

Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA* | MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO**

En este artículo describimos el género discursivo de la tesina. Mostramos que, a pesar de su escasa promoción como opción de titulación, sigue siendo un género fundamental en las disciplinas humanísticas, por lo que es necesaria su descripción para sistematizar su producción y elevar con ello el índice de titulación vía trabajos escritos de calidad. Por medio de un estudio empírico basado en el análisis del discurso, en una muestra formada por 63 trabajos recepcionales de diferentes licenciaturas en una universidad pública mexicana, describimos la estructura retórica de la tesina. Los resultados muestran que no existe un consenso en la estructura y propósitos comunicativos en las cuatro disciplinas contempladas para el estudio, lo que sugiere que el género adquiere distintas formas dependiendo de la disciplina en la que circula, y que su enseñanza debe considerar estas diferencias a fin de generar su propia didáctica acorde con las necesidades de escritura académica específicas.

In this article, we describe the discursive genre of the thesis. We show that, despite the limited promotion of this option for qualifying for a degree, it continues to be a fundamental genre in the humanistic disciplines, making its description necessary in order to document its production and raise the approval rating for qualification through quality texts. Through an empirical study based on discourse analysis, with a sample of 63 works received from different undergraduate areas of study at a Mexican public university, we described the rhetorical structure of the thesis. The results show that no consensus exists regarding the structure and communication purposes among the four disciplines reviewed in this study. This suggests that the genre takes on different forms according to the specific discipline and that teaching should consider these differences in order to generate didactics in accordance with the specific needs of the academic writing.

Palabras clave

Escritura académica
Género discursivo
Tesina
Estructura retórica
Análisis del discurso
Alfabetización académica

Keywords

Academic writing
Discursive genre
Thesis
Rhetorical structure
Discourse analysis
Academic literacy

Recepción: 4 de noviembre de 2013 | Aceptación: 7 de abril de 2014

* Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Línea de investigación: alfabetización académica y estudios de literacidad. Publicación reciente: (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57 pp. 483-504. CE: mcastro_a@yahoo.com.mx

** Profesor-investigador del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte de la Universidad de las Américas-Puebla, México. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Línea de investigación: argumentación y alfabetización académica. Publicación reciente: (2013), "Argumentación en el contexto académico y disciplinar", en María Cristina Castro (coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), pp. 65-92. CE: martin.sanchez@udlap.mx

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, y a pesar de que los estudiantes que inician los estudios superiores han tenido experiencias previas de escritura en el nivel básico, lo cierto es que uno de los principales obstáculos que deben sortear es precisamente adquirir las habilidades y las competencias que les permitan generar textos complejos y pertinentes a su ámbito de formación. Llevar a cabo esta actividad requiere de un aprendizaje sistemático de los recursos lingüísticos y discursivos propios de la comunicación especializada, misma que depende de las prácticas sociales que realizan las diversas comunidades que interactúan en ese contexto en particular, y de los objetivos y metas que estas mismas comunidades se plantean. En consecuencia, el entorno académico universitario privilegia usos particulares y restringidos del lenguaje, prácticas socio-retóricas bien definidas que revelan una función social específica, asociada generalmente con la construcción y divulgación de conocimientos (Parodi, 2008).

Estudios realizados en América Latina (Núñez y Espejo, 2005; Marinkovich y Velásquez, 2010; Cisneros *et al.*, 2010; Parodi, 2010) señalan que el bajo rendimiento académico, los índices de reprobación y un porcentaje de la deserción escolar que sufren muchas de las universidades latinoamericanas se debe, en parte, al desconocimiento de la cultura escrita de las disciplinas y las profesiones que en ellas se cultivan. Estos trabajos sugieren que un número importante de estudiantes universitarios no desarrollan un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y disciplinar porque no llegan a desarrollar la capacidad de definir correctamente las situaciones en las que están inmersos, y de utilizar el discurso apropiado en contextos académicos específicos. El problema se agrava cuando estos mismos estudiantes, tras años de prácticas de lectura y escritura fallidas,

deben acreditar sus saberes y competencias académicas y profesionales a través de textos recepcionales, como informes, reportes de prácticas profesionales, memorias, ensayos, tesinas y tesis.

La escritura de estos géneros exige el dominio de una serie de habilidades y conocimientos que, en la mayoría de los casos, nuestros estudiantes universitarios no han adquirido; se trata de prácticas de escritura que poseen una especificidad que las diferencia de aquellas que comúnmente realizan en la vida académica cotidiana (exámenes, breves ensayos, resúmenes, reportes de lectura, etc.). Los textos recepcionales se caracterizan por ser documentos altamente institucionalizados que permiten a profesores e investigadores acreditar y avalar a los estudiantes que optan por estas formas de titulación como miembros de las distintas comunidades profesionales. Sin embargo, la producción de estos textos se ha visto gravemente mermada debido a la urgencia de las instituciones por elevar sus índices de titulación; este hecho las ha orillado a ofrecer opciones que muchas veces no requieren de un trabajo académico de lectura y escritura riguroso que lleve a los estudiantes a adecuar su pensamiento al pensamiento disciplinar, a construir procesos que provean nuevas ideas, y a estructurar el conocimiento de modo que la escritura misma les permita reconstruirlo y modificarlo para alejarse de la mera transcripción.

A este trabajo subyace la idea de que, a pesar de la escasa promoción de tesinas como opción de titulación, ésta sigue siendo un género fundamental en las disciplinas humanísticas, por lo que es necesaria su descripción para sistematizar su producción y elevar con ello el índice de titulación vía trabajos escritos de calidad. En consecuencia, nuestro objetivo es describir, por medio de un estudio empírico basado en el análisis del discurso, la organización retórica de la tesina en el ámbito de las humanidades; a partir de ello, esbozaremos una perspectiva discursiva de la producción

de este género académico que permita encaminar al estudiante universitario hacia el desarrollo de las competencias de lectura y escritura académicas pertinentes para la producción de trabajos de investigación. Sostenemos que la descripción de los objetivos comunicativos y la organización retórico-lingüística de los géneros escolares solicitados como requisito de titulación en las distintas áreas profesionales (ensayo, monografía, memoria, proyecto, tesina y tesis), puede ayudar a establecer un plan de intervención pedagógica que apoye a los estudiantes de licenciatura a desarrollar habilidades y competencias en la generación y comprensión de textos que les permitan desempeñarse con eficacia en la cultura escrita de su profesión. Al mismo tiempo, dicha intervención promovería la producción de textos escritos de calidad para la titulación, frente a la tendencia cada vez mayor hacia la “titulación exprés”, que está involucrando muchas de las áreas del conocimiento disciplinar y que, desafortunadamente, promueve una producción escrita escasa y deficiente.

En la primera parte del trabajo presentamos una descripción de los conceptos y marcos teóricos que permiten situar la problemática que nos ocupa; a continuación se explican el estudio y los procedimientos metodológicos seguidos para su realización; y finalmente, presentamos los resultados y la discusión derivada de los mismos para cerrar con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que se desprenden del estudio.

MARCO DE REFERENCIA

Nuestro marco de referencia es el resultado de la confluencia de perspectivas teóricas que nos permiten abordar el fenómeno de la escritura académica en el nivel superior y, particularmente, la producción de trabajos recepcionales. Por una parte, revisamos críticamente las perspectivas teórico-metodológicas que han dado origen a lo que en América Latina se ha llamado *alfabetización académica*, línea

pedagógica que está cambiando nuestra mirada de lo que significa enseñar a leer y escribir en la universidad. Por otra parte, abordamos el tema de la generación y difusión de conocimientos en el medio universitario y el papel que juega la tesina, como texto recepcional, en este proceso. Finalmente, nos detenemos en el modelo de “estructura retórica” como base para la descripción de los géneros académicos y el consecuente desarrollo de una didáctica de la escritura basada en el género discursivo.

Hacia un nuevo paradigma teórico y metodológico en el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en el medio académico universitario

Los paradigmas de enseñanza desarrollados en México para enfrentar las deficiencias de escritura de nuestros estudiantes están asociados con el modo como se ha concebido el propio problema. Tradicionalmente, la lectura y la escritura han sido tomadas como habilidades o conocimientos con que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria, y que por algún motivo no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas previas. Las propuestas se dirigen, por lo general, al diagnóstico de esas dificultades, y la intervención pedagógica tiene la intención de remediar las carencias reveladas por los diagnósticos. Talleres, clínicas de escritura, cursos remediales o de nivelación y cursos preuniversitarios se diseñan año con año en nuestras universidades para eliminar los “males” que, desde esta óptica, aquejan a los estudiantes. En algunos casos, las propuestas trabajan sobre la bibliografía de algunas asignaturas, y en otros no tienen vinculación directa con ellas; pero en todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos y de la formación profesional que aporta cada asignatura.

A pesar de los enormes esfuerzos y la buena voluntad de los profesores involucrados en

estos cursos, las dificultades de los estudiantes para dominar el discurso académico y disciplinar siguen evidenciándose en las instituciones de educación superior, tanto en México como en el resto de América Latina. En consecuencia, son muchas las voces que frente a este panorama pugnan por promover una cultura de lo escrito en nuestras universidades (Carlino, 2005; Espejo, 2006; Parodi, 2010; Castro *et al.*, 2010). Se sostiene que las universidades deben ser las encargadas de guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas científicas y humanísticas, si realmente se quiere que sus egresados alcancen los fines educativos. En consecuencia, deben planificarse políticas del lenguaje que generen una producción escrita con fines comunicativos e interaccionales, y no sólo evaluativos. De lo anterior se desprende que, a pesar del esfuerzo que las universidades han hecho en la planificación y en la ejecución de sus cursos, contenidos y enfoques metodológicos, éstos no han sido suficientes para solventar el problema; de ahí la importancia de realizar una revisión profunda de los cursos, pero sobre todo, de los enfoques que los orientan.

Como resultado de esta preocupación, y tomando como base la experiencia anglosajona, ha surgido en el contexto latinoamericano una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas que parte del reconocimiento del estudiante como miembro en formación de una comunidad disciplinar (Parodi, 2005, 2008, 2010, 2011; Castro *et al.*, 2010; Castro y Sánchez, 2013; Carlino, 2005, 2013; Ciapuscio, 2003; Tolchinsky 2001). Se trata de una línea que se centra en la identificación de los usos del lenguaje y los géneros que las disciplinas consideran los más pertinentes para la interacción social y la comunicación y difusión de conocimientos. En consecuencia, el centro de preocupación de esta perspectiva pedagógica —conocida como *alfabetización académica*— es el conocimiento y reconocimiento de los

tipos de textos que circulan en las distintas disciplinas científicas y humanísticas, y el tipo de competencias de lectura y escritura específicas que se habrá de desarrollar en los estudiantes en cada área disciplinar, y en el nivel superior en general.

La alfabetización académica engloba al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Se refiere, por tanto, a las prácticas del lenguaje y el pensamiento propias del ámbito académico, y al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instruidas a través de ciertas convenciones del discurso (Tolchinsky y Simó, 2001; Carlino, 2005).

Un concepto asociado a la noción de alfabetización es el de literacidad (*literacy*). Este término hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que el que denota el vocablo español “alfabetización”. Remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito.

En el medio latinoamericano, la noción de *alfabetización académica* aparece muchas veces como equivalente a este término; sin embargo, como se ha explicado líneas arriba,

la primera refiere a la intervención pedagógica contextualizada en el nivel superior en el marco de las disciplinas, mientras que la segunda remite a las prácticas socio-culturales de escritura y lectura propias de esos contextos (Carlino, 2013). Ambas nociones, *alfabetización académica y literacidad* —o *letrismo*— son importantes porque ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Se oponen a la perspectiva tradicional que sostiene que la escritura y la lectura se adquieren en los primeros niveles de escolaridad de una vez y para siempre; por lo mismo, enfatizan la idea de que escribir y leer no son asuntos concluidos y que, por lo tanto, la escuela presenta nuevos desafíos al tratarse de un tipo de cultura escrita —cultura académica— que se debe aprehender, pues la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar orientada a las convenciones y prácticas propias de cada ámbito profesional (Vardi, 2000; Gee, 2005). Se trata, pues, de enfoques complementarios que nos permiten comprender de manera integral el fenómeno de la adquisición de prácticas de escritura y lectura en el medio académico.

Los géneros académicos receptionales: el caso de la tesina

Una comunidad discursiva es aquella que, vinculada a una institución, se organiza alrededor de la producción de ciertos tipos de textos. En la medida en que la comunidad universitaria no es sólo una comunidad académica, sino también científica, es productora de sus géneros discursivos cerrados, es decir, géneros que son accesibles esencialmente a sus miembros: estudiantes, profesores e investigadores (Maingueneau, 2002). En los discursos cerrados, el conjunto de los productores y el conjunto de los receptores tienden a coincidir cuantitativamente. Su público es, de hecho, el grupo de individuos que escribe y lee textos del mismo tipo. De ahí que para ser miembro pleno de esa comunidad sea necesario el dominio de los

géneros discursivos propios de la comunidad en cuestión.

En este artículo manejamos una concepción integradora del género discursivo, es decir, una visión que incorpora lo cognitivo, lo social y lo lingüístico, en el entendido de que un género académico y disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas, y mediante textos también específicos (Castro *et al.*, 2010; Parodi, 2008, 2010; Carlino, 2005). Por lo mismo, la universidad, como campo de producción restringida, tiende a generar sus propias normas de producción y criterios de evaluación que no siempre se hacen explícitos a todos los miembros, y particularmente a aquéllos que se encuentran en formación, como es el caso de los estudiantes.

Debemos destacar que entre esos géneros discursivos se encuentran aquéllos que han sido destinados por la misma comunidad como medio de evaluación para la incorporación a la vida profesional y laboral. Se trata de textos que habilitan para obtener el título en los estudios técnicos y universitarios; concretamente nos referimos a los géneros recepcionales, como la tesina, la tesis, la memoria, la monografía, el informe, el proyecto, e incluso el ensayo.

Los saberes necesarios para producir cada uno de estos trabajos de investigación de corte monográfico, como los ya mencionados, han tenido siempre un carácter muy particular, pues además de las convenciones disciplinares también intervienen los intereses de cada estudiante y la complejidad del tema de investigación, situación que nos coloca frente a variedades de un mismo género incluso dentro de una misma área disciplinar. Sin embargo, el esfuerzo por sistematizar los rasgos característicos de estos textos es válido porque constituye un intento por descubrir las estrategias utilizadas en la construcción de textos por parte de quienes se inician en el proceso de escritura especializada. El caso de la tesina

es particularmente interesante como género recepcional en el nivel de licenciatura, pues frente a las crecientes tendencias de titulación que no impliquen un esfuerzo extra de escritura para el estudiante, como lo son la titulación por promedio acumulado o el examen general de conocimientos, la producción de este género discursivo se presenta en el contexto universitario mexicano como una oportunidad para el desarrollo de habilidades expositivas y argumentativas que no debemos desaprovechar. Si bien la tradición académica mexicana instauró la tesis como el género recepcional por excelencia y de mayor prestigio, lo cierto es que del conjunto de trabajos presentados por los estudiantes mexicanos en las diversas áreas del conocimiento, una mínima cantidad cumple con los requisitos formales y procedimentales para ser llamados tesis. Incluso, antes de las reformas a los reglamentos de titulación de las universidades públicas para la incorporación de nuevas opciones de titulación validadas por la Secretaría de Educación Pública, un gran número de instituciones, en la práctica, habían ya sustituido la producción de tesis por textos menos extensos y rigurosos, como las monografías, los informes académicos o las propias tesinas. Por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, tiene más de diez años titulando a los estudiantes de Filosofía, Literatura hispanoamericana, Lenguas modernas e Historia con trabajos escritos que muchas veces no superan las 50 cuartillas, y que por sus características formales y discursivas se acercan más a lo que en estos ámbitos se conoce como tesinas, monografías, o incluso ensayos escolares. Se trata de trabajos que no implican una indagación rigurosa, pero se espera que en ellos el alumno demuestre sus habilidades de escritura, análisis, crítica y reflexión.

Sin embargo, a pesar de este intento de rigurosidad académica en la práctica de la escritura, la realidad ha superado las expectativas

de los profesores de esta facultad. Los estudiantes que están escribiendo en este momento textos recepcionales son aquéllos que no tienen otra opción de titulación, ya sea porque no cumplen con el promedio acumulado mínimo requerido para la titulación, o porque no aprobaron el examen general de conocimientos. En otras palabras, los escritores de textos recepcionales son, salvo excepciones, los menos habilitados para realizar la labor. El resultado es más que evidente: procesos de escritura que rebasan el tiempo límite de titulación, pocos trabajos y muchos de ellos deficientes.

Como respuesta a esta situación, que dicho sea de paso, no es privativa del contexto mexicano ni del sector educativo público, en los años recientes, el discurso escolar ha captado el interés de investigaciones en el área de la lingüística aplicada y el análisis del discurso. Los resultados de este tipo de estudios no sólo contribuyen a comprender mejor las características particulares que distinguen al discurso escolar, sino que permiten interesantes aplicaciones pedagógicas para la generación y comprensión de los tipos textuales más relevantes en la comunicación académica. Específicamente en lo que respecta a la tesina de licenciatura, éste es uno de los géneros más complejos y menos descritos en nuestro país, por lo menos en el área de las humanidades; de ahí nuestro interés por contribuir a la didáctica de la escritura académica y la pedagogía de los géneros académicos y escolares mediante su descripción.

Para la definición del género retomamos el trabajo de Diana Tomola, quien define a la tesina de licenciatura como un

...texto que contribuye al avance del conocimiento humanístico y científico por medio de la explicación y circulación de los resultados obtenidos a partir de una investigación, la cual supone preguntas, tesis, hipótesis y conjeturas, además del desarrollo del estado de la cuestión y la elaboración de un marco teórico (Tomola, 2005: 262).

Reconocemos, siguiendo a la investigadora, que se trata de trabajos personales con repercusión social (obtención de grado), que suponen la capacitación necesaria para desempeñarse con idoneidad en el ámbito profesional.

Debido a que nos interesa describir la estructura u organización retórica de este género, adoptamos los conceptos centrales del modelo *CARS* propuesto por Swales (1981; 1990; 2004). En este modelo, un texto es descrito en términos de una secuencia de movimientos retóricos que se asocian a una unidad discursiva que, a su vez, se traduce en un propósito comunicativo específico. Por lo mismo, cada movimiento no sólo tiene su propio propósito comunicativo, sino que también contribuye al propósito global del género (Swales, 1990); además, cada movimiento está conformado por elementos discursivos o pasos (estrategias). De acuerdo con este autor, y con Bathia (1993; 2004), el propósito de un género particular se constituye en el rasgo fundamental que permite distinguir un género de otro. Evidentemente este propósito es identificado fácilmente si se forma parte de la comunidad discursiva que lo genera y si se hace circular entre sus miembros.

MÉTODO

La investigación se abordó desde un enfoque descriptivo enmarcado en el análisis lingüístico del discurso. Este acercamiento nos fue de utilidad ya que permitió realizar una descripción detallada de los textos producidos por escritores inexpertos en un contexto particular de escritura. Debido a que nuestro objetivo fue la descripción de la estructura retórica del género tesina en el área de humanidades, la investigación tuvo como base el análisis lingüístico-discursivo de tesis producidas en cuatro licenciaturas del área.

Para el análisis adoptamos una perspectiva socio-interactiva del lenguaje, en la que el texto es visto como un medio de construcción

social del significado (Halliday, 1982, 1994; Lemke, 1997; Martin, 1993); además, nos apoyamos en la línea socio-retórica de la escritura, que nos permite incorporar la metodología de análisis del género (Swales, 1990; Bathia, 1993; Bazerman, 1994; Parodi, 2010). Para la identificación de las unidades discursivas y los propósitos comunicativos de tales unidades, retomamos el planteamiento de Parodi (2008) al contrastar las categorías que emergieron de los textos analizados.

La muestra

La investigación se realizó con una muestra formada por 63 trabajos recepcionales de licenciatura escritos por estudiantes universitarios inscritos en las carreras de Lenguas modernas aplicadas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana en una universidad pública mexicana. Se trata de textos aceptados por diferentes comités académicos de las licenciaturas y defendidos por los estudiantes entre 2010 y 2013.

PROCEDIMIENTO

Para el análisis de la muestra y la descripción de la estructura retórica de las tesis establecimos dos aspectos a considerar y rastrear en los textos recepcionales:

Identificación del género discursivo. Partimos de la existencia de variantes en un mismo género denominado recepcional, de tal suerte que fuera posible identificar tipos de documentos que reportan una investigación e identificar sus macropropósitos comunicativos (Parodi, 2010).

Organización del texto. Para el análisis de la estructura del texto, partimos de un acercamiento sociocognitivo de la noción de género, misma que nos permite verlo como un acontecimiento de convenciones adquiridas en la interacción entre sujetos. En consecuencia, reconocemos en el género la existencia de una

estructura retórica definida, que permite al productor del texto organizar la información a partir de una serie de movimientos estratégicos orientados al cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales reconocidos por su interlocutor. Por lo mismo, retomamos la idea de movimiento o tipo de estructuración de los modelos de Swales (1990), Bhatia (1993) y Parodi (2008) para explicar los modos de organización de la información y las acciones sociales que el autor de un texto pretende realizar con ellos.

RESULTADOS

Identificación del género discursivo

Al revisar los textos recepcionales defendidos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en los últimos tres años, es posible identificar tres tipos de géneros discursivos. Las características de estos tipos de documentos no son del todo claras y su presencia en un área disciplinar tampoco está del todo definida; sin embargo, al analizar sus componentes genéricos y funcionales pudimos determinar sus características:

Memoria. Texto en el que los estudiantes presentan el recuento de una experiencia profesional. En la mayoría de los casos, estos textos remiten al lector a una experiencia docente en la que los estudiantes aportan evidencia de la manera como planean e implementan un plan de intervención didáctica. El uso de los recursos multimedia acompaña frecuentemente el texto (fotografías digitales, videos). De igual modo, se anexa el diseño y uso de material didáctico como evidencia de la intervención.

Tesina en dos modalidades: estudio teórico combinado con aplicaciones prácticas e investigación-acción. En la tesina, en su modalidad de estudio teórico, generalmente los estudiantes identifican un conflicto o punto problemático en sus distintas disciplinas y realizan una

revisión crítica de la literatura generada en torno al tema. Posteriormente, producen un texto en el que intentan aplicar el marco teórico construido para la explicación y comprensión del fenómeno. Por su parte, los trabajos enmarcados en la investigación-acción se centran en la investigación sistemática de un problema específico en una situación también específica. Generalmente, este tipo de trabajos es producido por estudiantes de la licenciatura en Lenguas modernas, y remite a su experiencia docente; en sus textos, los estudiantes se asumen como investigadores y abordan algún aspecto del desempeño académico de uno o varios de sus estudiantes, tratando de hallar respuestas al problema de aprendizaje que han identificado. En estos trabajos, el estudiante enuncia un problema auténtico, identifica un campo de reflexión y elige un método de investigación que por lo general ha sido revisado en algunas de sus asignaturas. Las conclusiones que se formulan con frecuencia remiten a intervenciones futuras.

Ensayo. Se trata de textos breves que retoman un tema o problema significativo dentro de su área disciplinar. Al igual que el estudio teórico, se construye un marco referencial que se analiza y evalúa. Aunque estos textos pretenden ser argumentaciones sólidas que sustentan una tesis o hipótesis, en los casos revisados, por lo general, terminan siendo exposiciones de marcos teóricos específicos.

De los 63 trabajos recepcionales que conforman la muestra, 30 son memorias, 2 corresponden a ensayos y 52 a tesinas (9 de investigación-acción y 43 estudios teóricos). Como se puede observar en el Cuadro 1, el tipo de documento está asociado con la licenciatura y la disciplina en la que éste se genera; así, mientras que en la licenciatura en Lenguas modernas aplicadas, con una clara orientación pedagógica, la mayoría de los trabajos recepcionales son memorias de prácticas profesionales (particularmente el trabajo docente como profesor de inglés o francés en

distintos niveles educativos), en las otras tres licenciaturas los trabajos son tesinas que están orientadas a los estudios teóricos con alguna aplicación práctica o de revisión crítica de la

literatura. Evidentemente, el perfil de egreso en cada una de estas licenciaturas determina el tipo de trabajo recepcional que se solicita a los estudiantes (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tipo de documentos producidos por licenciatura

Licenciatura	Subgénero			
	Ensayo	Memoria	Tesina	
			Investigación-acción	Estudio teórico
Lenguas modernas	0	27	9	3
Filosofía	2	0	0	4
Literatura hispanoamericana	0	0	0	17
Historia	0	3	0	19
Total	2	30	9	43

Fuente: elaboración propia basada en el Registro Interno de Titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATx (2010-2013).

Organización retórica

Debido a la circunstancia arriba señalada, decidimos describir la estructura retórica de aquellos textos con mayor presencia; es decir, nuestro estudio descriptivo se centró en 52 tesinas ubicadas tanto en el campo de la investigación-acción como en el estudio teórico con algunas aplicaciones prácticas.

Ahora bien, con respecto a la estructura retórica de este género, y de acuerdo a los resultados arrojados por el análisis descriptivo, no parece existir un consenso en cuanto a los propósitos comunicativos que estos textos cumplen en las distintas áreas del conocimiento disciplinar que aquí nos sirven como referencia, pues el estudio revela, incluso al interior de una misma disciplina, diferentes

propósitos y una estructura poco definida; sin embargo, a pesar de este hecho, es posible identificar la tendencia que estas tesinas presentan en cuanto a su estructura retórica. Los Cuadros 2 y 3 muestran la estructura retórica de las tesinas, identificada como propia del área de humanidades en la universidad, en sus dos modalidades, misma que nos sirvió de referente. Los movimientos marcados con asterisco (*) indican que éstos aparecen en la muestra como categorías obligatorias, es decir, están presentes en la mayoría de las tesinas analizadas; los movimientos no marcados son todos opcionales y obedecen, al parecer, a motivaciones del escritor o a las convenciones de la disciplina desde la cual se escribe.

**Cuadro 2. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de investigación-acción
(licenciatura en Lenguas modernas aplicadas)**

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Macropropósitos comunicativos: • Informar acerca del proceso y resultado de una investigación empírica • Comunicar información producida a partir de un análisis • Convencer al interlocutor de aquello que se informa		
Agradecimientos	Reconocer a las personas o instituciones que facilitaron o motivaron la realización del trabajo.	Listado de personas y/o instituciones.
Índice/contenido*	Mostrar el contenido de la obra y la manera en que ésta se organiza.	Presentación del contenido tal como se presenta en el texto*
Introducción*	Anunciar el tema, delimitar el interés del trabajo y describir su organización.	Presentación del tema general*
		Presentación del tema particular
		Presentación del estado del conocimiento*
		Resumen de ideas principales
		Exposición de una tesis o problema*
		Conclusión anticipada
		Exposición del objetivo o propósito*
		Solución a un problema
Capítulo o capítulos dedicados al desarrollo del planteamiento teórico*	Presentar los antecedentes y las teorías que sustentan la investigación.	Planteamiento de interrogantes
		Organización del trabajo*
		Identificación de la problemática*
		Presentación del estado de la cuestión*
Capítulo dedicado al desarrollo del planteamiento metodológico*	Sintetizar y describir cada paso dado en el desarrollo de los procedimientos de investigación	Síntesis de los planteamientos de un autor o varios autores enfatizando su valor*
		Planteamiento del problema y/o preguntas que guían la investigación*
		Tipo de investigación y diseño de la misma*
		Descripción de la población o la muestra*
		Técnicas e instrumentos de recolección de los datos*
		Unidades de análisis*

Cuadro 2. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de investigación-acción (licenciatura en Lenguas modernas aplicadas) (continuación)

Conclusión*	Síntesis de los planteamientos presentados por el autor o de los resultados obtenidos en la investigación, señalando su valor o aportación al campo disciplinar	Exposición de la idea principal*
		Resumen de resultados*
		Resumen del texto*
		Evaluación de ideas o resultados*
		Repercusión de las ideas expuestas
		Aplicaciones
		Preguntas que requieren respuestas
Referencias*	Proveer información acerca de las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo.	Listado de fuentes en orden alfabético*
Complementos y orientaciones	Proveer información adicional para comprender el trabajo.	Apéndices y anexos
		Glosario

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de estudio teórico (licenciaturas en Lenguas modernas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana)

Macropropósitos comunicativos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica • Convencer al interlocutor de aquello que se informa 		
Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Agradecimientos	Reconocer a las personas o instituciones que facilitaron o motivaron la realización del trabajo	Listado de personas y/o instituciones
Índice/contenido*	Mostrar el contenido de la obra y la manera en que ésta se organiza	Presentación del contenido tal como se presenta en el texto*
Introducción*	Anunciar el tema, delimitar el interés del trabajo y describir su organización	Presentación del tema general*
		Presentación del tema particular
		Presentación del estado del conocimiento*
		Resumen de ideas principales
		Exposición de una tesis o problema*
		Conclusión anticipada
		Exposición del objetivo o propósito*
		Solución a un problema
		Planteamiento de interrogantes
Organización del trabajo*		

Cuadro 3. Estructura retórica de la tesina en su modalidad de estudio teórico (licenciaturas en Lenguas modernas, Filosofía, Historia y Literatura hispanoamericana) (continuación)

Capítulo o capítulos dedicados al desarrollo del planteamiento teórico*	Presentar los antecedentes y las teorías que sustentan la investigación.	Identificación de la problemática* Presentación del estado de la cuestión* Síntesis de los planteamientos de un autor o varios autores enfatizando su valor*
Capítulo o capítulos dedicados a desarrollar la propuesta del autor*	Presentar los planteamientos del autor respecto a la problemática abordada	Desarrollo de la idea principal o tesis Valoración del planteamiento, comparando su valor con los planteamientos de otros autores
Conclusión*	Síntesis de los planteamientos presentados por el autor o de los resultados obtenidos en la investigación, señalando su valor o aportación al campo disciplinar	Exposición de la idea principal* Resumen de resultados* Resumen del texto* Evaluación de ideas o resultados* Repercusión de las ideas expuestas Aplicaciones Preguntas que requieren respuestas Sugerencia de investigaciones futuras derivadas de los hallazgos
Referencias*	Proveer información acerca de las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo	Listado de fuentes en orden alfabético*
Complementos y orientaciones	Proveer información adicional para comprender el trabajo	Apéndices y anexos Glosario

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en ambos cuadros, la organización retórica de la tesina de licenciatura en el área de humanidades está determinada por la orientación de la investigación y la disciplina desde la cual se escribe. Así, podemos ver que los estudios teóricos son producidos, en su mayoría, en las licenciaturas que no presentan explícitamente una orientación pedagógica (Filosofía, Historia, Literatura hispanoamericana). Estos trabajos están organizados en siete movimientos: agradecimientos, índice o tabla de contenidos, introducción, capítulos teóricos, propuesta del autor, conclusión y referencias. Si bien los movimientos están presentes en 35 de los 43

estudios teóricos, la cifra nos permite afirmar que se trata de la tendencia en esta clase de trabajo recepcional, y que las excepciones obedecen a factores de diferente naturaleza, como la orientación del asesor, la naturaleza del problema, el interés personal del escritor o el desconocimiento de la estructura retórica, entre otros. Por su parte, los trabajos de investigación acción muestran una clara uniformidad en su estructura: agradecimientos, índice o tabla de contenidos, introducción, capítulos teóricos, capítulo metodológico, conclusión y referencias. Estos trabajos, nueve en nuestra muestra, fueron producidos exclusivamente en la licenciatura en Lenguas modernas aplicadas.

Por otra parte, en cuanto a los pasos estratégicos seguidos por los productores de los textos que conforman la muestra, éstos presentan también una tendencia que es importante identificar. Al revisar el movimiento *introducción*, podemos observar que ésta se construye, tanto en el estudio teórico como en la investigación-acción, básicamente a partir de cinco pasos: presentación del tema general, presentación del estado del conocimiento, exposición de la problemática o tesis, establecimiento del objetivo o propósito del trabajo y exposición de la organización del trabajo.

Estos hallazgos dan cuenta de que la tesina en el área de las humanidades tiene rasgos particulares y distintivos que deben hacerse explícitos a fin de desarrollar una didáctica del género que cubra las necesidades de comunicación académica en esta área. Como texto con marcada inclinación a la exposición y la argumentación, la tesina en el área de humanidades se caracteriza por una clara intención persuasiva que se traduce en la presentación de información fidedigna, organizada y jerarquizada por medio de diversos recursos (explicación, descripción, definición, evaluación, causa-efecto, problema-solución, etc.). Por lo mismo, y como sería de esperar, una peculiaridad de este género es que aun cuando se identifica una estructura retórica o esquemática común, ésta adquiere distintos matices dependiendo de las intenciones, metas comunicativas del autor y, sobre todo, pertenencia a una determinada comunidad disciplinar. Así, por ejemplo, y como se puede apreciar en los Cuadros 2 y 3, las tesinas en Filosofía, Literatura e Historia, al ser básicamente estudios teóricos, eliminan de su estructura el movimiento dedicado a la descripción de la metodología; mientras que, por el contrario, todas las tesis de Lenguas modernas, al dar cuenta de los resultados de una investigación empírica, o por constituir propuestas de investigación-acción, dan un lugar predominante al movimiento que se refiere al diseño de la investigación.

Lo anterior respalda la idea de que la estructura retórica, es decir, los patrones de organización de la información utilizados por el escritor para dar cuenta del conocimiento, deben apegarse al área disciplinar en la que el documento se ubica. Por lo tanto, los seminarios de investigación, los cursos de escritura académica o de redacción de trabajos recepcionales deben orientarse no sólo al proceso metodológico, complejo de por sí, sino también a la identificación, por parte del escritor, de las convenciones y preferencias de organización y presentación de información, los recursos lingüísticos, los mecanismos de exposición y argumentación privilegiados por las distintas áreas del conocimiento, la identificación de la estructura textual, y las funciones comunicativas y sociales que cumple cada sección del documento, entre muchas otras cosas. Así, el análisis nos muestra que la producción de tesinas, como de cualquier texto académico y científico, requiere de un saber estratégico por parte del productor para conseguir un objetivo en combinación con un esquema global, un patrón estructural o una macroestructura genérica propia del tipo de documento.

Ahora bien, en todo texto académico y científico, la identificación de la situación de comunicación en la que éste surge, así como la estructura retórica que permite organizar la información en él contenida, son fundamentales para que el productor tenga claros los propósitos sociales que motivan la comunicación escrita (Borsinger *et al.*, 2008). En este sentido, el estudio nos permite afirmar que el productor de tesinas en humanidades abre con su escrito un espacio de comunicación que incluye el tema que desarrolla, la elaboración de las experiencias propias a éste asociadas, los destinatarios a los que se dirige, los roles sociales de los interlocutores, la organización social en la que se inserta, y las convenciones discursivas necesarias y exigidas por la situación. Todos estos componentes son relevantes en el proceso de producción, por lo que parte del trabajo del asesor consiste en hacer

explícita la situación de comunicación en la que opera este género. De este modo, queda claro que un factor importante que el escritor no experimentado debe tener en cuenta es el marco interaccional constituido por una actividad comunicativa académica dirigida, específicamente, al jurado o comité evaluador, aunque la interacción comunicativa se produce, en su plenitud, entre el escritor y su director de tesina, quien irá leyendo por partes, en borradores sucesivos, y asistiendo el proceso de obtención de información y de textualización.

DISCUSIÓN

Es un hecho que, al igual que muchos otros géneros académicos, la tesina encierra una serie de características no suficientemente conocidas y, por ello, hace que los escritores inexpertos que la enfrentan tengan problemas para su producción. En parte esto se debe a que se trata de un género discursivo que nunca antes han escrito, ya que no es requerido como medio de interacción dentro de las prácticas de escritura habituales y cotidianas del contexto escolar. Este texto puede no serles ajeno en cuanto a su contenido temático, pero sí lo es en su modo de organización de la información, en los recursos discursivos que le son característicos y en los propósitos que busca satisfacer; es por ello que antes de solicitar su escritura es preciso conocer a fondo todas sus características para así diseñar planes de intervención pedagógica y estrategias didácticas que muestren claramente su proceso de generación en cada área disciplinar. Como vimos, la misma noción de tesina es amplia y enmarca trabajos de distinta naturaleza, por lo que su descripción y caracterización son necesarias para establecer criterios claros de producción y, sobre todo, criterios homogéneos de evaluación y validación que tanta falta nos hacen a quienes nos encargamos de los seminarios de investigación, de tesis o de titulación.

Pocos estudiantes reconocen que, como todo género académico, la tesina cumple una

función que debe ser identificada tanto por el escritor como por el lector; por lo mismo, hay que ayudarlos a descubrir que este texto cumple metas sociales que deben explicitarse: su objetivo principal es informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica o empírica. Aunque la función informativa está presente, la tesina cumple básicamente una función directiva, en la medida que el escritor, en este caso el estudiante, pretenderá convencer con sus argumentos acerca de los resultados de su estudio, a fin de conseguir la adhesión del lector que, generalmente, es miembro experto de la comunidad disciplinar en la que se produce el texto, y forma parte de un comité evaluador. Este es un punto importante en el que vale la pena detenernos.

Si bien es cierto que los estudiantes universitarios poseen habilidades argumentativas básicas que les permitirán desenvolverse sin dificultad en el entorno cotidiano, analizando e interpretando las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven; también es un hecho que esas habilidades básicas no son suficientes para desempeñarse con éxito en el contexto académico. Investigaciones realizadas en América Latina (De Zubiría, 2006) demuestran que sólo 4 por ciento de los estudiantes universitarios poseen niveles adecuados en el desarrollo de sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Si a esto le sumamos las cada vez más escasas oportunidades de producción de textos académicos en las que los estudiantes sustenten a posturas y defienden sus opiniones, la situación se torna especialmente grave.

Una de las quejas más habituales en el contexto escolar universitario es que los estudiantes piensan poco, y que son incapaces tanto de realizar análisis pertinentes, como de construir argumentos respecto a problemas específicos, y realizar predicciones o reflexiones sobre determinada teoría. Las quejas toman sentido cuando al evaluar los trabajos escritos de nuestros estudiantes encontramos, con frecuencia, que en sus razonamientos

mezclan de forma confusa las teorías cotidianas con las teorías científicas, y las formas de argumentar rigurosas con opiniones abiertamente interesadas, subjetivas y personales. Pero, ¿qué puede o debe hacer la universidad para revertir esta situación? Un primer paso es fomentar la escritura de textos en los que se evalúan marcos de conocimiento, se asumen posturas y se expresan opiniones, incluidos, por supuesto, los textos utilizados para la titulación, como la tesina y el ensayo; y hacer explícitos los mecanismos de su producción.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad sabemos que nos enfrentamos a una tarea ardua y, muchas veces, desalentadora; sin embargo, los contenidos programáticos y el trabajo en el aula pueden planearse y diseñarse de tal modo que nos lleven al cumplimiento de metas específicas. Una alternativa útil es trabajar una perspectiva genérica que nos permita a los profesores de lengua hacerles ver a nuestros estudiantes la escritura de textos como prácticas comunicativas diferenciadas. Los estudiantes que han cubierto una trayectoria escolar, y que ahora se enfrentan a la escritura de textos recepcionales, deben tener claro, por ejemplo, que la tesina en licenciatura sirve para proveer y validar información nueva y buscar la adhesión por parte del lector.

Por ello, la tesina es un extraordinario texto para fomentar la indagación y la curiosidad intelectual en el estudiante; es también una oportunidad para desarrollar habilidades de argumentación y exposición. Por sus mismas características, ésta puede comenzar a elaborarse en semestres intermedios, de modo que su escritura sea un proceso continuo, sistemático y recurrente a lo largo de los últimos semestres o cuatrimestres de formación, los cuales se pueden monitorear en los propios cursos disciplinares.

El análisis y descripción de los géneros recepcionales son necesarios en la medida en que clarifican una serie de categorías y patrones que todo seminario de titulación y/o investigación

debe hacer explícito a los estudiantes en torno a la elaboración de textos. Éstos deberán estar adecuados al contexto disciplinar (producto de investigaciones y/o reflexiones); sobre todo, deberán cumplir con los criterios de calidad y pertinencia que las universidades exigen a los estudiantes para otorgarles un título profesional o técnico. Nos interesa insistir en este punto pues, como lo mencionamos al inicio de esta reflexión, las universidades están siendo presionadas para mostrar altos índices de eficiencia terminal para conseguir mayores recursos, y esto ha impactado negativamente en la calidad de los trabajos recepcionales de estudiantes de licenciatura, incluso en áreas con vocación de escritura, como lo es el área de las humanidades. Este hecho es alarmante, pues si no se fomenta el trabajo reflexivo y crítico por medio de trabajos académicos como la tesina, corremos el riesgo de encontrarnos dentro de muy poco tiempo moviéndonos en un contexto educativo donde la autenticidad y significado en la enseñanza, la investigación y el aprendizaje, la lectura y la escritura, pasarán inexorablemente a un segundo plano.

CONCLUSIÓN

Queremos insistir en la urgencia de que en la misión y visión de las universidades e instituciones de educación superior en general, se incorpore un compromiso con el desarrollo del aprendizaje y, en este sentido, que se incluya la alfabetización académica como un mecanismo para la construcción del conocimiento de las disciplinas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera, las instituciones tendrían que dar prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo. La defensa y promoción de los géneros recepcionales como medio de titulación debe verse como una oportunidad para que nuestros estudiantes se incorporen de manera consciente, responsable y eficiente a la vida productiva del país. Lo que necesitamos es una intervención pedagógica que

haga este proceso menos tortuoso y facilite la escritura de tesis, tesinas y memorias que sirvan como evidencia de la calidad con la que nuestros estudiantes están siendo formados en las universidades del país, pero sobre todo, inicie a los estudiantes en el proceso de indagación intelectual imprescindible para la generación y comprensión de los saberes, y no sólo para su mera repetición. La alfabetización académica, y la enseñanza sistemática de géneros académicos, científicos y profesionales, es la vía más prometedora para lograrlo; es por ello que resulta fundamental promover la investigación educativa orientada a la descripción de los géneros académicos y profesionales. Entender cómo y por qué escriben nuestras diversas comunidades académicas será fundamental para enseñar esas prácticas diferenciadas a nuestros estudiantes.

La promoción de la escritura de textos de calidad, independientemente de las opciones de titulación, puede gestarse y promoverse en los semestres avanzados dentro de las propias asignaturas de especialización. Estos textos, bajo una rigurosa supervisión, pueden funcionar como tesinas para los estudiantes que opten por este medio de titulación. Sabemos que la producción de tesinas no es un proceso sencillo, sin embargo, su escritura puede fomentarse a lo largo del currículo. Mediante esta intervención se puede hacer explícito, a los escritores inexpertos, el proceso que implica la escritura en las distintas disciplinas, así como las estrategias que supone el reportar los resultados de una investigación académica de calidad en el contexto universitario. Por lo mismo, será necesario hacer conscientes a los estudiantes de que escribir un texto recepcional, como la tesina, supone el manejo de una serie de conocimientos de distinto tipo y de procedimientos para su producción; no sólo se requiere el conocimiento acerca de la realidad que se pretende abordar o la metodología a desarrollar, sino también un saber lingüístico y discursivo que permita organizar la información y el conocimiento adquiridos a lo

largo de la licenciatura. Se necesita, además, un saber interaccional que tome en cuenta lo que se dice, la intención que se persigue, y el efecto que puede provocar en el lector-evaluador según las normas comunicativas vigentes en la comunidad profesional en cuestión; y, finalmente, se requiere también un saber sobre las peculiaridades del género.

Queremos concluir este trabajo con una breve reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de la descripción de los géneros académicos. Sabemos que este tema es nuevo para muchos colegas y profesores de lengua. Todavía se confunde el término alfabetización académica con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, y con el papel que cumplen los profesores de español e inglés, por ejemplo, para remediar las deficiencias. No se ve, salvo excepciones, como un proceso en el cual la universidad tenga responsabilidad. En consecuencia, se requiere iniciar un programa de formación docente en alfabetización académica que ofrezca opciones pedagógicas encaminadas a la transformación de los saberes y prácticas de lectura y escritura en las aulas, y que al mismo tiempo ayude a caracterizar el dominio disciplinar específico en el que dichas prácticas se generan. No podemos continuar explicando los éxitos y los fracasos del estudiante a partir de las experiencias académicas previas, y buscar causas externas que expliquen su pobre rendimiento escolar sin hacer nada al respecto. Tampoco se trata de continuar afirmando la importancia de que se incorporen, en la universidad, la lectura y la escritura, ni de redactar políticas que resulten ser letra muerta. Es necesario que en las instituciones de educación superior se genere la conciencia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura son herramientas indispensables para aprender, investigar y producir conocimiento en todas las disciplinas, y que su fortalecimiento como competencias básicas de la formación universitaria redundará en beneficio de la calidad profesional de sus egresados.

REFERENCIAS

- BAZERMAN, Charles (1994), "Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions", en Aviva Freedman y Peter Medway (eds.), *Genre and New Rhetoric*, Londres, Taylor & Francis, pp. 79-101.
- BHATIA, Vijay K. (1993), *Analysing Genre: Language use in professional settings*, Londres, Longman.
- BHATIA, Vijay K. (2004), *Worlds of Written Discourse. A genre based view*, Sydney, Continuum.
- BORSINGER de Montemayor, Ann, Iris Bosio, Ester Castro de Castillo, Liliana Cubo de Severino, Ofelia Duo de Brottier, Delia Ejarque, Andrea Gazali, Nelsi Lacon de De Lucia, Gisella Müller de Russo, Clara Prestioni de Bellora, Hilda Puiatti de Gómez, Carolina Sacerdote, Diana Tamola de Spiegel, Ana Vega y Adriana Zani (2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba (Argentina), Comunicarte.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, FCE.
- CARLINO, Paula (2006), "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", *Signo y Seña*, vol. 16, pp. 71-117.
- CARLINO, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CASTRO, María Cristina, Laura Aurora Hernández y Martín Sánchez (2010), "El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 49-70.
- CASTRO, María Cristina y Martín Sánchez (2013), "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2003), *Textos especializados y terminología*, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra-Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.
- CISNEROS, Mireya, Giohanny Olave e Ilene Rojas García (2010), *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en educación superior*, Pereira (Colombia), Universidad Tecnológica de Pereira.
- DE ZUBIRÍA, Julián (2006), *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*, Bogotá, Magisterio.
- ESPEJO, Carolina (2004), "La movida *Concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios", *Revista Onomázein*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-54.
- GEE, James Paul (2005), *La ideología en el discurso*, Madrid, Morata.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, FCE.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- LEMKE, Jay L. (1997), *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- MAINGUENEAU, Dominique (2002), "Analysis of an Academic Genre", *Discourse Studies*, vol. 4, núm. 3, pp. 319-342.
- MARINKOVISH, Juana y Marisol Velásquez (2010), "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua, pp. 127-152.
- MARTIN, James R. (1993), "A Contextual Theory of Language", en Bill Cope y Mary Kalantzis, *The Power of Literacy. A genre approach to teaching writing*, Londres, The Falmer Press, pp. 116-136.
- NÚÑEZ, Paulina y Carolina Espejo (2005), "Estudio exploratorio acerca de las concepciones del informe escrito en el ámbito académico", en Anamaria Harvey (coord.), *En torno al discurso*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, pp. 135-148.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2005), *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2011), *Saber leer*, México, Aguilar/Instituto Cervantes.
- SWALES, John (1981), *Aspects of Article Introductions*, Birmingham, University of Aston.
- SWALES, John (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

- SWALES, John (2004), *Research Genres: Exploration and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, Liliana y Rosa Simó (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE/Horsori.
- TOMOLA, Diana (2005), “La tesina de licenciatura”, en Ann Borsinger de Montemayor, Iris Bosio, Ester Castro de Castillo, Liliana Cubo de Severino, Ofelia Duo de Brottier, Delia Ejarque, Andrea Gazali, Nelsi Lacon de De Lucía, Gisella Müller de Russo, Clara Prestioni de Bellora, Hilda Puiatti de Gómez, Carolina Sacerdote, Diana Tamola de Spiegel, Ana Vega y Adriana Zani (2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba (Argentina), Comunicarte, pp. 235-266.
- VARDI, Iris (2000), “What Lectures’ Want: An investigation of lectures’ expectations in first year essay writing tasks”, ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: “Creating Futures for a New Millennium”, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000, en: <http://www.fyhe.com.au> (consulta: 17 de enero de 2013).