



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin

(UFC)

- Rita de Cássia Souto Maior

(UFAL)

- Matilde Alves Gonçalves

(UNL)

AVALIADO POR

- Patrícia Neyra (UFAL)

- Flavia Colen Meniconi (UFAL)

SOBRE LOS AUTORES

- **Damián Díaz**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Mariana Achugar**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Laura Musto**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Lucía Arroyo**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Leticia Lorier**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Mayte Gorrostorrazo**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – análisis y edición.

- **Soledad Álvarez**

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal,

ESTUDIO PILOTO

Géneros y literacidad disciplinar: una propuesta de enseñanza para cursos universitarios de lectura en español, inglés y portugués

Damián DÍAZ

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Mariana ACHUGAR

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Laura MUSTO

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Lucía ARROYO

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Leticia LORIER

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Mayte GORROSTORRAZO

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Soledad ÁLVAREZ

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Sofía GARCÍA

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Redacción – borrador original,
Redacción – análisis y edición.

- Sofía García

Conceptualización, Curación
de datos, Análisis formal,
Redacción – borrador original,
Redacción – análisis y edición.

FECHAS

- Recibido: 15/09/2021

- Aceito: 16/11/2021

- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Díaz, D.; Achugar, M.; Musto, L.;
Arroyo, L.; Lorier, L.;
Gorrostorrazo, M.; Álvarez, S.;
García, S. (2021). Géneros y
literacidad disciplinar: una
propuesta de enseñanza para
cursos universitarios de lectura
en español, inglés y portugués.
Revista da Abralín, v. 20, n. 3,
p. 1023-1052, 2021.

RESUMEN

Este trabajo presenta una innovación curricular diseñada con el fin de desarrollar un abordaje integral en la enseñanza de comprensión lectora en la lengua comunitaria (LC) (español) y en lenguas adicionales (LA) (inglés y portugués) de la carrera de Comunicación de una universidad pública uruguaya. Como base teórico-metodológica tomamos las concepciones de género del discurso de Bajtín (2008) y de Martin y Rose (2008), el concepto de lectura como práctica de literacidad disciplinar (ACHUGAR; STANTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; HYLAND, 2008; LEINHARDT; MCCARTHY, 1996; SPIRES *et al.*, 2018) y el modelo de enseñanza de literacidad a partir de los géneros discursivos desarrollado por la Escuela de Sídney (EGGINS; MARTIN, 2000; 2003; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2018). El objetivo es mostrar los principios guía de un modelo de secuenciación para la enseñanza de la comprensión lectora en el que se articulan las dimensiones socioculturales y discursivas de un determinado género y un conjunto de estrategias de lectura disciplinar que brindan oportunidades para desarrollar capacidades comunicativas, metalingüísticas y críticas. Se describen los cuatro tipos de actividades de la secuencia didáctica integral: de contextualización, de deconstrucción, de comprensión y crítica, y de producción/evaluación. Luego, se ilustra el modelo a través de ejemplos de actividades concretas elaboradas por docentes de las tres lenguas, demostrando su potencial para propiciar un abordaje coherente de la enseñanza de la lectura en sus diferentes niveles de articulación, capaz de incorporar las especificidades de enseñanza de cada lengua y la perspectiva de la lectura como práctica de literacidad disciplinar.

ABSTRACT

This paper presents a curricular innovation designed in order to develop a comprehensive approach in the teaching of reading comprehension in the community language (CL) (Spanish) and in additional languages (ALs) (English and Portuguese), of the Communication major in a public university. As a theoretical-methodological basis, we take Bakhtin's (2008) and Martin & Rose's (2008) theories of discourse genres, the concept of reading as a disciplinary literacy practice (ACHUGAR; STANTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; HYLAND, 2008; LEINHARDT; MCCARTHY, 1996; SPIRES *et al.*, 2018) and the literacy teaching model based on discursive genres developed by the Sydney School (EGGINS; MARTIN, 2000; 2003; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2018). The objective is to show the guiding principles of a sequencing model for the teaching of reading

comprehension where the sociocultural and discursive dimensions of a certain genre are articulated with a set of disciplinary reading strategies that provide opportunities to develop communicative, metalinguistic and critical skills. The 4 types of activities of this integral didactic sequence are described: contextualization, deconstruction, comprehension and critique, and production / evaluation. Then, the model is illustrated through examples of concrete activities prepared by teachers of the three languages, demonstrating its potential to promote a coherent approach to the teaching of reading at its different levels of articulation, capable of incorporating the specificities of teaching each language and the perspective of reading as a disciplinary literacy practice.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora. Lengua comunitaria. Lenguas adicionales. Géneros discursivos. Literacidad disciplinar.

KEYWORDS

Reading comprehension. Community language. Additional languages. Discursive genres. Disciplinary literacy.

Introducción

El aprendizaje de la lectura es una trayectoria a largo plazo en la que se adquieren nuevas capacidades a medida que se encuentran nuevos desafíos (CERVETTI *et al.*, 2020). El desarrollo de la comprensión lectora a nivel universitario es crucial para transitar exitosamente el contexto académico y participar en el campo profesional. A pesar de su importancia, diagnósticos muestran que estudiantes mayores tienen dificultades al leer (LESAUX; KIEFFER, 2010; URUGUAY, 2020). Esas dificultades son heterogéneas, pero mayormente tienen que ver con el conocimiento de vocabulario y/o prácticas lectoras en áreas disciplinares y la falta de instrucción explícita para la lectura en niveles terciarios.

En los últimos treinta años, ha habido investigaciones sobre la relación entre la comprensión lectora de profesionales y las prácticas de lectura disciplinar (LEINHARDT; YOUNG, 1996; WINEBURG; REISMAN, 2015; WINEBURG, 2001; WINEBURG, 1998). Estos trabajos describen la complejidad del proceso y explican que el conocimiento léxico y del mundo y la capacidad de realizar inferencias

y desplegar estrategias son más importantes al leer textos más largos y complejos que tratan ideas sofisticadas (CERVETTI *et al.*, 2020)¹.

Se ha constatado que se transfieren las capacidades lectoras en la primera lengua (L1) a las lenguas adicionales (LA) (KODA, 2005) y que, en trayectorias multilingües, se desarrollan capacidades relacionadas con las experiencias y la socialización en prácticas letradas (HORNBERGER; SKILTON-SYLVESTER, 2000). A pesar de tener menos conocimiento léxico en LA, los procesos cognitivos y estrategias de integración de la base textual con el conocimiento del mundo que contribuyen a la comprensión permiten la construcción de representaciones mentales razonablemente buenas (RAUDSZUS; SEGERS; VERHOEVEN, 2019). Inclusive, lectores de LA tienen más éxito que lectores de L1 cuando no tienen información previa sobre el tópico (RAUDSZUS; SEGERS; VERHOEVEN, 2019). Navarro (2012) defiende la importancia de establecer un diálogo entre la enseñanza en las lenguas comunitarias (LC) y las lenguas adicionales (LA).

La enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad contribuye al desarrollo de habilidades lectoras y a la socialización en prácticas disciplinares. El lector construye así una identidad como participante, usuario y analista (FREEBODY; LUKE, 1990). Como participante de una comunidad interpretativa (FISH, 1980), las prácticas letradas en las que toma parte orientan su aproximación y comprensión del texto. Por otro lado, las formas de leer y sus objetivos se relacionan con la función de la lectura en el contexto académico, donde leer constituye un vehículo para acceder a los aprendizajes disciplinares. Finalmente, leer, como parte de una experiencia educativa, es un espacio de reflexión y metacognición.

La didáctica de la lectura en la actualidad sigue diversos paradigmas. Se destacan los trabajos que toman como referencia la Escuela de Sídney (ROSE, 2017). Hay una importante tradición relacionada con la literacidad disciplinar (CARLINO, 2003; MOJE, 2007) y diversos estudios organizan la enseñanza de la lectura a partir del concepto de género textual o discursivo (HYLAND, 2008). En Latinoamérica, la investigación sobre la lectura y la escritura académicas está en crecimiento (BAZERMAN *et al.*, 2016) y una parte importante de los estudios desarrollados se articula en torno a los géneros discursivos académicos o especializados y sus prácticas asociadas (CARRASCO *et al.*, 2013; NAVARRO *et al.*, 2016).

En este artículo, describimos una propuesta metodológica que articula la concepción de género del discurso (BAJTÍN, 2008; ROSE; MARTIN, 2018), el concepto de lectura como práctica de literacidad disciplinar (ACHUGAR; STAINTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; HYLAND, 2008; LEINHARDT; MCCARTHY, 1996; SPIRES *et al.*, 2018), y los modelos de enseñanza de la Escuela de Sídney (ROSE; MARTIN, 2018; ROSE, 2017). El objetivo es mostrar el rediseño de un currículo coherente para la enseñanza de la lectura en la lengua de nuestra comunidad (español) y en LA (portugués e inglés)

¹ Existe cierto acuerdo a nivel del campo en modelar la comprensión lectora como una interrelación entre una representación del texto base construida a partir de información decodificada (léxica, sintáctica y semántica) y una representación de la situación basada en inferencias y conocimiento previo que se integran para darle sentido al texto. Ver Van Dijk y Kintch (1983), Kintch (2005) y Perfetti y Stafura (2014).

en el nivel universitario y contextualizada en el campo de los estudios de la comunicación, así como sus resultados en términos de propuestas de enseñanza.

1. Contexto educativo para la innovación curricular y aspectos metodológicos

Es necesario resaltar algunas características del contexto que dio origen a la propuesta. En primer lugar, nuestro centro universitario nuclea, en una misma sección académica, a los docentes responsables de los cursos de comprensión lectora en LC (español) y en LA (inglés y portugués) en el nivel de grado para la formación de comunicadores. Esa integración se refleja en el plan de estudios de la carrera. En segundo lugar, la institución ha detectado, tal como otros estudios en el país (URUGUAY, 2020), dificultades de los estudiantes en relación con la lectura (MONTENEGRO, 2014; LORIER; GORRSTORRAZO, 2014; ÁLVAREZ, 2014). Finalmente, la numerosidad (de 60 a 150 estudiantes por curso) y la diversidad de trayectorias y de niveles de desempeño agregan complejidad a los procesos de enseñanza.

En este escenario, la institución ofrece un curso de comprensión lectora en español como LC, del cual participan estudiantes con dificultades identificadas en una prueba de diagnóstico realizada al inicio del grado, y dos cursos de comprensión lectora en LA, de portugués y de inglés, uno de los cuales es obligatorio aprobar. Hasta el momento en que iniciamos esta investigación, esos cursos no trabajaban con un abordaje teórico-metodológico coherente ni se contaba con dispositivos didácticos desarrollados para este contexto. Sin embargo, entre los equipos docentes, era compartida la práctica de enseñar la lectura a partir del texto auténtico y diferentes conocimientos (culturales, pragmáticos, retóricos, gramaticales, léxicos) derivados de distintos marcos teóricos.

Como docentes a cargo de esos cursos, desarrollamos la intención de aproximar nuestras prácticas para promover que los estudiantes pudieran transferir y profundizar los conocimientos y prácticas adquiridos en los cursos (KODA, 2005) para la mejoría general de sus habilidades lectoras. Con ese objetivo, y partiendo de la base de que cada curso ya se desarrollaba desde tradiciones teórico-metodológicas diferentes, se consideró diseñar un dispositivo didáctico común a todos ellos con una generalidad suficiente para guiar transformaciones graduales tendientes a desarrollar propuestas didácticas no idénticas, pero sí coherentes.

En la búsqueda de un marco epistémico compatible con las prácticas ya consolidadas por cada equipo, encontramos inspiración en tres líneas teóricas que toman el texto como unidad central del lenguaje y de su enseñanza: las concepciones de género del discurso de Bajtín (2008) y de Rose y Martin (2018); los modelos de enseñanza de la Escuela de Sídney (EGGINS; MARTIN, 2000; 2003; ROSE; MARTIN, 2018), y el concepto de literacidad disciplinar (ACHUGAR; STANTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; HYLAND, 2008; LEINHARDT; MCCARTHY, 1996; SPIRES *et al.*, 2018).

Desde esa base, se determinó la necesidad de construir tres instrumentos de apoyo para la planificación de la enseñanza: uno para la comprensión global del texto como unidad de sentido; otro

para la organización global de la enseñanza, y un instrumento que andamiara la inclusión de la perspectiva disciplinar. Esos tres instrumentos consistieron en una *caracterización de los géneros* a enseñar, un *modelo de secuenciación didáctica* y una definición modélica de cuatro tipos principales de *estrategias de lectura disciplinar*.

Luego de elaborar estos instrumentos en forma colaborativa, la propuesta metodológica fue aplicada de forma independiente en cada curso para la planificación de dos secuencias didácticas en torno de los géneros artículo de opinión y texto expositivo teórico. La planificación de esas secuencias fue considerada como una forma de evaluación del modelo. Los géneros fueron seleccionados a partir de dos relevamientos, uno realizado entre los programas de los cursos de grado de nuestra facultad, constatando que los textos teóricos son el principal género que los alumnos deben leer en las disciplinas, y otro realizado entre los profesionales egresados, que constató que el artículo de opinión es uno de los géneros más leídos en la práctica profesional (DÍAZ; LORIER; ACHUGAR, 2021). Por tanto, se consideró apropiado abordar un género próximo a las prácticas académicas y otro más próximo a las profesionales, aunque la lista de géneros a enseñar y su caracterización aún se encuentra en proceso de elaboración.

Este artículo, además de presentar esos instrumentos, resume los resultados del proceso de planificación de la secuencia dedicada al artículo de opinión, teniendo como datos el registro realizado por los docentes de cada curso de sus análisis de un texto del género, una muestra ilustrativa compuesta por catorce actividades diseñadas por esos grupos y una categorización de todas las actividades creadas para cada secuencia didáctica teniendo como criterio las estrategias de lectura disciplinar.

2. Abordaje teórico para el diseño curricular: un breve repaso de los conceptos clave

Partimos del supuesto de que el lenguaje es un recurso para construir significados y participar en actividades sociales. Al aprender una lengua, aprendemos no solo a usarla, sino también sobre la lengua y, a través de ella, sobre otros contenidos, es decir, se aprende sobre la sociedad/cultura (HALLIDAY, 1993). Cada sociedad/cultura tiene actividades diversas relacionadas con el lenguaje. Estos tipos relativamente estables de enunciados relacionados con esferas de actividad humana se denominan géneros discursivos (BAJTÍN, 2008). Desarrollar un currículo organizado en torno a géneros permite integrar el aprender la lengua, sobre la lengua (reflexión metalingüística) y a través de la lengua (contenidos culturales y disciplinares). Trabajar con los géneros permite reconocer las similitudes y particularidades entre lenguas, poniendo de manifiesto la variedad y complejidad social de la comunicación.

2. 1 El texto como instanciación de un género

Esta concepción del género supone que cada texto individual, como unidad de comunicación delimitada por aspectos pragmáticos, es producto de su contexto sociohistórico (esfera de actividad humana, intención y participantes), condicionantes que moldean de forma recurrente su configuración (temática, composición y estilo) (BAJTÍN, 2008). De acuerdo con Eggins y Martin (2003), es posible caracterizar el texto a partir de las nociones de campo (actividad social relacionada con el texto), tenor (relación entre los participantes) y modo (papel desempeñado por los diferentes aspectos del lenguaje en la interacción). De esa forma, el texto es organizado por el contexto en sus aspectos ideacionales, interpersonales y textuales, que configuran patrones predecibles para una cultura (ROSE, 2017). Es posible reconocer estructuras prototípicas de la organización temática de cada género en fases o etapas que se diferencian por su función para el cumplimiento del propósito de la interacción (EGGINS; MARTIN, 2003; MARTIN; ROSE, 2018; ROSE, 2017), así como repercusiones contextuales en el uso de determinadas unidades lingüísticas (BAJTÍN, 2008).

2. 2 La enseñanza secuenciada de los géneros

Para la Escuela de Sídney, aprender a escribir o a leer un determinado género requiere haber tenido contacto pedagógico explícito con un modelado de esas prácticas (ROSE; MARTIN, 2018). El abordaje de las dimensiones lingüísticas debe ser precedido del conocimiento de los procesos sociales que las movilizan, es decir, la presentación del género debe ser anterior a la presentación de los conocimientos sobre la lengua (movimiento de arriba hacia abajo) (ROSE; MARTIN, 2018). La enseñanza es entendida como un proceso de interacción en el marco de la realización de experiencias compartidas (ROSE; MARTIN, 2018). En ese marco, los estudiantes amplían sus repertorios de lectura y de escritura a partir de la orientación explícita (andamiaje) que reciben de pares más experimentados por medio de instancias dialógicas sucesivas (ROSE ; MARTIN, 2018; ROSE, 2017; VYGOTSKY, 2009).

La Escuela de Sídney ha desarrollado dos modelos de gran influencia: el ciclo de enseñanza y aprendizaje (CEA) (ROSE; MARTIN, 2018) y el modelo *reading to learn* (R2L) (ROSE, 2017). Ambos contemplan etapas en que diferentes dimensiones de la lectura o la escritura, de forma integrada, son transformadas en experiencias compartidas entre docente y estudiantes (ROSE; MARTIN, 2018; ROSE, 2017). Esas etapas implican comprender el contexto de producción del texto que se va a escribir, prepararse para leer, revisar el texto en general, obtener información del contexto, deconstruir el conocimiento sobre el texto a partir de su género, construir el campo de conocimiento sobre el texto, leer detalladamente frases y palabras, reconstruir y reformular frases y oraciones en forma grupal, construir el texto de forma grupal, y construir el texto de forma individual.

2.3 La lectura como práctica disciplinar

Los estudios sobre la literacidad disciplinar de profesionales de las diferentes áreas muestran que las prácticas de lectura no son homogéneas, pues se encuentran moldeadas por las tradiciones de las comunidades de práctica (LEINHARDT; MCCARTHY, 1996; HYLAND, 2008; SPIRES *et al.*, 2018; SHANAHAN; SHANAHAN, 2012). Numerosos trabajos han realizado análisis en la historia, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la economía, etc. (MOJE, 2007; PARODI *et al.*, 2018; LEINHARDT; MCCARTHY, 1996). La síntesis que proponen Spires *et al.* (2018) muestra que algunos grupos –los historiadores, por ejemplo– privilegian estrategias de contextualización y cuestionamiento del contexto (*sourcing literacy*), otros lo hacen con las de evaluación lógica de la argumentación (*analytic literacy*) –es el caso de las ciencias “duras”– y otros movilizan mayormente las estrategias de análisis del valor expresivo de las expresiones o de la organización de los textos (*expressive literacy*) –por ejemplo, los críticos literarios.

Se ha constatado el efecto positivo de aplicar los hallazgos sobre literacidad disciplinar a la formación secundaria y universitaria, en las clases de lengua y de las propias disciplinas (REISMAN, 2012; LORENZO, 2013; ACHUGAR; STANTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; POLMAN *et al.*, 2013; MORTON; LINARES, 2016; MOJE, 2007). Esas experiencias muestran que el modelado de las prácticas de lectura y su explicitación prepara a los estudiantes para comprender el conocimiento, aprenderlo y cuestionarlo (ACHUGAR; STANTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012; MOJE, 2007).

3. El modelo de secuenciación didáctica diseñado

3.1 Criterios de caracterización del texto de un género

El primer paso necesario para aproximar las propuestas didácticas de los cursos de comprensión lectora de español, portugués e inglés fue definir una concepción global del texto que pusiese en diálogo los conocimientos enseñados por los distintos grupos docentes. El concepto de género discursivo (BAJTÍN, 2008; ROSE; MARTIN, 2018) resultó un marco general abarcativo para el análisis de los textos y capaz de contener los diversos conocimientos antes mencionados. De esta forma, fueron creadas las caracterizaciones de los géneros a trabajar, que desarrollan una descripción clara y general de las diferentes dimensiones de análisis para cada género. Con ello se buscó habilitar a cada grupo docente para analizar sistemáticamente los textos a enseñar, incorporando los conocimientos ya trabajados anteriormente a otros surgidos del propio análisis, teniendo como base niveles en común y un metalenguaje básico para referirlos. Utilizar este instrumento permitiría que en los diferentes cursos fueran abordadas dimensiones semejantes y con un metalenguaje mayormente compartido. Esto favorecería la posibilidad de un aprendizaje recursivo en los diferentes cursos y un avance en la literacidad de los estudiantes.

El Cuadro 1 muestra la caracterización elaborada para uno de los géneros de la etapa piloto del proyecto: el artículo de opinión. Esta consiste en una descripción de los aspectos característicos de cada dimensión del género². Las descripciones no contienen conceptos lingüístico-discursivos exclusivos de un marco teórico de análisis lingüístico, sino que presentan una serie de conceptos compatibles con varios de ellos.

Género	Artículo de opinión
Esfera social	Prácticas de argumentación de temas polémicos en el periodismo y en la vida política de la sociedad.
Temática	Temas controversiales o en debate actual.
Participantes	Articulista como enunciador principal (voz legitimada por su posición social). Lectores de prensa. Otros actores con los que se dialoga en la argumentación.
Propósito social	Posicionarse/polemizar sobre un tema controversial actual para influir en la opinión del lector con una mirada especializada.
Constituyentes funcionales	Presentación del tema (contextualización, datos relevantes). Análisis: argumentos, contra-argumentos, evidencias, ejemplos. Conclusión.
Características lingüísticas	Conectores lógicos. Léxico especializado de la temática. Expresión de la subjetividad: modalización, expresiones de la opinión, expresiones de evaluación. Uso de figuras del lenguaje: metáforas, analogías. Polifonía: voces de otras posturas. Verbos de introducción del discurso referido. Marcas deícticas que sitúan el enunciado en el tiempo y espacio de la interacción (pronombres, conjugaciones verbales, adverbios). Presente gnómico o con valor de verdad universal. Referenciación intratextual, anáforas de conformación de clases. Pronombres demostrativos que denotan aproximación o distanciamiento de los objetos de discurso o personajes.

CUADRO 1 - Caracterización del género artículo de opinión.

Fuente: elaboración propia.

3. 2 Modelo de secuenciación

El segundo paso fue crear un modelo que guiara la planificación global de la enseñanza, que asegurara que el abordaje de las diferentes dimensiones del texto definidas en su caracterización se llevara a cabo en forma recursiva (ROSE; MARTIN, 2018; VYGOTSKY, 2009). Tomamos como referencia los modelos de la Escuela de Sídney (ROSE; MARTIN, 2018; ROSE, 2017) para definir cuatro tipos de actividades que conforman una secuenciación posible de la enseñanza de la lectura³. Esta adaptación

² La caracterización del género artículo de opinión fue realizada a partir de los textos de Rose y Martin (2018) y Rodrigues (2001; 2005).

³ Los modelos australianos ya han sido replicados y adaptados en ocasiones anteriores por investigadores de diferentes partes del mundo, mostrando su potencial para fomentar un abordaje diversificado de la enseñanza de la lectura (ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021a), capaz de mejorar la motivación y los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a lectura, escritura y conciencia metalingüística (ROSE, 2017; ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021b).

supone un ciclo compuesto por actividades necesarias para el andamiaje de dimensiones diferentes del proceso de leer un texto: *actividades de contextualización*, *actividades de deconstrucción*, *actividades de comprensión* y *lectura crítica*, y *actividades de producción/evaluación* (Cuadro 2). Este modelo no supone la realización de un ciclo cronológico preestablecido, ya que los cuatro tipos de actividades pueden realizarse en una misma clase o en varias diferentes. Esta definición de categorías discretas se sustenta, más que en la voluntad de modelar una secuencia didáctica ideal, en la intención de asegurar que los estudiantes se enfrenten a la modelización recursiva de prácticas relacionadas con los diferentes niveles de análisis del texto (contexto cultural, sentido textual, género y retextualización).

Actividades de contextualización	Tienen como objetivo modelizar las prácticas de lectura relacionadas con situar el texto en su contexto sociohistórico individual (del lector, de sus actividades y propósitos de lectura) y cultural (la esfera de circulación del texto, su situación social, etc.). De esta forma, se prevé que este tipo de actividades modelicen prácticas como: a) <i>situar el texto en su contexto de producción</i> (información sobre el autor y su obra, contexto histórico, género); b) <i>construir el campo de conocimiento cultural del tema abordado en el texto</i> (vocabulario y conceptos útiles para explorar la temática, información de referencia sobre el tema); c) <i>conocer el contexto de recepción del texto</i> (audiencia para la que fue producido, momento en el que se lee el texto, medio de publicación); y d) <i>establecer el propósito de la lectura, y anticipar y predecir el contenido del texto</i> (objetivo de la lectura, contexto en el que se realiza la lectura y la escritura).
Actividades de deconstrucción	Buscan aproximar a los estudiantes a comprender, de forma explícita, los mecanismos de funcionamiento del texto en el marco de su género, teniendo otros textos como modelo. En este tipo de actividades, de fuerte impronta metalingüística, son presentados conocimientos lingüístico-discursivos que los alumnos instrumentalizan para su comprensión y análisis de los textos. En estas actividades son explicitadas y modeladas prácticas de análisis como: a) <i>reconocer la situación comunicativa del género</i> (esferas, participantes, soportes más comunes); b) <i>identificar constituyentes funcionales del género</i> (propósito social, movidas o fases); c) <i>explorar aspectos de diseño gráfico</i> (maquetación, material gráfico, tipografía); y d) <i>analizar aspectos lingüístico-discursivos</i> (mecanismos de cohesión textual, punto de vista, polifonía, relaciones lógicas, evaluación).
Actividades de comprensión y lectura crítica	Buscan promover que el alumno construya sentido a partir de los textos, produciendo inferencias en dos dimensiones principales, una más próxima a la intención del autor (comprensión) y una más próxima a la visión del lector (crítica). En ese sentido, ese tipo de actividades promueven la modelización de prácticas como: a) <i>discutir secciones del texto para clarificar significado</i> ; b) <i>realizar anotaciones sobre el texto</i> ; c) <i>resumir ideas principales</i> ; d) <i>investigar el vocabulario</i> ; e) <i>analizar pistas morfológicas y etimológicas</i> ; f) <i>comparar y contrastar con otros textos</i> ; g) <i>cuestionar el texto</i> ; y h) <i>construir una reflexión crítica en base al texto</i> .
Actividades de producción /evaluación	Suponen un trabajo más individual con la lectura de los textos, en el que el alumno construye su interpretación de forma independiente por medio de ejercicios de utilización de la lectura de textos como fuente para la producción de otros textos en la LC. De esa forma, en las actividades de evaluación, serían promovidas y guiadas acciones como: a) <i>producir un texto escrito en respuesta a la lectura</i> ; b) <i>producir un texto oral en respuesta a la lectura</i> ; c) <i>revisar con pares el texto producido</i> ; d) <i>revisar el texto usando rúbricas, paráfrasis, listas de cotejo, etc;</i> y e) <i>reescribir el propio texto</i> .

CUADRO 2 - Tipos de actividades de la secuencia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

Este modelo de secuenciación de actividades busca lograr que cada propuesta didáctica específica ofrezca espacios compartidos de construcción de conocimiento y de modelización de las

prácticas de lectura en función de aspectos diferenciados del funcionamiento de los textos. Su organización general se espeja en los modelos de la Escuela de Sídney (CEA y R2L), aunque presenta un mayor énfasis en torno de las actividades de lectura y una innovación para los cursos de LA (inglés y portugués), al proponer el uso de la LC como factor integrador para evaluar la comprensión en las LA⁴.

Teniendo en cuenta los conocimientos y las prácticas ya trabajados en los cursos anteriormente, se buscó crear un dispositivo que les diese lugar y que, además, incorporase aspectos nuevos, en un todo integrado por la concepción del texto como unidad de sentido. Tal como sucede con el modelo de caracterización del género, esta propuesta didáctica común sería un potente instrumento de promoción de aprendizajes sucesivos y transferencias de saberes en los cursos de las diferentes lenguas.

3. 3 Estrategias de lectura disciplinar

El tercer marco para aproximar las propuestas de los cursos fue modelizar estrategias de lectura disciplinar derivadas de estudios previos en esta área para que pudieran ser visualizadas como objetivos de enseñanza por los equipos docentes, permitiendo incorporar la perspectiva disciplinar a la enseñanza. La literatura existente nos brindó un amplio conjunto de estrategias⁵ que tienen como objeto diferentes aspectos del texto y niveles del proceso de leer. Para tornarlas funcionales al proceso de planificación didáctica por parte de los grupos de docentes, se decidió agruparlas de acuerdo con su posible inserción como objetivo de las diferentes actividades que se enfocan en la lectura: a) *estrategias lectoras de contextualización*; b) *estrategias lectoras de deconstrucción*; c) *estrategias lectoras de comprensión*; y d) *estrategias lectoras de crítica* (Cuadro 3).

Se optó por separar en grupos diferentes las estrategias de comprensión de los sentidos más próximos al texto y al autor de aquellas estrategias que suponen una actividad crítica en la que prepondera el punto de vista del lector. El objetivo de esta síntesis de estrategias es contar con modelos de prácticas específicas que puedan ser relacionadas, en la práctica, con las diferentes dimensiones de análisis de los géneros, permitiendo así que la lectura disciplinar ingrese al diseño de los cursos. Se entiende que la incorporación de esta perspectiva funcionaría como aporte para el desarrollo de

⁴ Esta propuesta se sustenta en indagaciones realizadas por nuestro grupo de investigación entre los profesionales de la comunicación (DÍAZ; LORIER; ACHUGAR, 2021), que muestran que estos profesionales leen regularmente textos en inglés y portugués en el marco de la producción de textos del ámbito profesional en la LC (español).

⁵ Aunque no contemos aún con estudios específicos sobre las prácticas de lectura disciplinar en la rama del conocimiento en la que se forman nuestros estudiantes (ciencias de la comunicación) (MOJE, 2007), tomamos como referencia los estudios realizados en torno a otras disciplinas del ámbito académico, que, como proponen Spires *et al.* (2018), pueden ser sintetizados en la caracterización de tres tipos fundamentales de estrategias: estrategias de cuestionamiento del contexto, estrategias de evaluación lógica de la argumentación y estrategias de análisis del valor expresivo de las expresiones contenidas en el texto. También utilizamos los estudios realizados por Mokhtari y Reichard (2004) y Nuttall (2005).

las habilidades lectoras de los alumnos requeridas en los ámbitos académico y profesional, siendo posible también una recurrencia didáctica de su enseñanza en las diferentes lenguas.

Las estrategias de contextualización modelizan prácticas dirigidas a construir una representación del contexto sociohistórico del texto y del contexto individual de la lectura académica. Las estrategias de deconstrucción modelizan prácticas que apuntan a comprender de forma explícita y analizar los mecanismos significativos del texto. Las estrategias de comprensión modelizan las prácticas relacionadas con la construcción inferencial del sentido construido por el autor en el texto. Las estrategias lectoras de crítica modelizan prácticas relacionadas con la construcción de un sentido crítico con relación al texto aportado por el lector a partir de sus propios conocimientos.

Estrategias de contextualización
<ol style="list-style-type: none"> 1. Prever la utilidad del texto para el propósito de la lectura y guiarse por este. 2. Reconocer su extensión, organización, paratextos y definir qué partes leer con más atención. 3. Reconocer el tema del texto, recuperar conocimiento sobre la temática. 4. Reconocer la situación sociohistórica del autor. 5. Reconocer la esfera social y el medio de circulación del texto. 6. Reconocer quiénes son sus participantes. 7. Reconocer la situación institucional del texto. 8. Reconocer el campo disciplinario del texto 9. Reconocer el género. 10. Anticipar la posición del autor. 11. Anticipar su actitud hacia los participantes. 12. Anticipar su intención.
Estrategias de deconstrucción
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la adecuación al género, a su típica situación de comunicación y a su formato. 2. Analizar la organización del texto. 3. Reconocer y analizar la organización de los párrafos (oraciones introductorias, explicaciones, ejemplificaciones). 4. Reconocer y analizar las secuencias textuales (explicación, descripción, argumentación, narración). 5. Reconocer y analizar los movimientos retóricos en oraciones o párrafos (invitación, evaluación, disculpa, presentación). 6. Reconocer y analizar la función de expresiones que establecen relaciones temporales, intratextuales (secuenciación, Paráfrasis, especificación, etc.) y lógicas entre las partes del texto (adición, oposición, causalidad, etc.). 7. Reconocer y analizar proformas, ítems léxicos y expresiones de generalización que remiten a otros elementos de la oración o del texto. Reconocer la extensión de esos referentes anafóricos. 8. Reconocer y analizar la organización temporal de los eventos referidos por los verbos. Reconocer la perspectiva adoptada y su jerarquización (fondo y figura) a partir de los usos verbales. 9. Reconocer y analizar la función de expresiones de evaluación (lógica, afectiva, moral) de los eventos o contenidos del texto. 10. Reconocer y analizar la función de elementos gráficos (gráficas, figuras, cuadros, fotos, tipografía, maquetación). 11. Reconocer y analizar las formas en que son introducidos los discursos de otros participantes en el texto y sus efectos de sentido.
Estrategias de comprensión
<ol style="list-style-type: none"> 1. Confirmar las predicciones sobre el texto. Detectar predicciones equivocadas o segmentos de contenido no esperado.

<ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar la posición del autor (implícita, explícita). 3. Reconocer su actitud hacia el tema y hacia los participantes. 4. Reconocer su intención. 5. Distinguir las diferentes voces del texto. 6. Sintetizar los principales contenidos del texto. 7. Inferir los contenidos implícitos que sustentan los principales contenidos del texto. 8. Reconocer los contenidos más relevantes. 9. Reconocer el sentido técnico de algunos términos. 10. Inferir el significado de ítems desconocidos por su morfología. 11. Reconocer la connotación positiva o negativa de los ítems léxicos elegidos. 12. Reconocer el sentido de ítems léxicos no literales. 13. Distinguir las proposiciones contenidas en grupos oracionales o nominales complejos. 14. Resolver conflictos de interpretación. 15. Detectar a qué segmentos del texto se debe prestar más atención. 16. Definir la necesidad de leer más lenta o más rápidamente de acuerdo con la dificultad del texto. 17. Evaluar el proceso de comprensión y definir la necesidad de releer. 18. Definir la necesidad de visualizar mentalmente lo que se va comprendiendo, tomar notas, subrayar, parafrasear o traducir a la L1, leer en voz alta. 19. Definir la necesidad de discutir el texto con otros o buscar materiales de apoyo (diccionario, enciclopedia).
<p>Estrategias de crítica</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar los contenidos con el contexto histórico y social. 2. Relacionar los contenidos con la posición social o institucional del autor. 3. Relacionar los contenidos con la posición institucional del medio de publicación. 4. Relacionar los contenidos con la disciplina científica. 5. Relacionar los contenidos del texto con posiciones diferentes. 6. Reconocer los contenidos relacionados con la experiencia personal. 7. Cuestionar el texto. 8. Tomar posición sobre la información presentada. 9. Analizar si el texto cumple sus objetivos. 10. Analizar el prestigio de los autores citados. 11. Cuestionar sus fuentes. 12. Evaluar la coherencia de las secuencias argumentativas y narrativas. 13. Reconocer los ítems léxicos y expresiones con carga ideológica. 14. Analizar las consecuencias de los contenidos del texto. 15. Analizar la validez de las afirmaciones de acuerdo con las evidencias.

CUADRO 3 - Estrategias de lectura disciplinar.

Fuente: elaboración propia.

4. Actividades en español, portugués e inglés para la enseñanza del artículo de opinión

En esta sección, presentamos evidencias de cómo los equipos docentes de cada lengua utilizaron los instrumentos descritos anteriormente para crear una secuencia didáctica para la enseñanza del artículo de opinión. Trataremos de ilustrar de qué forma los modelos elaborados fueron transformados en propuestas específicas adaptadas a las lenguas, a las tradiciones y a los conocimientos de cada grupo docente.

4. 1 Deconstrucción de textos del género artículo de opinión en español, portugués e inglés

Una vez que esta caracterización del género discursivo artículo de opinión fue definida, esta fue utilizada por cada grupo docente para analizar los textos que serían abordados en sus cursos. Si bien la elaboración de la caracterización fue realizada en conjunto, su utilización fue llevada a cabo en cada lengua de forma independiente. El Cuadro 4 muestra una síntesis de esos análisis que pone en evidencia, en primer lugar, que cada grupo logró consignar aspectos correspondientes a las las categorías propuestas.

Si se presta atención a las descripciones, estas poseen un nivel alto de coherencia, lo que muestra que el instrumento logró guiar a cada grupo hacia un resultado aproximado. Esto no significa que los conocimientos sean exactamente los mismos, aunque estén agrupados de forma similar en cada dimensión. En la sección que corresponde con las características lingüísticas, es evidente la presencia de conocimientos diferentes, así, el análisis en español refleja conceptos propios de la Lingüística Sistémico Funcional, el hecho en portugués presenta conceptos más próximos a la Lingüística Textual y el del texto en inglés enfatiza conceptos retóricos. Esto evidencia los conocimientos que cada grupo docente ya movilizaba para la enseñanza de la lectura en sus cursos previos. Como se dijo anteriormente, el diseño del instrumento buscó que, por la generalidad de sus categorías, fuera capaz de contener conocimientos derivados de diferentes tradiciones de análisis lingüístico y que, a su vez, su síntesis en torno a un género favoreciera su enseñanza en forma integrada y recursiva.

	Español Texto “Fronteras”, Rosa Montero	Portugués Texto “Negros e mídia: invisibilidades”, Ana Cláudia Mielke	Inglés Texto “Internationalizing the Crisis”, Joseph E. Stiglitz
Esfera social	Periodismo. Diario <i>El País</i> de Madrid, versión en línea. Sección de opinión.	Periodismo. Periódico <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i> .	Periodismo. Organización periodística Project Syndicate.
Temática	Migración y derechos humanos.	Discriminación racial en los medios de comunicación.	Soluciones a la crisis económica por el COVID-19 y desigualdad.
Participantes	Autora, Rosa Montero. Lectores de periodismo <i>on line</i> con conocimiento de políticas de migración de occidente. Otros actores mencionados en la argumentación son: Warsan Shire, ACNUR, inmigrantes desplazados, “nuestros ciudadanos”, y en la contraargumentación “los xenófobos”.	Autor, Ana Cláudia Mielke, activista de derechos humanos. Lectores de periodismo <i>online</i> interesados en la temática de los derechos humanos y racismo. Otros actores mencionados: Matias Melquiades, John Boyega, “los negros”, la industria cultural mediática brasileña, TV Globo, voces de autoridad, Homi Bhabha.	Autor, Joseph Stiglitz. Cuenta con mucho prestigio internacional. Lectores con mucho interés o conocimiento en temas de economía. Otros actores mencionados son las instituciones internacionales como ONU, FMI, G20.
Propósito social	Convencer a los lectores de que las políticas occidentales frente a la inmigración atentan contra el derecho humano a la libre	Demostrar cómo los medios de comunicación masivos ejercen el racismo de forma sistemática a través del discurso y de las formas de	Es un llamado a “sacar la cabeza de la arena” (a dejar de ignorar la realidad) y reclamar a “las economías avanzadas” y las organizaciones

	circulación, reproducen la xenofobia y la indiferencia y no solucionan el problema.	representar al negro por medio de estereotipos denigrantes.	internacionales, como el FMI, que ayuden a “las economías emergentes y en desarrollo” a salir de la crisis.
Constituyentes funcionales	Antecedentes históricos sobre valoraciones de la movilidad humana. Presentación de la situación de restricción de movilidad de los inmigrantes. Ejemplificación y valoración negativa de medidas y actitudes que apoyan la restricción de la migración. Reflexión final que incluye una crítica y busca la sensibilización de los lectores.	Narración de un evento que introduce la temática. Presentación de la premisa de que la población negra se encuentra invisibilizada en los medios. Presentación de argumentos, ejemplificaciones y explicaciones con relación a la invisibilización. Presentación de una contraargumentación con relación a los movimientos sociales. Conclusión.	Presentación del problema: el coronavirus no conoció fronteras y los problemas económicos tampoco. Presentación del problema más concreto que tratará: los países con economías emergentes y en vías de desarrollo son más vulnerables. Presentación de los problemas particulares de estos países. Comparación con la respuesta a problemas económicos en EEUU. Presentación de la primera solución. Presentación de la segunda solución. Conclusión.
Características lingüísticas	Léxico semiespecializado. Uso de la primera persona singular, para responsabilizarse por lo dicho: “Escribo todo esto y sé que...”, y de la primera persona plural, para incluir al lector: “ni siquiera estamos intentando”. Uso de adjetivos calificativos y evaluativos, “los energúmenos”, “la maldad aberrante del sistema”. Uso de adverbios focalizadores (<i>solo, incluso, ni siquiera</i>). Empleo de metáforas: “Estamos haciendo del resto del mundo una prisión”. Estrategias de modalización: uso del condicional (<i>se diría, parecería</i>), empleo de adverbios epistémicos (<i>quizá</i>) y evidenciales (<i>supuestamente</i>). Uso del presente para la expresión de verdades universales: “vivimos en una sociedad en la que...”.	Léxico semiespecializado. Conectores lógicos: “embora”; “então”; “por outro lado”. Modalización: “não é para menos”. Adjetivos de evaluación “repetição demoníaca”. Uso de metáforas: “A regulamentação seria um primeiro passo”. Polifonía, voces de otras posturas: “O indiano Homi Bhabha (2007) identificou essa estratégia”. Marcas deícticas que sitúan el enunciado en el tiempo, “eu mesma tive dificuldade outro dia”. Presente gnómico o con valor de verdad universal: “a indústria cultural midiática ainda é pouco permeável”. Anáforas de conformación de clases: “Essa história consolida”, “Mas estes avanços ainda são”. Pronombres demostrativos que denotan distanciamiento, “à revelia daqueles que não aceitam”.	Léxico bastante especializado. Conectores lógicos “Moreover”. Expresiones de evaluación: “Unfortunately”. Modalización que presenta certeza: “As has been obvious since”. Uso del presente gnómico o con valor de verdad universal: “the COVID-19 pandemic is a global problem that demands a global solution”. Empleo de la ironía, pregunta retórica, metáforas: “If only [...] would get its head out of the sand”. Polifonía (voces de otras posturas): “big, beautiful”, “border walls” (refiere a palabras de Donald Trump sobre el muro con la frontera mexicana).

CUADRO 4 – Análisis de artículos de opinión en español, portugués e inglés.

Fuente: elaboración propia.

La observación de los análisis reafirma la utilidad del concepto de género discursivo para interpretar el funcionamiento global de diferentes textos empíricos, incluso de lenguas diferentes, y esta confirmación supone que su trabajo didáctico pueda ser un potente promotor de la transferencia de conocimientos entre lenguas. Asimismo, la aplicación del modelo de caracterización a diferentes

lenguas evidencia las particularidades de cada contexto sociocultural, reflejadas en las temáticas diferentes de los textos y en las características de sus contextos de circulación y sus autores. Destacamos la eficacia del instrumento para propiciar un análisis integrador de esos aspectos sociohistóricos a los lingüístico-discursivos que los organiza de forma coherente entre sí, ofreciendo insumos a una didactización explícita.

4. 2 Actividades de la secuencia didáctica en español, portugués e inglés

El segundo instrumento elaborado fue un modelo de secuenciación basada en cuatro tipos de actividades (contextualización, deconstrucción, comprensión y crítica, y producción/evaluación). Ese modelo fue aplicado por cada grupo docente de forma separada para la elaboración de dos secuencias didácticas piloto en torno de los géneros artículo de opinión y texto expositivo teórico. En esta sección, traemos ejemplos de algunas de las actividades creadas para las secuencias sobre el artículo de opinión. Estas secuencias fueron elaboradas para su aplicación concreta durante el primer y el segundo semestre del año 2021.

Cada secuencia contó con un número diferente de actividades, pensadas para ser implementadas en formatos diversos (virtual, presencial, interactivo/sincrónico, tarea externa, etc.). Cada secuencia contó con varias actividades identificables con los tipos definidos en el modelo. De esta forma, aunque cada grupo docente haya tomado decisiones determinadas por sus propias prácticas y por su contexto de trabajo específico, fue posible que cada planificación garantizara instancias de modelización de prácticas de naturaleza similar en cuanto a la lectura. Asimismo, la presencia de esas actividades permitió que las distintas dimensiones referidas al texto y a su género se vieran reflejadas en lo enseñado.

El Cuadro 5 presenta actividades de contextualización. Cada actividad aborda aspectos diferentes del contexto, aunque todas ellas apuntan a ubicar el texto en su situación sociohistórica. La propuesta en español enfatiza el conocimiento del medio de comunicación, la de portugués destaca las características del género discursivo y la de inglés subraya las características de la esfera profesional (periodismo amarillista y periodismo de calidad). Esta diversidad refleja tanto los saberes y énfasis temáticos previos de los docentes que elaboraron las actividades como el resultado de los marcos culturales diferentes que se materializan en los textos de cada lengua. Un claro ejemplo de ello es la discusión del papel del periodismo amarillista en la prensa de lengua inglesa, aspecto tradicional de la cultura británica.

Español	Portugués	Inglés
<p>* Propuesta basada en el texto “Laica, gratuita y que pierda el más débil”, Eliana Laport, La Diaria</p> <p>Respondé a las siguientes preguntas.</p> <p>El medio periodístico <i>la diaria</i> es:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un semanario - un diario - una revista - un suplemento. <p>a) ¿Cómo se accede a su lectura?</p> <p>b) Respecto a la forma de acceso a la edición impresa, ¿cuál es su particularidad en relación con otros medios de prensa del mismo tipo?</p> <p>c) ¿Qué implica esta modalidad en cuanto a la relación del medio con los lectores?</p> <p>d) ¿Cómo se autodefine el medio y a qué audiencia se dirige? Podés encontrar información en su página web y en sus redes sociales, en especial, Facebook y Twitter.</p>	<p>* Propuesta basada en el texto “Negros e mídia: invisibilidades”, Ana Cláudia Mielke, Le Monde Diplomatique Brasil</p> <p>Dentro dos gêneros possíveis que publica o Le Monde Diplomatique Brasil, você vai ler um artigo de opinião. Vejamos então, que características do gênero discursivo você identifica na primeira página do texto tal como ela foi publicada. Preste atenção principalmente aos elementos para-textuais (seção, título e subtítulo).</p> <p>Escolha uma ou mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de um texto extenso, de tom objetivo, que apresenta uma pesquisa aprofundada dos diferentes aspectos da temática. - O texto apresenta a visão institucional do meio de comunicação sobre o tema. - O texto se insere dentro de uma discussão social de relevância mais abrangente. - Trata-se de um texto que apresenta a contribuição de um ator social com um perfil associado à temática. - O texto apresenta a defesa de um posicionamento ideológico definido sobre a temática. - O texto apresenta o relato de um fato específico e delimitado de ocorrência recente. 	<p>* Propuesta basada en el texto “Yes, we are judged on our accents”, Hannah Jane Parkinson, The Guardian</p> <p>1. Su primera tarea es investigar acerca de la distinción tradicional que se realiza, en los diarios británicos, entre “tabloids / popular press / red tops” y “broadsheets / quality newspapers”.</p> <p>¿Por qué se llaman “tabloids / popular press / red tops” y “broadsheets / quality newspapers”?</p> <p>2. Estos son los principales diarios publicados en Inglaterra: <i>The Times, The Sun, The Guardian, Daily Mirror, The Independent</i>.</p> <p>Coloque el nombre de cada diario en la columna que corresponde</p> <p>“TABLOIDS”: “BROADSHEETS”:</p> <p>3. Buscando información y explorando la página web de <i>The Guardian</i>, ¿qué característica le permitirían saber si es un “broadsheet” o un “tabloid”? Elija la opción que corresponda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiene más/menos fotos - tiene textos extensos/cortos - utiliza en general un lenguaje sofisticado/simple y coloquial - publican bastante de la vida de “celebrities”/sobre todo de noticias nacionales e internacionales - tiene/no tiene artículos de análisis de alto nivel de investigación periodística - lo expresa de alguna manera/no lo expresa en la sección “About us” al final de la página web

CUADRO 5 - Actividades de contextualización en español, portugués e inglés.

Fuente: elaboración propia.

Aunque haya enfoques diversos del abordaje del contexto, las actividades muestran la modelización de formas de (re)construir el marco social de los textos, aspecto central para la concepción de texto/género adoptada y que puede ser de gran valor formativo si se piensa en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes y en el aporte que estas propuestas en varias lenguas pueden realizar a sus estrategias de construcción de sentido al leer.

El Cuadro 6 presenta las actividades de deconstrucción, las cuales también son una muestra de coherencia y de diversidad, pues cada grupo docente aborda la deconstrucción del género desde dimensiones diferentes. La propuesta en español aborda los constituyentes funcionales, la de portugués la modalización y la de inglés la polifonía. Esta diversidad es esperable si se tiene en cuenta la diversidad de conocimientos lingüístico-discursivos relevantes que pueden intervenir en la deconstrucción de un texto de un determinado género, aunque debe destacarse la presencia de actividades que presenten a los estudiantes conocimientos relevantes (aprendizaje significativo) que les permiten comprender la forma en que los textos adquieren su sentido, y que pueden transformarse en herramientas útiles para las prácticas de lectura y comprensión crítica.

Español	Portugués	Inglés
<p>* <i>Propuesta basada en el texto “Laica, gratuita y que pierda el más débil”, Eliana Laport, La Diaria</i></p> <p>Volvé a leer el siguiente pasaje del texto y seleccioná la respuesta correcta para la pregunta que aparece a continuación.</p> <p>“El 30 de mayo de 1816, desde Purificación, el Jefe de los Orientales, José Gervasio Artigas, proclamó la frase “Sean los orientales tan ilustrados como valientes”. Esta se convertiría en la frase insignia de su ejército en honor a la previa inauguración de la primera Biblioteca Nacional.”</p> <p>¿Cuál es la función del primer párrafo en este texto?</p> <p>a) Hacer una predicción de las consecuencias que aparejará la situación comentada en el artículo. b) Presentar los argumentos que sustentan las opiniones que vierte la autora a lo largo del texto. c) Introducir el tema y orientar al lector respecto a cómo deben interpretarse los argumentos presentados más adelante. d) Resumir las ideas centrales que aparecen en el artículo para conducir al lector a una conclusión.</p>	<p>* <i>Propuesta basada en el texto “Negros e mídia: invisibilidades”, Ana Cláudia Mielke, Le Monde Diplomatique Brasil</i></p> <p>Observe os trechos de texto a seguir e identifique o significado das expressões de modalização que estão em negrito.</p> <p>1. "A questão da representatividade do negro na mídia brasileira é algo que vira e mexe recebe holofotes em pesquisas e debates. Não é para menos... (avaliação moral positiva / avaliação moral negativa / avaliação de satisfação / avaliação de verdade / avaliação de possibilidade)</p> <p>2. "O problema é que (avaliação moral positiva / avaliação moral negativa / avaliação de satisfação / avaliação de verdade / avaliação de possibilidade) esses apagamentos e exclusões seguiram sendo reproduzidos."</p> <p>3. "Mas estes avanços ainda são pequenos do ponto de vista da qualidade – é preciso (avaliação moral positiva / avaliação moral negativa / avaliação de satisfação / avaliação de verdade / avaliação de possibilidade) garantir maior representatividade positiva."</p>	<p>* <i>Propuesta basada en el texto “Yes, we are judged on our accents”, Hannah Jane Parkinson, The Guardian</i></p> <p>El texto se caracteriza también por traer las voces de otras personas y actores sociales que representan diferentes visiones del mundo. Para comprender esto, es útil el concepto de “polifonía” del pensador ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975): “polyphony presumes a plurality of fully valid voices within the limits of a single work” (Bakhtin, 1984: 34). Por ejemplo:</p> <p>- en una paráfrasis o refiriéndose a las palabras de otros: “Esther McVey, the Liverpool-born employment minister, has said that people should not feel the need to “neutralise” their accents” - esperando una respuesta de otro: “(I’ll leave discerning readers to work out which was which)” - refiriéndose a otros textos: “I would never go full Eliza Doolittle though”.</p> <p>Ponga en esta tabla otras frases u oraciones que contienen “otras voces”:</p> <p>- en una paráfrasis o refiriéndose a las palabras de otros - esperando una respuesta de otro - refiriéndose a otros textos</p>

CUADRO 6 - Actividades de deconstrucción en español, portugués e inglés.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los conocimientos lingüístico-discursivos seleccionados por cada grupo (constituyentes funcionales, modalización y polifonía), destacamos su relevancia como mecanismo

constitutivo de la construcción de sentido en los textos del género seleccionado, es decir, conocimientos que son de utilidad real para comprender los textos que se está aprendiendo a leer. Desde nuestra perspectiva, el concepto de género del discurso y también el acceso a un instrumento de caracterización específica permitieron realizar esta selección, que, en los tres casos, presenta a los estudiantes saberes útiles para la comprensión del género.

Aunque el modelo de secuenciación elaborado definía la comprensión y la crítica como dos aspectos incluidos en el mismo tipo de actividad, las tres secuencias diseñadas contaron con actividades específicas volcadas a la comprensión del texto y actividades concebidas para la realización de prácticas críticas. El Cuadro 7 muestra las actividades diseñadas para la comprensión, que, como en los casos anteriores, evidencian el tratamiento de dimensiones diferentes. Las propuestas de español e inglés focalizan en la revisión de las proposiciones fundamentales de los textos, mientras que la de portugués revisa la comprensión a partir del léxico.

Español	Portugués	Inglés
<p>* Propuesta basada en el texto "Laica, gratuita y que pierda el más débil", Eliana Laport, La Diaria</p> <p>Leé los siguientes enunciados e indicá si se corresponden con lo que se expresa en el texto o no.</p> <p>- Los estudiantes de los sectores sociales más pobres son sujeto de políticas sociales que apuntan a garantizar sus derechos.</p> <p>- Permitir que los estudiantes no vayan a clase es una medida justa, dado que pone por delante la salud del alumnado y sus familias.</p> <p>- La libertad responsable les permite a las familias decidir con libertad qué es lo mejor para sus miembros y llevarlo a cabo.</p> <p>- La autora predice que al decretar la no obligatoriedad de la asistencia a clase el mensaje que se transmite es que la educación no es una instancia fundamental en la vida de niños y jóvenes.</p>	<p>* Propuesta basada en el texto "Negros e mídia: invisibilidades", Ana Cláudia Mielke, Le Monde Diplomatique Brasil</p> <p>Vamos dar atenção a algumas palavras do texto cujo significado é importante para compreendê-lo melhor. Escolha, entre as opções abaixo, a que melhor funcionaria como SÍNÓNIMO das expressões que estão em negrito. Se tiver dúvidas, consulte o dicionário (http://www.aulete.com.br/).</p> <p>"Não apenas na televisão e no cinema, como também na publicidade, na literatura e na própria produção dos brinquedos."</p> <p>-----</p> <p>"A questão da representatividade do negro na mídia brasileira é algo que vira e mexe recebe holofotes em pesquisas e debates."</p> <p>-----</p> <p>"Do lado negativo, o escravo, a "mulata" lasciva, a empregada doméstica, o preto bobo ou ignorante que faz a gente rir e o bandido."</p> <p>-----</p> <p>"Dessa forma, mantém-se o controle sobre determinadas raças e culturas por meio do alijamento de suas próprias identidades."</p> <p>-----</p> <p>Opções: negativas, atenção, alistamento, parcelas, negro, objetos, bonecos, comumente, esvaziar, vagas, pardo, movimenta.</p>	<p>* Propuesta basada en el texto "Yes, we are judged on our accents", Hannah Jane Parkinson, The Guardian</p> <p>El artículo habla de la relación entre estos temas. Una cada tema (a-d) con la frase más acorde (i-iv):</p> <p>a) lugares de procedencia b) clase social c) acento d) valoración social de los acentos</p> <p>i) "In a culture obsessed with class as Britain, it's a perennial debate" ii) "people should not feel the need to "neutralise" their accents" iii) "Liverpudlian child (...) Lincolnshire lass (...)" iv) "Scouse accent (...) Sloaney sounding"ohm" (...) sounded like a bumpkin"</p>

CUADRO 7 - Actividades de comprensión en español, portugués e inglés.

Fuente: elaboración propia.

La escisión entre actividades de comprensión y actividades de crítica responde a la percepción de todos los docentes involucrados acerca de la necesidad de asistir a los estudiantes en la comprensión de los sentidos más próximos de aquellos construidos por el autor del texto antes de abordar un proceso más ambicioso como es la crítica. En ese sentido, y aunque las fronteras entre interpretar y criticar sean difusas en términos teóricos, su abordaje diferenciado se torna una necesidad didáctica, máxime si se toma en cuenta que se trabaja con estudiantes con dificultades en la comprensión y, además, en los casos de portugués e inglés, con LA.

El Cuadro 8 presenta las actividades dedicadas a la crítica del texto. También en este tipo de actividad se observan diferencias en el marco de una planificación coherente. Mientras la propuesta en español propone la contraposición entre el texto trabajado y otro de orientación diferente, la actividad de portugués propone un ejercicio de establecimiento de relaciones con un texto que ejemplifica la tesis defendida en el texto trabajado y la actividad de inglés supone analizar el final del texto a partir de un concepto teórico. A pesar de las diferencias, las tres actividades modelizan la crítica y, además, toman como elementos mediadores otros textos. Este tipo de prácticas tienen especial interés si se tiene en cuenta las dificultades que la lectura representa para los estudiantes y la importancia que los procesos de evaluación crítica ocupan en la actividad de leer en el contexto profesional y académico (MOJE, 2007; DÍAZ; LORIER; ACHUGAR, 2021). Finalmente, es importante destacar que estas actividades demuestran que los procesos de crítica pueden ser abordados en la lectura de textos en la LC, en la que los alumnos tienen un dominio más avanzado, pero también en la lectura de textos en las LA, en las que ese dominio está en construcción.

Español	Portugués	Inglés
<p>* Propuesta basada en el texto “Laica, gratuita y que pierda el más débil”, Eliana Laport, La Diaria</p> <p>Este otro texto fue publicado en el diario <i>El País</i> el mismo día de la publicación del artículo de <i>La Diaria</i>. Léa atentamente la noticia y seleccione la opción o las opciones más adecuadas. Seleccione una o más de una:</p> <p>a. Se trata de un texto periodístico de opinión porque el periodista firma la noticia.</p> <p>b. El texto de <i>El País</i> tiene más valor periodístico porque allí se expresan voces legitimadas para opinar sobre estos temas.</p> <p>c. Se trata de una noticia ya que no muestra la opinión del periodista, sino la discusión pública sobre el tema.</p> <p>d. Ambos textos tratan una polémica actual con diferentes abordajes.</p>	<p>* Propuesta basada en el texto “Negros e mídia: invisibilidades”, Ana Cláudia Mielke, <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i></p> <p>Releia o último parágrafo do artigo de Ana Cláudia Mielke e relacione a reflexão da autora com o vídeo. Nele, a TV Globo apresenta a história da menina Mirella, fã da famosa repórter Glória Maria, jornalista negra pioneira na televisão brasileira há mais de 40 anos. A partir do visionado do vídeo, qual é a sua opinião sobre o texto trabalhado?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=afBOTV15pJo&feature=emb_title</p>	<p>* Propuesta basada en el texto “Yes, we are judged on our accents”, Hannah Jane Parkinson, <i>The Guardian</i></p> <p>¿Cuál es su interpretación de los tres últimos párrafos del texto?</p> <p>Para responder, puede tener en cuenta el concepto de “escapatoria” de Mijail Bajtín: “La escapatoria significa tener la posibilidad de cambiar el último y definitivo sentido de su propio discurso”; “la escapatoria crea un tipo específico de la última palabra ficticia, acerca de uno mismo y en un tono abierto, con la intención de molestar al otro y exigirle una refutación sincera”.</p>

CUADRO 8 - Actividades de comprensión y crítica en español, portugués e inglés.
 Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 9 incluye las actividades de producción/evaluación propuestas en portugués e inglés. No se presentan ejemplos de actividades para el curso de español porque el equipo docente decidió que, en esta etapa piloto, la secuencia priorizara las actividades de lectura. En este punto, es

importante destacar que, debido a que los objetivos de los cursos para los que fue diseñado se centran en la comprensión lectora, el modelo propuesto prioriza la modelización de esa actividad en cuanto a los diferentes niveles de análisis y comprensión del género, así, tres de los tipos de actividades propuestos se enfocan directamente en este aspecto (contextualizar, deconstruir, comprender y criticar), y solo uno habilita la incorporación de la escritura. En ese sentido, el modelo de secuenciación propuesto presenta una innovación con relación a los modelos que tomamos como referencia (CEA y R2L) (MARTIN; ROSE, 2018; ROSE, 2017), en los que lectura y escritura tienen un papel equilibrado. Debemos agregar, además, que en dos de los cursos para los que este modelo fue diseñado la lengua de enseñanza es adicional, y, por ello, este momento final de evaluación propone la escritura en la LC a partir de la lectura en la LA, presentando también una innovación respecto a modelos anteriores.

En cuanto a las actividades propuestas, queda clara la diversidad existente en cuanto a los enfoques de cada grupo. La secuencia de portugués cuenta con una actividad de escritura más extensa y basada en dos de los textos trabajados, proponiendo una situación de interlocución ficticia; mientras que la propuesta de inglés consiste en contestar una pregunta de evaluación sobre la temática tratada en base a los textos trabajados en la secuencia. Estas variaciones son el reflejo esperable de las diferencias en las prácticas de cada grupo, aunque ambas actividades propician una reconstrucción más independiente de los sentidos de los textos, motivada por la escritura. Vale destacar que ambas actividades se realizan en el marco de cursos de LA y, a pesar de ello, incursionan en la práctica de la escritura en la LC, una práctica poco tradicional en este tipo de cursos a nivel latinoamericano y cuya profundización merece ser estudiada en futuros trabajos⁶. A su vez, la decisión del grupo de español de no planificar actividades de escritura refleja una dificultad para la integración de este tipo de actividad a la práctica de la enseñanza de la lectura en el inicio del contexto universitario, lo que supone la necesidad de revisar las formas de adaptar el modelo creado a este contexto, así como de sustentar con base empírica su utilización en este contexto.

⁶ Si bien existen numerosas publicaciones en torno al modelo denominado Reading-to-Write y su aplicación a la enseñanza de LAs (RUIZ-FUNES; 1999), no hemos tenido contacto con trabajos de aplicación de este modelo en el contexto latinoamericano.

<p>Portugués</p>	<p>* Propuesta basada en los textos “Negros e mídia: invisibilidades”, Ana Cláudia Mielke, Le Monde Diplomatique Brasil, y “Representação de LGBTs na mídia: entre o silêncio e o estereótipo”, Gyssele Mendes, Carta Capital.</p> <p>Imagine que você faz parte da redação de um periódico mensal do Centro de Estudantes de Comunicação da sua faculdade. Nos dias anteriores à publicação de seu texto, um programa de televisão produzido em sua faculdade foi criticado nas redes sociais por ter somente apresentadores brancos e cisgênero. A partir dessa polêmica você decidiu escrever uma coluna* de 400 palavras EM ESPANHOL em torno da seguinte pergunta:</p> <p>Qual poderia ser o papel dos profissionais da comunicação como agentes de mudança contra o racismo e a lgbtfobia?</p> <p>Dicas: Exponha articuladamente sua reflexão tendo como base os textos lidos, por meio de citações diretas ou indiretas, mas não se esqueça de trazer à tona suas próprias reflexões.</p> <p>* Uma coluna é um texto de opinião que desenvolve uma reflexão sobre um tema, expõe argumentos, dá exemplos e explicações que levam a uma determinada conclusão.</p>
<p>Inglés</p>	<p>* Propuesta basada en los textos “Yes, we are judged on our accents”, Hannah Jane Parkinson, The Guardian; “Gerraway with accentism”, Katie Edwards, The Guardian, y “What makes us human”, Stephen Fry, BBC Radio 2.</p> <p>Tome en cuenta el contenido de los tres textos trabajados en clase y a distancia, a través de la plataforma. Escriba un texto que conteste la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las implicancias de hablar con un acento u otro? Explique basándose en el caso del Reino Unido.</p>

CUADRO 9 - Actividades de evaluación en portugués e inglés.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de tratarse de actividades que proponen la escritura de un texto, es destacable que ambas modelizan simultáneamente la lectura y la escritura, pues suponen la necesidad de utilizar los sentidos construidos en la lectura para producir un nuevo texto escrito. En ese sentido, es defendible el aporte de este tipo de propuestas para la formación de lectores en el contexto universitario, donde existe una constante interacción entre la lectura y la escritura (BAZERMAN, 2006; DÍAZ; LORIER; ACHUGAR, 2021).

Las actividades elaboradas por los grupos docentes, de las cuales solo presentamos algunos ejemplos ilustrativos, reflejan los énfasis temáticos definidos por el modelo de secuenciación y, al mismo tiempo, muestran la diversidad que surge de las características de cada equipo. Así como se afirmó con relación al modelo de caracterización del género, se observa que los docentes asimilaron cada una de las configuraciones de los tipos de actividad y, a su vez, pudieron reflejar las particularidades de sus propias prácticas e incluso mostrar dificultades para asimilar toda la propuesta del modelo, en particular en lo que refiere al trabajo con la escritura. No obstante, todas las secuencias planteadas presentan la modelización de aspectos textuales de la misma naturaleza y niveles similares del proceso de lectura, lo que supone que esas secuencias tendrían el potencial de estimular una mejora en las habilidades lectoras de los estudiantes y, a su vez, para aquellos que realizaran más de un curso, propiciar la transferencia y la consolidación de saberes y de prácticas relacionadas con la lectura en diferentes lenguas.

4. 3 Las estrategias de lectura disciplinar en las secuencias didácticas en español, portugués e inglés

El tercer instrumento desarrollado para orientar la planificación fue la definición de un conjunto de estrategias de lectura disciplinar que, para finalidades didácticas, fueron agrupadas de acuerdo con su posible inserción como objetivo de las actividades de lectura a fin de facilitar la inserción de la perspectiva de la lectura como práctica disciplinar en las propuestas de los cursos.

El Cuadro 10 muestra un análisis de las secuencias de actividades completas, elaboradas por cada equipo docente. Ese análisis nos permite visualizar qué estrategias definidas previamente fueron modelizadas en diferentes actividades. El resultado general es que todos los grupos docentes incorporaron al menos una estrategia de cada tipo (contextualización, deconstrucción, comprensión y crítica) como objetivo de actividades de enseñanza. Es visible que existieron énfasis diferentes en cada grupo por la diversidad de estrategias modelizadas en las actividades de cada secuencia. En cuanto a las estrategias de deconstrucción, estas ocupan un lugar menor en la secuencia de inglés, mientras esto sucede con las estrategias de comprensión en la secuencia en portugués. Estas variaciones corresponden a las diferencias inherentes a las prácticas propias de los docentes, así como a las necesidades que presentan los estudiantes frente a lenguas diferentes. Sin embargo, es posible ver una aproximación hacia la enseñanza de prácticas de lectura disciplinar.

Estrategias	Secuencia en español	Secuencia en inglés	Secuencia en portugués
Contextualización	2; 3; 5; 7	2; 3; 4; 5; 7; 9; 10	3; 5; 7; 9; 11
Deconstrucción	1; 2; 5; 6	2; 12	1; 4; 5; 6; 12; 10
Comprensión	3; 6; 8; 12; 13	1; 4; 5; 6; 7; 9; 13	7
Crítica	1; 5; 9	4	1; 5

CUADRO 10 - Estrategias de lectura disciplinar en las secuencias didácticas.
Fuente: elaboración propia.

Se debe tener en cuenta que el foco colocado por cada una de las actividades propuestas en las diferentes estrategias de lectura disciplinar deriva tanto de la utilización del instrumento como de las prácticas de enseñanza previas, que, aunque no siempre de forma explícita, ya abordaban estrategias de lectura. Sin embargo, puede defenderse el potencial de las estrategias definidas para tornar su abordaje más efectivo, deliberado y específico, aspecto que puede resultar especialmente relevante en el proceso de planificación de estos cursos en el mediano plazo y que puede repercutir también, por su recurrencia en cursos diferentes, en la preparación de los estudiantes para integrarse de forma crítica a las comunidades académica y profesional por medio de la lectura (ACHUGAR; STAINTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012).

5. Consideraciones finales

Como lo enunciamos al inicio del artículo, el proceso de elaboración de instrumentos didácticos que presentamos tenía como finalidad propiciar la aproximación entre las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo en tres cursos de comprensión lectora dictados en nuestra facultad. El objetivo de esta aproximación era, y sigue siendo, facilitar, en el mediano plazo, la posibilidad de que los estudiantes se enfrenten de forma recursiva a saberes y prácticas de naturaleza similar, en lo que respecta a la lectura, para que puedan superar las dificultades constatadas y tornarse lectores cada vez más autónomos en los ámbitos académico y profesional. En el cuerpo del artículo describimos las características de los tres instrumentos didácticos creados colaborativamente para hacer posible un proceso progresivo de replanificación de los cursos de comprensión lectora en español (lengua comunitaria), inglés y portugués (lenguas adicionales). Estos instrumentos fueron: una caracterización del género discursivo, un modelo de secuenciación didáctica y una definición modélica de cuatro tipos principales de estrategias de lectura disciplinar.

1. En cuanto al modelo de caracterización de los textos de un género, se concluye que facilitó la integración de saberes de los distintos grupos docentes respecto a las características de diferentes textos, permitiendo que aspectos de naturaleza social y cultural fuesen tomados en cuenta en el análisis, además de los lingüístico-discursivos. Asimismo, los análisis que cada grupo llevó a cabo muestran el potencial explicativo de las categorías utilizadas para el análisis de textos en diferentes lenguas, así como su capacidad para integrar dentro de sí saberes previos manejados por los docentes con prácticas de análisis lingüístico diferentes. Esto es especialmente relevante si se tiene en cuenta que los procesos de planificación de la enseñanza deben, inevitablemente, integrar las prácticas y los saberes previos de quienes llevan a cabo esa tarea, aunque esto no invalide la posibilidad de introducir nuevas prácticas o conceptos, como los utilizados en los instrumentos didácticos creados para esta innovación.

2. Con respecto a la aplicación piloto del modelo de secuenciación diseñado, podemos decir, en principio, que los docentes se apropiaron de los tipos de actividades propuestas, reflejando, también en este caso, sus tradiciones, preferencias y énfasis particulares propios de la didáctica de cada lengua, pero también mostrando posibilidades de diálogo entre acciones didácticas en LC y en LA (NAVARRO, 2012). Es importante notar que las actividades que presentan un mayor desafío para los docentes son aquellas que introducen la escritura en los cursos de lectura, un movimiento que tiene escasa tradición en los cursos enfocados exclusivamente en la comprensión lectora. Sin embargo, la diversidad observada no impidió que las secuencias de enseñanza presentaran diferentes aproximaciones didácticas al texto, correspondientes con niveles diferenciados de andamiaje de la lectura, con desafíos diferentes para la comprensión (CERVETTI *et al.*, 2020) y con estimulación de la actividad metacognitiva. Si se tiene en cuenta la posibilidad de que cada estudiante integre sus conocimientos y estrategias lectoras desarrolladas en el marco de diferentes lenguas (KODA, 2005), la aplicación de este modelo supondría la posibilidad de mejorar sensiblemente sus habilidades lectoras.

3. El análisis de las secuencias elaboradas en su totalidad muestra que las estrategias de lectura disciplinar definidas como modelo se reflejaron en las actividades propuestas, dando espacio, de forma diversa pero consistente, a la enseñanza de prácticas de lectura disciplinar. Es notorio, asimismo, que esta integración responde tanto a la explicitación de algunas prácticas ya existentes como a la incorporación de la enseñanza de prácticas innovadoras, que, en todos los casos, aún están en proceso de incorporación a la planificación didáctica.

4. Desde nuestra perspectiva, algunos aspectos de los instrumentos elaborados podrían explicar su capacidad para orientar una planificación coherente. El primero es la capacidad del concepto de género discursivo para articular diferentes saberes derivados de las diferentes tradiciones de análisis lingüístico y de enseñanza, en estrecha relación con las condiciones socioculturales de producción de los textos. Ese carácter holístico permite diseñar procesos de enseñanza que supongan aproximaciones sucesivas a los textos, a la vez diferenciadas por tópicos y conocimientos diferentes, pero direccionadas a la comprensión global de un mismo proceso social y cultural: el texto de cada género. En ese sentido, los modelos de ciclo de enseñanza tomados como referencia (ROSE; MARTIN, 2018; ROSE, 2017) posibilitaron construir una propuesta didáctica que fomentara actividades diversificadas asociadas a una práctica de lenguaje situada, capaces, en su conjunto, de provocar una enseñanza más sistemática de los géneros⁷.

5. El segundo aspecto relevante es el carácter discreto y explícito de las diferentes categorías creadas para organizar el análisis del género, la secuenciación didáctica y las estrategias de lectura disciplinar. Ello parece facilitar y orientar la planificación de cursos de lectura diferentes en dirección a criterios comunes, aunque es importante resaltar que esas categorías, por su generalidad, permiten un desarrollo autónomo y respetuoso de las prácticas de cada docente. No se trata, por tanto, de imponer un modelo, sino de proporcionar instrumentos de reorganización de conocimientos y prácticas ya enseñados anteriormente.

6. Un tercer aspecto es que, como ya lo propone Rose (2017), crear instrumentos como los presentados en este artículo es más que proponer una metodología de trabajo común, pues, además de procedimientos, se pone al servicio de los docentes un conjunto de conocimientos relevantes para utilizar en sus cursos. En este caso, conocimientos sobre los géneros a enseñar, sobre las estrategias de literacidad disciplinar y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de los instrumentos didácticos presentados en este artículo aún está en andamio. Resta evaluar los resultados de su aplicación en los aprendizajes de los estudiantes, así como proponer ajustes derivados de su utilización sucesiva en el futuro próximo, especialmente luego de la aplicación de sucesivas secuencias sobre diferentes géneros. Asimismo, aún es necesario observar el impacto de estos instrumentos en las prácticas de cada grupo docente en el largo plazo. En ese sentido, análisis futuros serán llevados a cabo para ampliar la validación empírica de esta

⁷ Este aspecto positivo provocado por la utilización de los ciclos de enseñanza y aprendizaje propuestos por la Escuela de Sídney ya es mencionado por varias investigaciones reunidas en los textos de Rottava, Santos y Toian (2021a; 2021b).

propuesta, así como para aumentar su potencial modélico para otros contextos universitarios de enseñanza de la lectura.

REFERENCIAS

ACHUGAR, M.; CARPENTER, B. Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, v. 23, n. 3, p. 262-276, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.05.003>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

ACHUGAR, M.; STANTON, C. Learning History and Learning Language: Focusing on Language in Historical Explanations to Support English Language Learners. In: STEIN, M. K.; KUCAN, L. (Orgs.). *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York: Springer Science+Business Media, 2010, p. 145-169.

ÁLVAREZ, S. *Dificultades de comprensión lectora en estudiantes de ingreso a la universidad*. Ponencia presentada en I Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación (JIFIC), Facultad de Información y Comunicación, Montevideo, Uruguay, 2015.

DÍAZ, D.; LORIER, L.; ACHUGAR, M. Prácticas de lectura de profesionales de la comunicación en Uruguay: áreas, áreas, géneros y estrategias. *Signum*, v. 24, n. 1, p. 162-181, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p162>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

CARRASCO, A.; ENCINAS, M.; CASTRO, M.; LÓPEZ, G. Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *RMIE*, v. 18, n. 57, p. 349-354, 2013.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. 2ª Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008, p. 245-290.

BAZERMAN, C.; ÁVILA, N.; BORK, V.; POLISELLI-CORRÊA, F.; CRISTOVÃO, V.; TAPIA, M.; NARVÁEZ, E. Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. In: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; RONDELLI, F.; DONAHUE, C.; APPLEBEE, A.; BORÉ, C.; CARLINO, P.; MARQUILLÓ LARRUY, M.; ROGERS, P.; RUSSELL, D. (Eds.). *Études publiées par le Crem*. Metz: Université de Lorraine, 2016, p. 325-343.

BORK, A.V.; BAZERMAN, CH; POLISELI, F.; CRISTOVÃO, V. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista Prolíngua*. v. 9, n. 1, p. 2-14, 2014.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.

CARLINO, P. Alfabetización Académica: Un cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, Universidad de los Andes, Mérida, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CERVETTI, G.; PEARSON, D.; PALINCSAR, A.; AFFLERBACH, P.; KENDEOU, P.; BIANCAROSA, G.; HIGGS, J.; FITZGERALD, M.; BERMAN, A. How the reading for understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading? *Reading REsearch QUarterly*, v. 55, S1, p. 161-172, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.343>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

EGGINS, S.; MARTIN, J. Géneros y registros del discurso. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 335-372.

EGGINS, S.; MARTIN, J. El contexto como género. *Signos*, v. 36, n. 54, p. 185-205, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

FISH, S. *Is there a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University, 1980.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect. An Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 3, p. 7-16, 1990.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.

HALLIDAY, M. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics & Education*, v.5, n.2, p. 93-116, 1993. DOI: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7). Acceso en: 15 setiembre 2021.

HORNBERGER, N. H.; SKILTON-SYLVESTER, E. Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, v. 14, n. 2, p. 96-122, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, v. 41, n. 4, p. 543-562, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

Kintch, W. An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse Processes*, v. 39, p. 125-128, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

KODA, K. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press, 2005.

LEINHARDT, G; MCCARTHY, K. Two texts, three readers: distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, v. 14, n. 4, p. 441-486, 1996. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci1404_2. Acceso en: 15 setiembre 2021.

LESAUX, N.; KIEFFER, M. Exploring Sources of Reading Comprehension Difficulties Among Language Minority Learners and Their Classmates in Early Adolescence. *American Educational Research Association* v.47, n. 3, p. 596-632. 2010. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831209355469>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

LORENZO, F. Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 16, n.3, p. 375-388, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777391>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

LORIER, L. y GORROSTORRAZO, M. *La escritura en los programas y evaluaciones del Ciclo Inicial de la Licenciatura en Comunicación*. Ponencia presentada en I Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación (JIFIC), Facultad de Información y Comunicación (Org), Montevideo, Uruguay, 2015.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MATTHIESSEN, C. I. I. M.; TERUYA, K.; LAM, M. *Key terms in Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum, 2010.

MOJE, E. Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, v. 31, p. 1-44, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, v. 32, p. 379-394, 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.005>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

MORTON, T.; LINARES, A. Students' use of evaluative language in L2 English to talk and write about history in a bilingual education programme. *INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, v. 21, n. 4, 2016, p. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1192101>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

MONTENEGRO, Y. *La lengua escrita en el inicio de la educación superior. El caso de los estudiantes que ingresan a Comunicación*. Ponencia presentada en I Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación (JIFIC), Facultad de Información y Comunicación (Org), Montevideo, Uruguay, 2015.

NAVARRO, F. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, n. 58, p. 709-734, 2013.

NAVARRO, F. Alfabetización avanzada en la Argentina. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, v. 6, n. 12, p. 49-83, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26378/rmlael612189>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

NAVARRO, F.; REYES, N. A.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L.; MORITZ, M. E.; CARDONA, E. N.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, v. 49, n. 1, p. 100-126, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. London: McMillan Education, 2005.

Perfetti, C.; Stafura, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

PARODI, P.; BURDILES, G.; MORENO-DE LEÓN, T.; JULIO, C. Hábitos lectores y géneros del discurso en filosofía y en economía y negocios: del discurso académico al discurso profesional. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, v. 56, n. 2, p. 117-152, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200117>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

POLMAN, J. L.; SAUL, E. W.; NEWMAN, A.; FARRAR, C.; SINGER, S.; TURLEY, E.; PEARCE, L.; HOPE, J.; MCCARTY, G. A. Cognitive Apprenticeship for Science Literacy Based on Journalism. *ICLS*, v. 2, 2010, p. 61-68, 2010. DOI: <https://doi.doi.org/10.22318/icls2010.2.61>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

Raudszus, H.; Segers, e.; Verhoeven, L. Situation model building ability uniquely predicts first and second language reading comprehension. *Journal of Neurolinguistics*, v. 50, p. 106-119, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.11.003>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

REISMAN, A. Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, v. 30, n. 1, p. 86-112, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>. Acceso en: 15 setiembre 2021.

RODRIGUES, R. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROSE, D. Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *EuJal*, v. 5, n. 2, 2017, p. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>. Acesso en: 15 setiembre 2021.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Leer para aprender*. Lectura y escritura en las áreas del currículo. Madrid: Pirámide, 2018.

ROTTAVA, L.; SANTOS, D. S.; TROIAN, I. A pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro - Um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. *Signo*, v. 46, n. 86, p. 7-22, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16018>. Acesso en: 15 setiembre 2021.

ROTTAVA, L.; SANTOS, D. S.; TROIAN, I. Pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional sobre o Programa Ler para Aprender (R2L) em contexto brasileiro: um breve panorama. Repositório UNISC, p. 1-19, 2021b. Disponível en: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/downloadSuppFile/16018/6583>. Acesso en: 15 setiembre 2021.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders*, v. 32, n. 1, p. 7-18, 2012. DOI: [doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a](https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a). Acesso en: 15 setiembre 2021.

RUIZ-FUNES, M. Writing, Reading, and Reading-toWrite in a Foreign Language: A Critical Review. *Foreign Language Annals*, v. 32, n. 4, p. 514-526, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb00880.x>. Acesso en: 15 setiembre 2021.

SPIRES, H. A.; KERKHOFF, S.N.; GRAHAM, A. C. K.; THOMPSON, I.; LEE, J. K. Operationalizing and validating disciplinary literacy in secondary education. *Reading and Writing*, v. 31, p. 1401-1434, 2018.

URUGUAY. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*. Montevideo: 2020.

Van Dijk, t.; Kintch, w. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WINEBURG. Reading Abraham Lincoln: An Expert-Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, v. 22, pp. 319-346, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80043-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80043-3). Acesso en: 15 setiembre 2021.

WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press. 2001

WINEBURG, S.; REISMAN, A. Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* v. 58. N. 8, p. 636-639, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.410>. Acesso en: 15 setiembre 2021.