

Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una Propuesta Didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad

Graciela Placci y Andrea Garófolo

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto, Argentina
gplacci@hum.unrc.edu.ar

Abstract

Teachers of undergraduate courses in the different disciplines, mainly in first-year courses, face a common problem: the need to teach complex disciplinary content to students who are not familiar with the academic conventions of the disciplinary community in which they participate. In their attempt to compensate for these limitations, they need to teach students academic reading and writing strategies along with disciplinary content. However, content area instructors generally feel that they are not qualified to teach their students the strategies necessary for reading and writing in the discipline, and consider that strategy instruction should be in charge of the language teacher, not the teacher of the discipline.

This paper describes a course designed for teachers of undergraduate courses in various disciplines, which aimed at providing them with basic linguistic knowledge to approach academic discourse from the perspective of Systemic Functional Linguistics (SFL). Based on this theory, the course focused on the identification of the social purpose of the most common academic genres in the various disciplines of undergraduate courses, and on learning the discourse and language features of these genres. The paper outlines the theoretical background, describes the pedagogical sequence, and illustrates with some activities based on texts representative of different genres and disciplines.

Keywords: Systemic Functional Linguistics - academic literacy - disciplines - academic genres

Resumen

Los docentes de grado, principalmente de asignaturas de los primeros años, se enfrentan con una problemática frecuente: la necesidad de enseñar contenidos disciplinares complejos a estudiantes que aún no están familiarizados con las convenciones académicas de la comunidad disciplinar en la que participan. Ante esta problemática surge la necesidad de los docentes de enseñar estrategias de lectura y escritura académica específicas de la disciplina, simultáneamente con los contenidos disciplinares. No obstante, los docentes de materias de contenido suelen no sentirse capacitados para enseñar a sus alumnos las estrategias necesarias para leer y escribir en la disciplina, y consideran que su enseñanza es dominio del profesor de lengua y no del profesor de la disciplina.

Este trabajo describe un curso diseñado para docentes de grado de diferentes disciplinas, cuyo objetivo principal fue proveer al docente de herramientas lingüísticas y discursivas para el análisis del discurso académico desde la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Este enfoque demuestra cómo el lenguaje es un sistema a partir del cual los usuarios eligen distintos elementos léxico-

gramaticales para expresar sus significados según el contexto y la audiencia. En este trabajo describimos la propuesta didáctica en el marco de la LSF, ilustrando con actividades basadas en los géneros académicos más frecuentes en áreas disciplinares específicas, y en el aprendizaje de las características discursivas y lingüísticas de los mismos.

Palabras claves: lectura y escritura académica - disciplinas- discurso académico - LSF - género

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes de grado, principalmente de asignaturas de los primeros años, se enfrentan con una problemática frecuente: la necesidad de enseñar contenidos disciplinares complejos a estudiantes que aún no están familiarizados con las convenciones académicas específicas de la comunidad disciplinar en la que participan. Ante esta problemática surge la necesidad de los docentes de enseñar estrategias de lectura y escritura académica específicas de la disciplina, simultáneamente con los contenidos disciplinares. No obstante, los docentes de materias de contenido suelen no sentirse capacitados para enseñar a sus alumnos las estrategias necesarias para leer y escribir en la disciplina, y en general consideran que su enseñanza es dominio del profesor de lengua y no del profesor de la asignatura de contenido.

En respuesta a esta problemática, la Universidad Nacional de Río Cuarto ofreció en el año 2014 una Diplomatura de lectura y escritura para docentes de grado de las diferentes facultades. Uno de los cursos diseñados en el marco de esta Diplomatura fue el curso Análisis del Discurso Académico, que describimos en este trabajo. Este curso tuvo como objetivo principal proveer a los docentes de las diversas disciplinas herramientas lingüísticas y discursivas para el análisis del discurso académico desde una perspectiva sistémico-funcional. La pedagogía de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) se basa en el supuesto que el discurso implica la conciencia explícita de las características del lenguaje y su íntima relación con las funciones sociales del mismo. En el contexto de las asignaturas de grado, esta conciencia lingüística puede lograrse con la enseñanza explícita de los aspectos discursivos y lingüísticos que caracterizan los géneros específicos de las disciplinas en las que participan los alumnos.

Desde esta perspectiva, el curso Análisis del Discurso Académico se centró en la identificación del propósito social de los géneros académicos más frecuentes en asignaturas de grado en áreas disciplinares específicas, y en el aprendizaje de las características discursivas y lingüísticas de los mismos. En las siguientes secciones nos referiremos a la fundamentación teórica que subyace el curso y a la metodología utilizada en el mismo, describiremos el contexto y la propuesta didáctica, ilustrando con actividades basadas en textos representativos de algunos géneros y disciplinas; finalmente, presentaremos algunas conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1. Lingüística Sistémica Funcional

La Lingüística Sistémica Funcional (LSF), una teoría lingüística introducida inicialmente por Halliday (1994 [1]), reconoce al lenguaje como una herramienta comunicativa, una práctica social en la cual se construye el ser individual y el ser social. Esta teoría considera al lenguaje como un sistema de recursos lingüísticos disponibles a partir de los cuales los usuarios eligen opciones para expresar sus significados; a la vez, los diferentes significados expresados a través del sistema lingüístico cumplen diferentes funciones comunicativas ([2]; [1]; [3]).

El supuesto básico de esta teoría lingüística está dado en que los hablantes de una lengua tienen a su disposición una serie de alternativas para comunicarse en diferentes contextos sociales y con propósitos sociales particulares a partir de la materialización de tres tipos de significados: el *ideacional* o *experiencial*, relacionado con el *campo* o tema, que permite a los usuarios interpretar y organizar su experiencia y conocimiento del mundo; el *interpersonal*, relacionado con el *tenor* de las relaciones sociales de los interlocutores tales como relaciones de poder y/o familiaridad; y el *textual*, relacionado con el *modo* de la comunicación, o sea, cómo se organiza la información en el texto y cómo se presenta el flujo de la información por medio del lenguaje oral o escrito. La presencia simultánea de cada uno de estos significados en el texto es necesaria para que el lector oyente comprenda cada uno de ellos y, a su vez, al mundo que lo rodea ([1]; [4]).

La LSF ha sido ampliamente aplicada a la enseñanza de la lectura y escritura de los géneros académicos más característicos en los diferentes niveles de enseñanza. Basada en este modelo lingüístico sistémico funcional, la Teoría de Género ([5]; [6]; [7]; [8]; [9]; [10]) identifica los propósitos de la comunicación propios de los diferentes géneros y las características lingüísticas y discursivas de cada género que sirven determinadas funciones. Desde esta perspectiva, el género es definido como un proceso o actividad social orientado a un objetivo organizado en etapas. Este proceso se caracteriza por su carácter secuencial, interactivo y orientado a un propósito ([10]). Así, cada género responde a un propósito social específico y tiene una estructura propia que lo distingue de otros géneros. En cada género se pueden identificar ciertas “etapas” o “secuencias” (*stages*) orientadas al propósito del mismo, las que se materializan por medio de recursos lingüísticos (léxico-gramaticales) distintivos. A través de la identificación de las características típicas de los géneros, los docentes pueden brindar a sus alumnos acciones pedagógicas claras, tanto a nivel de la oración como a nivel de la macro-estructura del texto, para ayudarlos en la comprensión y producción de textos afines a la audiencia en cuestión ([11]). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los géneros debe basarse en una toma de conciencia explícita de las características del lenguaje ya que existe una relación íntima entre el lenguaje y las funciones sociales del mismo ([1]; [11]; [7]).

2.2. Ciclo de enseñanza y aprendizaje del género

En el marco de la Teoría de Género, algunos educadores han desarrollado un modelo pedagógico para la enseñanza de géneros, conocido como “el ciclo de la enseñanza de género” (*genre-teaching cycle*) ([7]; [10]), que ha sido ampliamente aplicado a la escritura de los géneros escritos más frecuentes en el contexto académico. La principal premisa de este modelo pedagógico es la enseñanza explícita de las características discursivas y lingüísticas de los diferentes géneros. El modelo propone una secuencia didáctica “cíclica” de cuatro etapas, donde las dos primeras se consideran las etapas preparatorias en relación al conocimiento del tema y del texto y las restantes son las etapas de producción, primero acompañada y luego independiente ([7]). Siguiendo a Martin ([7]), la primera etapa, “Construcción del conocimiento del tema o disciplina”, tiene como principal objetivo ayudar al alumno a activar su conocimiento previo y construir nuevo conocimiento del tema a desarrollar y del vocabulario específico que necesitarán para su desarrollo. Es la etapa de “negociación del *campo*”. La segunda etapa, “Deconstrucción y modelaje”, involucra una toma de conciencia de las características del género por medio de discusiones explícitas sobre cómo está organizado el texto, cuáles son las etapas o secuencias para lograr los objetivos del mismo, y cuáles son las opciones lingüísticas (los recursos léxico-gramaticales) disponibles para construir los significados en cada una de esas etapas. Es importante discutir cómo las diferentes opciones lingüísticas están determinadas por el propósito social del género en cuestión, por el tema o disciplina (el *campo*), por las relaciones entre los participantes y sus roles en la comunicación (el *tenor*) y por la vía de comunicación, oral o escrita (el *modo*). La tercera etapa, “Construcción conjunta”, involucra la escritura colaborativa entre alumnos y docente de un nuevo texto, con características similares al texto usado en la etapa de reconocimiento y deconstrucción, en el que los alumnos podrán integrar, editar y realizar evaluaciones críticas de sus elecciones discursivas y de recursos lingüísticos según el propósito del nuevo texto. Esta etapa involucra también una continua reflexión y autoevaluación de lo aprendido acerca del texto y sus características con el acompañamiento del docente en el proceso. Finalmente, en la cuarta etapa, “Escritura independiente”, el alumno podrá estar en condiciones de escribir su propio texto aplicando de manera autónoma los recursos discursivos y léxico-gramaticales apropiados al género en cuestión y su propósito. Esta etapa implica la edición continua y la autoevaluación.

Para nuestro curso Análisis del Discurso Académico, que describimos en la próxima sección, nos hemos basado en este ciclo de enseñanza y aprendizaje para abordar la lectura y la escritura de algunos géneros de amplia circulación en las asignaturas de grado de la UNRC desde la perspectiva de la LSF.

3. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

3.1. Contexto

El curso Análisis del Discurso Académico se enmarca en la Diplomatura en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en Educación Superior, que ofrece la Facultad de Ciencia Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Esta Diplomatura está destinada principalmente a docentes de grado de diferentes carreras de las cinco facultades de la UNRC (Ciencias Humanas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Naturales, Física y Química, y Ciencias Económicas), y sus principales objetivos son: capacitar a docentes de grado en la alfabetización académica en el nivel universitario, y brindar herramientas para abordar los problemas de lectura y escritura de los alumnos, principalmente del primer año de las carreras de la UNRC. En este contexto, durante su dictado en el año 2014, el Curso Análisis del Discurso Académico tuvo como objetivo general desarrollar la competencia discursiva para la lectura y escritura de textos académicos característicos de asignaturas de los primeros años desde una orientación sistémico-funcional. Sus objetivos específicos, según se detallan en el Programa de la materia, fueron: a) Identificar los problemas que los alumnos ingresantes y de primer año como lectores no especialistas tienen en la lectura y escritura de textos específicos de sus disciplinas; b) Conocer algunas perspectivas teóricas que reflexionan sobre los diferentes discursos académicos y su relación con los diferentes contextos disciplinares; c) Permitir la apropiación de diversas categorías de análisis en el campo de la lingüística textual (niveles de significado experiencial, interpersonal y textual); d) Desarrollar estrategias de acción para abordar los problemas de lectura y escritura de los alumnos ingresantes y de primer año; y e) Favorecer la reflexión sobre distintos aspectos de los textos que los alumnos leen y producen en asignaturas de primer año.

El curso tuvo una duración de 20 horas, distribuidas en cuatro encuentros de 4 horas cada uno, y 4 horas dedicadas al estudio independiente. Participaron del mismo aproximadamente 40 docentes de diversas carreras de las cinco facultades de la UNRC, además de docentes de otros ámbitos de enseñanza formal de nivel primario, secundario y terciario, de instituciones públicas y privadas.

3.2. Antecedentes

Nuestro enfoque parte de una experiencia previa como docentes de grado en un proyecto innovador pedagógico ([12]) que realizamos entre los años 2008 y 2010 con alumnos del Profesorado de Inglés en la UNRC y que implicó el trabajo colaborativo e interdisciplinario de docentes de varias asignaturas. La innovación consistió, principalmente, en incorporar de manera explícita y sistemática en asignaturas de lengua inglesa los conceptos teóricos sobre la gramática sistémico-funcional que los alumnos habían adquirido anteriormente en una asignatura de gramática inglesa, con la intención de favorecer su transferencia a la lectura y la escritura de textos académicos. Como resultado de dicho proyecto innovador, diseñamos materiales didácticos que continuamos utilizando en las clases donde realizamos la innovación. Una mayor descripción del proyecto y de los

materiales didácticos diseñados se detallan en Placci y Garófolo ([13]); Placci, Garófolo y Serrano ([14]); Valsecchi y Picchio ([15]).

Para el diseño de los materiales del curso Análisis del Discurso Académico, hemos tomado como base varios de estos materiales y actividades, que hemos adaptado para adecuarlos a las necesidades específicas de los destinatarios del curso, según sus necesidades, tipos de textos que utilizan y áreas disciplinares que enseñan.

3.3. Materiales

Para el desarrollo de las clases del curso Análisis del Discurso Académico, utilizamos textos auténticos representativos de los discursos y propósitos frecuentes en las asignaturas de las distintas carreras de grado. Seleccionamos principalmente textos descriptivos, expositivos, argumentativos e instruccionales relacionados con las temáticas de las diversas disciplinas, por ejemplo, ciencias naturales, biológicas y agrarias; ingeniería y humanidades. Para que las actividades fueran más relevantes a los diferentes contextos y disciplinas de cada docente, también invitamos a los docentes asistentes al curso a que proveyeran algunos de los textos que utilizan frecuentemente en sus clases. Para acompañar el análisis de los textos y desarrollar los contenidos del curso, elaboramos guías con breves explicaciones de algunos conceptos de la LSF, principalmente los relacionados con las variables de registro, *campo*, *tenor* y *modo*, y con ejemplos de los recursos léxico-gramaticales frecuentes en los géneros textuales seleccionados. Además, diseñamos actividades para trabajar en las clases aplicando el modelo sistémico funcional, que incentivaban el reconocimiento, análisis y reflexión sobre el uso de los recursos léxico-gramaticales y funciones retóricas característicos de los géneros elegidos. A continuación, describimos la secuencia didáctica que utilizamos en nuestras clases para lograr los objetivos del curso.

3.4. Secuencia didáctica

La metodología utilizada en las clases incluyó la exposición y el modelaje con participación activa de los participantes y debate, lectura grupal para el análisis de los textos representativos de las diferentes disciplinas, y resolución de actividades propuestas en las guías de estudio que fueron diseñadas especialmente para este curso. Siguiendo el modelo pedagógico propuesto por la teoría del género, nuestras clases siguieron una secuencia que comenzó con la construcción del conocimiento del tema. En esta etapa, intentamos activar algunos conocimientos previos de los docentes participantes sobre los diferentes tipos de textos y sus propósitos, además de definir algunos conceptos teóricos nuevos. Esta construcción de conocimiento se realizó e ilustró con ejemplos de los textos que habían sido previamente seleccionados.

La etapa de deconstrucción, que se llevó a cabo en conjunto con los docentes asistentes, tuvo como principal objetivo introducir a los docentes los recursos lingüísticos y discursivos característicos de los textos, según el aspecto analizado en cada clase, primero por medio del modelaje de algunos ejemplos en los mismos para que luego pudieran identificar esos recursos en otros textos. De esta

manera, se continuaba con el análisis en grupos o pares de estos recursos en diferentes textos que los docentes asistentes elegían según sus intereses o necesidades y luego se realizaba una puesta en común para compartir otros ejemplos, plantear y resolver dudas, y elaborar conclusiones. En esta etapa de deconstrucción conjunta siempre destacamos a los docentes la importancia de relacionar los diferentes recursos lingüísticos y discursivos con los propósitos específicos de los textos que sus alumnos leen y/o escriben. Intentamos, además, que esta práctica les ayude a reconocer la utilidad de realizar este tipo de actividades en sus clases. Finalmente, las clases concluían con una discusión grupal, una actividad de auto-evaluación de lo aprendido en la clase y una tarea de reflexión sobre cómo los docentes podrían transferir esos contenidos a sus clases según las necesidades de sus alumnos. A continuación, desarrollaremos esta propuesta pedagógica, describiendo brevemente los contenidos y algunas actividades realizadas en cada encuentro.

El primer encuentro se centró en el estudio de los tipos de textos frecuentemente utilizados en las distintas disciplinas, principalmente, textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instruccionales, y sus principales características. Se les proveyó a los docentes participantes diferentes tipos de texto sobre una misma temática y se les pidió que identificaran en cada uno los diferentes propósitos. Para ello, debían identificar aspectos tales como la fuente de publicación del texto, el tema, la posible audiencia y el género, como medio para reconocer el propósito de los diferentes textos. Los docentes pudieron reflexionar sobre los diferentes propósitos de los textos que utilizan con sus alumnos de grado, y sobre cómo el propósito de cada texto puede variar según el emisor, la audiencia y su contexto de producción. Para ello, nos referimos al concepto de género y sus características ([9]), y utilizamos la tipología de textos y secuencias textuales propuesta por Rueda ([16]) para explicar las características discursivas y léxico-gramaticales de cada tipo de texto. Utilizando algunos segmentos de los textos modelos, se identificaron, describieron y analizaron las diferentes secuencias textuales características de cada tipo de texto y su propósito, prestando especial atención a los recursos discursivos y léxico-gramaticales específicos de cada una. Con esta información, los docentes posteriormente seleccionaron algunos segmentos de los textos que incluimos en la guía de actividades o de los que ellos utilizan en sus clases, para continuar, a modo de práctica y sistematización, con la identificación y análisis de las secuencias textuales predominantes y de los recursos que les ayudaron a reconocer las secuencias. Para acompañar a los docentes en esta práctica, se les hacía preguntas como “¿Encuentra en alguna(s) de estas secciones o párrafos instancias de descripción, narración, argumentación, explicación e instrucciones?”, “¿Cómo se da cuenta? ¿Qué elementos del texto le ayudan a identificar esas secuencias?”. El encuentro finalizó con una discusión grupal sobre el análisis realizado y una actividad de reflexión sobre lo aprendido, y cómo esta información podría ser usada en sus clases.

Los encuentros siguientes se centraron, progresivamente, en el estudio y análisis de las variables de registro: *campo*, *tenor* y *modo*, desde la perspectiva sistémico-funcional, haciendo referencia a los conceptos de Experiencia, Interpersonalidad y Textualidad. La variable *campo* se analizaba, de manera grupal, al iniciar la lectura de cada uno de los textos modelos. Generalmente, partíamos de preguntas como “¿De qué trata este texto?” o “¿Cuál es el tema principal del artículo?” y comentábamos sobre el nivel de especificidad con el que se desarrollaba el tema según la audiencia

y ámbito de la publicación. Esta discusión permitía a los docentes tomar conciencia de los diferentes niveles de dificultad conceptual que pueden tener para sus alumnos los textos que seleccionan para sus clases. Para la variable *tenor* nos centramos principalmente en el sistema de *Valoración* y, en relación a éste, los conceptos de *apreciación*, *modalidad* y *atribución*. Para la variable *modo*, nos concentramos en los conceptos de *progresión temática* y *flujo de información*. La selección de estos aspectos se basó en la importancia que ellos adquieren para la lectura y escritura de géneros académicos, y en nuestra creencia que su conocimiento puede ayudar significativamente a los docentes a brindar a sus alumnos herramientas útiles para la lectura y escritura de textos específicos de sus disciplinas.

En relación a la variable *tenor*, introducimos tres aspectos principales de la *Valoración*: *apreciación*, *modalidad* y *atribución*. El objetivo principal fue que los docentes tomaran conciencia, a través del reconocimiento de recursos léxico-gramaticales, de las diferentes formas en que el autor puede establecer relaciones interpersonales con su audiencia. Para tal fin, por ejemplo, en diferentes actividades, los docentes observaron en los textos la manera en que los autores evaluaban el *tema* desarrollado en los mismos (*apreciación*), su *posicionamiento* con respecto al tema (*modalidad*) y las diferentes *voces* o fuentes externas presentes en los textos (*atribución*). Para analizar cada uno de estos aspectos (*apreciación*, *modalidad* y *atribución*), en primer lugar, se activaron conocimientos previos y se explicaron los conceptos por medio de un modelaje, identificando en algunos textos seleccionados los recursos léxico-gramaticales que los autores utilizan para evaluar los diferentes aspectos del texto. Por ejemplo, para analizar el aspecto *modalidad*, seleccionamos principalmente textos argumentativos para que los docentes identificaran la secuencia predominante de la argumentación. Luego debían analizar el tipo de posicionamiento que toma el autor frente al tema (por ejemplo, ¿toma una posición definida, ya sea positiva o negativa, o “negocia y dialoga” con su audiencia utilizando recursos de modalidad?), y los recursos utilizados para establecer sus relaciones interpersonales. De manera similar, para analizar *apreciación* los docentes primero identificaban el tema (por ejemplo, “¿El autor describe un objeto, un proceso, un fenómeno?”), y luego, por medio de la identificación de los recursos de *apreciación*, decidían si el autor evaluaba el tema de manera positiva o negativa, o si se trataba de una descripción neutral del objeto, proceso o fenómeno. En cada caso, posteriormente, los participantes continuaron con la práctica grupal o en pares, analizando los recursos de *apreciación*, *modalidad* y *atribución* en otros textos. Finalmente, se llevó a cabo una discusión grupal para compartir las diferentes interpretaciones que los docentes hicieron de los textos analizados y reflexionar sobre la relevancia de conocer los recursos de *Valoración* para la lectura y escritura en las disciplinas.

El último encuentro se centró en la variable *modo*. En relación a esta variable, se introdujeron y definieron los conceptos de *textualidad* y *progresión temática*, y se explicaron los tipos de progresión temática más frecuentes, ilustrando con ejemplos extraídos de los textos seleccionados. Luego los docentes realizaron actividades de reconocimiento y análisis de los diferentes tipos de progresión temática en otros textos. Para que el análisis fuera más relevante a los contextos de enseñanza de los docentes, también analizaron producciones de alumnos donde pudieron observar las dificultades más frecuentes que tienen los estudiantes para escribir textos académicos. Como

actividad de transferencia, los docentes debieron proponer alguna instancia de ayuda pedagógica para mejorar algunos de los escritos de los alumnos analizados previamente, siguiendo el modelo sistémico-funcional.

Al finalizar el curso, se presentó la consigna de la evaluación final y se discutió en forma grupal las posibles formas de llevarla a cabo. La misma consistió en la escritura de una planificación de una secuencia didáctica que debía incluir actividades de lectura y escritura desde una perspectiva sistémica funcional, relacionadas con una unidad de la asignatura o campo disciplinar del docente. La misma debió incluir dos partes: a) Una descripción de la secuencia didáctica propuesta, haciendo referencia al *contexto de aplicación* de la misma, con información que considere necesaria para que se comprenda su propuesta; y la *secuencia de actividades* con las consignas; y b) Una valoración final de la propuesta para el contexto en el que se propone. El objetivo de la evaluación final fue evaluar la habilidad de los docentes de aplicar las herramientas lingüísticas y discursivas basadas en el enfoque sistémico-funcional, para el análisis de los textos que sus alumnos leen y escriben en sus clases. Intentamos que los docentes puedan mostrar, por medio de una secuencia de actividades, la posibilidad de transferir y aplicar este tipo de análisis de discurso académico a situaciones concretas de aprendizaje de lectura y escritura académica en sus clases, para facilitar a sus alumnos el proceso complejo de aprendizaje de contenidos disciplinares.

4. CONCLUSIONES

Como reflexión final, podemos decir que el curso Análisis del Discurso Académico ha permitido a los docentes reflexionar sobre distintas características lingüísticas y discursivas de los textos que sus alumnos leen y producen. Conocer conceptos básicos de la Lingüística Sistémica Funcional les ha permitido analizar los textos de sus disciplinas desde una perspectiva diferente a la que comúnmente utilizan en sus clases. Particularmente, esta propuesta ayudó a los participantes a desarrollar intervenciones pedagógicas orientadas a reconocer las diferencias lingüísticas de los textos según sus diferentes propósitos. El objetivo último fue que los docentes incluyan estas intervenciones en las guías de estudio de sus asignaturas y, de esta manera, ayudar a los alumnos de los primeros años en la universidad en la lectura y escritura de los géneros específicos de sus disciplinas.

A partir del diálogo y las reflexiones grupales que se generaron en las clases entre los docentes asistentes, como también de las propuestas que presentaron como trabajo final, se pudo destacar la motivación de los docentes por generar cambios en sus prácticas áulicas que sirvan efectivamente a sus estudiantes a mejorar su proceso de lectura y escritura. Pudimos observar también un marcado interés por tener en cuenta aspectos centrales de este enfoque para el diseño e incorporación de ayudas pedagógicas en la planificación de sus clases.

Estos resultados abren la posibilidad de compartir esta propuesta con docentes de otros contextos educativos para intentar ayudar a los docentes a reflexionar sobre los problemas de comprensión y producción de textos académicos de sus alumnos y desarrollar estrategias basadas en la Lingüística Sistémica Funcional para el abordaje de la lectura y escritura académica.

Referencias

- [1] Halliday, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- [2] Eggins, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London. Wellington House, 2001.
- [3] Halliday, M.A.K. y Hasan, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, 1990.
- [4] Halliday, M.A.K., y Mathiessen, C. *An Introduction to Functional Grammar* (3er. Edition), London; Arnold, 2004.
- [5] Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. The Model. En *Writing science: Literacy and discursive power*.Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 22-50, 1993.
- [6] Martin, J. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- [7] Martin, J. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En Christie, F. (Ed).*Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), 123-155, 1999.
- [8] Martin, J., Mathiessen, C., y Painter, C. *Working with Functional Grammar*, London Arnold, 1997.
- [9] Martin J., y Rose D. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum [2003], 2007.
- [10] Martin J. y Rose, D. *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox, 2008.
- [11] Hyland, K. *Second Language Writing*. London: CUP, 2003.
- [12] Valsecchi, M. y otros. Proyecto de Innovación e Investigación para la Enseñanza de Grado (Piimeg) “Escritura académica en inglés desde la Gramática Sistemática Funcional: De la teoría a la práctica”, Secretaría Académica de la UNRC, 2009-2010.
- [13]Placci, G. y Garófolo, A. Escritura Académica en Inglés: Uso de recursos de atribución en la cita de fuentes externas. En A. Vázquez (comp), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: UniRío Editora, 2012.
- [14] Placci, G., Garófolo, A. y Serrano, C. La Teoría de la Evaluación en la escritura académica en Inglés: Una experiencia con alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés. En M. Masellis (Comp), *Docencia e investigación en Departamento de Lenguas 2010-2011. Lenguas, enseñanza, culturas: una tríada para pensar la educación desde la Universidad*. UNRC, 2011.
- [15] Valsecchi, M., y Picchio, R. Una propuesta pedagógica innovadora para facilitar la escritura de descripciones en el 1er año del Profesorado y Licenciatura en Inglés, UNRC. En M. Masellis (Comp.), *Docencia e investigación en Departamento de Lenguas 2010-2011. Lenguas, enseñanza, culturas: una tríada para pensar la educación desde la Universidad*. UNRC, 2012.
- [16] Rueda, N. Una propuesta de tipología textual. En *Temas de Lingüística Textual: La progresión en el texto*. Alloa, H. y Miranda, S. (Eds.). UNC. pp. 131-160, 2009.