

RESEÑA ACADÉMICA DE LIBROS: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU CONSTRUCCIÓN

Lourdes Díaz Blanca

✉ ludiblan40@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maracay
"Rafael Alberto Escobar Lara"
Venezuela

Doctora en Lingüística (ULA-Mérida), Magíster en Lingüística (UPEL-Maracay), Docente Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se ha destacado como investigadora, conferencista, ponente, tutora y jurado de tesis, diseñadora de programas de cursos y organizadora de eventos académicos en las áreas de morfosintaxis, enseñanza de la lengua materna y análisis de géneros discursivos. Ha publicado artículos sobre gramática, análisis de géneros discursivos y enseñanza de la lengua materna.

Resumen

La experiencia docente y distintas investigaciones dan cuenta de una serie de problemas en la escritura académica. En atención a la problemática observada y a la necesidad de afrontarla, el objetivo de este artículo es proponer una secuencia didáctica para la escritura de la reseña académica de libros que permita el logro de los propósitos tanto informativos como evaluativos de esta; el conocimiento de las convenciones retóricas, discursivas y lingüísticas para su construcción; y la edificación inicial de saberes de una disciplina particular. El sustento teórico y didáctico de esta propuesta está conformado por la escritura basada en el análisis de género y, especialmente, en la Pedagogía de Géneros (Martin y Rose, 2012). Como consideraciones finales, tenemos que la secuencia didáctica presentada aproxima al estudiante a los fundamentos teóricos y metodológicos de su carrera o asignatura particular; favorece la apropiación de los conceptos centrales de esta (función epistémica); brinda la posibilidad de desarrollar competencias para la lectura y escritura de reseñas académicas; y propicia la reflexión sobre los recursos retóricos, lingüísticos y discursivos empleados en su elaboración (función retórica). Por lo tanto, respalda la enculturación de los estudiantes universitarios en el manejo de prácticas letradas inherentes a las comunidades discursivas especializadas.

Palabras clave: reseña académica de libros, escritura basada en el análisis de géneros, secuencia didáctica.

Recepción: 25/03/2022 Evaluación: 05/07/2022 Recepción de la versión definitiva: 17/07/2022



Academic book review: a didactic proposal for its construction**Abstract**

The empirical teaching experience as well as different researches on the topic, show a series of problems in academic writing. In view of the problems observed and the need to face them, the aim of this article is to propose a didactic sequence for the writing of academic book reviews that allows the achievement of both informative and evaluative purposes; the knowledge of rhetorical, discursive and linguistic conventions for its construction; and the initial building of knowledge of a particular discipline. The theoretical and didactic support of this proposal is shaped by writing based on genre analysis and, especially, on the Pedagogy of Genres (Martin and Rose, 2012). In the final considerations, we ascertain that the didactic sequence presented brings the student closer to the theoretical and methodological foundations of their particular career or subject; it favors the appropriation of the central concepts of this (epistemic function); it offers the possibility of developing competences for reading and writing academic reviews; and it favors reflection on the rhetorical, linguistic and discursive resources used in its elaboration (rhetorical function). Therefore, it supports the enculturation of university students in the management of literate practices inherent to specialized discursive communities.

Keywords: academic book review, genre analysis-based writing, didactic sequence.

La critique du livre académique : une proposition didactique pour sa construction**Resume**

L'expérience de l'enseignement et diverses études de recherche ont révélé une série de problèmes dans la rédaction académique. Compte tenu des problèmes observés et de la nécessité d'y remédier, l'objectif de cet article est de proposer une séquence didactique pour la rédaction de critiques de livres universitaires qui permette d'atteindre des objectifs à la fois informatifs et évaluatifs, de connaître les conventions rhétoriques, discursives et linguistiques pour sa construction et de construire initialement des connaissances sur une discipline particulière. L'étayage théorique et didactique de cette proposition est façonné par des écrits fondés sur l'analyse des genres et, surtout, sur la pédagogie des genres (Martin et Rose, 2012). En guise de considérations finales, la séquence didactique présentée rapproche l'étudiant des fondements théoriques et méthodologiques de sa licence ou de sa matière ; elle favorise l'appropriation des concepts centraux de celle-ci (fonction épistémique) ; elle offre la possibilité de développer des compétences pour la lecture et la rédaction de comptes rendus académiques ; et elle encourage la réflexion sur les ressources rhétoriques, linguistiques et discursives utilisées dans son élaboration (fonction rhétorique). Il soutient donc



l'enculturation des étudiants universitaires dans la gestion des pratiques littéraires inhérentes aux communautés discursives spécialisées.

Mots clés : critique du livre académique, écriture basée sur l'analyse du genre, séquence didactique.

Análise acadêmica de livros: uma proposta didática para sua construção

Resumo

A experiência docente e vários estudos de pesquisa revelaram uma série de problemas na escrita acadêmica. Tendo em vista os problemas observados e a necessidade de enfrentá-los, o objetivo deste artigo é propor uma sequência didática para a análise acadêmica de livros que permita alcançar tanto objetivos informativos quanto avaliativos; o conhecimento de convenções retóricas, discursivas e linguísticas para sua elaboração; e a construção inicial de conhecimentos de uma determinada disciplina. A base teórica e didática desta proposta é formada por uma escrita baseada na análise de gênero e, especialmente, na Pedagogia dos Gêneros (Martin e Rose, 2012). Como considerações finais, a sequência didática apresentada aproxima os estudantes dos fundamentos teóricos e metodológicos dos graus ou disciplinas correspondentes; favorece a apropriação de conceitos centrais (função epistêmica); oferece a possibilidade de desenvolver competências de leitura e escrita de análises acadêmicas; e encoraja a reflexão sobre os recursos retóricos, linguísticos e discursivos utilizados para sua elaboração (função retórica). Portanto, a sequência apoia a inculturação de estudantes universitários na gestão de práticas literárias inerentes a comunidades discursivas especializadas.

Palavras-chave: Análise Acadêmica de Livros, Escrita Baseada na Análise de Gênero, Sequência Didática.



1. Introducción

El estudio de los géneros discursivos en el contexto académico, principalmente a partir de las contribuciones de Swales (1990, 2004), Bhatia (1993, 2002, 2008), Hyland (2000, 2002) y Bazerman (2012, 2014), ha permitido explicar que el estudiante al llegar a la Universidad inicia un proceso de socialización académica en una comunidad discursiva nueva, con prácticas propias de acercamiento a la lectura y la escritura; y marcos científico-académicos regidos por pautas culturales, sociocognitivas y personales responsables de regular la construcción, producción, evaluación, transformación y difusión del conocimiento. Estas comunidades disponen de una serie de géneros prototípicos, cuyas convenciones son reconocidas, consensuadas y compartidas por sus miembros. Por lo tanto, para convertirse en usuarios competentes en estos espacios y satisfacer sus expectativas, los noveles ingresantes deben conocerlos y elaborarlos apropiadamente.

Sin embargo, la propia experiencia docente en cursos relacionados con escritura académica y la reflexión derivada de esta (Díaz, 20016a), así como distintas investigaciones en el entorno universitario (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2005; Fernández y Carlino, 2006; Villegas, 2008; Padilla, Douglas y López, 2010; Mostacero, 2012; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquee y Garufis, 2016) dan cuenta de una serie de problemas en la escritura académica: desconocimiento de las convenciones de los géneros discursivos; carencia de una postura crítica y reflexiva por parte del autor; limitaciones para articular grandes volúmenes de información; escasa profundidad en los argumentos esgrimidos; manejo deficiente de los contenidos disciplinares; y conflictos relacionados con la construcción de la imagen de los destinatarios.

Por lo tanto, a las universidades les compete “guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas científicas y humanísticas” (Castro y Sánchez, 2015, p.53), así como “planificar actividades con menor acento en el lenguaje instrumental, estático y descontextualizado, y mayor énfasis en la lectura de bibliografía auténtica, producción de textos desde la especificidad del saber y asunción de formas de razonamiento, aprendizaje, investigación, lenguaje y discurso que les son inherentes” (Díaz y Carrero, 2021, p. 16).



En atención a la problemática observada y a la necesidad de afrontarla, el objetivo de este artículo¹ es proponer una secuencia didáctica para la escritura de la reseña académica de libros que permita el logro de los propósitos tanto informativos como evaluativos esta; el conocimiento de las convenciones retóricas, discursivas y lingüísticas para su construcción; y la edificación inicial de saberes de una disciplina particular. El sustento teórico y didáctico de esta propuesta está conformado por la escritura basada en el análisis de género y, especialmente, en la Pedagogía de Géneros (Martin y Rose, 2012).

En el primer apartado de este artículo, se exponen los fundamentos teóricos de este trabajo y, a partir de allí, se describe la secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura de la reseña académica de libros (RAL). Por último, se presentan consideraciones finales acerca del valor de la propuesta.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La reseña académica de libros

La reseña académica es un género discursivo que da cuenta del contenido de libros publicados recientemente en el contexto de las diferentes disciplinas científicas. Sus propósitos culturales y socio-comunicativos básicos son describir sucintamente los diferentes contenidos desarrollados en una obra de publicación actual (función informativa) y presentar una valoración positiva (elogios) y/o negativa (críticas) de esta en el ámbito de una comunidad discursiva específica (función evaluativa) (Motta-Roth, 1996, 1998; Giammatteo y Ferrari, 2000; Mostacero, 2004, 2022; Sánchez Lobato, 2007; Alcaraz, 2008; Navarro y Abramovich, 2012; Díaz, 2014, 2016b).

Como género experto se explota en el campo profesional debido a relevancia que posee para la producción, difusión y consenso de los saberes (Navarro, 2014; Cubo de Severino, 2014). Los profesionales renuevan y transforman los conocimientos a partir del contacto con las novedades editoriales; incluso, la propia comunidad se evalúa según el avance científico promovido por los aportes actuales (Hyland, 2000; Moreno y Suárez, 2008; López, 2015;

¹ Cabe destacar que este artículo forma parte de un estudio mayor en el cual se trabaja la reseña académica de libros de Lingüística (Díaz, en evaluación) y que, con las adaptaciones de rigor según el contexto, la disciplina y el nivel de escolaridad, esta secuencia didáctica también se ha propuesto para la alfabetización de otros géneros como la ponencia (Díaz, 2019; Adoumeh y Díaz, 2022).



Díaz, 2014; Mostacero, 2022). Asimismo, se valora la calidad del discurso académico (rigor, coherencia, sistematicidad, exhaustividad, lenguaje, estructura), la conducta científica y prestigio de los investigadores, el interés por lograr que el lector alcance al conocimiento científico, entre otros aspectos. Sin embargo, “no siempre es un experto puesto que, normalmente, los investigadores noveles (estudiantes de maestrías y doctorados o recién graduados) reseñan libros como plataforma de acceso y posicionamiento dentro del debate académico (género de iniciación)” (Díaz, 2016b).

Por su parte, la reseña como género de formación es elaborada por estudiantes universitarios en respuesta a una actividad de aprendizaje asignada por el docente, con la finalidad de incrementar competencias relacionadas con la lectura crítica y la construcción discursiva de los conocimientos disciplinares (Romero y Álvarez, 2020). A diferencia de las reseñas de expertos, en estas no siempre se recensionan obras actuales, sino también aquellas que, a pesar del tiempo de publicación, son vigentes y necesarias para que los estudiantes conozcan los aportes seminales dentro de la comunidad científica. Por otro lado, frente a la lectura de fragmentos o partes de textos fotocopiados que atomizan y descontextualizan los saberes disciplinares (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2006; Moyano, 2007), leer obras completas constituye un ejercicio que fomenta los hábitos de lectura en el ámbito universitario, entrena a los estudiantes en el procesamiento de vastos volúmenes de información y les permite asumir una actitud crítica ante el contenido de los textos.

En general, contribuyen con el acceso de los estudiantes a los fundamentos epistemológicos inherentes a la comunidad disciplinar de la que desean formar parte; desarrollan competencias estratégicas de lectura y escritura; favorecen la identificación de estructuras retóricas, lingüísticas y discursivas convenidas; y los preparan para adoptar actitudes críticas y argumentadas ante los textos, con lo cual se promueve su ingreso al debate académico en las comunidades especializadas (Motta-Roth, 1996; Lima, 2009; Navarro y Abramovich, 2012; García Negroni, 2012).

Acerca de la importancia de las reseñas en la formación del estudiante universitario, Durán y Rodríguez (2009) señalan que el conocimiento y uso de este género es fundamental en el reporte de antecedentes y las bases teóricas de su anteproyecto de investigación de maestría. Asimismo, Bolívar (2010) resalta que en el nivel de posgrado este género



evaluativo es notable en la producción de trabajos de grado y tesis doctorales, pues el estudiante debe presentar un estado del arte acerca del tema tratado a través de la reseña. En este tenor, Mostacero (2013) explica que las reseñas se emplean para procesar información mediante resumen, compendio o paráfrasis, e incorporarla en secciones específicas de otros géneros (ponencia, artículo de investigación, monografía, proyecto de investigación, entre otros) como bases teóricas, antecedentes y/o justificación.

2.2. Escritura basada en el análisis de géneros

La secuencia didáctica que aquí se propone se sustenta en la escritura basada en el análisis de géneros y, particularmente, en la Pedagogía de Géneros.

2.2.1. Enfoque de la Lengua con Fines Específicos

En el marco del enfoque de la Lengua con Fines Específicos (Swales, 1990, 2004; Bathia, 1993, 2002), los géneros discursivos son clases de eventos comunicativos organizados, reconocidos y empleados por los miembros de las distintas comunidades discursivas para conseguir sus objetivos. Desde esta perspectiva, revisten interés fundamental por su aplicación en el análisis y enseñanza de la lengua oral, escrita y multimodal en ámbitos tanto académicos como profesionales.

En este sentido, el AG es el estudio situado de los procesos, procedimientos y prácticas genéricas que se producen, interpretan y explotan dentro de una comunidad disciplinar; y que, entre otros objetivos, pretende brindar soluciones a problemas pedagógicos y lingüísticos (Bathia, 2002). Se emplea como estrategia para la enseñanza de la escritura tanto en pregrado como en posgrado, a través del análisis de las estructuras retóricas y las características lingüístico-discursivas de cada género, en atención a las convenciones propias de las comunidades disciplinares donde se desenvuelven los estudiantes. (Phirunkhana, 2016).

De hecho, estudios teóricos y aplicados han permitido interpretar y describir los géneros discursivos como dispositivos de intercomunicación cuyo conocimiento mejora los procesos de apropiación de la lengua y allana la integración a las prácticas discursivas en el ámbito universitario (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2006). Por consiguiente, representan-



inevitablemente- objetos de la enseñanza sistemática de la lengua en las instituciones universitarias (Ciaspucio, 2012; Miranda, 2012; Shiro, 2012). El dominio de estas actividades socio-retóricas, con funciones concretas y acordadas socialmente en las diferentes disciplinas, implica una labor de planificación por parte de los docentes.

Al respecto, Swales (1990, 2004) señala que el reconocimiento de intenciones, pautas esquemáticas (movidas retóricas y pasos) y marcas léxico-gramaticales faculta la alfabetización académica en las tareas letradas correspondientes a las comunidades disciplinares en las cuales se gestan, producen y circulan, al tiempo que beneficia la comprensión y acercamiento al capital científico de la especialidad. La intención comunicativa constituye un mecanismo para organizar la estructura esquemática de los géneros y subgéneros utilizados en una comunidad discursiva. Este esquema prototípico es de naturaleza cognitiva porque da cuenta de las estrategias implicadas en el procesamiento y construcción textual (Bathia, 1993).

2.2.2. Nueva Retórica

Bajo la mirada de la Nueva Retórica, Bazerman (2014) manifiesta que dentro de las comunidades disciplinares se producen objetos discursivos escritos, cuya estructura y propósito materializan el circuito de actividad en ese contexto, así como las relaciones e interacciones entre sus participantes. Por lo tanto, los géneros componen una categoría cambiante histórica, social y culturalmente, debido a la evolución de relaciones, normas, identidades, ideologías y roles profesionales, a los conflictos, tensiones o cooperaciones en la práctica y a la emergencia onto-epistemológica de las ciencias. No hay un conocimiento estable de estos, las designaciones varían de un texto a otro y los intentos de homogeneidad genérica representan limitantes para la expresión, creatividad e interpretación. De allí la inconveniencia de enseñar sus características retóricas sin una comprensión crítica de los condicionamientos impuestos por las comunidades profesionales en las cuales se desarrollan (postura crítica).



2.2.3. Escuela de Sídney

La Escuela de Sídney asume el género, desde una visión teleológica, como acción social que persigue fines comunicativos específicos, para lo cual se estructura en partes o instancias que proyectan los objetivos inherentes al género dentro de un contexto social y cultural (Moris y Navarro, 2007). Este enfoque tiene como punto de partida la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) liderada por Michael Halliday (1998), quien define el lenguaje como “un conjunto de recursos de comportamiento socialmente contextualizados, ‘un potencial de significado’ ligado a situaciones de uso” (p. 49).

La enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la Escuela de Sídney se plantea explicitar a los estudiantes que la estructura semiótica de la situación, es decir, el campo (acciones sociales, formas de interacción lingüística, asunto o tema), el tenor (relaciones entre los participantes, roles sociales y discursivos) y el modo (organización de las formas simbólicas empleadas en la interacción) rigen la selección de las opciones del sistema semántico o las metafunciones ideacional (representación del contenido del lenguaje), interpersonal (interacción y juego de roles entre los participantes) y textual (actualización de los significados interpersonales e ideacionales). Igualmente, comprende evidenciar la forma en que determinan las opciones en el sistema de transitividad (cláusula); sistemas de modo, modalidad y valoración; y sistemas textuales (tema, información y voz, cohesión, coherencia y formas de organización textual).

Asimismo, con base en los aportes de la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1977), la Escuela de Sídney establece que la intervención del profesor a través del modelado y la mediación, así como el trabajo cooperativo con otros miembros del grupo social, son imprescindibles para guiar a los alumnos en la deconstrucción de ejemplares genéricos, comprensión de sus estructuras retórico-lingüísticas, construcción conjunta e independiente de géneros representativos de una cultura determinada y evaluación del producto.

En consecuencia, se han presentado distintos diseños pedagógicos con base en la propuesta de Martin y Rose (2012). Una adaptación de este ciclo para la enseñanza explícita de la lectura y escritura es la de Rose y Acevedo (2017) sustentada en el proyecto Leer para aprender (*Reading to Learn*, R2L), que supone la integración de los contenidos curriculares



a las estrategias para el registro de patrones genéricos, comprensión crítica de la lectura y transferencia de los patrones lingüísticos del texto leído al texto producido.

Estos autores plantean un ciclo compuesto por tres etapas: a) Deconstrucción del texto modelo: implica el conocimiento del área y tema, organización textual y relación entre los participantes. b) Construcción conjunta de un nuevo texto: contempla la fundación del campo o tema del que se va a escribir, uso del metalenguaje, planificación del texto y escritura conjunta. c) Construcción independiente: consiste en la elaboración individual de un texto con características similares al modelo expuesto. En cualquier momento de la secuencia se emplean los pasos preparación para la lectura (exploración de conocimientos previos, resumen de cada una de las etapas del texto y lectura en voz alta todo o parte de este para comentar el uso de patrones lingüísticos empleados en su construcción) y preparación para la escritura (toma de apuntes e identificación de conceptos clave).

Por su parte, Moyano (2010) y Moyano y Giudice (2016) formulan también una secuencia de tres etapas: a) Deconstrucción del género: análisis de ejemplares de género para reflexionar sobre el contexto, estructura y recursos léxico-gramaticales. b) Diseño del texto: elaboración de esquemas para la negociación y planificación del escrito. c) Edición: deconstrucción de textos producidos por los estudiantes con el propósito de enseñarlos a corregir de manera independiente.

Otra de las adaptaciones es la de Venegas, Núñez, Zamora y Santana (2015) quienes programan un ciclo pedagógico de tres fases para la construcción de trabajos finales de grado: exploración contextual del género (participantes, propósitos comunicativos, organización funcional y estructural, etc.), exploración de sus características lingüísticas; y producción del género mediante estrategias de textualización y contextualización.

2. Descripción de la Secuencia didáctica para la escritura de las RAL

La secuencia didáctica que se propone está conformada por las siguientes etapas: a) Deconstrucción del género: se conjugan los conocimientos previos sobre el género con las nuevas informaciones y se promueve la reflexión e identificación de la organización retórica y los recursos lingüístico-discursivos empleados en la construcción de las reseñas. b)



Construcción del campo o tema: incluye la presentación del tema general y delimitación del tópic, manejo de terminología especializada, compendio de bibliografía básica, sugerencia de actividades de pesquisa individual y aplicación de estrategias para el tratamiento de las fuentes. c) Escritura gradual del género: se planifica, textualiza, revisa, rescribe y socializa académicamente el texto producido.

La Figura 1 muestra como en todas las etapas (región media) se produce la negociación del campo y la exploración del contexto (al centro), así como la convergencia de la preparación de la lectura y la escritura (debajo de las etapas). Igualmente, se incorporan herramientas utilizadas en la mediación (región exterior) de la actividad durante todo el ciclo pedagógico.

Figura 1. Secuencia didáctica para la escritura de la reseña académica de libros



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se organizan distintas actividades y se proporcionan materiales, recursos y orientaciones, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Materiales, recursos y orientaciones para la escritura de la RAL

Etapas de la secuencia didáctica	Actividades	Materiales, recursos y orientaciones
Deconstrucción de la reseña académica de libros	Revisión documental sobre el género reseña académica (Actividad 1)	Presentación introductoria por parte del docente Lista de referencias bibliográficas
	Cuadro comparativo sobre la reseña académica con aportes de diferentes autores (Actividad 2)	Lista de referencias bibliográficas
	Deconstrucción de una RAL en el aula y una domiciliaria por equipos o individual (Actividad 3)	Pautas para la deconstrucción. Guías de apoyo con la estructura de las reseñas y recursos lingüísticos de valoración.
Construcción del campo o tema	Aplicación de estrategias de prelectura (Actividad 4)	Recomendación y descripción de estrategias de prelectura
	Lectura completa del texto seleccionado (Actividad 5) Identificación de ideas centrales por capítulo (Actividad 6)	Modelos de resumen, esquemas, mapas conceptuales u otros organizadores gráficos
Escritura gradual de la reseña académica	Cuadro síntesis sobre la representación mental de la tarea (Actividad 7)	Guía de planificación para la toma de decisiones retóricas
	Plan de estructura y contenido de la reseña (Actividad 8)	Guía de planificación de la estructura y contenido de la reseña
	Elaboración de la primera versión del escrito (Actividad 9)	Guías de apoyo para la textualización
	Revisión de la primera versión del escrito Reescritura del texto y elaboración de la versión final	Pautas de corrección (estructura, lenguaje, estilo y adecuación)
	Publicación de la reseña (Actividad 11)	Pautas para la publicación

Fuente: Elaboración propia

3.1. Primera etapa: Deconstrucción reseñas académicas de libros

La deconstrucción es el análisis del género a partir de textos modelo con características contextuales (propósito comunicativo y participantes en la situación comunicativa), lingüísticas (rasgos léxico-gramaticales) y retóricas (organización discursiva) prototípicas; pues todo ello favorece el dominio del código lingüístico y el saber (con)textual para comprender, usar y construir géneros discursivos (Bhatia, 1999). La noción de género es relevante a fin de disponer adecuadamente las prácticas de lectura y escritura universitarias, definir los objetivos de la intervención pedagógica y planificar las actividades (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2006; Zayas, 2012).

En general, se exploran los saberes previos de los estudiantes acerca de la definición del género, denominaciones que recibe, propósitos sociocomunicativos, contexto de



circulación, roles de los participantes en la dinámica enunciativa, organización retórica de las RAL, marcas lingüísticas y discursivas, etc. Estos presaberes se complementan con las lecturas y explicaciones del docente. De igual modo, se analizan los ejemplares genéricos, a través de una lectura compartida entre docente y alumnos.

En este primer momento es conveniente que el docente organice una exposición introductoria para interactuar con los estudiantes mediante preguntas conducentes a la reflexión acerca del contexto cultural (ámbito de publicación y circulación, propósitos comunicativos de las reseñas, participantes en la dinámica enunciativa) y a la regulación de nuevos conocimientos.

En cuanto al contexto de publicación y circulación, se destaca que las reseñas se publican en secciones fijas de revistas especializadas adscritas a universidades y centros de investigación. Por ello, es necesario llevar al aula ejemplares de estas y propiciar su revisión con miras a observar las pautas establecidas para la presentación de las RAL. Es un buen momento para discutir sobre la labor de investigación cumplida por los autores (ámbito científico) y la comunicación de los resultados a sus pares académicos y diferentes sectores sociales (ámbito de divulgación) bajo el auspicio de estos órganos de difusión cuyo papel es decisivo en la definición de áreas del saber y la creación de comunidades de autores y lectores; así como también en la transición de la modalidad escrita a la electrónica (Mendoza y Paravic, 2006).

Los propósitos sociocomunicativos de las RAL también son objeto de atención porque dan cuenta del avance de la ciencia en las disciplinas. Este conocimiento permite, por una parte, organizar los contenidos del texto; y, por otra, insertarse en una comunidad académica. Asimismo, la ocasión es oportuna para despertar el interés hacia este género por la satisfacción que produce conocer novedades editoriales en diferentes campos del saber y tener frente a sí un texto de contenido sintético con rasgos subjetivos derivados de una postura personal y crítica.

Con respecto a la dinámica enunciativa, es fundamental precisar quiénes son los participantes: sus roles comunicativos (reseñador, audiencia real y potencial), interaccionales (evaluador, evaluado) y sociales (pertenencia a la comunidad disciplinar, afiliación institucional, profesión); relaciones epistémicas (estructura del conocimiento individual,



dependiente del contexto cultural y compartido socialmente); identidad personal (valores, ideología, actitudes, línea de investigación); relaciones sociales mantenidas entre sí en función de los roles (estatus y prestigio, poder - solidaridad, distancia social y jerárquica, contacto, afecto); conocimiento sobre el tema; y conocimientos presupuestos o compartidos que manejan. Este saber permite la afiliación, formación y mantenimiento en la comunidad discursiva a la que se aspira pertenecer.

Adicional a la introducción, el docente sugiere una bibliografía básica y recomienda la búsqueda de otros materiales para iniciar la revisión documental (Actividad 1), con la aspiración de recabar información, sintetizar el contenido, confrontar los aportes de distintas fuentes y, posteriormente, elaborar un cuadro comparativo que contemple, por ejemplo, las siguientes variables análogas: otras denominaciones de la reseña, definición, propósitos comunicativos, tipos de reseñas, estructura o partes y rasgos lingüísticos y discursivos (Actividad 2). Esta es una estrategia de sistematización informativa útil en la selección, relación, ordenamiento y valoración las de informaciones, y en la formación de una visión crítica hacia las contribuciones científicos. Sin embargo, también podría requerirse la producción de un resumen, mapa conceptual, índice u otro organizador gráfico.

Reconocer los parámetros descriptivos de la reseña, como de cualquier otro género, es primordial para la apropiación y uso competente de la escritura académica; puesto que garantiza la comprensión de una serie de convenciones pautadas en el desempeño efectivo de los estudiantes en sus respectivas especialidades.

Seguidamente, se selecciona una reseña con contenido inherente a la disciplina y/o asignatura del currículo que se esté cursando. La interacción y el diálogo en este momento son trascendentales para promover el entusiasmo y compromiso de los estudiantes hacia la lectura y análisis de reseñas producidas en el campo profesional y que funcionan como modelos para luego escribirlas.

Hay diversas vías para arribar a dicha escogencia, no obstante, es conveniente partir de un corpus de reseñas de libros ya existente o uno elaborado para este fin, que procedan de fuentes confiables y reconocibles, estén referidas a un campo específico del saber y se encuentren en formato digital para mayor accesibilidad; pues en corpus representativos se determinan claramente los rasgos lingüístico-textuales prototípicos de los géneros



discursivos (Parodi, 2009). Al respecto, Moyano (2011) destaca la eficacia de trabajar distintos modelos genéricos con la intención de identificar movidas retóricas obligatorias y facultativas.

Una vez seleccionada la reseña, se explicitan los conocimientos requeridos para su abordaje: tipo de actividad social y propósitos que persigue dentro de un contexto cultural, contextualización sobre el tema tratado y área de adscripción, así como datos sobre autor y reseñador del texto. Como paso preparatorio a la lectura completa del texto, el docente sintetiza cada una de las etapas o partes de la reseña.

A continuación, se efectúa una lectura conjunta (Rose y Acevedo, 2017) y detallada (Natale, 2005) de la reseña para el tratamiento de diferentes aspectos. Uno de los asuntos primordiales en esta etapa es la inferencia de las partes de la reseña académica, según las propuestas de organización textual que aparecen en las referencias dadas (Motta-Roth, 1998; Nicolaisen, 2002; Ferrari, 2005; Navarro y Abramovic, 2012; Díaz, 2014), pues la disposición convencional del contenido en el texto garantiza la consecución de los propósitos sociocomunicativos del género.

Con base en el reconocimiento del esquema estructural de la RAL, se formula una serie de preguntas direccionadas hacia la distinción de elementos lingüísticos elegidos por el escritor que muestran la realización de campo, tenor y modo en el texto. Algunos de los contenidos que podrían estudiarse son los siguientes: verbos usados en las RAL para referir el texto fuente; patrones de cohesión y sus vínculos con los propósitos globales del género; esquemas de progresión temática necesarios para dinamizar comunicativamente el texto en la medida que se describe cada capítulo o sección de la obra reseñada; recursos de intensificación o atenuación; marcas enunciativas de posicionamiento y actitud según la disciplina o experticia del autor; modos de organización textual (se resaltan las estructuras descriptivas, expositivas y argumentativas); estrategias argumentativas (citas, ejemplos, definiciones, comparaciones, generalizaciones, alusiones, etc.), entre otros.

De especial interés resulta el estudio de los recursos para la valoración (Halliday, 1998; Gea Valor, 2000), dado que la reseña es un género evaluativo (Hyland, 2000; Moreno y Suárez, 2008; Bolívar, 2010; Díaz, 2014, 2016b; Mostacero, 2022). A tal efecto, es útil proporcionar guías informativas sobre estos recursos y las entidades que suelen evaluarse en



las RAL, aparte de propiciar la reflexión acerca de su importancia en la expresión de reacciones emocionales, juicios o apreciaciones de acuerdo con las convenciones genéricas, disciplinares y culturales.

En general, de forma conjunta e interactiva, se deconstruye una reseña académica de libro en el aula y se asigna la deconstrucción individual o en equipo de otra (Actividad 3), luego se comenta el desarrollo y resultados de la tarea. Para este ejercicio, el docente selecciona aquellos recursos lingüísticos que considere pertinentes, con lo cual promueve el conocimiento y manipulación consciente de las elecciones que los hablantes efectúan dentro del sistema lingüístico y en un entorno situacional determinado. Como material de apoyo, proporciona guías con la estructura de las reseñas y recursos lingüísticos de valoración.

El contacto con modelos de texto habilita la familiarización con las características relativamente estables (tema, estilo y composición), las normas de escritura y corrección consabidas y admitidas tanto por los profesores como por los alumnos; pero también pone de manifiesto las diferencias intra e interdisciplinarias, las conexiones intergenéricas e, incluso, las variaciones en el tiempo (Swales, 2004; Bazerman, 2014).

3.2. Segunda Etapa: Construcción del campo o tema

En esta etapa, en primer lugar, se seleccionan los libros objeto de reseña mediante la “negociación entre pares o socios” (Moyano, 2010), la cual auspicia el diálogo entre los docentes de las distintas unidades curriculares de la carrera o especialidad y los del área de escritura académica, quienes compartirán aportes para la construcción discursiva, saberes especializados y experiencias en cuanto a cuáles textos sería provechoso que el estudiante leyera. Subsiguientemente, se elabora una lista de obras de consulta habitual en la comunidad de referencia y/o relacionadas con las diferentes asignaturas del pensum de estudios.

Según los intereses, necesidades, actividad de escritura, tiempo disponible, cantidad de participantes y acuerdos entre docentes y alumnos, se pueden tratar varias opciones para la selección: a) Un libro para todo el grupo de estudiantes, de modo tal que se observen las diferencias respecto de las competencias y estilo de cada uno. Por ejemplo, un libro reseñado por un miembro experto de la comunidad profesional, con la intención de contar con un referente como punto de comparación. b) Libros diferentes para cada uno de los miembros



del curso. Esta alternativa es productiva y viable en los casos de grupos pequeños. c) Unos pocos libros (3 o 4) para todo el grupo, por cuanto varios estudiantes compartirían un mismo texto y tendrían la oportunidad de colaborar entre sí durante el proceso de construcción de la reseña.

Así, por una parte, el compendio de obras contribuye al acceso de los estudiantes a temas y géneros manejados en la comunidad disciplinar; la lectura se convierte en un instrumento para aprender y evaluar los contenidos curriculares demandados en el desarrollo de un curso o actividad en concreto; pero también fomenta la participación activa en el proceso de alfabetización académica mediante la selección del libro.

Una vez escogido el texto, y bajo la mediación del docente a través de la lectura conjunta, se promueve la aplicación de una serie de estrategias de prelectura (Actividad 4) para explorar los conocimientos con respecto al tema tratado en el libro que se reseñará, relación con textos similares, conocimiento del autor, otras publicaciones asociadas y predicción o anticipación de contenidos textuales.

Con la finalidad de crear un marco cognitivo preparatorio se recomiendan estas estrategias: revisar la solapa de los libros para ubicar informaciones sobre el contenido; hacer búsquedas rápidas en Google referentes a la obra y posibles reseñas; elaborar conjeturas de acuerdo con el título; examinar el índice y precisar la estructura (sección, capítulo, apartado, subapartado, unidad, etc.) y jerarquización; observar los paratextos (notas al pie de página, referencias, contenidos sinópticos o la ideas en los márgenes de los textos); sondear el paratexto icónico (fotografías, gráficos, esquemas, ilustraciones, diagramación) que acompaña o amplía el significado del texto principal; y leer la introducción y/o presentación.

En seguida, se asigna la lectura completa del texto (Actividad 5) y la identificación de ideas centrales por capítulo (Actividad 6). Para ello, se ofrecen modelos de resumen, esquemas, mapas conceptuales u otros organizadores gráficos. Es pertinente indicar la toma de notas o apuntes sobre ideas que consideren relevantes, llamativas o que no entiendan; referencia a perspectivas teóricas o aplicadas de la especialidad y metodología; así como el registro de aquellos conceptos y términos relacionados directamente con el asunto tratado. Estas tareas, a su vez, implican una preparación para la lectura y para la escritura. Igualmente, se demanda la revisión de otros textos en los cuales se maneje el mismo tema.



Esta etapa es trascendental porque la lectura universitaria reclama empleo de códigos, conceptos y corrientes teóricas en las cuales se sustenta el saber impartido en las asignaturas curriculares y la construcción del conocimiento (Narvaja, et al., 2006; Bazerman, et al., 2016).

3.3. Tercera etapa: Escritura gradual de la reseña académica de libros

En primer lugar, se proporciona una guía de planificación (Tabla 2) que oriente al estudiante hacia la toma de decisiones retóricas relacionadas con el establecimiento de expectativas en cuanto a propósitos personales y sociales; importancia de escribir una reseña; imagen que el autor quiere proyectar se sí mismo y de sus lectores; uso y organización de las informaciones; lenguaje y estilo; así como procedimientos que seguirá para el desarrollo de la tarea. Luego de la lectura y discusión conjunta de esta guía, los estudiantes ofrecen un cuadro síntesis sobre la representación mental de la tarea (Actividad 7).

Tabla 2. Guía de planificación para la toma de decisiones retóricas

Propósito	¿Qué pretendo conseguir con el texto? ¿Cuáles son los propósitos de la reseña académica? ¿Para qué escribo?
Importancia	¿Qué beneficios obtendré al realizar la reseña? ¿Esta práctica de escritura tiene valor pedagógico, institucional, social o personal? ¿Es una tarea de un curso y/o la voy a publicar?
Audiencia	¿Para quién(es) escribiré esta reseña? ¿Quiénes podrían leerla? ¿Qué información tengo de mis lectores? ¿Qué reacción quiero provocar en ellos? ¿Cuáles son las necesidades, intereses, conocimientos y expectativas de mis lectores? ¿De qué manera debo dirigirme a la audiencia?
Autor	¿Qué imagen quiero mostrar a mi audiencia? ¿Cómo quiero que me vean (mi imagen)? ¿Cómo debo presentarme? ¿Qué grado de compromiso tengo con el contenido y el autor del texto fuente? ¿Cómo construyo, a través de las valoraciones, mi figura de autor y las relaciones con mis interlocutores? ¿Intensificaré o atenuaré los elogios? ¿Presentaré las críticas de manera directa o encubierta?
Mensaje	¿Qué otra información alusiva al tema buscaré? ¿A cuáles fuentes debo acudir? ¿Qué contenidos voy a incluir o no en el texto y por qué? ¿Qué extensión tendrá mi reseña? ¿De qué depende esa extensión?
Organización del mensaje	¿Cuáles son las estructuras y convenciones retóricas de la reseña académica, aceptadas en la comunidad discursiva? ¿Cuáles partes o movidas retóricas tendrá mi reseña? ¿Cuál sería un posible esquema para redactar mi texto? (puedo hacer un ideograma, esquema o mapa conceptual) ¿Cuáles ideas serán apropiadas para introducir o concluir la reseña? ¿Cómo iniciaré mi reseña? ¿Cómo pretendo concluir la reseña?
Lenguaje y estilo	En función de la imagen que deseo proyectar, ¿cuál es el tono más adecuado para dirigirme a la audiencia? ¿Qué persona gramatical emplearé? ¿Qué registro léxico usaré? Según el contexto y los destinatarios, ¿cuáles recursos lingüísticos utilizaré para formular las valoraciones positivas o negativas? ¿Cuáles recursos exploraré para intensificar o atenuar tanto los elogios como las críticas? ¿Cuáles verbos de reporte podría manejar para el resumen del contenido? ¿Cuáles verbos podría aprovechar para valorar el contenido?
Procedimientos	¿Qué haré primero? ¿Qué haré durante la construcción de la reseña? ¿Qué haré después?

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se solicita la elaboración de un plan de estructura y contenido (Actividad 8) según la organización retórica de la reseña y la selección de contenidos esenciales en cada una de las movidas retóricas. A tal fin se establecen las pautas para la estructuración del plan (Tabla 3).

Tabla 3. Pautas para el plan de estructura y contenido de la RAL

<p>¿Cuáles son los datos o ficha técnica del texto que reseñaré?</p> <p>¿Cuál es el tema del libro?</p> <p>¿Cuál es la justificación del libro?</p> <p>¿Cuál es el objetivo u objetivos del libro?</p> <p>¿Cuál es mi posición actitudinal hacia el autor(a) o autores (as) del libro? Puedo valorar formación, trayectoria, competencia, etc.</p> <p>¿Cuál es mi posición actitudinal hacia el libro en general? Indico elogios o críticas.</p> <p>¿Cómo se organiza el libro en general, cuáles son sus partes?</p> <p>¿Cuál es el contenido de cada uno de los capítulos o secciones del libro?</p> <p>Puedo hacer un resumen, diagrama de llaves o arbóreo, esquema, mapa conceptual, etc. Para ello considero las notas y apuntes tomados durante la lectura.</p> <p>¿Cuál es mi posición actitudinal hacia el libro en general? Indico elogios o críticas.</p> <p>¿Cuáles críticas puedo hacerle al libro? ¿Qué recomiendo para subsanar las posibles faltas?</p> <p>¿Recomiendo explícitamente la obra? ¿Cómo lo hago?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Después de construir los planes textuales, a los que podrán regresar en cualquier etapa del proceso de escritura, los estudiantes inician la elaboración de la primera versión del escrito (Actividad 9) tomando en consideración el análisis de ejemplares genéricos y guías de apoyo para la textualización que contengan referencias a movidas retóricas, pasos y algunas expresiones introductorias.

Posteriormente, se revisa la primera versión del escrito (Actividad 10); esto es, se observan aquellos aspectos percibidos como desajustes en el texto para proceder a su reparación y rescritura. Es necesario emplear formas variadas y cooperativas que impliquen no solo la corrección externa aplicada por el docente sino de los propios estudiantes. En este sentido, se examinan las versiones del propio escrito (autocorrección) y de los compañeros (co-corrección), por medio de pautas que encaminen la revisión de criterios como estructura, lenguaje, estilo y adecuación de la reseña (listas de control, rúbricas, escalas, etc.). La Tabla 5 ofrece un modelo que puede conducir la revisión.

Tabla 5. Pauta de corrección (estructura, lenguaje, estilo y adecuación).

Criterio	Indicador
Estructura de la reseña	Identifica la obra de manera correcta (Datos básicos del libro: título, autor, lugar (ciudad), editorial, año, cantidad de páginas).
	Presenta la obra (tema, justificación, objetivos, audiencia, valoración del autor, valoración general de la obra).
	Sintetiza el contenido de las diferentes secciones.
	Sustenta algunas partes del contenido a través de citas textuales.
	Evalúa la obra.
	Ofrece sugerencias para subsanar las faltas observadas.
	Recomienda la obra.
	Indica los datos del reseñador
Lenguaje, estilo y adecuación	Emplea un registro léxico acorde con la disciplina lingüística y la formalidad del texto.
	Utiliza diferentes recursos para la valoración tanto positiva como negativa.
	Se posiciona como autor de la reseña a través de procedimientos variados (autorreferencia, formas de modalización de la frase, modalización expresiva, modalización epistémica, etc.).
	Emplea variedad de verbos de reporte en el resumen del contenido.
	Maneja variedad de verbos para valorar el contenido.

Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, los estudiantes -en interacción con el docente mediador y sus pares académicos- distinguen desarreglos en el texto, aclaran dudas, discuten, explican contenidos y negocian las observaciones; proponen las modificaciones a las que hubiere lugar a nivel de fragmentos o del texto completo; y, finalmente, reescriben sus productos. De esta manera, participan de forma crítica frente al texto propio y el de sus compañeros, al tiempo que asumen una actitud responsable, comprometida, consciente y autónoma (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Narvaja de Arnoux, 2016).

La revisión, reescritura y edición de los textos son poderosas estrategias para aprender los contenidos de distintos campos del saber, hacer conscientes las características del lenguaje cónsonas con el género discursivo determinado, participar activa y colaborativamente en el proceso de escritura; y generar compromiso, autoeficacia y disposición reflexiva hacia el producto escrito. Sea de manera individual o colaborativa, la revisión incide significativamente en la calidad de la escritura académica (Camps, 2003; Díaz y Arnáez, 2006; Álvarez, 2011; Narvaja de Arnoux, 2016).

Para concluir el ciclo pedagógico, se gestiona la socialización, un período de interacción necesario porque el éxito en la formación universitaria se vincula con la capacidad de docentes y estudiantes para leer, escribir y publicar sus productos académicos.



Si consideramos que la escritura es una práctica estratégica, incardinada en las disciplinas y situado socio-históricamente, entonces urge la participación de una audiencia real que trascienda el espacio áulico y en la cual se piense durante el proceso de producción textual.

Con la introducción del punto de vista del destinatario en las actividades de escritura, las reseñas producidas podrían considerarse para su publicación (Actividad 11) en boletines impresos o digitales de centros y núcleos de investigación; blogs o grupos de Facebook; y en revistas de la misma universidad, en cuyo caso habría que adaptar la versión final a las normas de publicación establecidas.

4. Consideraciones finales

En el diseño de esta secuencia, la etapa Deconstrucción del género, aunque converge con las propuestas de Moyano (2010), Moyano y Giudice (2016) y Rose y Acevedo (2017), el paso establecimiento del campo o tema señalado por Rose y Acevedo (2017) se convierte en la etapa Construcción del campo o tema para enfatizar la lectura y asegurar la creación de un espacio cognitivo que beneficie la redacción de la reseña. De igual manera, la etapa Escritura gradual del género es congruente con la de Producción del género distinguida por Venegas et al. (2015), de allí que se fusionen las fases de Diseño conjunto (Moyano, 2010; Moyano y Giudice, 2016) y Planificación del texto (Rose y Acevedo, 2017). También se incorpora la publicación de la reseña, paso no previsto en los ciclos pedagógicos estudiados, pero que es imprescindible para la socialización académica en espacios legítimos con audiencias reales. Igualmente, se negocia el campo, se explora el contexto (Moyano, 2010) y se anexan actividades preparatorias de lectura y escritura (Rose y Acevedo, 2017) en todo el ciclo para asesorar al estudiante hasta que adquiera progresivamente la autonomía.

La secuencia didáctica propuesta implica, pues, el acompañamiento del docente en cada una de las etapas, a través de las siguientes acciones: a) Interacción permanente mediante la cual el docente formula preguntas con fines específicos y retroalimenta las respuestas de los estudiantes (valora positivamente la participación, complementa, aclara dudas, sugiere estrategias, reorienta procesos, etc.). b) Asignación de actividades con instrucciones escritas y propósitos específicos que conduzcan al logro de la tarea global de escritura. c) Suministro de guías de apoyo e instrumentos durante todo el ciclo pedagógico.



d) Aplicación de estrategias de lectura y escritura relacionadas directamente con el género y la disciplina del saber. e) Reflexión sobre las formas lingüístico-discursivas (desde los puntos de vista funcional, nocional, gramatical y pragmático) que develan en el texto los factores interaccionales. f) Reconocimiento de la organización retórica de las reseñas académicas de libros.

En este sentido, aproxima al estudiante a los fundamentos teórico-metodológico de su carrera o asignatura particular y apoya la apropiación de estos (función epistémica); brinda la posibilidad de desarrollar competencias para la lectura y escritura de reseñas académicas escritas por expertos; y propicia la reflexión sobre los recursos retóricos, lingüísticos y discursivos empleados en su elaboración (función retórica). Por lo tanto, respalda la enculturación de los estudiantes universitarios en el dominio de prácticas letradas inherentes a las comunidades discursivas especializadas: audiencia a la cual se dirigen, relaciones interpersonales e institucionales establecidas entre sus miembros, al igual que formas de valorar y validar el conocimiento.

Referencias

- Alcaraz Ariza, M.A. (2008). La reseña de libros médicos escritos en español: un estudio sociopragmático de las expresiones de alabanza. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos* (AELFE), (16), 37-58. http://www.aelfe.org/documents/04_16_Alcaraz.pdf
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch. (2014). Prólogo: El descubrimiento de la escritura académica. (Trad. N. Ávila Reyes. En F. Navarro (Dir.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquee, D. y Garufis, Janet (2016). Escribir a través del Currículum: una guía de referencia. En Navarro, F. (Dir.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bathia, V. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. Londres: Logman.
- Bhatia, V. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C. Candlin y K. Hyland (Dir.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Londres: Longman.
- Bathia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Dir.), *Academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Signos*, 41(67), 157-176.
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. *ALED*, 10(2), 3-5. <http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/10-2.pdf>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps. (Dir.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere* (9)30, 415-420.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67.
- Ciaspucio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. (Dir.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación en la universidad. En F. Navarro. (Dir.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf.
- Díaz, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras* (56), 91, 21-46.



- Díaz, L. (2016a, 18 de noviembre). Escribir en la universidad: conflictos de otro nivel [ponencia]. *Jornadas de Investigación de Pregrado*. UPEL-Maracay, Venezuela.
- Díaz, L. (2016b). Los elogios en las reseñas académicas de lingüística. *Sapiens. Revista Universitaria de Educación*, 17, 41-72.
- Díaz, L. (2019, 16 de mayo). Construcción ponencias en los estudios doctorales [ponencia]. *Encuentro Voces del Doctorado: un espacio de interacción oral escrita*. UPEL-Extensión Mérida. Mérida, Venezuela
- Díaz, L. y Arnáez, P. (2006). Técnicas de corrección para los textos escritos. *Educare*, 10(1).
- Díaz, L. y Carrero, R. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25 (80), 15-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280002>
- Durán, M. y Rodríguez, A. (2009). Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de investigación. *Opción*, 25(60), 68-80.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. [Extenso en Memorias]. En *XIII Jornadas de Investigación y II Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas* (p. 227-229). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Ferrari, L. (2005). ¿Cómo se escribe una reseña crítica? En G. Vásquez. (Dir.) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- García Negroni, M. (2012). *La reseña académica*. Centro de Escritura Universitaria, Universidad de San Andrés. <http://live.v1.udesa.edu.ar>
- Gea Valor, M. (2000). A Pragmatic Approach to Politeness and Modality in the Book Review Articles. *SELL Monographs. Lengua Inglesa*. Universitat de València.
- Giammatteo, M. y Ferrari, L. (2000). La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (XV- XVI), 1999-2000. http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La_resena_critica.pdf
- Halliday, M.A.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.



- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Londres: Longman.
- Lima, A. (2009). Produção de resenhas acadêmicas: Os recursos lingüísticos e a apropriação do gênero. *V Siget. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do sul.
- López, C. (2015). *Estudio Retórico de Recursos de Valoración en el Género Reseña: Sobre Textos de Medicina y Lingüística*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. <https://books.google.co.ve/books>.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Australia: Equinox.
- Mendoza, S. y Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las Revistas Científicas. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 49-75.
- Miranda, F. (2012). Los géneros: Una perspectiva interaccionista. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato, L. (Dir.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Moreno, A. y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 15-26. http://digital.csic.es/bitstream/10261/13105/1/Moreno_Suarez%2008a%20pre-print.pdf
- Moris, J.P. y F. Navarro. (2007, 3 y 4 de diciembre). Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico. *Coloquio Argentino del Grupo ECLAR "Texto y Género"*, La Plata.
- Mostacero, R. (2004). Análisis de la reseña como texto científico. *Investigación y Educación. Revista de la UPEL-IPM*, 1 (2), 51-62.
- Mostacero, (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico. Análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 64 -88.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41 (1), 169-200.
- Mostacero, R. (2022). La reseña académica: caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje. Investigación-Lingüística-Sociedad*, 50(1), 205-224.



- Motta-Roth, D. (1996). Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe. *The ESP*, 17(2), 99-131. <http://coralx.ufsm.br/pdf>
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. En I. Fortanet y S. Posteguillo (Dir.). *Genre studies in EAP* (29-58). Castellón: Universitat Jaume I.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Signos*, 40(65), 573-608. <https://www.researchgate.net/publication/288994785>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E.I. (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (Siget).
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13 (1), pp. 33-59.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 95-118.
- Narvaja, E., Di Stéfano, M. y Pereira C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Natale, L. (2005, 18 al 20 de agosto). Lectura compartida en el ámbito universitario. [ponencia] *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.). Concordia, Entre Ríos.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. L. Natale (Dir.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. <https://media.utp.edu.co/libro/.pdfn>



- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <https://discurso.files.wordpress.com/.pdf>
- Nicolaisen, J. (2002). Structure- based interpretation of scholarly book reviews: a new research technique. En C. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen y P. Vakkari (Dir.). *Emerging Frameworks and Methods* (pp.123-135). <https://web.archive.org/web>
- Padilla, C.; Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*, 10, 6-17.
- Phirunkhana, P. (2016). Genre-based approach in Academic English Writing. *Pasaa Paritat*, 31, 211-238.
- Parodi, G. (2009) Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras* 51(80), 19-55. Caracas: IPC.
- Romero, A. y Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *RMIE*, 25(85), 395-418.
- Rose, D., Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. Instituto Cervantes. Colombia: Aguilar.
- Shiro, M. (2012). Introducción. M. Shiro, M, P. Charaudeau y L. Granato. (Dir.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Explorations and applications*. USA: Cambridge.
- Venegas, R.; Núñez, M.T.; Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. https://euv.cl/archivos_pdf/ESCRIBIR%20DESDE.pdf



Villegas, C. (2008). Los desafíos de la pedagogía del lenguaje en Venezuela, en los albores del siglo XXI. Número monográfico: La escritura académica en el nivel superior, II. *Textura*. UPEL-Instituto Pedagógico de Maturín.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85.

