

Integración de los géneros discursivos y las alfabetizaciones académicas: una experiencia pedagógica en un curso de inglés con fines académicos en la Universidad de Buenos Aires

Integration of genres and academic literacies:
a pedagogical experience in an English for Academic
Purposes course in the University of Buenos Aires

Ruben Daniel Mazzei

Universidad de Buenos Aires (UBA)

María Cecilia Pfister

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Silvia Graciela Zorz

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen: Este artículo describe la experiencia pedagógica y de aprendizaje de un cambio de enfoque del curso Inglés con Fines Académicos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Desde el 2019, incorporamos las alfabetizaciones académicas (Lea y Street, 2006) al enfoque basado en los géneros discursivos. La pedagogía y la didáctica también se enmarcan en el desarrollo de las habilidades blandas que también guían a los estudiantes para que puedan visibilizar la interacción con los géneros y con la lectura crítica situada y a tener *agencia* en la participación académica legítima (Canagarajah, 2002)

Palabras clave: Géneros Discursivos. Alfabetizaciones Académicas. Habilidades Blandas.

Abstract: This paper describes the pedagogical and learning experience of a change in the approach of the English for Academic Purposes course in the Psychology College of the University of Buenos Aires. As from 2019, we incorporated academic literacies (Lea and Street, 2006) to the genre-based approach. The pedagogy and didactics are also framed within the development of soft skills which contributes to critical reading and genre awareness. With these changes we intended to guide students to make their interaction

with genres and situated critical reading visible and to give them agency in legitimate academic participation (Canagarajah, 2002)

Keywords: Genres. Academic Literacies. Soft Skills.

Ruben Daniel

Mazzei

María Cecilia

Pfister

Silvia Graciela

Zorz

254

1. Introducción

Este artículo presenta la experiencia pedagógica y de aprendizaje de un cambio de enfoque en la cátedra de Inglés con Fines Académicos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Esta facultad dicta las siguientes carreras de grado: Licenciatura en Psicología, en Musicoterapia, en Terapia Ocupacional y Profesorado en Psicología en sus cuatro sedes y la aprobación del Requisito Idioma Inglés es una condición antes de ingresar al Ciclo de Formación Profesional. Actualmente, la cátedra de inglés está compuesta por un profesor Adjunto a Cargo, 6 Jefes de Trabajos Prácticos (JTPs) y 23 profesores Ayudantes de Primera (ATP) que dictan clase a 44 comisiones -entre Módulo I y Módulo II- aproximadamente 1500 alumnos por cuatrimestre.

2. Transformaciones en el abordaje y los materiales

En el año 2007, se incorporó a nuestro curso de ESAP el género discursivo *artículo de investigación* (AI) desde la hipótesis de que el conocimiento de las características del género contribuye a la construcción de sentido y comprensión de los textos en inglés como lengua extranjera. Se hacía foco en el propósito comunicativo, la estructura esquemática, la elección restringida de contenido y el estilo lingüístico. Este material se utilizó durante casi 10 años con pocas modificaciones o actualizaciones. Durante el periodo de implementación se realizaron estudios exploratorios para evaluar y corroborar la hipótesis de trabajo planteada de que la concientización del género AI junto con la aplicación de estrategias de lectura – que los alumnos aprendían y adquirían – constituían un andamiaje para la comprensión de textos y el aprendizaje de los rasgos lingüísticos propios del AI y más específicamente de sus distintas secciones.

Esta hipótesis fue corroborada a través de la resolución de las distintas consignas. Se pudo observar que el nivel de comprensión de los alumnos de los textos leídos se reflejaba en los resúmenes que escribían sobre las distintas secciones del artículo de investigación que incluía por un lado el contenido del artículo fuente y por otro lado, el esquema de las movidas (*Moves*) y los pasos (*Steps*) que caracterizan a cada sección del AI.

Si bien el foco en el género *artículo de investigación* fue muy valorado tanto por alumnos como docentes por su utilidad en el campo disciplinar, después de un tiempo, se observaron ciertas limitaciones. Los cambios vertiginosos en las comunicaciones tanto académicas como no académicas, en las formas de comunicar y en el acceso a distintas fuentes exigen que los/as estudiantes desarrollen estrategias y habilidades de lectura en los distintos géneros académicos. Los géneros emergentes mediados por las tecnologías (Twitter, Facebook, Academia, blogs, foros de discusión, entre otros) también impactan en los intercambios académicos y en la construcción de conocimiento.

En la práctica, se observó que el trabajo focalizado en un solo género podría representar una limitación en cuanto a las experiencias en la variedad de lenguaje en relación a los recursos gramaticales y léxicos. Otra limitación era la falta de comparación que el trabajo con varios géneros puede brindar en cuanto a propósitos comunicativos, audiencias, contextos de producción y de recepción en prácticas de lectura situadas. Se evidenció que el género AI limitaba, por lo tanto, la propuesta docente (por ejemplo, consignas repetitivas para identificar los distintos *moves*, sobredimensión de la importancia del *gap*, etc.), las producciones de los alumnos, con espacio acotado para su desarrollo creativo y las propuestas evaluativas circunscritas a un solo género discursivo, centradas en alguna de las secciones del artículo de investigación. Si bien siempre se alentó la intervención de los docentes de manera creativa en la mediación del material con el aprendizaje de los estudiantes, el uso de un cuadernillo como compendio cerrado con todos los textos y consignas a trabajar contribuyó a un escaso nivel de innovación en la planificación de clases en cada edición del curso.

La metodología empleada se basaba más en un enfoque lingüístico y psicolingüístico en relación a la lectura, o en modelos más centrados en las competencias o la aculturación de los alumnos en las prácticas académicas. En relación a esto podemos mencionar la distinción que hacen Lea y Street (2006) al clasificar los tres modelos en relación al ámbito académico (del cual forman parte también los cursos del EAP): el modelo de las competencias de estudio (*study skills model*), el modelo de socialización académica (*academic socialization model*), y el modelo de alfabetización académica (*academic literacy model*).

El *modelo de competencias de estudio* “considera a la escritura y a la alfabetización básicamente como una competencia individual y cognitiva. Este enfoque predomina aún en la mayoría de las instituciones de

Ruben Daniel
Mazzei

María Cecilia
Pfister

Silvia Graciela
Zorz

256

educación superior y se centra en las formas superficiales del lenguaje y presume que los alumnos pueden transferir el conocimiento que adquieren de un contexto a otro sin problemas” (LEA; STREET, 2006). El segundo enfoque propuesto por estos autores es la *socialización académica*; relacionada con la aculturación de los alumnos en el discurso disciplinar y los géneros específicos de cada asignatura. Esta visión presume que una vez que los alumnos adquirieron la forma de hablar, escribir, pensar y usar la alfabetización como miembros de la comunidad de aprendizaje, pueden reproducirlo sin ningún inconveniente. Esta perspectiva también resalta la importancia del discurso y su rol en definir a los grupos de las distintas disciplinas (HYLAND, 2006). Los discursos disciplinares sirven de andamiaje para las actividades de los grupos sociales y sus afiliaciones y, al utilizar estos discursos, participamos en y construimos nuestras comunidades y disciplinas.

Sin embargo, el tercer enfoque que Lea y Street (2006, p. 227-228) mencionan es el que está más en línea con la propuesta de nuestra cátedra: por *alfabetizaciones académicas* los autores se refieren a la

creación de sentidos, identidad, poder y autoridad de los integrantes de la comunidad de aprendizaje y resalta la naturaleza institucional de lo que *cuenta* como conocimiento en un contexto académico particular. Este último enfoque es en muchos aspectos similar al modelo de socialización académica excepto que considera que los procesos de adquisición de la alfabetización académica son más complejos, dinámicos, situados y que incluyen tanto cuestiones epistemológicas como procesos sociales.

Por lo tanto, queda claro que en oposición al modelo de competencias de estudio, el modelo de alfabetización académica enfatiza la centralidad de la experiencia del alumno y la importancia de alentar su aprendizaje activo en vez de una recepción pasiva de conocimiento.

3. Enfoque actual: génesis y marcos teóricos que lo sustentan

Por lo tanto, en el marco de las alfabetizaciones académicas, es que a partir del año 2019 en la cátedra Idioma Inglés, se incorpora al análisis de los géneros el constructo de las alfabetizaciones académicas (LEA;

STREET, 2006) que aporta una visión más crítica de la lectura y de la pedagogía sobre la lectura ya que convoca a los lectores a participar como co-construtores de los significados.

Desde este enfoque la lectura y los géneros no son considerados en forma aislada sino como actividades sociales y situadas en las que los textos en sus diferentes géneros reflejan posturas dialógicas y polifónicas; y que son parte de las comunidades de discurso – y comunidades de aprendizaje – en las cuales los estudiantes interactúan con textos y autores de sus disciplinas desde un aprendizaje profundo. Al activar respuestas críticas a lo leído, los estudiantes realizan distintas actividades académicas con la información de los textos, como por ejemplo, elaborar una síntesis de dos textos sobre un mismo tema o fichar información para incluir en la revisión de literatura previa en un artículo académico.

*Integración
de los géneros
discursivos
y las
alfabetizaciones
académicas*

257

4. Las alfabetizaciones académicas y la pedagogía sobre la lectura

El leer textos en la lengua extranjera no se limita a responder preguntas sobre los textos y a analizar sus rasgos lingüísticos sino que implica hacer a los alumnos-lectores partícipes en la comprensión de los textos de una forma crítica y relacional, es decir, que puedan comprender los textos en relación a otros textos, a otros autores, y a los contenidos estudiados en otras cátedras de sus carreras en la universidad.

Otro objetivo central de nuestro curso se desprende de los aportes de la noción de las prácticas académicas y de la concientización de los alumnos de las prácticas de lectura. Las prácticas académicas remiten a prácticas situadas en la comunidad de aprendizaje de los alumnos en las cuales se crea, a través de esas prácticas, entornos de aprendizaje participativo donde los estudiantes no solo son “consumidores” de conocimiento sino que, desde un rol activo en las clases, y fuera de ellas, construyen conocimiento. Por ejemplo, el análisis de los géneros discursivos con sus propósitos, destinatarios posibles, escritores posibles junto con el contenido de los textos y los conocimientos previos de los alumnos, y las respuestas que ellos dan a estas situaciones de lectura, conlleva a otras prácticas en relación a los textos y sus contenidos. En otras palabras, los estudiantes indagan y ponen en práctica actividades de su entorno cercano -el de la universidad- y reflexionan sobre el propósito y sus características. Cabe mencionar

Ruben Daniel
Mazzei

María Cecilia
Pfister

Silvia Graciela
Zorz

258

que desde la cátedra Idioma Inglés hacemos un aporte significativo al desarrollo de las alfabetizaciones académicas de los estudiantes y esto queda documentado por la evaluación para el aprendizaje a través de la reflexión metacognitiva y por una encuesta administrada al final del curso en la cual los estudiantes expresan que, además de aprender a leer textos en inglés, han aprendido otras prácticas que les son útiles para el estudio en las distintas materias y de las cuales no eran conscientes, es decir, la integración de alfabetizaciones en las distintas materias del plan de estudio (JOHNS, 1997).

El cambio de diseño del material y por consiguiente de las prácticas pedagógicas fue también determinado por la selección de un marco teórico que combinara una robusta teoría lingüística con un abordaje pedagógico que estuviera en armonía con una teoría del lenguaje que focaliza en aspectos de una semiótica social. Así la combinación del marco Sistémico Funcional (HALLIDAY, 1985) englobado dentro de una pedagogía basada en los géneros (SWALES, 1990; CHRISTIE; MARTIN, 2000; KNAPP; WATKINS, 2005; HYLAND, 2006; HYON, 2018) nos habilitaba a diseñar el material teniendo en cuenta que, como señala Carlino (2005) y en consonancia con el abordaje de Lea y Street, cada nivel educativo plantea una nueva necesidad de alfabetización que está determinada por las prácticas sociales que le dan su singularidad. Dentro de esas prácticas sociales, cuando nos centramos en el análisis del lenguaje, el género definido por Martin (1993) como las actividades con propósito, orientadas por objetivos a los que adherimos por ser miembros de una cultura determinada, se constituye en un concepto clave en la formación de futuros profesionales desde un punto de vista lingüístico. Esta definición enriquece el vínculo que Halliday establece entre el contexto de cultura y el lenguaje ya que todo texto será una instanciación del potencial semiótico que todos los idiomas poseen para crear significados. Así esta definición de lenguaje se constituye en la base fundamental a partir de la cual todas las selecciones y decisiones pedagógicas están avaladas.

El principal desafío con el cambio de material era que los estudiantes vieran la conexión que existía entre los módulos de lecto-comprensión y las actividades que tienen que realizar como miembros de una comunidad académica. Coincidimos con White et al. (2015) que se debe hacer explícito el análisis y el estudio de lo que la comunidad de

pertenencia valora como un deseable desarrollo de competencias lingüísticas. Más específicamente, se apuntaba a una enseñanza que contemple los distintos géneros que circulan dentro de esa comunidad y que sirven para dar agencia y, por lo tanto, empoderar a los estudiantes que quieren formar parte de ella.

Dentro de este marco, la pedagogía sobre la lectura en *English for Specific and/or Academic Purposes* va más allá de lo que se considera normalmente un curso de “*one-alone skill*”, con foco por ejemplo, en la lectura. En un curso tradicional de lecto-comprensión, con una perspectiva más psicolingüística, las estrategias de lectura se enseñan y se aprenden de una manera más aplicacionista, y los textos se presentan a los estudiantes como productos acabados o, según Dudley-Evans (1998), como *vehículos del lenguaje* -como muestras de estructuras gramaticales y de léxico. Nuestra propuesta de curso, por el contrario, tiene por objetivo guiar a los estudiantes hacia una selección crítica de estrategias de lectura y a la integración de los textos con las otras competencias (escritura, oralidad -discusiones, debates, presentaciones orales) ya que esto contribuye al desarrollo de las alfabetizaciones académicas de los estudiantes.

Para lograr esta integración de competencias, incluida la lectura crítica, se ha incorporado el *translanguaging* como un recurso/estrategia pedagógico/a que activa el repertorio lingüístico de los alumnos y les permite interactuar con el contenido de los textos no solo en inglés sino también activando el español o algunas otras lenguas que podrían estar presentes en las clases (GARCÍA; WEI, 2014). Estas prácticas de *translanguaging* también se activan en el trabajo por proyectos que describiremos más adelante.

5. Diseño de materiales para el curso

Para el diseño y el desarrollo de material para nuestros cursos hemos tenido en cuenta, por lo tanto, la integración de la lectura en lengua extranjera con las alfabetizaciones académicas (HAFNER; MILLER, 2019). Los materiales para el aprendizaje se enmarcan también en el aprendizaje diversificado - *differentiated learning/differentiated teaching* - (TOMLINSON, 2017), ofreciendo a los alumnos y docentes distintos puntos de entrada al contenido, ya sea mediante la selección de textos, o la selección de la tarea (*task*) que guía la comprensión del texto, o bien por la selección de la o las tareas en la sección “*Follow-up*”.

Desde lo pedagógico y didáctico también se han combinado instancias de aprendizaje que desarrollan en los estudiantes las habilidades blandas (*soft skills*), o habilidades del siglo XXI (RITCHHART, 2015), junto con una reflexión metalingüística y metacognitiva en la construcción de significados a partir, o como resultado de, la interacción con los textos que los alumnos leen en los distintos géneros discursivos.

Ruben Daniel
Mazzei

María Cecilia
Pfister

Silvia Graciela
Zorz

260

6. Habilidades blandas y las alfabetizaciones académicas

Los marcos de referencia sobre el aprendizaje para el futuro o para el siglo 21, como por ejemplo UNESCO (2014), la Declaración Educación 2030 (UNESCO, 2015), resaltan la importancia de preparar a los estudiantes para vivir en un mundo que se caracteriza por un dinamismo constante de información y de tecnología e interdependencia global. Para que los estudiantes y futuros trabajadores se adapten a estos cambios, es necesario prepararlos en capacidades que van más allá del contenido meramente disciplinar. Por este motivo, las capacidades fundamentales o capacidades blandas deberían estar presentes en todas las disciplinas con un doble objetivo: facilitar el aprendizaje de contenido disciplinar, comprensión de textos en inglés en este caso, y también que los estudiantes puedan desempeñarse en situaciones para resolver problemas, pensar crítica y creativamente, aprender a aprender, entre otras, donde el inglés es un recurso para la comunicación y no un fin en sí mismo.

En esta línea, es importante resaltar el rol del desarrollo de la alfabetización digital por parte de los alumnos (y sus profesores) y de las nuevas habilidades que esta forma de alfabetización conlleva para las demandas profesionales/laborales del siglo 21.

Las siguientes habilidades blandas interactúan con los géneros discursivos para desarrollar en los estudiantes alfabetizaciones académicas durante el aprendizaje en la cátedra de Idioma Inglés:

- Resolución de problemas
- Pensamiento crítico
- Aprender a aprender
- Comunicación y colaboración
- Creatividad e innovación
- Compromiso y responsabilidad
- Alfabetización digital

Enmarcamos el desarrollo de estas habilidades también en las prácticas de rutinas de pensamiento – *thinking routines* – para que los alumnos pueden visibilizar sus pensamientos –*visible thinking* – según la propuesta del *Project Zero* de la Universidad de Harvard (RITCHHART, 2015; PERKINS; TISHMAN, 2016).

Incluidas en estas habilidades blandas, está la habilidad de “aprender a aprender”, es decir, una reflexión metalingüística y metacognitiva en la construcción de significados y de las prácticas situadas para el aprendizaje que se enmarca también en la noción de AfL (*Assessment for Learning*) – evaluación para el aprendizaje – y no solo en la evaluación del contenido en sí mismo, lo que en inglés se denomina *assessment of learning*. Estas instancias de evaluación formativa y en proceso se integran también con instancias de evaluación sumativa, si bien la primera tiene un rol más central.

*Integración
de los géneros
discursivos
y las
alfabetizaciones
académicas*

261

7. Los constructos teóricos en la práctica

El material para las clases (para los estudiantes y los profesores) está organizado según los géneros discursivos que son parte de cada Módulo (curso) de Idioma Inglés, es decir, que éstos estructuran la planificación de las clases. Se trabaja con cada género durante dos clases y las semanas correspondientes para práctica extra que los alumnos realizan fuera del aula. Una vez que identificamos el género discursivo, la secuencia didáctica posible se estructura de la siguiente manera:

Preparation reading tasks. Esta sección tiene dos objetivos principales. Uno es preparar a los estudiantes para el género con el que van a trabajar, y el otro objetivo es guiarlos en la aplicación de estrategias de lectura de abordaje al texto. A continuación ejemplificamos algunas de las actividades con el género “póster académico/científico”:

Ruben Daniel
Mazzei

María Cecilia
Pfister

Silvia Graciela
Zorz

262

A) PREPARATION READING TASKS

GENRE

1. **Experiencing the old / the new** in relation to the genre. What do you know about the genre “poster” or “conference poster”? Have you ever seen one in an event, online? Have you ever written a poster?
2. Analyze genre. Consider:

Name of the genre:	Possible writer:	Possible audience:
Purpose(s): What is the purpose of this whole text?		
Possible settings (where the text may be published/shown/shared):		
Structure (layout): How is the whole text structured to meet its purposes?		
Expected organization:		
Expected language (grammar/ lexis):		

3. Set purpose for reading (link to other tasks related to the reading of the poster) What do you expect to learn about the genre “poster”?
4. Genre chain: what other (academic) genres are produced as a response to or in relation to the poster? Consider also genres or academic activities prior to the writing of the poster.
5. Multimodality: Why is a poster a multimodal text? What modes can you identify in the posters? How do the modes complement to convey meaning? What are the advantages of presenting information in the poster genre?

READING (preparation reading tasks)

1. Identify the words that signal the different sections of the poster. Then, in each section, scan for words related to the section. For example, in the section METHODS, an expected word to find is PARTICIPANTS or SUBJECTS.
2. Select key words: related to the topic, title, and paratext. Based on words one knows to determine what is important in the text and to construct meaning of the text.
3. **Thinking routine:** Think, Puzzle, Explore
 - What do you **think** you know about the topic of the poster?
 - What questions or **puzzles** do you have?
 - What does the topic make you want to **explore**?

Core reading/literacy tasks. En esta sección los estudiantes leen el texto con más detalle para corroborar hipótesis de lectura y comparar sus conocimientos previos con el contenido presentado en el texto. Además, algunas consignas sirven como guía para el desarrollo de la alfabetización académica. Cabe mencionar que los alumnos y docentes pueden seleccionar las consignas (diferenciando el aprendizaje) y no necesariamente tienen que completar todas.

B) CORE READING / LITERACY TASKS

1. Identify key information in each section of the poster. Consider visual elements in the poster that could enhance/ compensate for meaning (integrating visual and linguistic modes).

Introduction:	
Methods:	
Results:	
Discussion/conclusion:	

2. Paraphrase part of the text.
3. Explicitly look for related works, concepts, or ideas in the text and use them to construct a main idea, gist, or summary.
4. Highlight, underline, circle, make notes, outline important information in the text.
5. Read and take notes: **Integrate information** from the sections of the poster (e.g., how do the objectives relate to the results?)
6. Multimodal analysis: how do the visual elements (charts, diagrams, tables, figures, etc.) relate to the content of the poster? Different groups in the class may focus on a different visual mode and provide the explanation.
7. **Thinking routine revisited.** How do the answers to these questions in the preparation reading tasks section have changed now that you have more information on the topic? Have your questions or puzzles been answered?
 - What do you **think** you know about the topic of the poster?
 - What questions or **puzzles** do you have?

Ruben Daniel
Mazzei

María Cecilia
Pfister

Silvia Graciela
Zorz

264

Follow-up. Con las tareas (tasks) de esta sección los estudiantes continúan con el conocimiento del género discursivo, profundizando desde la relación que se establece entre lectura y escritura (*reading into writing*), o las producciones que se realizan en respuesta a los textos. Recordamos que los alumnos realizan estas tareas en español y las secuencias están planificadas desde la perspectiva de *translanguaging* como recurso pedagógico y de aprendizaje (GARCÍA; WEI, 2014). Como en la sección anterior, los alumnos y docentes pueden seleccionar las consignas (diferenciando el aprendizaje) y no necesariamente tienen que completar todas.

D) FOLLOW-UP TASKS

APPLYING

... appropriately: Putting meanings and knowledge to work effectively in proximate contexts

... creatively: Transfer of knowledge to different contexts, hybrid knowledge and cultural creations expressing student voice and perspective

1. Summarize in one or two sentences each section of the poster.
2. Referring to the poster, explain/present the poster as if you were in a conference (translanguaging needed, that is, poster in English and presentation in Spanish)
3. How relevant is the information presented in the posters to your course of studies/future profession? Account for your answers with information from the text.
4. Thinking routine revisited. Revise the answer to this question in the preparation reading tasks section:
 - What does the topic make you want to **explore**?

Sección Language. El lenguaje, por ejemplo la gramática y el léxico, se enseña de forma contextualizada con cada género discursivo y texto y en el marco de la gramática sistémica funcional. En esta sección se guía a los estudiantes en la observación de ciertos recursos lexicales y gramaticales que son típicos del género estudiado y se pone en relieve cómo esos recursos son señales lingüísticas que los autores utilizan para estructurar sus textos y para guiar a los lectores. Las *tasks* que se presentan en esta sección intentan profundizar el conocimiento de los estudiantes sobre estos aspectos del lenguaje.

Integración de los géneros discursivos y las alfabetizaciones académicas

F) LANGUAGE

Genre	Poster
Typical language features	<ul style="list-style-type: none"> • Genre structure and language • Specific language for each section of the poster • Lexical cohesion/ key words • Conjunctions • Noun groups • Language resources and modes (multimodality)
Tasks	<p>In the posters for these classes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identify the sections in the poster. What are they called? 2) What is the function of each section? 3) How is multimodality used in this poster? What modes can you identify? How do they relate to give cohesion and coherence to the whole text? 4) Highlight or identify in some way the language typical of each section. For example, in the Introduction we can highlight: “Traditional research on popularity has stressed ...” <p>In the Objectives section: “The present study investigated ...”</p> <p>438792248. Lexical cohesion: list the words that are related to the topic of the poster. Can they be grouped in more than one lexical set? 438791184. Conjunctions (connectors): Indicate the function of the following conjunctions and the ideas they relate. For example, in the Introduction: however, although</p>

8. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y los géneros discursivos

Ruben Daniel

Mazzei

María Cecilia

Pfister

Silvia Graciela

Zorz

266

Los proyectos y las tareas son el marco para contextualizar las prácticas discursivas y para integrar las prácticas de lectura con las competencias de escritura y discurso oral mediante *translanguaging*. Como parte de las tareas del curso, los alumnos forman grupos pequeños en cada comisión/curso y seleccionan un tema relacionado con sus carreras sobre el cual les gustaría indagar. Una vez seleccionado el tema del proyecto, los estudiantes, con la guía de la profesora o del profesor, generan preguntas indagatorias sobre ese tema para acotarlo y así focalizar solo en algunos aspectos. Además de las preguntas indagatorias, los estudiantes deciden el camino a recorrer para investigar e indagar, sobre la temática del proyecto mediante la resolución de problemas. Así, en el transcurso de la cursada cada grupo busca textos sobre sus temas en los géneros discursivos que se van presentando y trabajando en las clases. Esto les permite a los alumnos abordar un tema desde distintos géneros y recabar información para el *outcome* o producto final del proyecto. Por ejemplo, pueden leer sobre las consecuencias psicológicas del cyberbullying en distintos formatos textuales como presentaciones powerpoint, pósteres académicos, informes, artículos de investigación, capítulos de libro, artículos de revistas de divulgación. Esta indagación de un tema desde los distintos géneros sirve de andamiaje para las competencias que los estudiantes adquieren sobre las características de los géneros como el nombre del género, su propósito, su estructura típica, posibles productores y audiencias, posibles entornos de circulación, y el lenguaje (gramática y léxico) propio del género.

Los alumnos deciden también sobre el género discursivo en el cual presentar este producto final. Según las experiencias, se seleccionan modalidades variadas, como por ejemplo, presentaciones orales con PPT, presentaciones mediante un póster académico, informes breves, dramatizaciones, folletos de divulgación, entrevistas, *role-play* simulando un taller de capacitación sobre el tema del proyecto. Este trabajo por proyectos no sólo aporta conocimientos sobre distintos géneros sino que también contribuye a las alfabetizaciones académicas de los estudiantes. Las siguientes son un ejemplo de consignas relacionadas con este trabajo por proyecto -en este caso haciendo referencia al género discursivo "póster":

D) PROJECT BASED LEARNING

WEEK (6): For next class, search for a Poster related to the topic of the team project.

Bring the Poster to class because you will be working with it with your team.

WEEK (7): With your team, take notes on the information in the Poster that you have chosen considering your inquiry-based questions. How does the information relate, support or contribute to your research topic?

E) ICT INTEGRATION

Visit the following website and see the information on the student poster awards.

What information do you get? What calls your attention?

<https://www.spsp.org/awards/annualawards/studentawards/graduate-student-poster-award>

You can also visit this website to find examples of instructions for presenters of both posters and powerpoint presentations: <https://convention.apa.org/attend/resources-for-presenters>

9. Conclusión

Con el rediseño de este curso de Inglés con Fines Académicos, intentamos visibilizar la sinergia que existe entre los géneros discursivos y el lenguaje, la lectura crítica de textos, y las tareas situadas con los géneros – como el aprendizaje por proyectos – para posicionar a los alumnos en participaciones académicas legítimas (CANAGARAJAH, 2002) y en el desarrollo de las alfabetizaciones académicas (LEA; STREET, 2006). Nuestro trabajo a futuro se relaciona con la incorporación de la comprensión del discurso oral en el ámbito académico y profesional.

REFERENCIAS

- Ruben Daniel
Mazzei
- CANAGARAJAH, A. S. Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2002.
- María Cecilia
Pfister
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Silvia Graciela
Zorz
- CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. **Genre and institutions: social process in the workplace and school**. New York: Continuum, 2000.
-
- 268
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Development in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- HAFNER, C. A.; MILLER, L. **English in the disciplines: a multidimensional model for ESP course design**. London: Routledge, 2019.
- HYLAND, K. **English for Academic Purposes: an advanced resource book**. Oxon: Routledge, 2006.
- HYON, S. **Introducing genre and English for Specific Purposes**. London: Routledge, 2018.
- JOHNS, A. M. **Text, role, and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KNAPP, P.; WATKINS, M. **Genre, text grammar: technologies for teaching and assessing writing**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2005.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MARTIN, J. R. Genre and literacy: modeling context in educational linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 141-172, 1993.

PERKINS, D.; TISHMAN, S. Learning that matters. 2006. Disponible en: <<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Learning%20that%20Matters.pdf>>. Acceso en; 30 jun. 2019.

RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in academically diverse classrooms**. Virginia: ASCD, 2017.

UNESCO. **Global citizenship education**: preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris: UNESCO, 2014. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>>. Acceso en: 10 de jul. 2020.

UNESCO *et al.* **Incheon declaration – Education 2030**: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. París: UNESCO, 2015.

WHITE, P.; MAMMONE, G.; CADWELL, D. Linguistically based inequality, multilingual education and a genre-based literacy development pedagogy: insights from the Australian experience. **Language and Education**, v. 23, n. 3, p. 256-271, 2015.

