lo segundo, la creación de asociaciones de lectura y escritura y, por lo tanto, de congresos multinacionales. En 1996 se crea en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, la “Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura”; en 2006 la Asociación Colombiana de Universidades creó la “Red de Lectura y Escritura en Educación Superior” (REDLEES) que ha realizado congresos nacionales e internacionales; igualmente desde la Pontificia Universidad Javeriana, en 2014, fue creada la “Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura” que ha influido en la creación de estos programas en muchos países. Pero también en Brasil, en 2003, la Universidad Estadual de Londrina ha convocado a diez congresos desde el “Simposio Internacional de Gêneros Textuais” (SIGET) y, por último, desde la Universidad de Chile, en el año 2016, se dio inicio a la “Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y contextos profesionales” (ALES).

Por consiguiente, para cambiar el trabajo de compartimientos estancos que predomina en el sistema educativo actual es necesario implementar un modelo transversal y de multinivel. La experiencia puede empezar por la imitación de textos de expertos y culmina con prácticas de tareas autónomas. En otras palabras y como lo sostiene Moyano (2010b, 2011), los aprendizajes deben evolucionar de la heteronomía a la autonomía. Planificar y relacionar los procesos de corregulación de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010) con los tipos de tutoría innovadora: la tutoría entre pares (Carlino, 2008) y la recíproca (Mostacero, 2014), seleccionando la que más convenga a cada situación de aprendizaje. Pues bien, habiendo planteado un marco conceptual idóneo para justificar la inclusión de una pedagogía de género, vamos a ocuparnos de los géneros trabajados y del contexto donde se realizó la experiencia.

### **3. Contexto donde se realizó la experiencia**

La relación que poseen los géneros con los contextos donde se imparten nos permite considerar que los textos pueden ser clasificados en tres grupos: escolares, académicos y profesionales (Parodi, 2009, 2010). No obstante, atendiendo a su naturaleza socio semiótica, también se podrían clasificar como orales, escritos, digitales, multimedia, etc., inclusive, desde el punto de vista de su diversidad discursiva (Bhatia, 1993, 2004; Rose, 2005; Beke, 2007; López, 2002).

---

5 Consultar: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

6 “El Programa de Lectura y Escritura Académicas” (PROLEA) fue iniciado en la Universidad de Flores en 2013. Consiste en un curso de lectura y escritura para todos los cuatrimestres y para todas las carreras. Esta práctica se sustenta, además, en la experiencia que Estela Moyano ya había desarrollado entre 2005 y 2009 en la Universidad Nacional de General Sarmiento con el “Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la carrera universitaria” (PRODEAC).

La existencia de tal diversidad se puede ejemplificar con el resumen, que puede ser considerado de maneras diferentes: a) como procedimiento cognitivo para la extracción de ideas principales, b) como parte inicial de la estructura retórica de un artículo de investigación (Swales, 1990, 2004), c) como macrorregla y en relación con el concepto de superestructura de van Dijk y Kintsch (1983) y d) como macrogénero (Martin, 1997; Swales, 2004). En relación con esto último se puede dar el ejemplo del resumen de una ponencia, que se independiza y adquiere autonomía al ser enviado a un evento, pero cuando se publica en las memorias del congreso, termina siendo un fragmento dependiente, un paratexto, en el sentido de Genette (1982). La diversidad discursiva no concluye aquí. Un apunte de clase es otra variedad de resumen, pero esta se puede convertir, a la vez, en un tipo distinto si quien la redacta no lo hace para sí mismo, sino para un lector diferente.

La experiencia de aprendizaje en la se basa este artículo se realizó en la asignatura “Lenguaje Académico I”, Escuela de Estudios Generales, adscrita al Vicerrectorado Académico de Pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima. Se atendió a estudiantes de áreas diversas: Ciencias de la Salud, Matemática, Biología, Ingeniería, Economía, Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales. Es por eso que la composición de cada sección fue múltiple. De ahí que se incluyó una secuencia de trabajo a partir de textos modelo escritos por expertos, una estrategia de investigación-acción, tanto por parte del docente como de los alumnos (reescritura de textos), ya que “el proceso se va retroalimentando con el aporte de todos los participantes” (Demarchi y Mattioli, 2016: 70). Esto implica un aprendizaje entre pares (Carlino, 2008; Blanch, Corcelles, Durán, Dekhinet y Topping, 2014) y el empleo de la tutoría grupal recíproca (Mostacero, 2014).

Cada curso tuvo una intensidad de 6 horas semanales, de tal manera que fueron trabajadas 96 horas de clase durante un lapso de 16 semanas. Se atendió a tres secciones de Biología, Matemática, Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, entre agosto y diciembre de 2018. La aprobación del curso se relacionó con la aplicación de dos clases de evaluaciones; un examen parcial y otro final (50%) y varias pruebas individuales o grupales, que equivalían al otro 50%. De las 16 semanas, 10 se dedicaron a la redacción de una monografía de tema libre y las 6 semanas finales a la conversión de dicha monografía en una ponencia. Cada sección tenía estudiantes de ambos sexos con una edad entre 17 y 19 años.

Los géneros aludidos fueron identificados como macrogéneros y así se analizó la estructura retórica que poseían, la variación de una disciplina a otra, el propósito comunicativo y la incidencia de las destrezas para resumir, parafrasear, comparar o argumentar. Es por eso que se decidió sustituir los temas de las unidades II, III y IV del programa, que se relacionaban con las competencias lingüísticas, por aquellos aspectos que forman parte, más bien, de las competencias discursivas y pragmáticas. Esto, además, implicaba una buena documentación sobre el tema de la investigación (antecedentes), un conocimiento y una práctica sobre las citas y las referencias, sobre el trabajo individual y grupal para la reescritura de borradores, así como las pautas para concretar presentaciones públicas con el uso de Power Point. Por supuesto, formó parte de las estrategias de aprendizaje el enseñar cómo se planifica, redacta y expone una ponencia, para aprendices que desconocían la dinámica de una mesa de ponencias.

#### **4. Metodología**

La experiencia se basó en la redacción de una monografía grupal (hasta cinco integrantes), de tema libre, dividida en tres partes. En la primera se diseñó la portada y se redactaron la introducción y los dos primeros capítulos, mientras que en la segunda se atendieron el tercer y cuarto capítulos, las conclusiones, las referencias y los anexos, de modo que para la última parte se realizó la transformación de la monografía en una ponencia que fue presentada en un Coloquio de Investigación Estudiantil.

Durante las semanas 11 y 12 del semestre los grupos presentaron, de manera pública, el contenido de la monografía. Mientras unos grupos actuaron como expositores, otros los evaluaban, utilizando una rúbrica y después el procedimiento se revertía. Este trabajo se realizó mediante el empleo de las siguientes estrategias: el modelaje de monografías escritas por expertos, la revisión colaborativa intra y extra grupal, así como la tutoría recíproca, durante tres semanas. La finalidad era la reescritura de la monografía a partir de las observaciones y sugerencias recibidas de los pares académicos, aunque previamente a la presentación pública, evalué la versión terminada y añadí sugerencias. Para las exposiciones a cada grupo se le asignó un número, de tal manera que mientras que los grupos impares exponían, los pares los evaluaban, y después se invirtió la interacción. Esto se basó en el trabajo de tutoría grupal recíproca (Mostacero, 2014) y de correulación de la escritura (Blanch et al., 2014).



Igualmente, cuando la dificultad o la duda eran de carácter estructural (como la construcción, por ejemplo, de los dos o tres párrafos de la introducción), se recurrió a tres estrategias: a) volver a revisar las instrucciones entregadas para la tarea, b) solicitar nuevas opiniones y c) reforzar los procedimientos de auto y corrección de la escritura asociados con el resumen, la paráfrasis, el comentario y la interpretación, válidos para citar a otros autores. De hecho, la Práctica Escrita 6 insertó información teórica sobre la estructura retórica de la monografía, así como tres ejemplos modelo, una sobre la contaminación auditiva, otra sobre el arte femenino y la última sobre la vida y obra de Frida Kahlo. Estos textos fueron utilizados como modelos, tanto en la secuencia deconstructiva como en la de construcción conjunta (Demarchi y Mattioli, 2016).

Considerando que la experiencia se realizó con 146 estudiantes de tres secciones, para la presentación de los resultados relacionados con este artículo y, en primer lugar, los de la monografía, se decidió sintetizar el proceso llevado a cabo con una sola sección, en cambio, los resultados de la ponencia en el coloquio se basan en una muestra extraída de las tres secciones. Esta muestra, como se verá, no se debió a la aplicación de algún procedimiento estadístico, ya que dependió de la decisión de los propios aprendices. La evaluación crítica, por lo tanto, se sustenta en la investigación-acción, cualitativa e interpretativa, lo cual informa sobre cada caso en particular, pero al mismo tiempo, permitirá deducir el impacto que tuvo en el aprendizaje colectivo.

## 5. Resultados de la experiencia formativa con la monografía

La redacción de la monografía se pudo concretar ya que todos los grupos, previamente, habían enviado a nuestro correo el texto completo de la primera y de la segunda partes, el cual fue devuelto con observaciones y sugerencias. Esto se hizo así para que los capítulos más extensos fuesen reescritos y preparados para una exposición pública. Durante dos semanas se hicieron todas las presentaciones y como consecuencia del trabajo evaluativo recíproco se llegó a la versión completa que sería la base para la transformación de la monografía en ponencia. Por razones de espacio en este artículo solo se analizarán los resultados de una sección, donde fueron redactados 11 temas que están distribuidos, a la vez, en cuatro áreas temáticas:

- Problemas sociales en el Perú actual (8 temas). He aquí los títulos de los temas: "La influencia de los medios de comunicación en jóvenes y niños", "Las culturas Shipibo-Conibo y Asháninka en el ámbito capitalino y urbano", "Violencia hacia la mujer en la región de Puno", "El consumo de alcohol en estudiantes universitarios", "El aborto inducido como opción del embarazo no deseado", "La lucha del pueblo contra la concesión minera en Yanacocha, Cajamarca", "El proceso histórico social de Sendero Luminoso entre 1990 y 2000" y "Participación de la mujer en la política peruana de los siglos XX y XXI".
- Área educativa (1 tema): "La práctica de instrumentos musicales de cuerda en el desarrollo de habilidades psicopedagógicas".
- Tecnología digital (1 tema): "Deep Web: una visión en el profundo mundo informático".
- Ideología de género (2 temas): "Surgimiento del movimiento feminista francés y su impacto en el Perú", "La eutanasia en Holanda".

Como se puede apreciar el mayor número de temas se centra en el área social que impacta la vida de los peruanos, en especial, la de estos jóvenes que intervendrán en el futuro del país. Eso indica que de manera espontánea ya estaban profundamente motivados para elegir temas reales y actuales. Ahora bien, cuando en las semanas 11 y 12 se dio a conocer el trabajo de redacción con la portada, el índice, la introducción y los dos primeros capítulos, las dificultades más recurrentes se vincularon con la precisión y secuencia de los tópicos que iban a ser incluidos en la introducción, el marco teórico, la identificación del propósito, el empleo adecuado de las citas y referencias, así como evidencias de copia o plagio. Algunas de estas dificultades, sin embargo, pudieron ser superadas después de cada presentación, ya que la dificultad que apareciera era evaluada por los pares y se le buscaba una solución inmediata. El grupo expositor mostraba su texto en un video beam y luego de la intervención del grupo evaluador y del profesor, registraban las correcciones por realizar. Es bueno destacar la calidad y variedad de las observaciones críticas formuladas por ellos mismos. Estas se hicieron de manera verbal y directa, pero también con la ayuda de rúbricas.

Por consiguiente, cuando se avanzó a la presentación pública de la segunda parte, con lo cual ya se mostraría la monografía concluida, no solo se evaluaría la secuencia estructural, la coherencia semántica y temática, la pertinencia y profundidad del tema, la voz autoral, sino también, la pertinencia de las clases de citas y su relación con las referencias finales, los aportes al tema y el adecuado desarrollo del discurso

expositivo y argumentativo. Se comprobó, entonces, que el aprendizaje había sido recíproco y significativo. En lo que sigue haremos la evaluación de cuatro monografías.

### 5.1. Análisis de cuatro monografías

El objetivo de este nuevo apartado es describir el contenido, las características y las dificultades de cuatro monografías de la sección 11, que se asumen como un estudio de caso, y con fines de análisis. Dichas monografías son las siguientes: “La práctica de instrumentos musicales de cuerda en el desarrollo de habilidades psicopedagógicas”, “El consumo de alcohol en estudiantes universitarios”, “La lucha del pueblo contra la concesión minera en Yanacocha, Cajamarca” y “Las culturas Shipibo-Conibo y Asháninka en el ámbito capitalino y urbano”. Para el análisis se seguirá este mismo orden.

- La práctica de instrumentos musicales

Este tema fue trabajado por cinco estudiantes quienes decidieron incluir como subtemas los antecedentes de la investigación, el impacto de la música en el cerebro, la influencia de la música en el aprendizaje y en el comportamiento de adolescentes, así como la utilidad que llega a tener en la enseñanza. El texto final consta de 19 páginas y en él se destaca, en primer lugar, la introducción, ya que en tres párrafos se refieren al tópico central, a la influencia positiva que tiene la música en la educación, el propósito de los autores y el interés que pueda despertar en los lectores. En segundo lugar, citaron a varios autores para precisar los antecedentes y, luego, en tercer lugar, diferenciaron las cualidades de la música y del sonido.

Evidentemente, después de leer y sopesar los puntos de vista citados, el grupo se interesó por enfatizar las diferencias entre sonido (altura, intensidad, duración, timbre) y música (melodía, armonía y ritmo) y, con apoyo en estas referencias, destacar la influencia favorable que ejerce en los procesos psicopedagógicos. El interés era muy didáctico, a tal punto que en una de sus presentaciones públicas usaron como recurso una guitarra. Sin embargo, a pesar de que se insistió mucho en las correcciones formales, el texto final de este grupo siguió teniendo dificultades con la citación. Por ejemplo, al introducir las citas textuales, la colocación del año y la página, el empleo impreciso de los verbos de reporte, así como las sangrías, el interlineado y el uso de cursivas. Esto se observó con todas las clases de citas que suelen descubrir las impericias de los escritores novatos. No obstante, se elogió la elección del tema, el interés por darle una interpretación pedagógica, y para que se apropiaran de las normas de citación se acordó con ellos hacer una reunión especial para examinar y modificar cada cita. Se comprobó que habían hecho la consulta de las normas APA, pero no de la edición sugerida.

- El consumo de alcohol en estudiantes universitarios

Se incluyó este tema monográfico porque al hacer la lectura de la primera versión escrita se encontraron algunas incongruencias, por ejemplo, que la sustentación teórica se basaba en la teoría cognitivo-social de Bandura, en el principio de autoeficacia, a partir del cual se explicaba el mantenimiento de conductas adictivas. No obstante, era la única teoría, no era reciente, ya que fue formulada en 1986 y el libro que se citaba no aparecía en las referencias. También llamó nuestra atención leer un texto muy coherente, con estilo de experto y con citas impecables, sin embargo, muchas de ellas no estaban justificadas en la bibliografía. Esto nos indujo a pensar en una estrategia de copiado.

Asimismo, y luego del índice, insertaron seis gráficos, que no tenían ni título ni fuente de origen, además, no eran el paratexto de ningún texto. El borrador también carecía de las conclusiones y el desarrollo no atendía parte de lo enunciado en el título. En este se había escrito: “El consumo de alcohol en estudiantes de 17 a 20 años en universidades de Lima”, pero no aparecían dichas universidades. Entonces, considerando todos estos aspectos, fueron anotadas varias observaciones con el revisor de Word y, además, se incluyó una fecha y hora para tener una conversación con los cinco integrantes.

Las evidencias encontradas hicieron surgir la hipótesis del plagio y el motivo de la reunión nos permitiría verificar o descartar la sospecha. En efecto, durante los dos semestres anteriores en que ya habíamos trabajado en la Escuela de Estudios Generales se comprobó que la copia era muy común. Y cuando llegó el día de la reunión, y luego de 30 minutos de conversación, no solo quedó en evidencia la copia, sino también el uso indebido de la citación. Habían copiado, pero no sabían que eso era un plagio. Para resolver el asunto se llegó a un acuerdo, reescribirían el texto y aprenderían a usar las normas de citación. Cuando ocurrió la



siguiente presentación pública, no solo se hizo el anuncio de lo descubierto y acordado, sino que se hizo para que toda la sección aprendiera la escritura ética. La versión final, presentada después, no solo mostró la adopción de las normas de citación y referenciación, la actualización de las fuentes, la justificación de las citas, sino también la manera correcta de insertar los gráficos. Pero lo más importante es que el grupo presentó sus disculpas públicas y fijaron posición respecto al plagio. Confesaron que durante la secundaria los profesores no les habían hablado del plagio.

La monografía alcanzó una extensión de 24 páginas y en ella incluyeron cuatro capítulos: primero, los antecedentes de por qué los adolescentes se pueden iniciar en el consumo de alcohol; en segundo lugar, los aspectos generales del consumo, explicados como aspectos cognitivos básicos y apoyados en citas de autor; en tercer lugar, las causas y efectos que produce el consumo y, por último, la comparación del consumo entre dos universidades de diferente nivel socioeconómico. Finalmente, considerando la ocurrencia del plagio, lo ocurrido en esta experiencia permitió al grupo reconocer que, sin ser conscientes del hecho, habían incurrido en un comportamiento antiético.

- La lucha del pueblo contra la concesión minera de Yanacocha

En la introducción de este tercer tema los autores comienzan por preguntarse por qué las poblaciones que están cerca de los yacimientos mineros se oponen a la explotación minera si esta actividad traería consigo un beneficio económico. Responden que el beneficio económico no se revierte en las comunidades, que continúan siendo pobres, y más bien, se ve afectado el uso de las aguas, las tierras, los bosques y la agricultura.

Al grupo estudiantil le interesaba analizar el impacto ambiental y social que se produce en las comunidades mineras, a partir del estudio del Reglamento de Seguridad y Salud Ocupacional en Minería, así como del Programa de Reasentamiento, ya que para enero de 2016 en la región de Cajamarca existía un total de 2.140 concesiones mineras, de las cuales la Minera Yanacocha era la empresa poseedora de la mayoría de concesiones. Es la mina de oro más rica de América Latina. Existen también, desde el punto de vista legal, una serie de reglamentos para proteger a las poblaciones y al medio ambiente, sin embargo, ni el gobierno regional ni el nacional, se interesaron por el bienestar comunitario. Por eso, analizaron cada una de las consecuencias del impacto, la ocupación de tierras ganaderas, el empobrecimiento de la comunidad de Quilish, cercana a la mina Yanacocha, y de los intereses económicos privados que son protegidos por los políticos de turno, que a su vez son sobornados por las empresas mineras.

En esta monografía también se expuso, con base a citas de autores, las protestas de las poblaciones afectadas, para de esta manera llegar a las conclusiones y dar apoyo al clamor de la gente. Quiere decir que el grupo estudiantil se identificó con los derechos de los pobladores campesinos de Cajamarca, los llamados "ronderos". En las observaciones que se les entregó se hizo un reconocimiento del uso adecuado de las citas, una vez que se hicieran las correcciones respectivas, se uniformó el interlineado y se profundizó en el análisis crítico. Durante las exposiciones públicas el grupo demostró un posicionamiento ideológico sobre los derechos de los campesinos, demostró un dominio del discurso oral y supo reconocer las limitaciones que tenían con los diversos tipos de citas. Esto formó parte del desarrollo de la autonomía autoral y del manejo de las habilidades metacognitivas para exponer y argumentar, tal como correspondía a un tema como el que acabamos de presentar. El texto final llegó a tener 29 páginas.

- Las culturas Shipibo-Conibo y Asháninka en el ámbito urbano

Esta monografía consta de 34 páginas y está dividida en cuatro subtemas, en primer lugar, la ubicación geográfica, la organización social, la cosmovisión y el arte, tanto en la cultura Shipibo-Conibo como en la Asháninka; en segundo lugar, se explican los diversos motivos por los cuales se vieron obligadas a migrar; en tercer lugar se ocupan de las características de la migración a tres centros urbanos, Pucallpa, La Merced y Lima; por último, ofrecen las conclusiones y la bibliografía. Se trata de dos comunidades de la región amazónica que llegaron a ser perjudicadas por diversos grupos invasores y que, más bien, han mantenido y proyectado hacia la cultura occidental, su tradición, sus idiomas, su arte y su cosmovisión.

Desde la introducción expresaron que tenían un doble propósito, por una parte, explicar las causas de la migración forzada y, por otra, que a pesar de haber abandonado su región selvática (cuencas de los ríos Ucayali, Perené, Pichis, Yarúa, etc.) siguieron manteniendo su cosmovisión, su vestimenta y en el caso

de los Shipibo-Conibo, su arte geométrico y su identidad ancestral<sup>5</sup>. En esta cultura el arte es abstracto, diverso, multiétnico y trascendental, cultivado en especial por las mujeres que pintan, bordan, tejen y moldean cerámica, en asociación con las prácticas chamánicas y el consumo del alucinógeno ayahuaska (Banisteriopsis caapi). La originalidad, el colorido y la creatividad de cada pieza de arte no solo ha sido reconocido como patrimonio cultural de la nación, sino que también lo han hecho otros artistas y países. El exquisito arte geométrico proviene de la integración del ambiente amazónico con la cosmovisión y la interpretación de los chamanes.

Igualmente, el pueblo Asháninka también expresa su arte en tejidos y cerámica, aunque carecen de la variedad y originalidad de la simbología Shipibo-Conibo. No obstante, su arte se refleja más en la narrativa y en las concepciones acerca del poder, por eso, tienden a practicar relaciones igualitarias. Teniendo en cuenta estas características el grupo estudiantil explicó los motivos por los cuales estos pueblos migraron a las ciudades, sobre todo a Lima. Por supuesto, en el penúltimo capítulo de su trabajo le dedicaron un espacio importante a la migración y fue documentada desde los tiempos de la dominación española. También sufrieron la invasión de los grupos armados de Sendero Luminoso en la década de los 80 y es cuando se produce la migración masiva.

Eso significa que, desde un punto de vista social, histórico y artístico, los autores de esta monografía concedieron especial relevancia al aspecto cultural, evolutivo y coyuntural y expusieron con acierto la importancia de sus aportes, todo lo cual estuvo apoyado en citas de autores. No obstante, en ocasión de la entrega del primer borrador se habían observado las siguientes dificultades de construcción: a) párrafos muy extensos y varios casos de citas textuales largas sin sangría y sin cursivas, asimismo, incoherencia semántica entre párrafos, b) citas textuales al comienzo de un párrafo, pero sin haber hecho la presentación, c) inadecuado uso de las comillas, tanto de las dobles como de las simples, d) redacción inadecuada de siglas, títulos de libros, de citas textuales cortas, referencias incompletas, etc. y e) omisión de sangría al inicio de párrafo. Aspectos formales muy frecuentes en todos los grupos.

Sin embargo, cuando se hizo la valoración final de su escrito se les dio a conocer la siguiente apreciación:

Se encontró un texto muy bien redactado, con mucha información, lo cual indica una excelente investigación documental y un gran poder de cita. Empezando con la introducción donde se hace una buena presentación de los temas centrales y de su importancia. Se les propone varias observaciones y sugerencias para mejorar la calidad formal del mismo y para consolidar la coherencia entre párrafos. Falta agregar las conclusiones. Pero, una vez reescrito lo vuelven a enviar a mi correo. Felicitaciones al grupo por el tratamiento del tema, por la identificación con los valores de estas culturas y por la calidad del trabajo que fue de menos a más. Sus presentaciones públicas como equipo fueron muy valiosas y siempre se observó el trabajo de una líder en el equipo.

## 5.2. Coloquio de Investigación Estudiantil

La participación en el Coloquio de Investigación Estudiantil fue de libre elección y su incidencia tampoco tuvo efecto en la nota de evaluación del curso. Solo se necesitaron dos semanas para convertir la monografía en ponencia. En la última semana del semestre se llevó a cabo un ensayo en el auditorio de la Facultad de Ciencias Administrativas, con el objeto de experimentar una práctica previa, regular el tiempo y evaluar el diseño de cada diapositiva. Ya se contaba con la autorización del uso del auditorio y con el apoyo del Dr. Augusto Hidalgo, Coordinador General de la Escuela de Estudios Generales, quien no solo asumió la impresión de quinientos trípticos, sino que también costó el refrigerio. Se diseñó un tríptico donde se insertaron una presentación, los objetivos y la relación de grupos con sus respectivos temas de ponencia, De un total de 146 alumnos, de las tres secciones, 77 decidieron intervenir en el coloquio: algo más del 50%.

La realización del coloquio se llevó a cabo el 11 de diciembre de 2018. Participaron 17 grupos divididos en tres bloques, uno para cada sección. La actividad empezó a las 8 de la mañana y finalizó a las 3:30 de la tarde con un intermedio para un refrigerio y cada equipo dispuso de 20 minutos para presentar su ponencia. Como evaluadores actuaron tres profesores, los doctores Jorge Rivera Muñoz, Emilio Bobbio Rosas y Hugo González Aguilar. Todos los grupos prepararon un total de ocho diapositivas y estuvieron a cargo de un solo expositor, de tal manera que al final de cada secuencia, por sección, intervenía el jurado para formular las preguntas y críticas. El autor de este artículo actuó como moderador. A continuación, se inserta la relación de

5 El Kené o arte Shipibo-Conibo fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación el 16 de abril de 2008 por el Ministerio de Cultura del Perú.

secciones, de grupos (entre paréntesis el número de integrantes) y los temas expuestos, tal como apareció en el tríptico.

- **Sección 5**

Grupo 1 (5), "El análisis de Ernesto detrás de la ficción del personaje de Arguedas en Los Ríos Profundos".

Grupo 2 (4), "Violencia contra la mujer en el Callao".

Grupo 3 (4), "Pachamanca, tradición y patrimonio de la sierra central peruana".

Grupo 4 (5), "Geopolítica tras la guerra Perú-Chile: el caso Tarapacá y Arica".

- **Sección 21**

Grupo 5 (5), "Análisis psicológico de la película Fragmentado".

Grupo 6 (5), "La Reforma de Córdoba y su influencia en la UNMSM".

Grupo 7 (5), "Violencia hacia la mujer en Lima Metropolitana".

Grupo 8 (3), "Comportamiento de infantes influenciados por la tecnología entre 2015 y 2018".

Grupo 9 (4), "Análisis dialéctico de El marxismo y la Lingüística de José Stalin".

- **Sección 11**

Grupo 10 (5), "La influencia de los medios de comunicación en jóvenes y niños".

Grupo 11 (5), "La práctica de instrumentos musicales de cuerda en el desarrollo de habilidades psicopedagógicas".

Grupo 12 (5), "Las culturas Shipibo-Conibo y Asháninka en un contexto urbano actual".

Grupo 13 (4), "Violencia hacia la mujer en la región de Puno".

Grupo 14 (5), "El consumo de alcohol en estudiantes de 17 a 20 en universidades de Lima".

Grupo 15 (5), "El aborto inducido como opción del embarazo en la ciudad de Lima".

Grupo 16 (5), "El relato de una lucha perpetua: las tres olas del feminismo".

Grupo 17 (4), "Deep Web: una visión en el profundo mundo informativo".

Estos aprendices de ponentes demostraron conocer muy bien los temas y haberlos preparado para la ocasión, sin embargo, además del nerviosismo inicial, algunos no emplearon un volumen apropiado de voz o incurrieron en el uso de muletillas. El jurado también observó que algunos subtemas requerían mayor profundidad y otros debían ser actualizados y ampliados. No obstante, también se escucharon elogios, por ejemplo, para los grupos que expusieron sobre la Pachamanca, sobre la relación geopolítica que sucedió después de la guerra entre Perú y Chile, para quienes hablaron sobre la Reforma de Córdoba y su influencia en las universidades peruanas, sobre la violencia hacia la mujer en la región de Puno, la Deep Web como visión en el profundo mundo informativo y, por último, el tema de las culturas Shipibo-Conibo y Asháninka.

En consecuencia, en opinión de los estudiantes, y con posterioridad al coloquio, muchos agradecieron el haber tenido la experiencia de participar en el curso, durante las clases y durante el coloquio, considerando haber adquirido una experiencia en la investigación formativa, en el conocimiento y dominio de las estructuras tanto de la monografía como de la ponencia, con las estrategias grupales para evaluar y revisar los borradores de cada secuencia, así como de haber perdido el miedo escénico para interactuar entre pares y frente a un jurado experto. De esta manera llegamos a las conclusiones.

## 6. Conclusiones

El propósito de este artículo era exponer los resultados de una experiencia de aprendizaje con la Pedagogía de Género. Como se trataba de un modelo desconocido para los aprendices, inclusivo y motivador, se empezó por destacar sus características teóricas y estratégicas con respecto a dos modelos adicionales y, por eso, se le dio énfasis a los fundamentos epistemológicos y pedagógicos. El modelo innovador fue creado y divulgado en los países de habla inglesa, pero a partir de la perspectiva dialógica y polifónica de Mijail Bajtín. En poco tiempo ha tenido un impacto notable en la región latinoamericana, sin embargo, la mayor parte de las universidades peruanas lo desconoce. La presente experiencia se llevó a cabo en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, la más antigua de América, pero donde la enseñanza de la escritura académica está anclada en un modelo tradicional.

En este caso se trataba de analizar la respuesta de 146 estudiantes de pregrado, provenientes de diversas áreas de conocimiento, para la redacción y presentación socializada de monografías que serían transformadas en ponencias. Estas fueron expuestas en el Coloquio de Investigación Estudiantil, un evento simulado, si se considera que el género ponencia se suele presentar en un congreso real, sin embargo, para estos aprendices fue una experiencia real y enculturadora. A pesar de no haber sido formados en una cultura



escrita inclusiva, pudieron cambiar sus prácticas y creencias tradicionales.

Tanto las prácticas individualizadas como el énfasis preponderante en los aspectos gramaticales y normativos que tienen los párrafos, fueron cambiados por una actitud motivadora, por una interacción pública y recíproca, pero a partir del conocimiento de la estructura retórica de dos géneros, de su revisión y reescritura colaborativa y, por supuesto, más allá de asumir la redacción como un objeto puramente evaluativo. Sin embargo, el aprendizaje más significativo se relacionó con la adquisición de las normas de citación y referenciación, por lo tanto, de una convicción muy clara de lo que es la “copia inconsciente” y lo que es el “plagio deliberado”.

En relación con los procesos de enculturación (poder acceder y pertenecer a una comunidad discursiva), se puede resaltar lo siguiente: a) en solo dos semanas fue convertida la monografía en una ponencia, b) 77 alumnos, un poco más del 50%, tomaron la decisión de participar en el mencionado coloquio, aun cuando ya había concluido el lapso académico y dicha actividad no incidiría en la nota final del curso, c) que en estos alumnos se comprobó un cambio de actitud y posicionamiento respecto a la tutoría grupal recíproca.

Por lo tanto, se llega a la conclusión final de que tanto la escritura como la lectura deben ser trabajadas a partir de una pedagogía de géneros discursivos, tanto para lograrlo en cada disciplina del conocimiento (Modelo WID) como a través del currículum (Modelo WAC). Esto indica que las experiencias de aprendizaje formativo, que actualmente se dan en México, Venezuela, Colombia, Uruguay, Brasil y Argentina, deben ser proyectadas a las instituciones donde aún se desconoce su aporte significativo. Escribir es una práctica social e inclusiva, no depende del trabajo protagónico del docente, tampoco se agota en los aspectos superficiales del párrafo ni en los criterios normativos de la corrección idiomática. La escritura es una práctica recursiva entre pares, con muchos borradores, que se van transformando del grupo al individuo y con el apoyo de la tutoría grupal recíproca.

M., A. Muñoz A. y C. Álvarez M. (eds.), Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social, Tomo II (pp. 1038-1043), Santiago de Cuba, Cuba: Centro de Lingüística Aplicada. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/moralesoscar/ponencias\\_cuba.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/moralesoscar/ponencias_cuba.pdf)

Mostacero, R. (2014). "La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado". *Legenda*, vol. 14 núm.14, pp. 67-97.

Mostacero, R. (2016a). Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir. (Tesis doctoral inédita). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Mostacero, R. (2016b). "La pedagogía de los géneros discursivos: Antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora". *Legenda*, vol. 20 núm. 23, pp. 84-104.

Mostacero, R. (2017). "Modelos para enseñar/aprender a escribir: bosquejo histórico". *Revista Lenguaje*, vol. 45 núm. 2, pp. 247-273.

Mostacero, R. y Villegas, C. (2017). "La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora". *Acción Pedagógica*, núm. 26: pp. 6-16.

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 núm. 65, pp. 573- 608. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso)  
Consultado: 22 de octubre de 2019.

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 núm. 2, pp. 294- 331.

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

Moyano, E. (2011). "Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional". *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gneros Textuais (VI SIGET)*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal, 16 al 19 de agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelalnesMoyano.pdf>

Moyano, E. (2013). "Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso". En Moyano, E. (coord.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 109- 155.

Moyano, E. y Giudice, J. (2016). "Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación". *Revista Grafía*, vol. 13 núm. 1, pp. 33- 59.

Navarro, F. (editor invitado) (2017). *Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas*. *Revista Lenguas Modernas*, No. 50, volumen monográfico.

Navarro, F.; Ávila, N.; Tapia, M.; Cristovão, V.; Moritz, M. E., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). "Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina". *Revista Signos*, vol. 49 núm. S1: pp.100-126.

Parodi, G.. (2009). "Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". *Revista Letras*, vol. 51 núm. 80, pp. 9-55.

Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Charaudeau, P. (2004). "La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual". En *Signos*, vol. 37 núm. 56. [Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?sript>] [Consulta: 18 de octubre de 2019].

Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Christie, F. (ed.) (1999). *Pedagogy and the shapping of consciousness: linguistic and social precesses*. London: Cassell (Open Linguistics Series).

Cisneros, M., Muñoz, C. y Herrera, J. D. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Devitt, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Demarchi, A. y Mattioli, E. /2016). "Enseñanza del discurso científico en el ámbito de las ingenierías. Una propuesta orientada al uso del español como lengua materna y extranjera". *Texturas*, núm. 5: pp. 66-82.

Eggins, S. y Martin, J. R. (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional". *Re vista Signos*, 36 (54): pp.185-205. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es). (Consultado: 4 de abril de 2021).

García, M. (2009). "Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de Educación". *Legenda*, vol. 13 núm. 10, pp. 124- 137. Recuperado de: <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hernández, B. y Suárez, S. (2018). *Implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria*. Tesis de Magíster en Educación: Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, London: Longman.

Hymes, D. (1984). "Hacia etnografías de la comunicación". En Garvin, Paul y Lastra, Yolanda. *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 48-86.

López, C. A. (2002). "Reflexiones en torno a una tipología de textos académicos". *Textura*, vol. 1 núm. 1, pp. 143-153.

Marinkovich, J. y Morán, P. (1998). *La escritura a través del currículum*. *Revista Signos*, 31(43), pp.165-171.

Martin, J. R. (1997). "Macro-genres: the ecology of the page". *Network*, núm. 21, pp. 29-52.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

McLeod, S. y Soven, M. (eds.) (2000). *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*. Sage Publications: Newbury Park.

Morales, O. A.; Tona, J. y Tonos, R. (2007). "¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes". En L. Ruiz



M., A. Muñoz A. y C. Álvarez M. (eds.), Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social, Tomo II (pp. 1038-1043), Santiago de Cuba, Cuba: Centro de Lingüística Aplicada. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/moralesoscar/ponencias\\_cuba.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/moralesoscar/ponencias_cuba.pdf)

Mostacero, R. (2014). "La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado". *Legenda*, vol. 14 núm.14, pp. 67-97.

Mostacero, R. (2016a). Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir. (Tesis doctoral inédita). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Mostacero, R. (2016b). "La pedagogía de los géneros discursivos: Antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora". *Legenda*, vol. 20 núm. 23, pp. 84-104.

Mostacero, R. (2017). "Modelos para enseñar/aprender a escribir: bosquejo histórico". *Revista Lenguaje*, vol. 45 núm. 2, pp. 247-273.

Mostacero, R. y Villegas, C. (2017). "La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora". *Acción Pedagógica*, núm. 26: pp. 6-16.

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 núm. 65, pp. 573- 608. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso)  
Consultado: 22 de octubre de 2019.

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 núm. 2, pp. 294- 331.

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

Moyano, E. (2011). "Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional". *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gneros Textuais (VI SIGET)*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal, 16 al 19 de agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelalnesMoyano.pdf>

Moyano, E. (2013). "Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso". En Moyano, E. (coord.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 109- 155.

Moyano, E. y Giudice, J. (2016). "Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación". *Revista Grafía*, vol. 13 núm. 1, pp. 33- 59.

Navarro, F. (editor invitado) (2017). *Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas*. *Revista Lenguas Modernas*, No. 50, volumen monográfico.

Navarro, F.; Ávila, N.; Tapia, M.; Cristovão, V.; Moritz, M. E., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). "Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina". *Revista Signos*, vol. 49 núm. S1: pp.100-126.

Parodi, G.. (2009). "Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". *Revista Letras*, vol. 51 núm. 80, pp. 9-55.

Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

- Rojas, I.; Olave, G. y Cisneros, M. (2016). "Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo". Revista Signos, vol. 49 núm. S1: pp. 224-246.
- Rose, D. (2005). "Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation". Journal of Education, núm. 37: pp.131- 167.
- Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). Research genres. Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review, núm. 85, pp.363- 394.
- Venegas, R.; Núñez, M. T.; Zamora, S. y Santana, A. (2015). Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.