

Infografías para la enseñanza de la lectura y escritura en educación superior

Infographics for Teaching Reading and Writing in Higher Education

Recibido
10/10/2023

Aceptado
01/06/2025

Publicado
30|06|2025

Marta Filipe Alexandre | marta.alexandre@ipleiria.pt

Politécnico de Leiria; Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada- Instituto de Linguística Teórica e Computacional - Universidade de Coimbra. Portugal

Paola Galbarini | paolagalbarini@gmail.com

Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Yanina Piñones | yanina.pinones@usach.cl

Departamento de Lingüística y Literatura - Universidad de Santiago de Chile. Chile

RESUMEN

Al ingresar a la universidad, los estudiantes deben adquirir una serie de conocimientos que les permitan enfrentar con éxito sus primeras actividades académicas. Sin embargo, dicho conocimiento requiere el desarrollo de una serie de habilidades que les permitan operar con los textos especializados. Particularmente, en aquellas carreras en que la formación lingüística es relevante, los estudiantes principiantes deben tomar conciencia de que el lenguaje es objeto de conocimiento; en consecuencia, necesitan aprender y comprender sus conceptualizaciones y explicaciones técnicas, además de usar el lenguaje para comunicar los conocimientos específicos implicados ajustándose a los requerimientos de los géneros académicos. En este contexto, la lectura y la escritura suelen convertirse en obstáculos, pues es habitual que los estudiantes no estén familiarizados con el discurso académico. En este artículo, proponemos un plan de trabajo para desarrollar en una clase de primer año utilizando infografías que permitan andamiar el trabajo de los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura. Específicamente nos detendremos en la tarea de leer y buscar información para luego crear un texto con el formato de infografía. Para ello, se utilizará como fundamento teórico la pedagogía del género y la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 2003; Martin y Rose 2018), además de las propuestas de Moyano (2007a, 2013, 2017), toda vez que la enseñanza de la lectura y la escritura requiere de propuestas didácticas que, basadas en la evidencia, permitan a los estudiantes mejorar su desempeño, además de considerar pasos claros y precisos que afiancen el aprendizaje antes de avanzar a nuevos desafíos.

Palabras clave: Lingüística sistémico funcional; Escuela de Sidney; Alfabetización académica; Pedagogía basada en los géneros; Conocimiento especializado; Infografía.

ABSTRACT

Upon entering university, students must acquire a range of knowledge that will enable them to cope with their first academic activities successfully. However, this knowledge requires the development of a skill set that enables them to work with specialized texts. Particularly in those careers where the learning of Linguistics is relevant, novice students must become aware that language is a subject of study. Therefore, they need, on the one hand, to learn and understand its conceptualizations and technical explanations. On the other hand, they also have to employ language to communicate the specific knowledge that pertains to



the subject, while adhering to the requirements of academic genres. In this context, reading and writing often become obstacles as students are not familiar with academic discourse. In this article, we propose a work plan to be implemented in a first-year class, using infographics to scaffold students' work in their reading and writing processes. Specifically, our focus will be on the task of reading and searching for information to subsequently create a text in infographic format. To accomplish this, as a theoretical framework, we will draw upon the genre-based pedagogy and Systemic Functional Linguistics (Halliday 2003; Martin and Rose 2018), as well as Moyano's proposals (2013, 2017). This approach is necessary as the teaching of reading and writing requires didactic proposals that, based on evidence, enable students to improve their performance, while also providing clear and precise steps that consolidate their learning before advancing towards new challenges.

Key words: Systemic Functional Linguistics; Sydney School; Academic Literacy; Genre-Based Pedagogy; Specialized Knowledge; Infographic.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del conocimiento profesional que se solicita en las carreras universitarias depende estrechamente del desarrollo de habilidades para operar con los textos especializados, es decir, del acceso al discurso especializado. Por lo tanto, el trabajo de clase en la educación superior, independientemente de la asignatura, debería incluir o contar con espacios destinados a la enseñanza de cuestiones relativas a la lectura, la escritura y la oralidad, sobre todo en sus aspectos prácticos y metodológicos. El desconocimiento de todo un universo discursivo con el que los universitarios tienen que familiarizarse para atravesar con éxito los estudios plantea la necesidad de hacer explícitos los mecanismos de la cultura escrita de cada carrera en particular.

En este sentido, investigar o analizar el discurso académico, de manera general, no suele ser suficiente, como lo prueban los escasos resultados que dan los cursos remediales sobre el tema (Carlino, 2002, 2003; Bazerman et al., 2016), por lo que se sugiere situarse en el entorno de cada disciplina. En relación con el aprendizaje en la disciplina lingüística en particular, se destacan múltiples desafíos para los estudiantes: tomar conciencia de que el lenguaje (una realidad cotidiana) es objeto de conocimiento, enterarse de conceptualizaciones y explicaciones técnicas determinadas acerca de ese lenguaje y comunicar los conocimientos específicos implicados.

Sin embargo, existe un reto adicional. Siguiendo propósitos propedéuticos, es habitual que los conocimientos lingüísticos se introduzcan al principio de estas carreras a través de un conjunto de lecturas fundamentales, escritas en un lenguaje especializado y cuyo primer propósito, en muchos casos, no es el de la enseñanza. De esta forma, se espera que los estudiantes principiantes consigan leer y comprender todos los significados especializados, e incluso puedan hablar y escribir sobre todos ellos, aunque se trate de textos con los cuales aún no están familiarizados. Y es que esta tarea resulta imposible si no son anticipadas las dificultades para abordar textos académicos.

Es por esto que los profesores deben ofrecer recursos para andamiar el trabajo de sus estudiantes, en particular, la lectura de los textos considerados seminales,

independientemente de la tarea que se pida a los estudiantes, ya sea que se trate de sean textos originales de lingüistas o de materiales didácticos para los estudios superiores.

Como respuesta a este problema, presentamos y defendemos un plan de trabajo para desarrollar en primer año, en el que se propone a los estudiantes leer, buscar y seleccionar información para luego crear una infografía. Creamos esta propuesta basándonos en nuestro trabajo previo como docentes de Introducción a la Lingüística en la Licenciatura en Terapia del Habla (Portugal); de Lingüística general y Sociolingüística, en el Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita (Argentina) y de Producción y Comprensión de Textos Orales y Escritos, en Pedagogía en Castellano (Chile).

El artículo está organizado en cinco partes. Comienza con la presentación del problema que motiva una propuesta didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura (1), para pasar después al marco teórico, que caracteriza la teoría lingüística en que se basa el trabajo (2). A continuación, se describe la infografía y sus funciones lingüísticas (3). Luego, se presentan secuencialmente las distintas etapas que componen esta propuesta didáctica y los materiales utilizados (4). Por último, se discuten el potencial y las limitaciones de la propuesta (5).

2. LA PEDAGOGÍA BASADA EN LOS GÉNEROS

La Escuela de Sidney

El marco teórico que encuadra el presente trabajo es la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que centra su mirada en las prácticas socioculturales, es decir, en la influencia del contexto y la cultura en la adquisición de la lengua. A partir de este marco conceptual, investigadores de esta corriente, liderados por Jim Martin y David Rose, diseñan estrategias de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo es mejorar el desempeño de los estudiantes de distintos niveles en la lectura y la escritura. Así surge, en Australia, la pedagogía basada en los géneros textuales de la Escuela de Sydney. En este escenario, esta perspectiva considera que el contexto social puede constituir un obstáculo entre el estudiante y el conocimiento, ya que los procesos de comprensión y producción de textos suelen verse afectados por la falta de recursos

y oportunidades. Ello redundará en bajos niveles de desempeño no solo en el área de lengua, sino en todas las asignaturas.

En el ámbito específico de la enseñanza de la lectura y la escritura, los autores señalan que otro factor que incide en el bajo desempeño de los estudiantes es que los profesores en general orientan la enseñanza a los aspectos formales y superficiales. Lo anterior coarta la posibilidad de reflexión en torno a los aspectos que se vinculan con el sentido o significado del discurso.

Al observar la formación de lectores y escritores en otras asignaturas de la escuela media, nos encontramos ante una situación similar: los estudiantes se enfrentan al conocimiento y al lenguaje de cada asignatura con las herramientas básicas de la comunicación cotidiana y la oralidad. Esta situación dificulta tanto la comprensión como la producción escrita, por lo que, cuando estos estudiantes ingresan a la universidad, se encuentran poco familiarizados con las estructuras discursivas características de cada área de conocimiento, es decir, desconocen las formas y estructuras lingüísticas de los géneros textuales y la forma de expresar el conocimiento en ellos. No obstante, se les solicita entregar informes y escribir textos que den cuenta de su aprendizaje aun cuando no han recibido la alfabetización académica necesaria para ello.

El foco explícito en el discurso no se restringe a LSF: otros trabajos reflexionan sobre la diversidad discursiva en la educación superior y la necesidad de una nueva mirada a las competencias de los estudiantes en esta diversidad:

[...] é necessário **repensar** o modo como as competências em discurso acadêmico preparam os estudantes para práticas discursivas científicas. [...] O discurso científico, em função dos diferentes ciclos de ensino, ocupa um lugar fundamental, ainda que não seja único, nas práticas acadêmicas relativas a diferentes momentos e formas de avaliação. São processos que envolvem competências diversas e especializadas, que são desenvolvidas pela imersão nesses contextos interacionais, mas **necessitam também de reflexão explícita**. (Marques 2023, p. 232; negritas añadidas)

Sin embargo, elegimos de entre otros marcos teóricos, la pedagogía basada en géneros discursivos porque, en esta reflexión explícita sobre las competencias especializadas que requiere la práctica discursiva científica, este enfoque ha avanzado en el diseño de una metodología que se puede adaptar a distintos niveles y contextos educativos.

Las metafunciones del lenguaje y el registro

La LSF enfatiza la relación entre el lenguaje y sus usos sociales. Por esa razón, se constituye en una teoría con enfoque directo en la dimensión sociocomunicativa del lenguaje que entrega una serie de herramientas que permite desarrollar, en el aula, la lectura y la escritura de textos propios de cada área de conocimiento. En este sentido, implica la perspectiva del lenguaje en contextos reales de uso, además de un metalenguaje que propicia el vínculo entre los aspectos gramaticales y culturales que componen cada texto.

De acuerdo con Halliday (2003), el lenguaje es un sistema semiótico -uno de los más complejos- a través del cual se crean y se intercambian significados. Todos y cada uno de los usos del lenguaje son funcionales en relación con la necesidad humana de convivir en sociedad (cf. Fuzer y Scotta Cabral 2014, p. 19). En este sentido, lleva a cabo tres grandes metafunciones:

1) El lenguaje construye experiencias, no solo las denomina, aspecto que Halliday designó *metafunción experiencial*. Además, esas construcciones, que se materializan en la cláusula, en la oración o en el texto, se conectan entre sí a través de relaciones lógico-semánticas. Es decir, que el lenguaje, además de una función experiencial, tiene una función lógica. Este autor reunió bajo el nombre de *metafunción ideacional* las funciones experiencial y lógica.

2) El lenguaje establece relaciones con otros. Esta primera metafunción, la ideacional, se combina con otra, la metafunción interpersonal, en tanto supone la asunción de un determinado rol por parte del orador/escritor y la actuación con otros. En esa metafunción se hacen evidentes valoraciones, actitudes, demandas, deseos y también la distancia o cercanía del autor de un texto oral o escrito con el interlocutor o destinatario.

3) El lenguaje organiza la experiencia y la interacción anteriores en un texto coherente en sí mismo y con el contexto: es lo que Halliday reconoce como *metafunción textual*.

Dreyfus *et al.* (2016) proponen interpretar estas tres metafunciones como un puente con el contexto, en el que se pueden reconocer tantas dimensiones como metafunciones existen. Así, en relación con la metafunción interpersonal, se puede entender que el ser humano es un animal social que necesita negociar sus relaciones sociales con otras personas. En el marco de la LSF, esta dimensión del contexto se conoce como *tenor*. Desde la perspectiva ideacional, el ser humano es un animal de trabajo comprometido con distintas tareas para sobrevivir (actividades domésticas, administrativas, científicas, etc.): esto da lugar a la dimensión contextual del *campo*. Por último, respecto de la metafunción textual, el ser humano puede considerarse un animal comunicativo que necesita intercambiar significados con otros a través de distintos canales de comunicación. Esta dimensión contextual se denomina *modo*. Al conjunto de estas tres dimensiones del contexto se lo conoce como *registro*. Estos autores afirman, además, que no solo puede postularse que las metafunciones determinen el registro sino que también es posible pensar que el tenor, el campo y el modo se realizan a través de los significados interpersonales, ideacionales y textuales, respectivamente. Por esto concluyen que lo que es intrínseco al lenguaje (las metafunciones) se relaciona de manera natural, esto es, no arbitraria, con aquello que es extrínseco (el registro) (31).

Ahora bien, dependiendo del registro, ya sea el del discurso científico o el de cualquier otro registro especializado, se despliegan algunos recursos con más o menos frecuencia para cada función (Lemke, 1998). Además, estos recursos se combinan en formas culturalmente típicas que constituyen los *géneros* de una comunidad discursiva, un nivel superior y más abstracto, que contiene las tres dimensiones del registro.

En suma, estas tres metafunciones son parte de cada acto lingüístico, organizan el significado en el lenguaje y repercuten en la forma que se construye en el texto y en el contexto en que tiene lugar ese discurso.

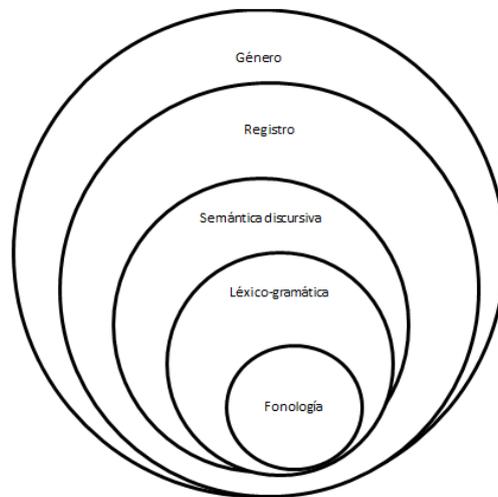


La pedagogía basada en géneros textuales

El modelo de Martin y Rose ha sido utilizado como fundamento teórico para diversas investigaciones (Bazerman et al., 2009; Natal, 2012; Navarro, 2013). Desde los trabajos pioneros en las décadas de 1980 y 1990 en Australia, la pedagogía de la Escuela de Sydney tiene ahora un alcance internacional y una amplia gama de aplicaciones, como se documenta en la reciente publicación de Acevedo et al. (2023). Fuera del contexto australiano, la pedagogía basada en géneros discursivos ha contribuido como base metodológica para una serie de proyectos de enseñanza de la escritura en contextos escolares y universitarios que pretenden dotar a los estudiantes de herramientas lingüísticas para la producción textual eficaz (Dreyfus et al., 2016; Blanco y Moyano, 2021).

El aporte de Martin y Rose (2018) resulta fundamental, ya que incorporan al proceso de enseñanza de la escritura el concepto de *género* como una capa más abstracta y jerárquicamente superior a la del *registro* (Figura 1). Los géneros, en este marco, se definen como actividades sociales definidas por un propósito social global, que se organizan en etapas para alcanzar ese propósito. Los géneros textuales, en los que se entrelazan los significados sobre distintas entidades, las actitudes hacia ellas y hacia los destinatarios, y los modos de organizar el lenguaje, pueden tornar familiares contenidos novedosos (Lemke, 1998), sobre todo si se enseñan de manera explícita.

Figura 1. Niveles de lenguaje y contexto (adaptación de Dreyfus et al. 2021, p.38)

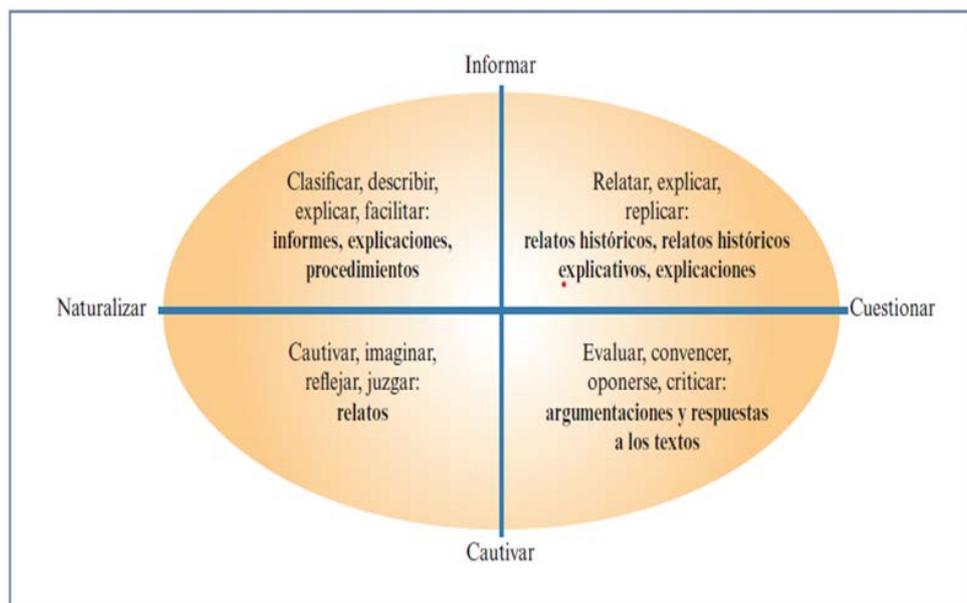


Según estos autores, los géneros son procesos sociales pues con cada texto que se elabora busca comunicarse con otro(s); implican una serie de objetivos que les son propios, pues la escritura siempre responde a un propósito y se realizan en etapas, pues la escritura es un proceso gradual que requiere varios pasos antes de alcanzar su objetivo. La propuesta de Martin y Rose es, entonces, enseñar las particularidades lingüísticas de los géneros que se utilizan en las diferentes áreas de conocimiento.

Un aporte fundamental de esta corriente es la identificación de los géneros que circulan en las aulas de la escuela secundaria. En la Figura 2, por caso, puede verse una disposición topológica de estos géneros, cuyos cuadrantes se generan a partir de cuatro ejes fundamentales que pueden contener todos los géneros textuales que se trabajan en la escuela secundaria. Estos ejes –*informar, cautivar, cuestionar y naturalizar*– constituyen los propósitos globales de los tipos textuales. Así, los relatos históricos y las explicaciones, al tiempo que informan, cuestionan; las argumentaciones y las respuestas a los textos, que tienen como propósito cuestionar, necesitan también cautivar al lector; o los informes de cualquier tipo, ya sea que describan un objeto o fenómeno (informes descriptivos) o que establezcan clases en relación con el tema del texto (informes taxonómicos), tienen como propósito informar sobre hechos u objetos que son considerados, de algún modo, naturales y

no cuestionables. Este trabajo de la Escuela de Sidney, que permite tener una mirada global sobre todos los géneros de la escuela, hace que la propuesta adquiera una dimensión didáctica relevante para su aplicación en las aulas de secundaria, pero también en el nivel superior, con todas las adaptaciones que sea necesario realizar.

Figura 2. Géneros y tipos de conocimiento en el currículo (Martin y Rose 2018, p.126)



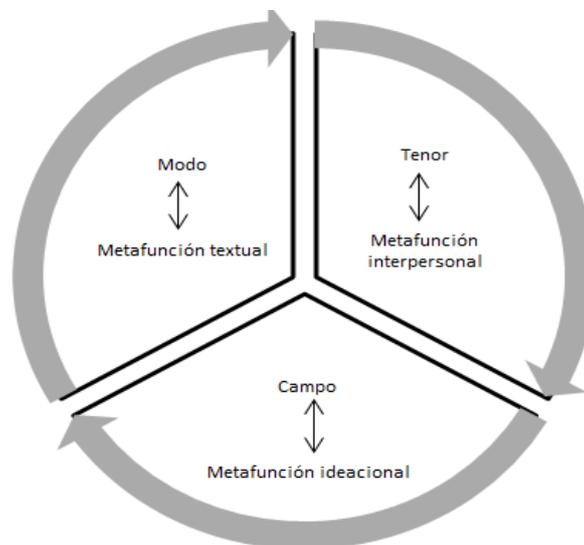
En este sentido, de acuerdo con este marco, el docente especialista puede enfocarse en los textos de su disciplina. Es decir, puede enseñar el contenido observando el texto en cuanto realidad lingüística conectada con el contexto y los propósitos socioculturales. Teniendo en cuenta que los estudiantes destinatarios de esta propuesta van a conocer nuevas formas de utilizar la lengua en la oralidad y en la escritura, en este enfoque se sugiere trabajar con los textos del campo específico y enseñar claramente los patrones lingüísticos más relevantes, dado que, como postula Moyano (2010), “una teoría científica es una construcción lingüística de la experiencia diferente de la que construye la gramática del discurso cotidiano” (p. 2).

Como este trabajo implica que los profesores cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes, de parte de ellos se requiere, por una parte, el manejo de los conocimientos disciplinares y, por otra,

de los diversos géneros textuales que circulan en la cátedra. Aunque esto pueda considerarse un obstáculo para la aplicación de la propuesta, volvemos sobre la idea de que, como señalan Martin y Rose (2018), el género posee un carácter social, pues se difunde en diferentes contextos, por lo que los géneros y sus características particulares son aprendidos en la interacción social. Por esto, dado que alfabetizar es enseñar lengua (Martin y Rose, 2018:30), sería apropiado ofrecer a los docentes de disciplinas ajenas a las ciencias del lenguaje una formación básica sobre los géneros que circulan en sus cátedras, para que puedan conformar un metalenguaje que les permita acercar ese conocimiento a los estudiantes.

La pedagogía basada en los géneros textuales ha desarrollado una serie de aspectos metodológicos que tienen como fin entregar al estudiante las herramientas necesarias para producir los textos estudiados en la sala de clases, además de permitirle comprender cómo estos se elaboran en etapas y se vinculan con su contexto cultural. En esta línea, Martin y Rose (2018) se refieren a la secuencia didáctica como un ciclo guiado por el docente, que comienza eligiendo un género o un macrogénero, esto es, un texto que contiene más de un género, por ejemplo, artículos científicos, manuales, y reflexionando acerca del dominio del saber en que este se inscribe. Luego, pasa por la deconstrucción del texto, fase en la que se revisan el lenguaje y la estructura esquemática (pasos o etapas) de ese ejemplar genérico. En esta fase, también se analizan las relaciones entre las tres variables del registro como mecanismo de acción en el contexto cultural, en la medida en que cada una de estas variables encarna alguna de las metafunciones (Figura 3).

Figura 3. Relación entre metafunciones y variables del registro (tenor, campo y modo)
(adaptación de Dreyfus et al. 2021, p.38)



Así, en la deconstrucción, se observan la variable *campo*, esto es, la actividad social que se lleva a cabo, que en el texto se refleja en la distinción de los temas que se abordan y en el tipo de vocabulario que se emplea; la variable *tenor*, que implica a los participantes, que se manifiestan a través de evaluaciones y posturas críticas, entre otros recursos lingüísticos; y la variable *modo*, implicada en el diseño del texto, en el foco temático de párrafos y oraciones, en los recursos que cohesionan la superficie textual. Finalmente, el ciclo cierra con la etapa de construcción, en la que se elabora otro ejemplar genérico a partir de los rasgos estructurales y lingüísticos reconocidos en la etapa previa. De lo anterior, se desprende que el trabajo en lectura y escritura incluye momentos de modelaje, andamiaje y enseñanza explícita para que los estudiantes puedan tornarse lectores autónomos y competentes, de manera gradual y efectiva.

Esta propuesta de enseñanza de la lectura y escritura centrada en el género es, en efecto, desarrollada y aplicada en Argentina, conforme se documenta en Moyano (2013). El modelo de escritura que se propone desde esta perspectiva resulta pertinente para nuestra propuesta, pues posibilita que docentes y estudiantes aborden conjuntamente la tarea de deconstrucción y construcción de los textos. Además, considera la relevancia del contexto en la selección de los elementos

lingüísticos que los estudiantes utilizarán en su escritura. Finalmente, esta forma de concebir la producción textual permite guiar la enseñanza de la lengua hacia el uso del lenguaje y hacia objetivos reales de comunicación.

3. LA INFOGRAFÍA

En este trabajo consideramos la infografía como una adecuada puerta de ingreso para abordar cuestiones relacionadas con la lectura de textos disciplinares. Este género multimodal, semánticamente autónomo, en el que se coarticulan el lenguaje verbal y la imagen (Palmucci 2017b; Unsworth, 2021), en general se ha utilizado como punto de partida para la producción de textos escritos (por ejemplo, Moyano, 2007b). No obstante esto último, en el marco del presente trabajo, la elaboración de una infografía se justifica en tanto la propuesta supone llevar a cabo actividades relativas a la lectura y la escritura académicas, conjuntamente entre docentes y estudiantes. Así, estos últimos, a partir de aquello que los docentes consideren relevante enseñar sobre el lenguaje como recurso para la construcción de significados en su disciplina, tendrán que reconocer los géneros más usuales en ella, aplicar las operaciones que conlleva resumir textos académicos (Hood, 2008), y, finalmente, gestionar la información para disponerla u organizarla visualmente. En este sentido, las distintas tareas que forman parte de esta actividad abordan algunos de los múltiples aspectos relacionados con la alfabetización académica.

En nuestra propuesta, la producción de una infografía a partir de la lectura de textos disciplinares genera las condiciones para mostrar a los estudiantes la estructura de esos textos, por una parte, y, por otra, las operaciones que es necesario implementar cuando se lee para resumir, en particular en contextos académicos. Como afirma Hood (2008), la tarea de resumir es esencial en estos ámbitos ya que sintetizar el conocimiento de un texto en otro más breve entraña una lectura minuciosa y comprensiva por parte del escritor del resumen.

En este sentido, la elaboración de una infografía supone una excusa para abordar el proceso de cambio de significado implicado en la transformación de textos fuente en resúmenes, ya que, en definitiva, seleccionar la información que se va a volcar en la infografía conlleva antes la elaboración de un resumen que no consiste

solo en la reproducción de ideas clave, sino en una selección de la información guiada por el contexto y por un propósito determinado. Así, en esa elaboración previa a la de la infografía, los estudiantes se verán obligados a elaborar un esquema del texto fuente a partir de la lectura y de la toma de notas; a identificar la actitud del autor al enfocar un tema y a mantener estos significados evaluativos aun cuando el texto esté reducido; a reconocer la progresión de la información a lo largo de los párrafos; a aplicar operaciones que sintetizan el contenido pero que mantienen la esencia del mensaje original, como la generalización, la abstracción, la metaforización gramatical y léxica y la reinstanciación. Asimismo, desde la perspectiva interpersonal, la identificación y la gestión de las evaluaciones en un texto son fundamentales para resumir apropiadamente (Hood, 2008).

Por otra parte, consideramos que la producción de una infografía en este marco permite desplegar distintos niveles de información y representar visualmente relaciones conceptuales complejas. Es así que, según cómo se dispongan los elementos en la infografía, se pueden llevar a cabo operaciones de análisis, si se da cuenta gráficamente de las distintas dimensiones de significado del texto fuente, u operaciones de síntesis, si se proporciona una visión totalizadora de este (Palmucci, 2017a: 92-93). En la representación visual de la función ideacional, las relaciones entre participantes, procesos y circunstancias pueden mostrarse como si fueran observadas desde distintas perspectivas. Por otra parte y simultáneamente, en la representación visual de la postura interpersonal, se puede reconocer tanto el grado de certeza o las evaluaciones por parte del autor como la relación que se establece con los destinatarios. Por último, la función textual (cuál es el todo, cuáles las partes que lo constituyen y cómo se establecen los enlaces entre ellas) puede percibirse también a partir de la disposición de los elementos visuales. Por ejemplo, se puede enriquecer el sistema ideacional mediante las imágenes que forman parte de una presentación, o yuxtaponer visualmente los subtítulos verbales con el fin de permitir que sus significados temáticos interactúen con los diferentes tamaños de las fuentes para señalar su importancia relativa (Lemke, 1998: 92).

En síntesis, la producción de una infografía insume dos etapas. La primera, destinada a resumir el texto fuente, se centra en la escritura de un texto en el que

se plasme de manera sintética el contenido del texto fuente, lo que posiciona al estudiante ya no como un consumidor de textos sino como el creador de otro que condensa, compara y, de algún modo, también evalúa ese texto que resume. Para realizar esta operación de manera exitosa, es necesario llevar la atención de los estudiantes a aquellos conocimientos metalingüísticos y recursos lingüísticos que los ayuden en esta tarea compleja de producir un texto heteroglósico como el resumen.

La segunda etapa consiste en elaborar la infografía, esto es, en configurar visual y gráficamente la información del resumen. La integración funcional que opera en el significado lingüístico también interviene como elemento esencial de la semiótica multimedia. Así, a pesar de que hay una diferencia material en el modo en que se presenta conocimiento en la infografía, los principios semióticos que intervienen son los mismos, por lo que a través de ella también se van a construir significados experienciales, interpersonales y textuales (Palmucci, 2017b: 266).

Palmucci (2017) sigue la gramática del modo visual de Kress y van Leeuwen (1996) para identificar las categorías analíticas en los recursos multimediales. Primeramente, en relación con lo ideacional, en la infografía se pueden observar los modos en que se representan los conceptos y las narrativas. Así, las relaciones conceptuales pueden representarse desplegando distintos niveles de información, construyendo una visión integral del objeto de estudio y usando distintos recursos como la perspectiva, la reiteración, el tamaño, la ubicación de las imágenes, su grado de iconicidad (naturalista o abstracta), dependiendo de si el objeto de estudio es accesible o no a la observación directa (por ejemplo, si se representa un proceso imperceptible visualmente). En segundo lugar, en lo que respecta a la metafunción interpersonal, en la infografía se genera contacto con el lector ya sea para generar interacción o para se identifique con los personajes o los elementos incluidos en la infografía. Además, se pueden crear efectos estéticos para atraer al lector, pero evitando caer en la saturación o la distracción. En tercer lugar, en cuanto a la metafunción textual, en la infografía cobra valor la jerarquización visual de la información. El énfasis es otro aspecto relevante en esta perspectiva, efectivo si se utilizan recursos visuales como el tamaño, el color o el contraste para enfatizar la información. El encuadre también sirve para organizarla a través de la utilización de

marcos, líneas y espacios que determinan que la organización visual sea clara y fácil de seguir.

Por otro lado, el estudio de Unsworth (2021), que analiza infografías de libros de ciencia de escuela secundaria, propone criterios útiles para abordar el análisis de este género multimodal en el marco del presente trabajo.

En relación con los significados ideacionales, esto es, los relacionados con el campo, Unsworth establece que, en las infografías, una sola imagen puede representar simultáneamente diferentes tipos de significado. Al respecto, hay distintos patrones organizativos. Las imágenes se pueden construir como narrativas si representan la actividad o el cambio a lo largo del tiempo, como clasificatorias si establecen relaciones jerárquicas entre clases y subclases, como analíticas si muestran las partes que componen un todo o las relaciones entre estas partes, o como simbólicas si representan ideas abstractas o conceptos a través de símbolos. Asimismo, la representación de los significados que conforman el campo puede llevarse a cabo de tres modos: solo como imágenes, solo con lenguaje verbal o en una modalidad que combine ambos modos.

En esta coarticulación de imágenes y lenguaje verbal, se puede agregar significado acumulando dos o más ensambles de imagen y texto (denominados *macrogrupos*), o integrando diferentes tipos de significado dentro de un mismo ensamble.

Otro aspecto fundamental para la comprensión de las infografías es la cohesión, tanto visual como verbal, que se hace efectiva, respectivamente, con recursos cohesivos visuales que conectan las diferentes partes de la infografía (flechas, líneas, colores y formas) o con conectores y otros recursos lingüísticos que guían al lector a través de la información verbal.

Muchos de estos aspectos se van a retomar como insumo para elaborar un instrumento de revisión y evaluación de las infografías.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que se presenta a continuación contiene una serie de actividades que les permiten a los estudiantes conocer y comprender el género infografía, por una parte, y, por otra, en relación con la lectura, reconocer las características de los géneros de la disciplina lingüística. Además, las distintas tareas los orientan en el desarrollo de una de las habilidades que se espera de todo estudiante universitario, la de trabajar con dos o más textos fuente para escribir un resumen de acuerdo con el propósito de la tarea, pasando, en este proceso, por la tarea de editar esas producciones, identificando errores y corrigiendo los textos en sus diferentes niveles (la estructura genérica, semántico, sintáctico, léxico).

En ese sentido, proponemos tres grandes etapas de trabajo: en la primera etapa, una clase, se presenta la consigna y se analizan las infografías que sirven de modelo y se conforman los grupos de trabajo. En la segunda etapa, conformada por tres clases, se abordan los textos que sirven de fuente de información, y en la tercera etapa, compuesta por tres clases, se diseñan y se editan las infografías.

La propuesta pretende acompañar el proceso de lectura y escritura de estudiantes noveles de carreras en que la formación lingüística es relevante. También, otorgar diversas oportunidades al ingresante para reflexionar en torno a su escritura y, específicamente, para afianzar los conocimientos lingüísticos que posee, además de ofrecer diversidad de escenarios para la construcción de su aprendizaje.

Las acciones de aprendizaje que se persiguen aparecen listadas en la Tabla 1, abajo.

Tabla 1. Acciones de aprendizaje

Acciones de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer el propósito y las diferentes etapas de los géneros que conforman el texto seleccionado (deconstrucción conjunta e independiente). ● Reconocer las fases dentro de las etapas del texto (deconstrucción, construcción conjunta e independiente). ● Seleccionar información relevante y parafrasearla en las producciones propias. ● Elaborar una infografía en torno a un tema, conformada por distintos géneros, en la que la disposición visual de los distintos elementos guíe el modo en que debe leerse.

Con el fin de presentarles a los estudiantes un método que les permita abordar todo tipo de texto en su recorrido por las aulas universitarias, llevarán a cabo actividades conjuntas e individuales, en las que se hará énfasis en ciertos géneros como los distintos tipos de informes (descriptivos, clasificatorios y compositivos), las explicaciones y la argumentación. En un primer momento, la mirada estará puesta en el propósito y la estructura de la instanciación de estos géneros. Una vez reconocidos estos, se observarán, para reconocerlas, las operaciones textuales y los rasgos lingüísticos más relevantes. Por último, a partir del registro y el reconocimiento que se haya hecho en la etapa anterior, se producirán resúmenes de aquellos textos que se incluyan en la infografía. Entonces, también se propone hacer este abordaje de los géneros en distintas etapas, las primeras con un sólido andamiaje por parte del docente, quien animará a los estudiantes para que se desempeñen de manera autónoma a medida que se avance en la propuesta.

En la primera de las etapas, la de deconstrucción, antes de comenzar con la lectura de los textos, se puede preparar a los estudiantes caracterizando la estructura de los distintos géneros que conforman los textos que van a consultar como insumo para la elaboración de la infografía. Por ejemplo, uno de los géneros frecuentes en los textos especializados es el informe, cuyo propósito puede ser describir, clasificar o dar cuenta de las partes que componen un todo, dependiendo del tipo de informe de que se trate (descriptivo, clasificatorio o compositivo). En esta instancia también se puede hacer foco en los recursos lingüísticos que se consideran relevantes e, incluso ejercitar el reconocimiento y paráfrasis de ciertas estructuras, como metáforas gramaticales.

Ejemplificamos con las etapas y las fases del recuadro Signos (Escandell Vidal, 2014: 5), que, en el marco de este trabajo, consideraremos un informe:

Signos

En ausencia de capacidades telepáticas, el único modo de transmitir ideas (pensamientos, deseos, etc.) a otro individuo consiste en utilizar signos. Un **signo (sign)** es una entidad perceptible que permite la comunicación. Los signos actúan, en consecuencia, como mediadores o intermediarios entre dos usuarios (o entre dos dispositivos mecánicos).

Todo signo está formado por dos componentes, indisolublemente unidos, como la cara y la cruz de una moneda:

- **Significante (signifier, physic component):** Es necesariamente una entidad perceptible a través de los sentidos. Los humanos podemos utilizar signos relacionados con nuestros cinco sentidos, aunque los más frecuentes son los de tipo visual (lengua de signos, gestos, dibujos, escritura...), auditivos (lenguaje hablado, silbidos,...) y táctil (material tifológico, Braille). Otras especies pueden utilizar signos químico-olfativos, como los que emplean muchos animales para marcar su territorio.
- **Significado (signified, ideational component):** Es el contenido asociado al significante. En el caso de los signos manejados por los humanos, corresponde al contenido conceptual o representación mental, que permite, a su vez, el acceso a la entidad de la realidad a la que se refiere el signo.

En el **signo lingüístico**, que es la unidad de expresión de la lengua, estas dos partes corresponden a la imagen acústica y al concepto con ella asociado:

SIGNO

El texto de este recuadro, en el primer párrafo, inicia la descripción de los signos en general, etapa en la que se incluye dos fases explicativas, al principio y al final del párrafo, y una fase intermedia en la que se define el término. El segundo párrafo da cuenta de la composición de la entidad signo y en este sentido, describe cada uno de los componentes. Por último, en el tercer párrafo, se ofrece y se refuerza con una ilustración la descripción del signo lingüístico.

Además de indicar la estructura en relación con el contenido, se puede hacer foco en operaciones que típicamente se llevan a cabo en los informes descriptivos, como, por ejemplo, las definiciones de la entidad que se describe, o su función.

Por otra parte, si en la infografía los estudiantes tuvieran que registrar la descripción de signo lingüístico a partir de este texto, se puede mostrar cómo reformular la información del texto fuente:

(1) Reformulación

Signo lingüístico: unidad de la lengua cuya función es facilitar la comunicación entre los individuos, que consta de dos elementos inseparables: el significante y el significado. El significante o imagen acústica es el componente perceptible, captado a través de los sentidos (vista, oído o tacto). El significado es el concepto o la representación mental vinculada al significante, que permite acceder a la entidad evocada por el signo.

A través de la tarea conjunta de reformular, el docente puede resaltar los pasos fundamentales de una descripción, al mismo tiempo que enseña los conceptos abordados en concreto. Así, en un primer momento se clasificó al signo lingüístico y luego se procedió a describir los componentes de este y sus respectivas funciones

Por otra parte, un texto persuasivo, como la argumentación a favor de una determinada postura, presenta etapas obligatorias, como (i) la tesis, (ii) los argumentos y (iii) el refuerzo de la tesis en el cierre, aunque no necesariamente en este orden. Así se desprende del siguiente ejemplo, numerado (2), en que se presenta una traducción del portugués original de Teixeira (2018, pp. 160-161) con la identificación de sus etapas. Se trata también de uno de los textos elegidos, que están listados en la Tabla 2 (v. más adelante).

(2) Fraseado original traducido y anotación

No hay espacio humano sin una lengua que defina sus límites. Nunca se ha encontrado un grupo humano que no utilizara un lenguaje articulado en el sentido en que usamos el concepto de lengua ARGUMENTO 1. Y contrariamente a lo que supone alguna mitología popular, no existen lenguas simples y lenguas complejas: todas las lenguas son aprendidas (por un ser humano con capacidades normales) en las mismas fases etarias y todas son igualmente complejas, cada una, obviamente, con su estructura y sus reglas que nos parecerán tanto más complejas cuanto más diferentes sean de nuestra lengua materna ARGUMENTO 2.

Por lo tanto, siempre, en el encuentro con cualquier comunidad humana, se encontró necesariamente el uso de una lengua compleja TESIS, incluso si la fase de civilización de la comunidad correspondía a la Edad de Piedra. Por tanto, no podemos imaginar realmente una comunidad humana que no tenga o haya tenido una lengua REFUERZO DE LA TESIS.

Entonces, luego de analizar conjuntamente el texto, los estudiantes podrían reformularlo del siguiente modo, centrándose solo en el tema del fragmento (reformulación 2a).

(2a) Reformulación

Tesis: Toda comunidad humana posee una lengua compleja.

Argumento 1: Todos los grupos humanos que se hallaron a lo largo de la historia hablaban una lengua.

Argumento 2: Así como el lenguaje alcanza a toda la humanidad, hay una característica de las lenguas que se extiende a todas ellas: la complejidad estructural.

Refuerzo de la tesis: Es imposible imaginar una comunidad humana que no hable una lengua.

Por otra parte, se podría hacer foco en las valoraciones y en la actitud del autor respecto del contenido del texto. El texto, mediante afirmaciones categóricas que reflejan certeza (“no hay”, “nunca”, “todas”, “siempre”) fortalece la tesis de manera estratégica y refuerza la idea de la universalidad del lenguaje como una característica inherente de las comunidades humanas.

Se puede construir con los alumnos un resumen (2b) que dé cuenta, además, de la actitud del autor:

(2b) Reformulación

El texto sostiene que toda comunidad humana posee una lengua compleja.

Defiende esta postura con dos argumentos: que todos los grupos humanos que se hallaron a lo largo de la historia hablaban una lengua y que lo que caracteriza a todas las lenguas es la complejidad estructural, desmintiendo la idea de quienes creen que hay lenguas simples y complejas.

Por estas razones, el autor termina enfatizando que es imposible imaginar una comunidad humana que no hable una lengua.

Como el desarrollo de la estructura de los diferentes géneros en etapas y fases excede el espacio del que disponemos para el presente trabajo, nos limitaremos a ofrecer estos dos ejemplos. Para más información sobre el tema, remitimos a Moyano (2009, 2013), Martín y Rose (2018), Natale y Stagnaro (2018), Serpa (2021), García y Moyano (2021), entre otros.

Además de los textos producidos por expertos sobre tres temas específicos, que sirven como fuentes de información, los estudiantes van a leer infografías

producidas por estudiantes de otros años, que sirven como modelos de escritura. El producto final que deben generar a partir de la lectura de los textos de los expertos es una infografía sobre un tema, cuyos textos representen visualmente la estructura del género.

Se utilizan ejemplos de infografías recopiladas en años anteriores, que corresponden a trabajos realizados por estudiantes cuyos docentes consideraron que cumplían satisfactoriamente todos los requisitos y, como tales, sirven de modelo.

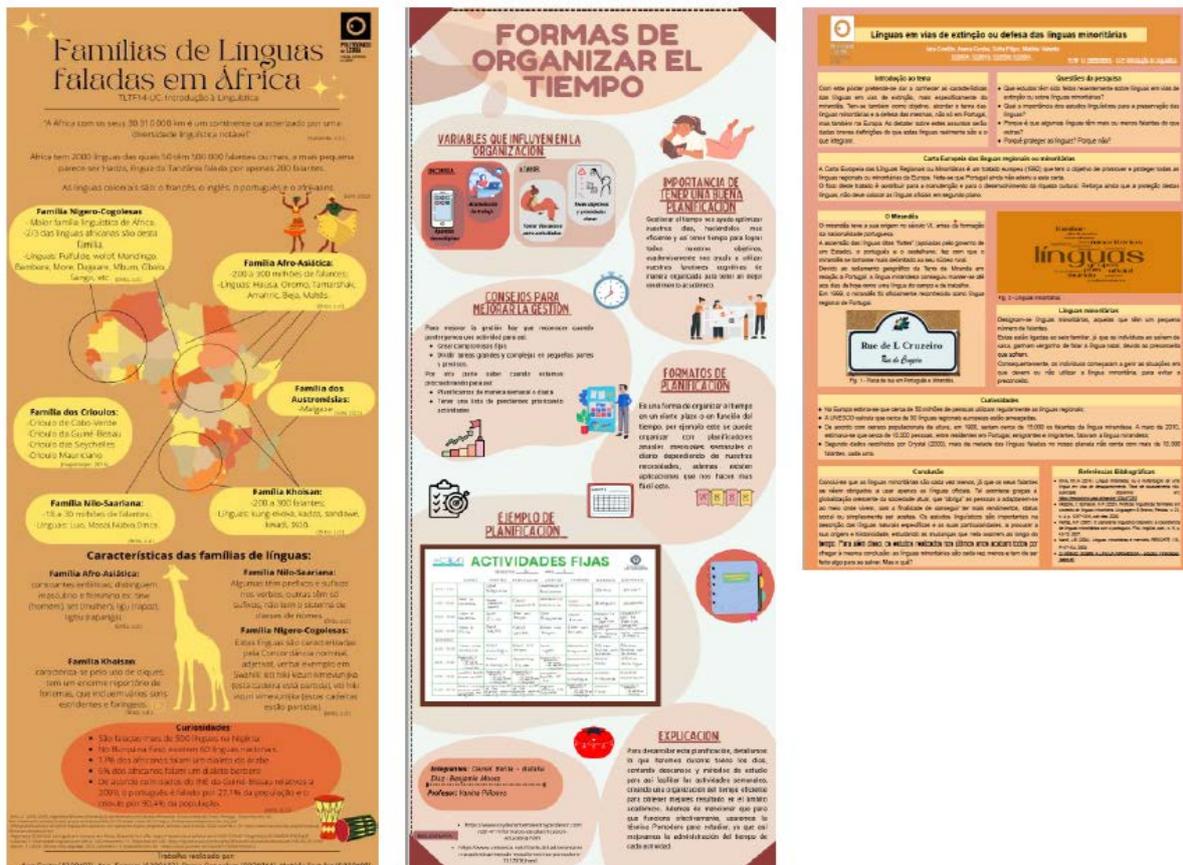


Figura 02. Infografías-modelo: Familias de linguas faladas em África y Linguas em vias de extinção ou defesa das linguas minoritárias.

En cuanto a los textos elaborados por expertos y que sirven tanto de fuentes de información como de modelos de redacción, se consideró tanto su pertinencia como su importancia. Se eligieron textos que se presentan habitualmente en las disciplinas y que se ocupan de conocimientos especializados fundamentales. Se espera que esta propuesta pueda llevarse a la práctica en los diferentes contextos en que nos encontramos las autoras. Así, la elección se materializa aquí en dos

listados, para los dos idiomas, español (ESP) y portugués (PT). En la Tabla 2, abajo, pueden leerse las referencias completas.

Tabla 2. Textos producidos por expertos

TEMA	IDIOMA	TEXTOS ELEGIDOS
1	ESP	<ul style="list-style-type: none"> ● Escandell Vidal, V. (2014). El lenguaje y la lingüística (puntos 1 y 2). En V. Escandell Vidal (coord.), <i>Claves del lenguaje humano</i> (pp. 1-8). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. ● Olarrea, A. (2016). Biología y lenguaje. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), <i>Enciclopedia de Lingüística Hispánica</i> (pp.19-29). Editorial Routledge. ● Yule, G. (2007). Los orígenes del lenguaje. En G. Yule, <i>El lenguaje</i> (pp. 7-13). Traducción de Nuria Bel Rafecas. Editorial Akal.
	PT	<ul style="list-style-type: none"> ● Duarte, I. (2000). Língua, Variação e Normalização Linguística. En <i>Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise</i> (pp. 15-28). Universidade Aberta. ● Mateus, M.H.M. y Villalva, A. (2006). <i>Linguística</i>. Caminho. Col. 'O Essencial sobre'. ● Sim-Sim, I. (1998). Porque adquirimos linguagem. In <i>Desenvolvimento da Linguagem</i> (pp. 44-66). Universidade Aberta. ● Teixeira, J. (2018). O Falar Bracarense: mitos, identidades e palavras. En J. Teixeira (org.) (2018), <i>Espaços, Culturas Urbanas e Contemporaneidade</i> (pp. 159-178). Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga.
2	ESP	<ul style="list-style-type: none"> ● Escandell Vidal, V. (2014). Lengua oral y lengua signada. En V. Escandell Vidal (coord.), <i>Claves del lenguaje humano</i> (pp.39-77). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. ● Yule, G. (2007). Los gestos y las lenguas de signos. En <i>El lenguaje</i> (pp. 208-221). Traducción de Nuria Bel Rafecas. Editorial Akal. ● Yule, G. (2007). El desarrollo de la escritura. En <i>El lenguaje</i> (pp. 29-37). Traducción de Nuria Bel Rafecas. Editorial Akal.
	PT	<ul style="list-style-type: none"> ● Baptista, A., Viana, F.L. y Barbeiro, L.F. (2011). Do oral ao escrito e Particularidades dos registos orais e escritos nas sociedades contemporâneas. En <i>O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica</i> (pp. 11-18). MEDGIDC. ● Fromkin, V. y Rodman, R. (1993). A aquisição da linguagem gestual. In <i>Introdução à Linguagem</i> (pp. 364-369). Tradução de Isabel Casanova. Almedina.
3	ESP	<ul style="list-style-type: none"> ● Escandell Vidal, V. (2014). La comunicación animal. En V. Escandell Vidal (coord.), <i>Claves del lenguaje humano</i> (pp. 13-22). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. ● Pinker, S. (2001). El Big Bang. En <i>El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente</i> (363-406). Traducción de José Manuel Igoa González. Alianza Editorial. ● Yule, G. (2007). Los animales y el lenguaje humano. En <i>El lenguaje</i> (pp. 14-28). Traducción de Nuria Bel Rafecas. Editorial Akal.
	PT	<ul style="list-style-type: none"> ● Fromkin, V. y Rodman, R. (1993). As linguagens dos animais. In <i>Introdução à Linguagem</i> (pp. 375-391). Almedina.

Una vez indicados los materiales elegidos, se pasa a la organización general de las distintas actividades. Como puede verse en la planificación, reproducida a continuación en la Tabla 3, hay seis momentos que se desarrollan a lo largo de siete lecciones. La especificación de la duración de las lecciones, en la columna a la

izquierda, señala aproximadamente el tiempo medio necesario para realizar los distintos momentos de enseñanza y aprendizaje, que requieren periodos considerables de trabajo conjunto.

Tabla 3. Planificación de los momentos de aprendizaje

	Actividades
Clase 1 60'	<p>Presentación de la actividad general: elaborar una infografía a partir de la lectura de tres textos, para socializar entre los estudiantes.</p> <p>Deconstrucción conjunta de las infografías-modelo: "Formas de organizar el tiempo", "Línguas em vias de extinção ou defesa das línguas minoritárias" y "Familias de línguas faladas em África".</p> <p>⇒ Se analizan las infografías, indicando clara y directamente qué géneros incluyen, sus pasos y etapas, y los recursos lingüísticos más relevantes. Se destacan los rasgos multimodales más relevantes y se enfoca la relación entre el texto verbal y las imágenes elegidas.</p>
Clases 2 y 3 (90' cada una)	<p>Deconstrucción conjunta de uno de los textos del tema elegido (docente y estudiantes)</p> <p>⇒ Se realiza una lectura superficial de uno de los textos (títulos, subtítulos...). Luego, en una lectura más detallada, se identifican los géneros de aquellas secciones del texto elegidas para incluir en la infografía (propósito, etapas y recursos lingüísticos).</p>
Clase 4 60'	<p>Escritura conjunta de fragmentos de la infografía: resumen y paráfrasis (docente y estudiantes)</p> <p>⇒ Se producen pequeños párrafos en que se verbalizan las operaciones de resumir y parafrasear, considerando los contenidos analizados en la clase anterior y los elementos de la rúbrica de edición de resúmenes.</p>
Clases 5 y 6 60'	<p>Planificación y elaboración grupal de la infografía (estudiantes)</p> <p>⇒ Se presenta la guía de edición de la infografía y se leen y subrayan los diferentes aspectos listados en ella y se revisa la rúbrica de desempeño. Después, se construye un plan general de las partes fundamentales de la infografía. Cada grupo elabora su infografía.</p>
Clase 7 90'	<p>Edición conjunta (docente y estudiantes).</p> <p>⇒ Se revisan y editan las producciones de los estudiantes. En primer lugar, el docente revisa tres trabajos (que ha elegido según sus diferencias a partir de la guía de edición): señala clara y detalladamente, en cada trabajo, los aspectos mejor logrados y los que deben ser mejorados. Después, todos los grupos editan sus trabajos.</p>

La planificación incluye la identificación de cada momento de aprendizaje y una pequeña descripción de lo que se pretende hacer. Además, se hace referencia a instrumentos pedagógicos específicos que están reproducidos o referenciados en este artículo, conforme se explicita enseguida. Las infografías reproducidas (figura 2) son utilizadas en la *clase 1*. La lista de textos apuntada (tabla 2) muestra el material seleccionado para las *clases 2, 3 y 4*. En esta misma *clase 4*, está previsto, además,

el manejo de una guía de edición de resúmenes (tabla 4), que también sirve para guiar la escritura. Finalmente, la guía de edición por medio de la cual se puede revisar y mejorar las infografías en curso en las *clases 5 y 6*, se presenta más abajo (tabla 5).

Nótese que, aunque se trate de un plan contextualmente adaptable, los pasos descritos son, asimismo, fundamentales para una enseñanza explícita por medio de la cual se fomenta gradual y progresivamente la autonomía de cada alumno. Así, en el inicio, se prevé un apoyo fuerte del docente en el análisis de los textos que se tratan, considerando tanto su dimensión verbal, esto es, las palabras y sus combinaciones en frases y párrafos, cuanto los elementos no verbales, como las imágenes de la infografía, el uso de diferentes tamaños de fuente, los colores, entre otros ejemplos. Además, se mantiene la atención tanto en el contenido como en la forma.

Por otro lado, se ofrecen dos herramientas diferentes, que funcionan como guía pero que también pueden adquirir carácter evaluativo, lo que prepara a los estudiantes para un desempeño exitoso en las tareas de evaluación, que de este modo resultan explícitas. La guía de edición del resumen (tabla 4), es una adaptación de la rúbrica desarrollada en Dreyfus et al. (2016), con el fin de facilitar las evaluaciones formales del discurso académico. Si bien esta propuesta tiene su base en la lingüística sistémica funcional (LSF), busca simplificar el análisis de los textos para hacerlo más accesible a tutores del proyecto y estudiantes. La evaluación tiene en cuenta cómo se relacionan las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual) con estos tres niveles del texto: el texto completo- nivel del género y el registro-, los párrafos- nivel de la semántica discursiva- y las oraciones, grupos y palabras -nivel de la léxico-gramática.

La rúbrica para editar y evaluar el resumen que proponemos aquí hace foco en la transformación que sufre el texto fuente mediante esta operación, una transformación que va más allá de la reducción mecánica de palabras, ya que resumir implica transformar y manipular el lenguaje para mantener los significados esenciales y el propósito comunicativo del texto fuente (Hood, 2008). Así, el significado ideacional se centra en cómo se identifican y se conectan las ideas clave

del texto fuente; el interpersonal, en la distinción de las voces de los autores, el del texto fuente y el del resumen. Finalmente, el significado textual examina cómo se organiza de una manera clara un texto abstracto, de modo que resulte coherente y fácil de seguir. Estos aspectos, a su vez, se van a realizar en tres niveles textuales, que también son revisados en la grilla de edición: el nivel del género, en el que se aborda el texto como un todo, con su propósito y sus etapas; el nivel del discurso semántico, en el que se examinan las fases del texto, como los párrafos y las relaciones semánticas y lógicas entre las ideas; y el nivel léxico-gramatical, en el que se analiza cómo se construye el significado en unidades gramaticales como las oraciones o los grupos nominales y verbales. En cada uno de los niveles, se presentan afirmaciones que sirven como indicadores de desempeño. Se utilizan los términos empleados a lo largo de las clases, aunque en fraseados sencillos, que promueven el dominio de un metalenguaje y fortalecen la educación lingüística de los estudiantes.

Tabla 4. Guía de edición del resumen

Dominio	Género y registro (en el texto completo)	Semántica del discurso (en las frases)	Gramática y expresión (en las oraciones)
Aspecto			
Aspectos relacionados con el contenido (significado ideacional)	El resumen refleja con precisión el propósito del texto fuente. Identifica y presenta de manera concisa las ideas principales del texto fuente.	Se establecen relaciones lógicas claras entre las ideas presentadas (causa-efecto, comparación, etc.). Se maneja adecuadamente el nivel de abstracción, generalizando las ideas del texto fuente sin perder precisión.	Se utiliza un vocabulario preciso y adecuado al tema del texto fuente. Se emplean nominalizaciones para condensar información y mantener la formalidad.
Aspectos relacionados con el contexto (significado interpersonal)	Se reconoce al autor del texto fuente y se distingue su voz de la del autor del resumen. Se mantiene una postura objetiva al resumir la información del texto fuente, evitando opiniones personales.	Se presenta la evaluación del autor del texto fuente de manera objetiva, mediante recursos lingüísticos que reflejan intensidad, certeza, frecuencia. Se gestionan adecuadamente las voces externas, integrándolas al resumen de manera coherente y sin perder la objetividad.	Se utilizan recursos lingüísticos para reflejar la evaluación del autor del texto fuente (adverbios, adjetivos, verbos modales). Se citan y parafrasean correctamente las ideas del texto fuente, observando siempre el uso disciplinar.
Aspectos relacionados con la organización textual (significado textual)	El resumen presenta una estructura clara y coherente, con un inicio, desarrollo y cierre. Se presenta la información de manera concisa y precisa, sin incluir detalles irrelevantes.	Se utilizan recursos cohesivos para conectar las ideas y crear un texto fluido. Se mantiene una progresión temática clara, presentando la información de manera lógica y ordenada.	Se utilizan conectores para articular las ideas y crear transiciones fluidas entre ellas. Se emplean recursos gramaticales para organizar la información (voz activa/pasiva, orden de las palabras, por ejemplo).

Por otra parte, la guía de edición de la infografía (Tabla 5) se elaboró en torno a los aspectos que se describen en el apartado 3.

Tabla 5. Guía de edición/evaluación de la infografía

RÚBRICA ANALÍTICA DE DESEMPEÑO "Infografía"				
Criterios	Niveles de desempeño			
	<i>Logrado con excelencia (4 puntos)</i>	<i>Logrado (3 puntos)</i>	<i>Parcialmente logrado (2 puntos)</i>	<i>No logrado (0 puntos)</i>
Aspectos relacionados con el significado ideacional	La infografía cuenta con toda la estructura solicitada: título breve y llamativo, texto informativo, contenido visual, fuentes y créditos. Estos elementos se encuentran presentados de manera correcta.	La infografía carece de uno de los elementos de la estructura solicitada. O BIEN Uno de los componentes de la estructura se encuentra incompleto (ej.: las referencias de las fuentes solo incluyen el enlace y no antecedentes como autor, año de publicación, etc.) y/o se presenta de manera incorrecta (ej.: el título no es breve ni llamativo).	La infografía carece de dos elementos de la estructura solicitada. O BIEN Dos de los componentes de la estructura se encuentran incompletos y/o se presentan de manera incorrecta.	La infografía carece de tres o más elementos de la estructura solicitada. O BIEN Tres o más de los componentes de la estructura se encuentran incompletos y/o se presentan de manera incorrecta.
	La infografía es resultado de la síntesis de la información textual. En ella aparecen recogidos con mucha claridad todos y cada uno de los conceptos e ideas fundamentales del texto leído.	La infografía es resultado de la síntesis de la información textual. Sin embargo, no todas las ideas fundamentales del texto leído son recogidas, aunque sí las más relevantes.	La infografía es resultado de la extracción de la información textual, sin síntesis. Además, solo son recogidas algunas de las ideas fundamentales del texto leído.	La infografía no refleja la mayor parte de las ideas fundamentales del texto leído. Tampoco es posible apreciar un buen trabajo de síntesis.

RÚBRICA ANALÍTICA DE DESEMPEÑO "Infografía"				
Criterios	Niveles de desempeño			
	<i>Logrado con excelencia (2 puntos)</i>	<i>Logrado (1.5 puntos)</i>	<i>Parcialmente logrado (1 punto)</i>	<i>No logrado (0 puntos)</i>
Aspectos relacionados con el significado interpersonal	La información está distribuida de una manera muy atractiva visualmente, la combinación de colores e imágenes es muy armónica y la tipografía empleada es legible y muy apropiada.	La información está distribuida de manera atractiva visualmente, la combinación de colores e imágenes es adecuada y la tipografía empleada es legible y apropiada.	La información está distribuida de manera poco atractiva visualmente, la combinación de colores e imágenes no es del todo armónica y/o la tipografía no es la más apropiada.	La información no está distribuida de manera atractiva, los colores e imágenes no se combinan de forma armónica y/o la tipografía empleada es inapropiada y poco legible.
	La infografía está diseñada para el público objetivo al que se dirige, teniendo en cuenta su nivel de conocimiento previo y sus intereses.	La infografía considera parcialmente al público objetivo, adaptándose en algunos aspectos a su nivel de conocimiento previo o intereses, aunque presenta áreas que podrían mejorarse en función de sus necesidades.	La infografía muestra una adaptación limitada al público objetivo, con poca consideración por su nivel de conocimiento previo o intereses, lo que puede dificultar la comprensión o el impacto.	La infografía no está adaptada al público objetivo, ignorando completamente su nivel de conocimiento previo e intereses, lo que resulta en una comunicación inefectiva del contenido.

RÚBRICA ANALÍTICA DE DESEMPEÑO "Infografía"				
Criterios	Niveles de desempeño			
	<i>Logrado con excelencia (4 puntos)</i>	<i>Logrado (3 puntos)</i>	<i>Parcialmente logrado (2 puntos)</i>	<i>No logrado (0 puntos)</i>
Aspectos relacionados con el significado textual	Se evidencia un equilibrio perfecto entre los contenidos textual y visual: cada uno de ellos representa significado y se complementan para dar sentido a lo que se informa.	Se evidencia un buen equilibrio entre los contenidos textual y visual: cada uno representa un significado y se complementan la mayor parte de las veces para dar sentido a lo que se informa.	No se evidencia un buen equilibrio entre los contenidos textual y visual: la información aportada por el texto y las imágenes es reiterativa, o bien estas no logran complementarse para dar sentido a lo que se informa.	No se evidencia equilibrio entre los contenidos textual y visual: la información aportada por el texto es excesiva en relación con la cantidad de imágenes, o bien estas (información e imágenes) representan significados aislados que no logran dar sentido a lo que se informa.
	Las imágenes incluidas se relacionan completamente con el tema central y se cumple con incluir aquellas requeridas por la actividad.	Las imágenes incluidas se relacionan mayormente con el tema central, pero una de las requeridas se encuentra incompleta y/o se presenta de manera poco clara para el mensaje que se desea comunicar.	Las imágenes incluidas se relacionan escasamente con el tema central. Además, falta una de las imágenes requeridas, o bien dos de las imágenes se presentan de manera incompleta o poco clara para el mensaje que se desea comunicar.	Las imágenes incluidas no están relacionadas con el tema central. Además, faltan las imágenes requeridas, o bien tres o más de las imágenes incluidas se encuentran incompletas y/o se presentan de manera incorrecta de acuerdo con el mensaje que se desea comunicar.
	Existe coherencia entre cada elemento incluido en la infografía (título, texto, organización, imágenes y formas), lo que permite que el mensaje sea comunicado de manera eficiente.	Existe coherencia entre la mayoría de los elementos incluidos en la infografía, lo que permite que el mensaje sea comprendido. Por ejemplo: título, texto, organización y formas están organizados de modo coherente, pero una de las imágenes no tiene relación directa con el tema indicado en el título.	Existen incoherencias entre elementos incluidos en la infografía, lo que dificulta la comprensión del mensaje. Por ejemplo: problemas con la disposición del texto y las imágenes, lo que dificulta la lectura de la información.	No se observa coherencia entre los elementos incluidos en la infografía, lo cual impide la comprensión del mensaje. Por ejemplo: las imágenes y formas no son apropiadas para la información aportada por los textos y el tema que se infiere del título.
	Se evidencia ausencia de errores de ortografía literal, acentual y puntual en la infografía.	Se evidencian uno o dos errores ortográficos en la infografía.	Se evidencian de tres a cinco errores ortográficos.	Se evidencian más de cinco errores ortográficos en la infografía.

RÚBRICA ANALÍTICA DE DESEMPEÑO "Infografía" (Total: 10 puntos)

Criterios	Logrado con excelencia	Logrado Parcialmente	logrado	No logrado
Significado ideacional				
Estructura formal	2 pts	1.5 pts	1 pt	0 pts
Selección y síntesis de ideas	2 pts	1.5 pts	1 pt	0 pts
Significado interpersonal				
Diseño visual (atractivo, armónico, legible)	1 pt	0.75 pt	0.5 pt	0 pts
Adecuación al público objetivo	1 pt	0.75 pt	0.5 pt	0 pts
Significado textual				
Equilibrio entre texto e imagen	1.5 pts	1 pt	0.5 pt	0 pts
Pertinencia de las imágenes	1 pt	0.75 pt	0.5 pt	0 pts
Coherencia entre elementos	1 pt	0.75 pt	0.5 pt	0 pts
Corrección ortográfica	0.5 pt	0.4 pt	0.2 pt	0 pts

En suma, la utilidad de una guía de edición es indiscutible, sin embargo, es necesario presentarla a los estudiantes mediante definiciones claras y ejemplos ilustrativos. En este sentido, se sugiere que se extraigan ejemplos de los textos producidos por los estudiantes mismos y que, en conjunto, se lean y anoten todos los aspectos de estas muestras, los mejor y los peor logrados. Para esto, es imprescindible, previamente, revisar las producciones y seleccionar los ejemplos correspondientes, tal cual se prevé en la planificación, presente en la tabla 3, arriba.

5. DISCUSIÓN

La propuesta didáctica aquí desarrollada pretende ser una posibilidad suficientemente general, que sigue la experiencia documentada en Moyano (2010, 2012, 2017), para aplicar los mismos principios rectores y estrategias didácticas explícitas, conducentes a una enseñanza lingüística con apoyo y promotora de una autonomía efectiva:

Esta manera de trabajar en las aulas no se centra en la caracterización formal de los géneros ni de rasgos del discurso ni tampoco en la enseñanza sobre aspectos teóricos de la lengua sino en cómo los textos construyen significado relevante en un ámbito social determinado y permite, mediante reflexión metalingüística y metacognitiva explícita, el desarrollo de habilidades discursivas en prácticas de lectura y escritura. (Moyano 2010, p. 468)

En consonancia con la reflexión metalingüística a la que aluden Moyano et al. (2018, p. 57), la incorporación de metalenguaje requiere que los estudiantes experimenten y comprendan el rasgo lingüístico al que este hace referencia para que puedan internalizarlo de una manera cabal. Como acertadamente lo caracteriza Stagnaro (2018, p. 31), el estudiante que ingresa al universo de los textos académicos es una especie de “extranjero” que necesita acompañamiento docente porque “no hay supuestos comunes ni saberes previos propios del ámbito”, mucho menos de las disciplinas. De allí la necesidad de la explicitación de distintos aspectos en el trabajo con los textos disciplinares, desde los propiamente discursivos (el modo en que se presentan los temas en los textos, los enlaces lógicos entre las ideas, los recursos lingüísticos que dan cuenta de la postura del autor, la relación dialógica que un texto establece con otros, etc.) hasta los criterios e indicadores de evaluación. Incluso, con el fin de evitar que los estudiantes produzcan textos alejados de lo solicitado en la consigna, se hace necesario presentar ejemplos del tipo de producto final que se espera, esto es, textos que funcionen como modelo. Cabe destacar que es necesario que esta explicitación tenga lugar en sesiones que promuevan la participación activa de los estudiantes, en las que el docente opera como experto que modela la lectura y construye una suerte de andamiaje que guía la comprensión de aquellos (Moyano, 2017).

En esta línea, si bien este trabajo se circunscribe a los estudios del lenguaje, se pretende que pueda hacerse extensivo a disciplinas de otros ámbitos. El cuerpo docente no especializado en conocimientos lingüísticos sí tiene suficiente experticia en los textos de su disciplina y puede guiar a los estudiantes en la lectura, el análisis y la elaboración de textos específicos de su comunidad disciplinar. Esto implica revisar las propias prácticas docentes e incorporar la lectura y la escritura en el dictado de la materia, entendiendo que no supone una pérdida de tiempo, en la medida en que los contenidos previstos en el programa también pueden abordarse a partir de los propios textos de la disciplina, lo que tal vez demande un rol más activo por parte del estudiante y una supervisión más cercana en su construcción como lector de los géneros propios de la asignatura.

Sin embargo, somos conscientes de que esta propuesta conlleva ciertos aspectos que pueden considerarse problemáticos: la revisión de las prácticas docentes, la incorporación de formas de abordar los textos que no son las acostumbradas, la planificación detallada las actividades para que se alcancen los objetivos esperados, entre otras, son tareas que demandan una cantidad considerable de tiempo. Aun así, consideramos que los especialistas en lenguaje pueden acompañar a los docentes no especializados en el tema para que estos últimos puedan incluir en forma progresiva la lectura y la escritura en los distintos cursos. La consulta a especialistas en lenguaje, sin embargo, no implica proponer talleres en los que se aborde la escritura con independencia de la materia que se esté tratando, pues es necesario que la lectura y la escritura se trabajen en los distintos contextos disciplinares en que se construye el conocimiento (Moyano, 2017). Estudios recientes demuestran posibilidades de aplicar el diseño de este tipo de programas a través del currículum en diferentes instituciones universitarias (cf. Montes y Vidal, 2017; Serpa, 2021; García y Moyano, 2021).

Cabe señalar que el tiempo que se destina a cada momento de aprendizaje es tentativo. Somos conscientes de que el calendario académico es restringido y muchas veces rígido, por lo que puede ser un escollo para implementar algunas de las ideas vertidas aquí. No obstante, el uso de mediación tecnológica en las clases, como videos realizados por los mismos docentes, puede simplificar la tarea, siempre que luego se retome lo abordado en alguna instancia presencial.

Asimismo, se justifica la inclusión de un trabajo como el que se propone aquí en el cronograma de clases ya que favorece la alfabetización académica de los estudiantes, puesto que no solo los involucra en actividades con los géneros propios del saber disciplinar, sino también con prácticas propias de la academia, como el trabajo colaborativo, la socialización de los resultados y la evaluación de la comunidad. En este sentido, se genera una instancia apropiada para que la clase se centre no solo en los resultados sino en las decisiones estratégicas que conforman los procesos de lectura y de escritura. Desde esta perspectiva, las actividades del presente trabajo promueven un primer acercamiento de los estudiantes a cultura escrita de la disciplina.

Por último, tanto las dimensiones como los niveles de desempeño de las guías de edición y la rúbrica de evaluación de esta propuesta didáctica deben ser explicitadas. Así como se sugiere el uso de la guía de edición en las sesiones de trabajo conjunto, también la rúbrica de evaluación debe ser leída con los estudiantes. Si el éxito y la autonomía son las principales ambiciones del proceso de enseñanza, entonces los criterios y principios de la evaluación deben quedar claros desde el comienzo del proceso.

En síntesis, incluir la enseñanza explícita de estrategias de escritura que consideren las particularidades de los géneros discursivos con que se enfrentarán los estudiantes en el aula es una necesidad que debe hacer reconsiderar la forma en que esta habilidad se aborda en nuestras aulas. Por ello, se deben replantear los tiempos destinados a su enseñanza en los programas de estudio, toda vez que la evidencia demuestra que, cuando se la aplica en conjunto con la lectura, produce cambios sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

1. Acevedo, Claire; Rose, David y Whittaker, Rachel (eds.) (2023). (eds.) (2023). *Reading to Learn, Reading the World - How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*. Equinox.
2. Bazerman, Charles; Bonini, Adair y Figueredo, Débora (2009). *Genre in a changing world*. Parlor Press.
3. Bazerman, Charles... [et al.] (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*; editado por Federico Navarro. Ferreyra, Laura E., trad.- 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
4. Blanco Fernández, Juana M. y Moyano, Estela I (2021). Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistemico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *D.E.L.T.A.*, 37(3), pp. 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202152956>
5. Carlino, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, si-mulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades *Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, 23 (1), pp. 6-14.
6. Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), pp. 409-420.
7. Dreyfus, Shoshana J; Humphrey, Sally; Mahboob, Ahmar y Martin, J.R. *Genre pedagogy in higher education: the SLATE project*. Londres: Palgrave Macmillan. 2016
8. Fuzer, Cristiane y Scotta Cabral, Sara (2014). *Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa*. Mercado de Letras.
9. García, Yanina E., y Estela I. Moyano (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del currículum desde la lingüística sistemico-funcional. *Revista Organon*, 35(71), pp. 280-299.
10. Halliday, Michael (2003). "On the "Architecture" of Human Language". Michael Halliday y Jonathan Webster, *On Language and Linguistics: Volume 3*. A&C Black.
11. Hood, Susan (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. En *Linguistics and Education* 19, pp. 351-365.
12. Lemke, Jay (1998). "Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text". James Martin y Robert Veal (ed.), *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science*. Routledge. pp. 87-113.
13. Marques, Maria Aldina (2023). "Discurso académico e discurso científico. Aproximações, diferenças e ensino". Paulo Silva, Alexandra Pinto y Carla Marques (orgs.), *Discurso Académico: conhecimento disciplinar e apropriação didática*. Grácio Editor. pp. 227-237. https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2023/04/Discurso-Academico_e-book.pdf
14. Martin, James y Rose, David (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
15. Montes, Soledad y Vidal, Margarita (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, pp. 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>
16. Moyano, Estela (2007a). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), pp. 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

17. Moyano, E. I. (2007b). Evolución en las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de nuevo ingreso: Análisis de un caso. Presentación en el Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI", organizado por la UACM (México), Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 1-25.
18. Moyano, Estela (2009). "Negotiating genre: Lecturer's awareness in genre across the curriculum Project at the university level". Charles Bazarman, Adair Bonini y Débora Figueiredo (coord.), *Genre in a changing world*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press. pp. 442-264.
19. Moyano, Estela (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), pp. 465-488. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>>
20. Moyano, Estela (coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
21. Moyano, Estela (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, pp. 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
22. Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (org.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
23. Navarro, Federico (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), pp. 18-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.471>
24. Palmucci, Daniela (2017a). *Recursos visuales y potencial de significación en el discurso científico-pedagógico (Argentina, 1965-2005): de la ilustración a la infografía* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Sur.
25. Palmucci, Daniela (2017b). Las infografías, nuevos espacios de lectura para el discurso científico-pedagógico. En *Discurso & Sociedad*, Vol. 11(2), pp. 262-288.
26. Stagnaro, Daniela (2018). "Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura". Lucía Natale y Daniela Stagnaro (Coord.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 15-57.
27. Unsworth, Len (2021). Infografías científicas en secundaria: complejos de significados multimodales en ensambles compuestos verbales-visuales. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), pp. 1-19.