

## Artículos

### **Análisis de géneros discursivos: revisión de escuelas y tendencias desde John Swales hasta la actualidad**

*Genre analysis: review of schools and trends since John Swales to present*

*Análise de gêneros discursivos: uma revisão das escolas e tendências desde John Swales até os dias atuais*

Bexi Perdomo<sup>1</sup>  
Oscar Alberto Morales<sup>2</sup>

#### RESUMEN

**Objetivo:** *identificar y describir las escuelas de análisis de los géneros discursivos que han surgido en el mundo y que han sido útiles para los programas de enseñanza de lectura y escritura académica. Metodología:* *se realizó una revisión documental a través de la técnica de análisis de contenido y con el protocolo What Work Clearinghouse (WWC). Se revisaron libros y artículos científicos que discuten el tema desde finales del Siglo XX hasta la actualidad. Las categorías de análisis fueron: bases epistemológicas, características y enfoques metodológicos propuestos por cada escuela. Resultados:* *el análisis permitió identificar y describir siete escuelas que van desde las más antiguas o pioneras hasta las que se pueden considerar como emergentes o en desarrollo. Conclusiones:* *aunque las corrientes son diferentes, todas están orientadas al conocimiento y dominio de los géneros discursivos y las convergencias entre ellas hacen que su elección no sea exclusiva. De ahí que los profesionales puedan asumir una posición ecléctica en función de los objetivos de sus cursos.*

**Palabras clave:** *análisis de género; escritura académica; comunidades discursivas; géneros discursivos; enseñanza basada en el género.*

1. Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Lima, Perú. Centro de Investigación de la Creatividad. <https://orcid.org/0000-0002-1611-7743>. E-mail: [bjperdomo@gmail.com](mailto:bjperdomo@gmail.com)
2. Universidad de Los Andes, Facultad de Odontología, Postgrado de Rehabilitación Bucal, Mérida, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-0879-6555>. E-mail: [geode.ula@gmail.com](mailto:geode.ula@gmail.com)

## ABSTRACT

**Aim:** *To identify and describe the schools of analysis of discursive genres that have been useful for academic reading and writing teaching programs.*

**Methodology:** *a documentary review was carried out through the content analysis technique and the What Work Clearinghouse (WWC) protocol. The authors analyzed books and scientific articles discussing the subject from the end of the 20th century to the present. The categories of analysis were: epistemological bases, characteristics, and methodological approaches proposed by each school.*

**Results:** *The authors identified and described seven schools; they range from the pioneers to those considered as emerging.*

**Conclusions:** *Although the schools are different, they are all oriented to the knowledge and mastery of discursive genres, and the convergences among them make their choice not exclusive. Hence, professionals can assume an eclectic position according to the objectives of their courses.*

**Key words:** *genre analysis; academic writing; discourse communities; discourse genres; genre-based teaching.*

## RESUMO

**Objetivo:** *identificar e descrever as escolas de análise de gêneros discursivos que têm sido úteis para programas de ensino de leitura e escrita acadêmica.*

**Metodologia:** *uma revisão documental foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo e do protocolo What Work Clearinghouse (WWC). Os autores analisaram livros e artigos científicos que discutem o assunto desde o final do século XX até o presente. As categorias de análise foram: bases epistemológicas, características e abordagens metodológicas propostas por cada escola.*

**Resultados:** *Os autores identificaram e descreveram sete escolas, desde as pioneiras até as consideradas emergentes.*

**Conclusões:** *Embora as escolas sejam diferentes, todas são orientadas para o conhecimento e o domínio dos gêneros discursivos, e as convergências entre elas fazem com que sua escolha não seja exclusiva. Portanto, os profissionais podem assumir uma posição eclética de acordo com os objetivos de seus cursos.*

**Palavras-chave:** *análise de gêneros; redação acadêmica; comunidades discursivas; gêneros discursivos; ensino baseado em gêneros.*

## 1. Introducción

El estudio de los géneros discursivos remite a los trabajos de Bajtín (1982) quien influyó directamente en lo que concierne a la antropología y

la forma como esta se presenta y se percibe desde la escritura. A partir de su noción de heteroglosia, Bajtín sentó bases del estudio de las comunidades, sus particularidades discursivas y sociales, porque a su juicio una es reflejo de la otra. Bajtín (1982) y Miller (2015) coincidieron en que la variedad de géneros discursivos está determinada por las posibilidades de la actividad humana, cuyas esferas en la praxis definen los géneros discursivos crecientemente. En la medida que estas esferas se complican y evolucionan, los géneros también sufren modificaciones; por lo tanto, se precisa su estudio constante.

Luego de cuatro décadas de investigación sobre el género discursivo, no existe un acuerdo entre los autores contemporáneos sobre su definición y la forma como debe ser estudiado (Mwinlaaru, 2020). Como señala Biel (2018), el significado de género ha mostrado una evolución significativa a través de los años. Aunque este significado difiere dependiendo del marco teórico dentro del cual se ubica, en todos se hace énfasis en que el género presenta patrones reconocibles dentro de una comunidad discursiva para un propósito comunicativo orientado al logro de una meta social.

Desde la propuesta inicial de Swales (1990), el estudio de género se fue constituyendo como un importante pilar de la enseñanza de la lectura y la escritura (Biel, 2018; Tardy, 2017). En el ámbito de la lectura, permite incrementar las posibilidades de comunicación con la comunidad científica al ofrecer estrategias para acceder a la evidencia científica publicada de forma eficiente. Cubrir esa necesidad de acceso a la información científica se ha constituido en una de las metas de los cursos de inglés con propósitos específicos, para los cuales la enseñanza con base en el género es una opción válida cuyo éxito ha sido documentado (Cheng, 2021; De Jong y Perdomo, 2016; Perdomo, 2018; Perdomo y De Jong, 2017; Perdomo y Morales, 2018). Por su parte, la enseñanza de la escritura basada en el género tiene como norte que el futuro profesional desarrolle la capacidad de producir los géneros escritos propios de su comunidad y, de esta forma, gozar de la aceptación y posicionarse en su comunidad discursiva académica (Swales, 1990; Tardy, 2017; Morales et al., 2020a; 2020b).

Dada las implicancias pedagógicas del estudio del género, al igual que Hyon (1996), se considera necesario conocer las diferentes corrientes en análisis de géneros discursivos para identificar sus bondades y observar cuáles se ajustan a las necesidades de la realidad de nuestros estudiantes. Hyon (1996) hace especial énfasis en las tres tradiciones de investigación

más referidas en la literatura: la Nueva Retórica Norteamericana, la Lingüística Sistémica Funcional y el modelo de Inglés para Propósitos Específicos. Flowerdew (2005) y otros estudiosos consideran que estas tres tradiciones o corrientes representan la erudición en materia de género, pues han desarrollado modelos teóricos que han servido de base para la posterior investigación discursiva y enseñanza de discurso académico. Sin embargo, recientemente han surgido nuevas propuestas para el estudio de los géneros que también merecen ser revisadas para que el investigador se genere un juicio, basado en evidencia, sobre su utilidad y conveniencia de acuerdo con sus propósitos (Swales, 2012).

Como señala Swales (2012), desde la publicación del artículo de Hyon (1996) que analizaba lo que hasta entonces eran las tres escuelas de análisis de géneros discursivos, han surgido nuevas propuestas que han llamado el interés de quienes investigamos los géneros. La literatura se ha referido a estas usando diferentes términos; por ejemplo, escuelas, enfoques, perspectivas, tradiciones y corrientes. En este sentido, estos términos se usarán de forma intercambiable para referirse a estas propuestas concretas para el análisis de géneros discursivos que gozan de fundamentos epistemológicos y metodológicos sólidos.

En cuanto a las corrientes más recientes, Swales (2012) hace referencia al enfoque brasileño de género y la New London School como ‘otras candidatas’ para el análisis de género, y abre la posibilidad de que surja la pedagogía basada en el género española. Sin embargo, estas no son las únicas nuevas propuestas, ya que también han surgido estudios que dan cuenta de una escuela nacida en Chile y otra en Suiza.

Bajtín (1982) y Miller (2015) indican que el género es dinámico como el entorno en el que surge. En consecuencia, para aquellos interesados en el análisis de género discursivo es importante estar actualizados en cuanto a las propuestas metodológicas que van surgiendo para su estudio. No obstante, la información sobre estas diferentes escuelas y propuestas se encuentra dispersa y no se cuenta con un artículo reciente que las integre en una mirada general en un solo espacio. En ese sentido, nos planteamos este estudio con el objetivo de identificar y describir las escuelas de análisis de géneros discursivos que han servido de base a la enseñanza de la lectura y la escritura e, incluso, la enseñanza de la investigación (De Jong y Perdomo, 2016; Morales y Perdomo, 2020; Perdomo, 2018; Perdomo y De Jong, 2017) desde John Swales (1981) hasta la fecha.

## 2. Método

Se asumió el enfoque cualitativo, a través del cual es posible generar conocimiento desde la profundización y comprensión del fenómeno u objeto de estudio (Cáceres, 2003; Martínez, 2015). Se llevó a cabo un estudio de diseño documental, con base en la técnica de análisis de contenido. Se trató de una revisión de literatura, la cual consiste en una evaluación de la evidencia científica disponible para responder a objetivos de investigación orientados a desarrollar temáticas de interés (Chigbu et al., 2023). Esta técnica basada en el análisis de fuentes secundarias es ampliamente recomendado para sintetizar información. Específicamente, se trabajó con el diseño de revisión interpretativa, la cual consiste en la interpretación de lo que han escrito los expertos para ponerlo en perspectiva y ofrecer una mirada completa de un tema (Chigbu et al., 2023). Para la recuperación y procesamiento de la información, se siguieron las fases y criterios definidos para revisiones de literatura en Educación (WWC, 2020) para darle sistematicidad y mayor rigor científico al estudio. Así, el proceso de revisión se desarrolló considerando las siguientes fases

- Elaboración del protocolo de revisión.
- Identificación de la literatura relevante: se analizó el contenido de libros y artículos científicos que presentan o discuten las corrientes o escuelas de análisis discursivo, asegurándose de incluir publicaciones de representantes de estas escuelas y de autores que las han seguido, estudiado y aplicado. Se prestó especial importancia al período que cubría el estudio, el cual fue un criterio de inclusión. En este sentido, ya que se quería una cobertura tan completa como fuera posible, se inició con las publicaciones seminales de Jhon Swales (comienzos de la década de los años 80 y principio de los años 90 del siglo XX) hasta la actualidad.
- Selección de los estudios. La selección de los estudios se hizo con base en criterios de inclusión: fecha (publicados a partir de 1980), contenido (presentar información teórica o empírica sobre análisis de género), idioma de la publicación (español, inglés, portugués, francés, italiano), fuente (libros y revistas arbitradas e indexadas). El criterio de exclusión fue el tipo de documento (se excluyó literatura gris).
- Revisión de los estudios: por medio de la técnica de análisis de contenido se compiló información para responder al propósito de

la investigación. Se llevó a cabo la lectura de 24 libros/capítulos de libro, 20 artículos científicos recuperados a través de Scopus, 20 de Google académico, cinco de la Web of Science y tres de Scielo, los cuales constituyeron las unidades de análisis. Los recuperados por medio de Google académico fueron revisados y se verificó que provinieran de revistas que figuren en otros índices europeos y asiáticos reconocidos (se anexa la lista de revistas y de la que provenían los artículos y las editoriales de los libros). Las categorías del análisis fueron: bases epistemológicas, características y abordaje metodológico para el estudio del género propuesto por cada escuela.

- Presentación de resultados: se detallan a continuación para cada escuela de análisis de género.

### 3. Desarrollo y discusión

El análisis nos permitió identificar siete escuelas que abordan el estudio del género. Tres de ellas han sido caracterizadas por Hyon (1996) y Swales (2012) como las de mayor tiempo y arraigo: la Nueva Retórica Norteamericana, la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) y el Modelo de Inglés para Propósitos Específicos (ESP). Por otra parte, identificamos cuatro escuelas emergentes. Algunas de estas últimas surgieron con propósitos diferentes al de análisis de géneros discursivos, pero luego se han utilizado en este contexto. Estas son: la Escuela de Lingüística de Valparaíso, la Escuela Suiza del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), la Escuela Brasileira o Síntesis Brasileira y la Escuela de New London Group (NLG). A continuación, se presenta lo que reporta la literatura analizada acerca de cada una de ellas.

#### *Nueva Retórica norteamericana*

Esta corriente o escuela se conoce también como Estudios Retóricos de Género (*Rhetorical Genre Studies*) (RGS, en adelante, por sus siglas en inglés), Nueva Retórica (en adelante NR por su nombre original en inglés, *New Rhetoric*) y Teoría Estadounidense de Género. Una de sus figuras precursoras fue Caroline Miller, quien sostiene que el contexto es un elemento principal para el análisis de los textos y aporta elementos fundamentales para la comprensión del texto (Miller, 2015).

En este modelo, el género es definido como acción social que se relaciona con un contexto específico de la actividad en una comunidad discursiva. Dentro de esta corriente, se destaca la importancia del género como un concepto que conecta la teoría y la práctica; la innovación y la tradición; la forma y la acción social; y los aspectos sociales y cognitivos de la actividad retórica (Miller et al., 2018).

La NR se concentra en los aspectos sociocontextuales del género y la acción a la que un género particular aspira llevar a cabo, así como esos aspectos pueden cambiar en el tiempo, en lugar de enfocarse en las características formales del texto de forma aislada (Pho, 2013). Aunque este enfoque mantiene la premisa de clasificar los textos en tipos con base en similitudes de forma y contenido, los investigadores vinculan esas similitudes a regularidades de una actividad y sus prácticas asociadas (Helán, 2012). La NR, a diferencia del ESP, se ha concentrado más en los contextos situacionales en que ocurren los géneros y, principalmente, ha puesto de relieve los propósitos sociales o acciones que esos géneros llevan a cabo en dichas comunidades.

El análisis de género en la NR permite al investigador ubicar los géneros dentro de variables/contextos disciplinares e institucionales, culturales y sociales complejas que se asocian a la producción de los géneros escritos. En consecuencia, en los estudios se enfatiza las relaciones entre los textos y sus contextos sociales; relaciones que suelen ser recíprocas. Pho (2013) explica que las metodologías que utilizada para los estudios del género en la NR tienden a utilizar el análisis etnográfico más que el lingüístico textual. Es decir, el estudio de los textos considera al contexto como factor que es influyente en su construcción y, por lo tanto, también en su construcción.

En consecuencia, el texto se analiza desde una perspectiva crítica que permite identificar las relaciones de poder e ideologías de los miembros de la comunidad discursiva de la que erigen los textos analizados. Lejos de significar que las características lingüísticas no sean la materia de estudio en absoluto, esta postura muestra que estas no constituyen el centro de atención de los estudios en esta tradición (Pho, 2013). Esto ocurre porque esta corriente está notablemente relacionada con el enfoque socioconstruccionista para la enseñanza de la escritura y ubica los aspectos sociales como elementos fundamentales o vertebrales en el desarrollo de los géneros en las diferentes comunidades discursivas.

### *La escuela de la lingüística sistémico funcional (LSF)*

Se basa en la teoría Lingüística Sistémica o Sistémico-funcional cuyos principales precursores son John Firth y Michael Halliday. En ellos, la influencia por los trabajos del antropólogo Malinowski son notables e innegables al evidenciar la importancia del contexto y su relación con el discurso, lo cual hizo a partir de sus estudios etnográficos. El aporte pionero de Firth consistió en su “teoría lingüística contextualista e influenciado, a su vez, por las nociones de contexto de situación y contexto de cultura de Malinowsky” (Bolívar, 2019, p. 127). Sin embargo, en la literatura es más frecuente ver que se atribuye una mayor influencia a Halliday (Helán, 2012; Pho, 2013; Rojas-García, 2016). Al respecto, Helán (2012) señala que Halliday se preocupaba más por el registro que por el género.

Halliday propuso que la gramática tenía cuatro categorías, a saber: unidad, estructura, clase y sistema y se concentró más en la última, lo que dio el adjetivo de sistémica a esta corriente lingüística (Bolívar, 2019). Su énfasis en vincular la forma, la función y el contexto social sirvió de base para los consiguientes estudios de género, desarrollados especialmente por Martin y sus colegas de la Escuela de Sídney. Conceptos como ‘contexto de situación’ son característicos de los fundamentos teóricos de la LSF pues, siguiendo los postulados de Halliday, el contexto social precede al texto y, en consecuencia, es fundamental para su análisis y comprensión (Nagao, 2019).

Sobre la evolución de esta escuela o corriente de estudio del género, Hyon (1996) destaca su carácter particular, al señalar que, aunque las teorías de género australianas son contemporáneas con las de los estudios de ESP y de la NR, han evolucionado de forma independiente una de las otras, también con resultados favorables en el contexto educativo (Nagao, 2019). Según Rose (2012), en esta escuela los géneros son vistos como procesos sociales orientados al logro de objetivos; de igual forma, representan los sistemas de los procesos sociales que constituyen una cultura específica (Nagao, 2019). Se consideran sociales porque los textos son eventos de naturaleza interactiva. Están orientados a objetivos, ya que un texto se despliega hacia los propósitos de quienes interactúan con él. El género generalmente requiere más de un paso para el logro de los objetivos. En términos de la lingüística funcional, esto implica que los géneros son una configuración periódica de significados que promulgan las prácticas sociales que son propias de una cultura.

Helán (2012) expresa que, en esta corriente, el registro se puede interpretar como una variedad de lenguaje, mientras que el otro tipo es el dialecto. La diferencia fundamental entre estas dos nociones es que el registro varía según el uso, mientras que el dialecto difiere según el usuario. Un concepto característico de la escuela funcionalista es el contexto de situación, el cual contiene tres rasgos o variables situacionales que definen, en conjunto, el registro del lenguaje: campo, tenor y modo propuestos por Michael Halliday (Halliday y Hasan, 1990; Helán, 2012).

- *Campo del discurso*: es la acción social, lo que se hace o se habla; aquello que hacen los participantes en lo que el lenguaje es un componente esencial.
- *Tenor del discurso*: las personas involucradas y sus relaciones, status y roles. Estas relaciones incluyen las permanentes y temporales.
- *Modo de discurso*: el canal de comunicación y la distancia en el tiempo/espacio de los acontecimientos. La organización del texto, su status y la función que cumple en el contexto, lo cual incluye el canal (oral – escrito - combinación de ambos) y también la modalidad retórica.

La mirada del discurso desde una relación dialéctica de este con lo social ha permitido la aproximación a los textos y a sus comunidades discursivas. Desde esta escuela de análisis de género, este es visto como una concreción del lenguaje como un hecho social. Además, esta escuela propone la enseñanza del género como un mecanismo que mejora el desempeño del estudiante a partir de la comprensión de la lengua en uso, en contextos reales, similares a aquellos en que deberá desenvolverse (Rojas-García, 2016). En este sentido, los postulados de esta escuela han servido como base para generar propuestas didácticas para escritura disciplinar (Placci y Garófolo, 2014).

### *Modelo de Inglés para propósitos específicos (ESP)*

Esta corriente fue impulsada por John Swales y ha sido un aporte indiscutible en el contexto de inglés para propósitos específicos (IPE, o ESP por su nombre en inglés: *English for Specific Purposes*), ya que se centra en el estudio de los géneros para su enseñanza en el contexto de la lingüística aplicada, a los futuros profesionales de diferentes disciplinas, reforzando

el carácter de especificidad de los cursos. Otros autores le han llamado la perspectiva de ‘lenguas para fines específicos’ (Navarro, 2019). En esta escuela, es indispensable tener claridad en los conceptos de género, análisis de género y comunidades discursivas son de obligatoria comprensión. Paltridge (2013) señala que, para los estudiosos de la enseñanza de IPE, es fundamental comprender la naturaleza situada de los géneros y los roles que juegan los géneros en entornos específicos.

En esta corriente el abordaje se hace con base en los movimientos discursivos, la cual ha sido utilizada por otras corrientes o escuelas. Fue propuesta por Swales (1981) quien inicialmente se interesaba en el texto sin negar lo social y, posteriormente, consideró el contexto al igual que lo hiciera la escuela de la NR estadounidense. Similar al análisis textual, este método tiene como base el análisis de corpus de textos que sean considerados representativos de un género en particular en una comunidad y se identifican patrones a partir de los cuales se desarrollan categorías de movimientos. Seguidamente, se determinan las secciones y los movimientos presentes en cada género y cuáles de ellos son obligatorios y cuáles son opcionales (Swales, 1990; Tardy y Swales, 2014).

Este análisis también considera lo que Swales denominó *steps* (pasos); es decir, subcategorías dentro de cada movimiento que contribuyen al desarrollo de la función retórica del mismo. Esta identificación de pasos puede hacerse con base en patrones de realizaciones lingüísticas que expresan una intención retórica definida. Tardy y Swales (2014) señalan que, para un mejor conocimiento de los géneros a través de este método, es preciso complementarlo con métodos etnográficos como, por ejemplo, entrevistas a expertos de las comunidades discursivas como en la NR. Esta combinación del abordaje textual y etnográfico permite un conocimiento más robusto del género. De hecho, permite conocer la forma en que los textos funcionan en su contexto real e incluso conocer la forma en que cada movimiento puede influir en los lectores en el contexto profesional.

A partir de la propuesta teórica de Swales (1981, 1990), Tardy y Swales (2014) identifican diferentes métodos para hacer análisis de género: análisis textual, análisis de las estructuras y movimientos, análisis comparativo de género, análisis diacrónicos, análisis crítico de género y las nuevas tendencias dentro de las que destaca el análisis multimodal/visual. Cada uno de estos métodos se ajustan a objetivos puntuales y aportan insumos para conocer los géneros discursivos respondiendo a diferentes necesidades de las comunidades discursivas (Swales, 2016).

Tardy y Swales (2014) explican que los análisis textuales permiten la identificación de patrones que son únicos o comunes dentro de un género particular. Estos análisis textuales se pueden complementar y fortalecer con herramientas tecnológicas como software que permite establecer concordancias, ocurrencia y otros rasgos de interés en el análisis de géneros (Flowerdew, 2005, 2015).

El análisis comparativo de géneros permite contrastar los movimientos retóricos de un género usado por diferentes comunidades (Tardy y Swales, 2014). Por ejemplo, el análisis comparativo del género AI en la comunidad discursiva odontológica y la comunidad discursiva antropológica. De igual forma, permite conocer diferencias de un mismo género en función del idioma en que se escribe, el rasgo nativo o no nativo de los autores, entre otros que puedan ser de interés para las comunidades y analistas de discurso. Encontramos diversos estudios llevados a cabo por medio de este método (Kafes, 2016; Vathanalaoha y Tangkiengsirisin, 2018; Morales et al., 2020a; Morales et al., 2020b).

Otra perspectiva que se ha usado en el estudio de géneros es la diacrónica. Este método difiere de la comparación sincrónica de la que se habla en el párrafo anterior porque permite estudiar la evolución de un mismo género en el tiempo. Por medio del análisis de género en este abordaje metodológico, según Tardy y Swales (2014), es posible apreciar los cambios sociohistóricos dentro de una comunidad discursiva y los cambios propios de los géneros que se usan en la misma, los cuales, a su vez, son reflejo de las prácticas de estas comunidades. Este método se usa generalmente para el estudio de un solo género por períodos largos de tiempo.

Tardy y Swales (2014) hacen referencia a la propuesta de análisis crítico del género de Vijay Bhatia (2008a; 2008b) como un marco para el análisis textual, el cual integra los factores internos (rasgos lexicogramaticales y movimientos retóricos, por ejemplo) y factores externos (discursos institucionales y acciones, por ejemplo) asociados al texto. De esta forma, es posible juntar el análisis del texto, género, práctica profesional y cultura profesional.

En este abordaje, estas cuatro capas o niveles deben abordarse de forma integrada para un análisis crítico integral del género (Bhatia, 2015; Bhatia y Salmani, 2015). Esta aproximación crítica hace recordar el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual fue definido por van Dijk (2016) como “un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia,

principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (p. 204). Además, van Dijk (2016) también aclara que el ACD no constituye un método especial de análisis discursivo. Por el contrario, en él pueden utilizarse los diversos métodos interdisciplinarios para estudios discursivos y diferentes métodos de relevancia en las humanidades y las ciencias sociales.

Helán (2012) señala que se debe tomar en cuenta que estos tres primeros enfoques o metodologías de estudio del género comenzaron a utilizar, en cierta medida, los métodos y conceptos de los otros. Por ejemplo, algunos investigadores aplican, al menos parcialmente, los métodos etnográficos en sus análisis de género para representar mejor los factores contextuales que influyen en la forma en que se componen los géneros. Por otra parte, los analistas del enfoque de la escuela de la NR incluyen en sus investigaciones descripciones estructurales y léxico-gramaticales de los géneros que se utilizan con frecuencia en contextos específicos.

Además de las corrientes teóricas o escuelas ampliamente conocidas y que han sido explicadas en las secciones anteriores, han surgido otras que se han ido abriendo paso en el ámbito del análisis de género. A continuación, presentamos una breve descripción de algunas de ellas, pues la cantidad de literatura que las aborda no es tan amplia como en el caso de las del primer grupo.

### *La Escuela de Lingüística de Valparaíso*

Parodi (2009a) señaló, desde una visión psico-sociodiscursiva de la lengua, que hay dos actores que interactúan y desempeñan un rol de innegable importancia: el hablante (o escritor) y el oyente (o lector) y en ese contexto, los géneros se articulan de forma integral al menos en tres dimensiones, a saber: cognitiva, social y lingüística. De esta tres, Parodi (2009a) otorgó especial atención a la cognitiva, pues considera que este aporta: “un componente fundamental, hasta ahora un tanto ausente, la cual se articula con la social a través de la dimensión lingüística y rescata, así, al ser humano como agente comunicativo vital...” (Parodi, 2009a, p. 25). Esta corriente teórica considera que debe haber una concepción multidimensional del género que parta de la mirada de los diferentes ejes que componen al mismo. Estos ejes son: la dimensión social, la dimensión lingüística y la dimensión cognitiva (Parodi, 2009a).

La escuela de Valparaíso percibe el género como algo que trasciende las constantes sociales, en forma de patrones de conducta e interacción (que se definen solamente por variables del contexto social como los son el lugar, los involucrados, etc.) (Parodi, 2009b). De esta forma, esta propuesta teórica presenta lo que considera una perspectiva más integral que abarca todas las dimensiones del género y pretende con ello superar lo que considera reduccionismos propios de visiones radicalmente retóricas o contextualistas.

Esta corriente de análisis de género es relativamente reciente y constituye un aporte a las teorías existentes, aunque aún no ha cobrado la fuerza y popularidad que han obtenido otras. Su principal contribución es abordar el género para definirlo no solo a partir de su función en un contexto determinado, sino también desde su perspectiva cognitiva, en la que los procesos cognitivos de los individuos configuran los géneros a partir de lo lingüístico y del contexto. Como han señalado Venegas et al. (2016), en esta corriente teórica, el género es abordado también desde una dimensión cognitiva, la cual no había sido considerada por las otras corrientes de estudio de género.

A partir de las premisas de esta Escuela de Valparaíso se generaron propuestas como las de Ibañez (2012) para diseñar y elaborar instrumentos de evaluación para la comprensión de textos escritos. Ibañez (2012) planteó la importancia del análisis de corpus para el estudio del género, a partir de una articulación teórica-metodológica entre los preceptos teóricos, las técnicas de evaluación y los textos a analizar, en función de los géneros discursivos que estos representan. Otro ejemplo de propuestas didácticas que han surgido cimentadas en las premisas de la Escuela de Valparaíso se encuentra la de Venegas et al. (2016). Ellos propusieron un modelo retórico-discursivo para la enseñanza del género trabajo final de grado de licenciatura con base en el análisis de corpus bajo las premisas de la escuela de Valparaíso en la que se incluye el componente psicodiscursivo.

De esta forma, se aprecia cómo los postulados de esta escuela han contribuido a la profundización en los estudios del discurso académico, dando origen a propuestas pedagógicas concretas. En resumen, como señala Bolívar (2021), con base en corpus especializados de distintas disciplinas, los seguidores de los postulados de Parodi y su equipo de la Escuela de Valparaíso, se logró la descripción lingüística y discursiva de diversos géneros académicos y profesionales para generar propuestas para su enseñanza.

### *La Escuela Suiza del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD)*

El Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) es una corriente teórica contemporánea en la que confluyen disciplinas como la filosofía, la lingüística, la psicología y la sociología, las cuales enmarcan las relaciones entre lenguaje, pensamiento y los actos humanos. Según el ISD, el entorno humano no muestra los signos de forma aislada sino enmarcados en géneros de textos y tipos de discurso (Navarro, 2016). Esta propuesta surgió cuando un grupo de estudiosos del discurso se propusieron desarrollar un modelo teórico que diera cuenta de una aproximación práctica a la enseñanza del francés como primera lengua. El interaccionismo sociodiscursivo (ISD) sirve de base para una propuesta de enseñanza de la lengua “coherente con la concepción de lenguaje como actividad humana significativa (logos semántico), creativa (los textos son siempre producciones inéditas) y esencialmente dialógica (orientadas a otro) que desarrolla Coseriu desde la segunda mitad del siglo XX (Centanino, 2016, p.11).

Como señalan Cristovão y Artemeva (2018), este modelo teórico no se concibió inicialmente como una teoría de género, sino que años más tarde se adaptó para tal fin. Se nutre de postulados clave de Vygotsky como lo son la naturaleza social, cultural e histórica en que tiene lugar la actividad humana, la mediación y su rol para transformar funciones mentales más elevadas, la forma en que se interrelacionan e interactúan los conocimientos cotidianos y los académicos y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En palabras de Navarro (2019, p. 14), “este enfoque se nutre de tradiciones francófonas y tiene base psicológica y un interés especial por los procesos sociopsicológicos de aprendizaje de la lengua en las etapas iniciales de escolarización”. El ISD también se fundamenta teóricamente en la concepción de Volóshinov del lenguaje, desde una mirada sociológica, como interacción social y en los planteamientos de Coseriu quien concebía el lenguaje como una actividad de orden semiótico inscripto históricamente en las lenguas (Centanino, 2016).

Bronckart (2004, p. 114) señala que “el enfoque interaccionista identifica cuatro aspectos principales del ambiente humano: las actividades colectivas, las formaciones sociales, los textos y los mundos formales del conocimiento”. De forma resumida, sus principales conceptos y fundamentos son:

1. La visión de las capacidades psicológicas del individuo como algo constituido y desarrollado por la lengua y la historicidad social del ser humano, así como por las actividades colectivas de la cultura y el trabajo.
2. Una visión de las capacidades del ser humano como algo constituido en las interacciones entre dimensiones de orden biológica, sociológicas, psicológica y lingüística.
3. Una postura monista e histórico evolucionista.
4. La preocupación sobre la utilidad de la teoría en relación con lo práctico; por ejemplo, la educación.

Desde este enfoque, los textos se agrupan en géneros y estos son etiquetados socialmente, en otras palabras, los géneros se reconocen como pertenecientes a una comunicación comunicativa dada (Goicoechea, 2010). Por otra parte, el ISD incluye la noción de ‘capacidad lingüística’ que comprende las aptitudes para producir un género. Estas aptitudes comprenden capacidades de acción, discursivas y lingüístico-discursivas (Goicoechea, 2010). Entre los aspectos interesantes de este enfoque, resalta la presencia de una aproximación dinámica y dialógica al análisis textual que dista de lo secuencial o lineal y que abarca ambos tipos de análisis: *top-down* y *bottom-up* para enfocarse en las condiciones en las cuales surgen los sistemas lingüísticos, sociológicos y psicológicos.

Una crítica importante que se ha hecho a esta perspectiva es que gracias a su pronunciado énfasis en el desarrollo de una propuesta pedagógica escolar para el aprendizaje de la lengua materna aporta poco al contexto de la enseñanza de la escritura en educación superior (Navarro, 2019).

El ISD ha servido como base para propuestas de enseñanza de géneros orales a estudiantes de secundaria (Navarro, 2016). Para la enseñanza de géneros, ha planteado que esta se traduce en un doble objeto de enseñanza de tipo praxiológico (saber-hacer práctico) que implica organizar los conocimientos discursivos y gramaticales a transmitir (Riestra, 2020). Así, se han documentado experiencias pedagógicas exitosas en la enseñanza de géneros específicos (Riestra, 2023) y en enseñanza de español como lo planteó Rodríguez y González (2021) en su proceso metodológico basado en el ISD para la enseñanza del español.

### *La Escuela Brasileira o síntesis Brasileira*

Esta escuela está notablemente influenciada por la corriente suiza del ISD. Sin embargo, mientras el ISD se centra en el análisis de la relación entre discurso y la sociedad, destacando la interacción en contextos sociales, la escuela brasileira analiza el género discursivo desde una perspectiva crítica y sociopolítica que toma en consideración aspectos históricos, culturales y de relaciones de poder que lo rodean. Entre los principales representantes de esta escuela se encuentran Ivani Fazenda (Fazenda, 1993), Luiz Antônio Marcuschi (Marcuschi, 2004), Angela Dionisio (Dionisio y Bezerra, 2006).

Entre los conceptos primordiales que subyacen este abordaje de los géneros discursivos se encuentran la polifonía textual y la intertextualidad (Dionisio y Bezerra, 2006). Estos han sido piedras angulares en los estudios discursivos de género en contextos académicos y sociales en la Síntesis Brasileira, la cual se conoce como un enfoque educativo o didáctico. Este se introdujo con doble propósito: como método para el análisis de género y como la base para el enfoque de enseñanza de los géneros (Cristovão y Artemeva, 2018). Swales (2012) y Gómez (2016) la describen como un enfoque adicional a las tres principales corrientes de estudio de género, como un enfoque que fusionaría rasgos de esas otras corrientes como IPE, Análisis Crítico del Discurso (ACD), Lingüística Sistemática Funcional (LSF) e ISD. Swales (2012) señala que “la síntesis brasileira sugiere que los enfoques retórico, lingüístico y sociológico pueden estar interconectados, con resultados de nuestra comprensión de los géneros y la forma como deben ser enseñados.” (p. 113).

Se considera una aproximación interactiva cuyo énfasis se centra en la interacción dinámica entre las representaciones mentales del género en el autor y en contexto de producción del género. El ISD es considerado como un enfoque cuyo énfasis se centra en la interacción dinámica entre las representaciones mentales del género en el autor y en contexto de producción del género. En Brasil, esta aproximación pedagógica a los estudios de género ha tomado las prácticas sociales como referencia (Cristovão y Artemeva, 2018).

Esta corriente expande el concepto de capacidades para el aprendizaje por capacidades de significación. Al respecto, Cristovão y Artemeva (2018) afirman que

Estas pueden ser definidas como representaciones y/o conocimientos que la persona construye sobre las prácticas sociales y los contextos ideológicos, históricos, socioculturales y económicos, que forman las diferentes esferas de la actividad humana; las actividades praxiológicas (en las que se realizan acciones sociales), y el contenido en las diferentes experiencias humanas. (p. 109)

Souza y Stutz (2019) agregan que estas capacidades de significación demandan una mirada holística que alcance contemplar ampliamente las actividades del lenguaje. Adicionalmente, expresan que representan una variable de importancia desde el punto de vista epistemológico para la comprensión del funcionamiento de la lengua en su relación con los géneros y sus aspectos externos y macrotextuales. Es oportuno señalar que este enfoque de la Síntesis Brasileña ha servido para el estudio de los géneros en diferentes espacios. El conocimiento de los géneros ha facilitado el acceso a estos para generar propuestas para la enseñanza de la escritura en los contextos académicos brasileños, reconociendo la diversidad lingüística y de aprendizaje de los géneros con base en la práctica.

### *La escuela de New London*

Esta corriente nació en el marco de lo que se conoció en Australia como ‘la guerra de los géneros’ cuando el Grupo de Nuevo Londres (NLG por su nombre en inglés *New London Group*) (Gee, 2017) se reunió para dirimir estas discrepancias relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura de textos que llevaron a la guerra de géneros. Esta escuela argumenta que el IPE ha sido particularmente textual en lugar de enfocarse en las prácticas académicas.

Uno de los aportes de esta escuela en la introducción de la noción de multialfabetización (Oozeerally et al., 2020). Este movimiento epistemológico que sostiene la noción de multimodalidad es producto, en primer lugar, como el paso de lo lingüístico a lo semiótico, un paso que aspira a hacer extensiva la capacidad de representación y comunicación a modos diferentes al discurso escrito y el hablado (Miras, 2020).

La pedagogía de la escritura dentro del enfoque de la multiliteracidad plantea que, para que el aprendizaje sea eficaz, en todas las aulas de escritura es preciso integrar deben integrarse la iniciativa del estudiante, la alfabetización crítica y promover el aprendizaje social y culturalmente

situado (Kiss y Mizusawa, 2018). Las ideas de la NLG fueron acogidas inicialmente para la enseñanza de idiomas y, posteriormente, fue adoptada para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar (López, 2014). Entre los puntos cruciales considerados por la NLG se encuentra “pensar de forma retórica, la creación, la enseñanza y el armado del curriculum, la evaluación, el papel de lo corporal y la ejecución de esa corporalidad” (Miras, 2020, p. 319).

Swales (2012) señala que esta se diferencia de la corriente de IPE y de la LSF es que

... tiende a resistirse a las percepciones académicas estándar como la relativa homogeneidad de las poblaciones estudiantiles, la relativa estabilidad de las disciplinas o el poder y la autoridad de los instructores. Los miembros de la escuela afirman que, como resultado, la escuela de IPE es demasiado “acomodaticia”, lo que sugiere cierta alineación con algunas figuras del movimiento de Estudios de Género con sede en los Estados Unidos. (Swales, 2012, p. 113).

Para la NLG la atención se centra en la equidad al momento de aprender o acceder al aprendizaje de la lectura y se espera generar propuestas didácticas que eviten que haya discriminación por el hecho de estar expuestos a géneros diferentes debido a la condición social. Este enfoque ha significado beneficios para la enseñanza de la escritura, abriendo paso a una mayor inclusión.

A partir de los postulados del NLG se han generado propuestas y cambios para la enseñanza de la escritura en la escuela, como lo hizo López (2014) quien propuso un modelo de enseñanza con principal énfasis en la lectura y la escritura, resaltando la importancia de un marco crítico fortalecido en el trabajo colaborativo. En el contexto profesional, este concepto de la alfabetización multimodal ha contribuido al crecimiento profesional favoreciendo la alfabetización digital (Cabré, 2021). Ya en el ámbito de la escritura disciplinar, las ideas del NLG ha servido de base para destacar la enseñanza de géneros específicos cuya naturaleza es multimodal; por ejemplo, el póster científico (Tavera et al., 2023).

Una vez revisada la literatura sobre estas escuelas o corrientes, es pertinente hacer un espacio para contrastarlas. Hace unas décadas atrás, cuando solo existían las tres primeras escuelas, Bhatia (1996) hizo alusión a los puntos de congruencia o coincidencia entre ellas. Una vez hecha

la revisión de las demás tradiciones es posible decir que estas también comparten esas coincidencias que se resumen a continuación:

1. énfasis en las convenciones: los géneros se definen esencialmente en términos su uso en entornos con objetivos comunicativos comunes para grupos disciplinarios.
2. Dinamismo: pese a que los géneros son identificables sobre la base de contextos retóricos recurrentes, se entiende el carácter dinámico en los propósitos comunicativos y en el uso de las formas léxico-gramaticales y discursivas empleadas.
3. El género es propenso a la innovación: esto deriva de la naturaleza competitiva de las profesiones y el clima académico en la actualidad los cuales exponen las comunidades discursivas a desarrollar nuevas formas de comunicación más dinámicas e incluso complejas.
4. Versatilidad del género: por llevar implícito un propósito comunicativo, se impregna de versatilidad, ya que el concepto de propósito comunicativo es muy versátil porque puede comprender un nivel elevado de generalización, pero también puede reducirse a un nivel muy específico.
5. Conocimiento del género: todas las aproximaciones teóricas al género explotan su conocimiento no sólo de sus objetivos comunicativos sino de las prácticas que emplean para lograrlos. Dentro de estas, afirma (Bhatia, 1996), las estructuras retóricas juegan un papel preponderante porque permiten identificar los propósitos comunicativos del género.

#### 4. Conclusión

La presente investigación se orientó a identificar y describir las escuelas o tradiciones para el análisis de género discursivo para ofrecer a los docentes una mirada integral y actualizada sobre las opciones para el análisis de género. Observamos siete corrientes o escuelas, lo que da cuenta del interés crecientes de los investigadores por los estudios de géneros debido al reconocimiento del impacto del conocimiento del género en la comprensión y producción escrita, esta afirmación nuestra coincide con lo planteado por otros autores al respecto (Melissourgou y Frantzi, 2017). También, se notamos que los métodos de enseñanza de lenguas han ido creciendo

y diversificándose. A partir de la aparición de las primeras propuestas se han ido germinando nuevas que han omitido, agregado o complementado fundamentos con miras a convertirse en una opción idónea según su propia concepción del género.

En la literatura hay tres tradiciones o escuelas para el estudio de los géneros que han sido consideradas principales o pioneras: la Nueva Retórica Estadounidense, la Escuela de Sydney y, finalmente, Inglés para Propósitos Específicos (Flowerew, 2005; Swales, 2012). En ningún momento esta clasificación hace alusión a la efectividad o calidad de las propuestas, sino al número de estudios realizado desde cada perspectiva. Estas tres escuelas han servido de base para propuestas de escritura académica que han resultado exitosas (Morales y Perdomo, 2020) y para que surjan nuevas propuestas a partir de los que sus principales representantes han considerado fallas o aspectos mejorables.

Las escuelas restantes han ganado cada vez más solidez y reconocimiento, por lo que, al parecer, han superado el calificativo de ‘otras candidatas’ otorgado por Swales (2012). Coincidimos con Wani et al. (2015) en que, pese a que hay rasgos diferenciadores entre las diversas corrientes teóricas, cada uno de estos enfoques presenta sus propias fortalezas y se fundamenta en un andamiaje teórico consistente que lo respalda, por lo que han logrado ser reconocidos y referenciados. No obstante, autores como Gomes (2016) creen que algunas deben seguir siendo analizadas en profundidad para constatar que constituyen en sí mismas una nueva propuesta claramente diferenciada.

Compartimos lo expresado otros autores (Cristovão y Artemeva, 2018; Helán, 2012), en cuanto a que el uso de las propuestas de estas diferentes escuelas (desde las más antiguas hasta las emergentes) no es excluyente para el estudio de los géneros. De hecho, se pueden hacer análisis que incluyan el abordaje textual, el estudio de la estructura retórica (apoyado en métodos etnográficos) y aborde la dimensión cognitiva para el estudio de géneros de una misma comunidad o el estudio de un mismo género entre diferentes comunidades, entre otras posibilidades. En ese caso hipotético, se estarían mezclando principios y métodos de diferentes escuelas, pero de igual forma, conllevaría a un conocimiento claro del género en estudio que sirva de insumo para al enseñanza de su lectura y escritura.

Hay un amplio camino recorrido; no obstante, queda mucho por investigar en el estudio de los géneros discursivos. Esta investigación se limitó a identificar y describir las diferentes escuelas sin establecer

comparaciones en cuanto a su efectividad en contextos educativos para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar. Sería oportuno realizar una revisión integrativa de la literatura que permita conocer estas diferencias a partir del análisis de evidencia cualitativa y cuantitativa disponible. De igual forma, sería interesante hacer un estudio que permita medir la aceptación y uso de los planteamientos de estas escuelas en los investigadores, por medio de un estudio que profundice en las razones de sus elecciones y propuestas para el análisis de género.

### Conflicto de intereses

*Los autores declaramos no tener ningún conflicto de intereses.*

### Contribución de los autores

*Nosotros, Bexi Perdomo y Oscar Alberto Morales, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio. Ambos autores declaramos por la presente que hemos participado de forma equitativa en la conceptualización del estudio, la metodología, el diseño del estudio, la búsqueda de fuentes, el análisis del contenido, la escritura del manuscrito y su preparación final. De igual forma, confirmamos que somos responsables de todos los aspectos relacionados con el estudio realizado y garantizamos su veracidad e integridad.*

### Disponibilidad de datos

*El conjunto completo de datos que respaldan los resultados de este estudio se ha publicado en el propio artículo.*

### Referencias

- Aull, LL. y Swales, J. (2015). Genre analysis: Considering the initial reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 6–9. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.007>
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Biel, Ł. (2018). Genre analysis and translation. In: K. Malmkjær. (Ed). *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. (pp. 151-164). Routledge.
- Bhatia, V. (1996). Methodological Issues in Genre Analysis. *Hermes, Journal of Linguistics*, 16, 39-59. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v9i16.25383>

- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19. <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>
- Bhatia, V. (2008a). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161-174. <https://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.005>
- Bhatia, V. (2008b). Towards critical genre analysis. En V. Bhatia, J. Flowerdew y R. Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies*. (pp. 166-177). Routledge.
- Bhatia, V. (2015). Critical genre analysis: theoretical preliminaries. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (54), 9-20. <https://tidsskrift.dk/her/article/download/22944/20054>
- Bhatia, V. y Salmani, M. (2015). Genre analysis: The state of the art. *International Journal of Language Studies*, 9(2), 121-130. <http://www.ijls.net/pages/volume/vol9no2.html>
- Bolívar, A. (2019). Las nociones de texto y contexto en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF): aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 37(70), 127-167. <https://dx.doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.70.957>
- Bolívar, A. (2021). El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: Los géneros discursivos y la lectura crítica. *Revista Signos*, 54(107), 687-710. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300687>
- Bronckart, J. (2004). Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio*, 2, 113-123. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37305>
- Cabré, M. (2021). Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*, II(1), 53 – 82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Centanino, I. (2016). Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu. En D. Riestra, Ed. *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. (pp. 11-24). Universidad Nacional de Río Negro.
- Cheng, A. (2021). The place of language in the theoretical tenets, textbooks, and classroom practices in the ESP genre-based approach to teaching writing. *English for Specific Purposes*, 64, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.001>.
- Chigbu, U. E., Atiku, S. O., y Du Plessis, C. C. (2023). The science of literature reviews: Searching, identifying, selecting, and synthesising. *Publications*, 11(1), 2. <https://doi.org/10.3390/publications11010002>

- Cristovão, V. y Artemeva, N. (2018). Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, 7(2), 101 – 120. <https://dx.doi.org/10.22297/dl.v7i2.3208>
- De Jong, K. y Perdomo, B. (2016). Basis and application of an ESP course for dental students. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*, 4(2), 351-359.
- Dionísio, A. P. y Bezerra, B. (2006). Polifonia textual e intertextualidade: em torno de conceitos-chave da análise do discurso. *Em Aberto*, 19(86), 7-23.
- Fazenda, I. C. (1993). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Editora Cortez.
- Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*, 24, 321–332. <https://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2004.09.002>
- Flowerdew, L. (2015). Corpus-based research and pedagogy in EAP: From lexis to genre. *Language Teaching*, 48(1), 99-116. <https://dx.doi.org/10.1017/S0261444813000037>
- Gee, J. (2017). A personal retrospective on the New London Group and its formation. En F. Serafini y E. Gee (Eds). *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. (pp. 19-30). Teachers College Press.
- Goicoechea, M. (2010). Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas. *Contextos educativos*, 13, 99-121. <https://bit.ly/35A0oxk>
- Gómez, B. (2016). A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros On the “Brazilian synthesis” in genre studies. *Revista de Estudos da Linguagem*, 24(2), 465-491. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.24.2.465-491>
- Halliday, M. y Hasan, R. (1990). *Language, context and text: Aspects of language in a socio-semiotic perspective*. Oxford University Press
- Helán, R. (2012). Helping medical students write: genre analysis of medical case reports. <https://is.muni.cz/repo/953974/FORLANG-Helan.pdf>
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000100002>
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722. <https://dx.doi.org/10.2307/3587930>
- Kafes, H. (2016). Generic structure of the method sections of research articles and Ma theses by Turkish academic writers. *International Journal of Language Academy*, 4(3), 132-145. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.429>

- Kiss y Mizusawa, (2018). Revisiting the pedagogy of multiliteracies: Writing instruction in a multicultural context. *Studies in Culture and Education*, 25(19), 59-68. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1403283>
- López, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: el diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas de New London Group. *Hispania*, 97(2), 281-297. <http://doi.org/10.1353/hpn.2014.0060>
- Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros do discurso. Coleção Repertórios. Parábola Editorial.
- Martínez, C. (2015). El compromiso interpretativo: un aspecto ineludible en la investigación cualitativa. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), S55-S63. <http://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.V33s1a10>
- Melissourgou, M. y Frantzi, K. (2017). Genre Identification Based on SFL Principles: The Representation of Text Types and Genres in English Language Teaching Material. *Corpus Pragmatics*, 1, 373–392. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0013-z>
- Miller, C. (2015). Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *Letras y Letras*, 31(3), 56-72. <https://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Miller, C., Devitt, A. y Gallagher, V. (2018). Genre: Permanence and Change. *Rhetoric Society Quarterly*, 48(3), 269–277. <https://dx.doi.org/10.1080/02773945.2018.1454194>
- Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En J. Martínez, R. Díez y N. Pellín. Eds. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2020, (pp. 315-323). Universidad de Alicante
- Morales, O. y Perdomo, B. (2020). Escribir para publicar en la universidad: una experiencia de alfabetización académica con estudiantes de Odontología. *Educere*, 24(78), 267-280. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/issue/view/1462/showToc>
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., e Izarra, E. (2020a). Estructura de Revisiones sistemáticas odontológicas publicadas en español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 83, 133-146 <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70569>
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., Tovar, R., e Izarra, E. (2020b). Linguistic structures and functions of thesis and dissertation titles in Dentistry. *Lebende Sprachen*, 65(1): 1–25. <https://dx.doi.org/10.1515/les-2020-0003>
- Mwinlaaru, I. (2020). Towards a meta-theory of genre. En K.L. Lin, I.N. Mwinlaaru y D. Tay (Eds), *Approaches to Specialized genres*. (pp. 17-35). Routledge.
- Nagao, A. (2019). The SFL genre-based approach to writing in EFL contexts. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(6), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0069-3>

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, P. (2016). La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En D. Riestra, Ed. *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. (p. 64-79). Universidad Nacional de Río Negro.
- Oozeerally, S., Ramma, Y., Bhoola, A. (2020). Multialfabetizaciones: New London Group. En: Akpan, B., Kennedy, TJ (eds) Educación científica en teoría y práctica. Textos de Springer en educación. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_22)
- Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis*. University of London.
- Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 347-366), Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.4000/asp.3806>
- Parodi, G. (2009a). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci_abstract)
- Parodi, G. (2009b). The Academic and Professional Corpus of PUCV-2006 Spanish: similarities and differences of the identified academic and professional genres. *Estudios filológicos*, 44, 123-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100008>
- Perdomo, B. y De Jong, K. (2017). Inglés con propósitos académicos en el contexto de la Odontología Basada en la Evidencia. *Revista Venezolana de Investigación en Odontología IADR*, 5(2), 175-194. 175. <https://bit.ly/2U7rhpW>
- Perdomo, B. (2018). Enseñanza basada en el género y comprensión lectora en inglés con propósitos específicos: revisión sistemática. *REDINE*, 10(1), 29 – 41. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1214>
- Perdomo, B. y Morales, O. (2018). Genre-Based Teaching in English for Specific Purposes: Systematic Review. *Acción Pedagógica*, 27(1), 66-75. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46630>
- Pho, P. (2013). *Authorial Stance in Research Articles*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137032782\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137032782_2)
- Placci, G. y Garófolo, A. (2014). Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva SistémicoFuncional: Una Propuesta Didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad. *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR*, octubre 2014.
- Riestra, D. (2020). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista da Anpoll*, 51(2), 44-57. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>

- Riestra, D. (2023). Enseñar los géneros textuales en las clases de Lengua y Literatura o en clases de Prácticas del Lenguaje. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 143-153.
- Rodríguez, B. y González, E. (2021). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, E03, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>
- Rojas-García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19(2), 185-204. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.1>
- Rose, D. (2012). Genre in the Sydney School. In J. Gee y M. Handford (Eds). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Souza, E. y Stutz, L. (2019). O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(3), 1113-1133. <https://dx.doi.org/10.1590/010318135527815832019>
- Swales, J. (1981) *Aspects on article introductions*. Mimeo. Birmingham, England.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge Univ. Press.
- Swales, J. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of “Genre in three traditions” (Hyon, 1996). *Ibérica* 24, 103-116. <https://bit.ly/3q5zerN>
- Swales, J. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp*, 69, 1-13. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Swales, J. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>
- Swales, J. y Feak, C. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. The University of Michigan Press.
- Tardy, C. (2017). The challenge of genre in the academic writing classroom. John Bitchener, N. Storch y R. Wette (Eds). *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students*. (pp. 69-83). Routledge.
- Tardy, C. y Swales, J. (2014). Genre analysis. En K. Schneider y A. Barron. *Pragmatics of discourse* (pp. 165-188). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214406-007>
- Tavera, E., Gamarra, M., Alatrística, R., Vásquez, V. (2023). Representaciones sociales sobre la experiencia de elaborar pósteres académicos: el caso de estudiantes de Ingeniería Electrónica en un curso de escritura. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1-15.

- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://dx.doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vathanalaoha, N. y Tangkiengsirisin, S. (2018). Genre Analysis of Experiment-based Dental Research Article Abstracts: Thai and International Journals. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 1–14. <https://dx.doi.org/10.17576/3L-2018-2403-01>.
- Venegas, R., Samora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(1) 247-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Wani, W., Fakhruddin, W. y Hassan, H. (2015). A Review of Genre Approaches within Linguistic Traditions. *LSP International Journal*, 3(1), 53–68. <https://dx.doi.org/10.11113/LSPI.V2N2.28>
- What Work Clearinghouse (WWC). (2020). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 4.0*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. <https://bit.ly/35yRZui>

Recibido em: 18.08.2022

Aprovado em: 01.03.2024

## **Anexo 1. Revistas de las cuales provenían los artículos analizados**

Diálogo das Letras  
Educación y Educadores  
English for Specific Purposes  
Estudios filológicos  
Hermes, Journal of Linguistics  
Hermes-Journal of Language and Communication in Business  
Hispania  
Ibérica International Journal of Language Academy  
International Journal of Language Studies  
International Journal on New Trends in Education and Their Implications.  
Em Aberto  
Irani EFL Journal  
J of Eng for Academic Purposes (Scopus)  
Journal of Periodontology (Scopus)  
Language Teaching  
Letras  
Letras y Letras  
LSP International Journal  
Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana  
Quarterly Journal of Speech  
Revista Austral de Ciencias Sociales  
Revista de Estudos da Linguagem  
Psicoperspectivas  
Revista Signos  
Rhetoric Society Quarterly  
System  
TESOL Quarterly  
The journal of teaching English for specific and academic purposes  
The Southeast Asian Journal of English Language Studies  
Trabalhos em Linguística Aplicada

## **Anexo 2. Editoriales de los libros consultados**

1. De Gruyter
2. Oxford University Press
3. Routledge
4. University of London
5. Wiley-Blackwell
6. Palgrave Macmillan
7. The University of Michigan Press
8. Cambridge Univ. Press
9. Teachers College Press
10. Springer
11. Universidad Nacional de Río Negro