

## **HACIA EL DESARROLLO DEL DISCURSO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Dra. C Julia Fabelo Tanda, [julia.fabelo@fenhi.uh.cu](mailto:julia.fabelo@fenhi.uh.cu), <http://orcid.org/0000-0001-7903-186X>

### **RESUMEN**

El presente artículo, tiene como objetivo analizar los retos que debe trazarse la Facultad de Español Para No Hispanohablantes con respecto a la enseñanza – aprendizaje del discurso profesional y, reflexionar acerca de las posiciones teóricas de diferentes autores sobre las dificultades más evidentes que presentan los discentes en la adquisición y desarrollo del discurso profesional. El principal resultado al que se llega consiste en que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso profesional en los estudiantes universitarios, incluyendo los extranjeros, debe ser del profesor y de la institución.

**Palabras claves:** discurso profesional, contexto universitario, lectura, competencias.

### **TOWARDS THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL DISCOURSE IN THE UNIVERSITY CONTEXT**

#### **ABSTRACT**

The present articulate, has as objective it analyze the challenges that must be drawn the Faculty of Spanish for not Hispanohablantes with respect to the teaching, apprenticeship of the professional discourse and, reflect about the teoricas positions of different authors on the difficulties but evident that present the discentes in the acquisition and develop of the professional discourse the main result to the one that is moved close consist in which the responsibility of the teaching process, apprenticeship of the professional discourse in the university students, by including the foreigners, must be of the teacher and of the institution.

**Keywords:** professional discourse, university context, reading, competence

### **INTRODUCCIÓN**

Una de las funciones del sistema educativo es propiciar la transmisión de conocimientos, crear individuos con un alto desarrollo y dominio del discurso a través del cultivo del idioma, para expresar de forma creadora el mundo circundante en el que se forma y se desarrolla, lo que favorecerá el progreso no solo de los seres humanos, sino también de la sociedad, sin embargo, se puede apreciar que esta función, no ha tenido el impacto social que se esperaba.

Al arribar el siglo XXI, el panorama se torna mucho más complejo: se globaliza la economía, el mercado, la tecnología; se mundializa la cultura, procesos que surgen a raíz

del desarrollo del capitalismo. En la medida que el neoliberalismo impone una homogenización de los gustos, provoca una desintegración de las culturas que atenta contra la identidad de los pueblos.

Todos estos procesos repercuten en el desarrollo del discurso profesional, que entra en crisis por el avance de los medios audiovisuales; los nuevos desafíos que representan la evolución de las Tecnologías de la información (TICS) como fuente de conocimiento, el traspaso a la educación de muchas concepciones y enfoques provenientes de diversas teorías científicas, la inestabilidad de criterios, la diversidad de enfoques didácticos y pedagógicos, la poca atención que se le dedica a la función que tiene el lenguaje escrito y oral en la construcción de la ciencia y del conocimiento en entornos académicos, el poco desarrollo de una competencia lingüística, comunicativa e intelectual del profesorado, el que solo reproduce lo que está plasmado en los libros científicos, así como las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura y en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores.

Los discentes que estudian español como segunda lengua comparten las problemáticas antes mencionadas, además de las dificultades que deben enfrentar debido a que tienen que construir un discurso profesional en una lengua que no es la materna. Es criterio común de varios docentes suponer que este problema debe ser resultado por los profesores de lengua, pero es esta una postura inexacta, pues el proceso docente-educativo se articula y funciona como un todo integrado en aras de lograr el máximo desarrollo de los estudiantes, en consecuencia, es tarea de todos los profesores, independientemente de la especialidad, contribuir al perfeccionamiento del discurso profesional de los estudiantes extranjeros.

El presente artículo, tiene como objetivo analizar los retos que debe trazarse la Facultad de Español Para No Hispanohablantes con respecto a la enseñanza – aprendizaje del discurso profesional y, reflexionar acerca de las posiciones teóricas de diferentes autores sobre las dificultades más evidentes que presentan los discentes en la adquisición y desarrollo del discurso profesional.

## **DESARROLLO**

Carlino (2001) plantea que en la universidad deben existir profesores inclusivos, docentes que enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia presentada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. Además, este profesor propone actividades que tiendan puentes entre la cultura que traen los estudiantes y las distintas culturas académicas de las que son miembros los profesores, y que la responsabilidad por cómo se leen y se escriben los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los estudiantes exclusivamente, sino que debe ser responsabilidad compartida entre discentes, docentes e instituciones, lo que posibilitará que los alumnos se apropien de su sistema de conceptos e se impliquen en las prácticas discursivas de la disciplina. Para ello propone tres tareas: 1ra- Leer con ayuda de guías, 2da- Resumir para uno mismo y 3ra- Elegir qué leer para exponer.

### **Leer con ayuda de guías**

A principio del curso, junto al programa de la materia, la profesora entrega un dossier con la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En este, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, dado que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo de libro. La portada también presenta un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase. Asimismo, como docente, enmarca la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante las clases, distribuye a pequeños grupos de estudiantes la tarea de discutir alguna respuesta específica del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, al confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprensiones. (Carlino, 2001)

Esta propuesta no resulta novedosa, pero se hace referencia a ella porque da una respuesta parcial sobre lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse; sin embargo, este único recurso resulta insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal de la bibliografía. Entonces, ¿cómo fomentar que los estudiantes lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen? Cada relectura es diferente a las anteriores, dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento, será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas proporcionan al estudiante recortar otros significados según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente.

### **Resumir para uno mismo**

Esta actividad, es una adaptación de la llevada a cabo por Summers (1999), En fichas (u hojas A4 partidas por la mitad), para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen de los textos que serán discutidos. Estas fichas-resúmenes, precedidas del nombre del estudiante en la parte superior y de la referencia bibliográfica completa del texto fuente, son entregadas a la profesora, quien las conserva hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de las fichas es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta oral a las preguntas que se le formulan. Los estudiantes suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen (de una extensión similar al previo), debiendo justificar ante la profesora las razones de ese cambio. (Carlino, 2001)

La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y

subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, preguntas enunciativas, letras destacadas. La actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase. Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente, sino la expectativa de emplear las fichas-resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema, suele entusiasmarse con lo que comprende, es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber.

### **Elegir qué leer para exponer**

La tercera propuesta plantea en clase una situación usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando se deja tentar por la oferta dentro de una librería. Es infrecuente, por el contrario, en la educación formal: que los estudiantes elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula.

La elección de textos para leer y exponer es un proyecto de un mes de trabajo. Para prepararlo, se ha nutrido de experiencias australianas, así como de la comunicación de una colega entrerriana (Muñoz, 2001), quien la impactó con su relato de que llevaba libros completos a la clase para que los estudiantes pudieran tocarlos y decidir por su cuenta cuál leer. El objetivo final de la actividad que se realizó es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres, y de esta forma son evaluados.

Carlino (2001) menciona la alta valoración otorgada por los estudiantes, quienes se enfrentaron, por primera vez, a nuevos aprendizajes que la formación universitaria descuida. Expusieron para una audiencia genuina, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera). Reflexionaron, junto con la profesora, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para evaluar las ponencias. En síntesis, leyeron no sólo por encargo, sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente, porque el aula por un mes dejó de

ser sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina.

Además propone una serie de estrategias para que todos los que enseñan tiendan puentes entre la cultura que traen los estudiantes y las distintas culturas académicas de las que son miembros los profesores:

1. Reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.

1.1. Llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.

1.2. Presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas.

2. No dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído.

2.1. Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.

3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incomprensiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

4. Permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y; enfocar el tema a exponer.

Estas aportan una guía para que el profesor pueda erradicar paulatinamente las dificultades que presentan los estudiantes para leer e interpretar los textos académicos, e ir incorporando en sus estudiantes el discurso profesional.

Muñoz (2001) propone, además de la enseñanza– aprendizaje de las competencias relacionadas con la lectura y la escritura, el desarrollo al máximo de las habilidades orales para utilizar adecuadamente los recursos discursivos. Para ello recomienda: Trabajar en contextos y evaluar y valorar la comprensión oral en el aula.

### **Trabajar en contextos**

Esta idea es desarrollada a partir de tres conceptos principales que se integran:

1er- La Didáctica Crítica que promueve la participación activa del estudiante en las dinámicas enseñanza – aprendizaje y la imagen del profesor como promotor permanente del conocimiento y un impulsor de la participación de los estudiantes en su proceso de formación. (Cisneros, 2013). Es un modelo propicio para trabajar las interacciones y el discurso en su concepto de producción. De acuerdo con Cisneros (2013), una de las estrategias que se debe privilegiar en la relación enseñanza–aprendizaje, es el taller y las múltiples posibilidades de expresión que conlleva, para provocar un proceso de construcción del conocimiento crítico con el concurso del estudiante y el profesor, en calidad de orientador. Los principios de la comunicación y del estudio de lo significativo son, en consecuencia, los ejes que se utilizan para la promoción del aprendizaje, por cuanto en su aplicación se busca propiciar situaciones de interacción que permitan desarrollar las competencias comunicativas, propositivas, argumentativas e interpretativas del estudiante y asegurar de esta forma su mirada crítica y autónoma frente al contexto escolar, familiar y social.

2do- El taller, es una forma idónea de interacción para el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque las tecnologías de la información y la comunicación posibiliten explorar otros encuentros dialógicos en el ciberespacio, el discurso oral que se cimienta en el aula se constituye en un espacio colaborativo y crítico, propicio para la re-construcción del conocimiento. (Muñoz, 2001)

3er- La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como modelo propicio para trabajar las interacciones y el discurso en su contexto de producción. De acuerdo con este autor, el lenguaje es una manera, entre otras, de construir significados motivados social y culturalmente, por lo que este concepto es muy útil para el análisis textual, ya que tiene en cuenta los significados que el hablante elige en función de sus necesidades de

comunicación (Halliday, 2004). Esta percepción dinámica entre lenguaje y contexto social, que muestra cómo la estructura gramatical de los textos está influida por características del contexto en el cual se producen, resulta fundamental para entender el tipo de intercambio que se establece entre profesores y estudiantes y las motivaciones que tienen los estudiantes para optar por el uso de ciertos recursos en sus manifestaciones orales.

### **Evaluar y valorar la comprensión oral en el aula**

Parte de un análisis que realizan acerca del Sistema de Modo, específico de la función interpersonal del lenguaje, de la LSF, como un procedimiento metodológico oportuno para descubrir los problemas que se presentan en las interacciones orales y proponer mecanismos tendientes a mejorar las prácticas discursivas, con la Teoría de la Valoración y sus categorías Actitud (valores que los hablantes comunican en sus juicios y las respuestas emocionales y afectivas que asocian a los participantes y los procesos), Compromiso (incluye los recursos por medio de los cuales la voz textual se posiciona intersubjetivamente, es decir los recursos para posicionar la voz del hablante en relación con las diversas proposiciones y propuestas comunicadas por un texto; los significados por medio de los cuales los hablantes reconocen o ignoran la diversidad de puntos de vista que sus emisiones ponen en juego y por medio de las cuales negocian un espacio interpersonal para sus propias posiciones dentro de esa diversidad, y Gradación (hace referencia a los valores por medio de los cuales los hablantes gradúan (aumentan o disminuyen) el impacto interpersonal, la fuerza o el volumen de sus emisiones y regulan (desdibujan o agudizan) el foco de sus categorizaciones semánticas), la que se ocupa de describir y explicar los recursos lingüísticos mediante los cuales los hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas.

Arriban a la conclusión de que la oralidad debe ser estudiada como una competencia desarrollada necesariamente desde el aula de clase, en todos los programas universitarios. Además plantean que el discurso que se construye con los intercambios en el aula, permite pensar en un estudiante autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre su formación desde la manifestación de gestos, palabras, rituales que enriquecen su discurso profesional; un estudiante con las competencias suficientes para seleccionar

el saber que considera útil y valorar la información y el conocimiento, de acuerdo con las dinámicas de su quehacer individual y el clima organizacional, generado en el aula con la puesta en escena del dialogo, la discusión y la confrontación con los coparticipantes.

Estas cuestiones unidas, a otras tales como la flexibilidad de pensamiento, la distribución de su atención para captar las disímiles señales que se presentan en la situación comunicativa de la clase y el desarrollo de su capacidad de observación, son claves en la dirección apuntada con respecto al desarrollo de la comunicación educativa. En cualquier contexto social, el discurso es un instrumento de educación científica, ideológica y cultural, que se emplea en los diferentes ámbitos en donde las personas interactúan. El profesor de lengua, en primer lugar, con la colaboración de las demás disciplinas y la escuela en sentido general, está llamado a promover las competencias discursivas de los estudiantes como vehículo de intercambio de conocimientos y de expresión de sentimientos y emociones, teniendo en cuenta el uso del lenguaje, el empleo de estrategias de cognición y su desempeño en la actividad social y cultural con diferentes fines y propósitos en distintos contextos de comunicación.

Domínguez (2004) a partir de este enfoque Roméu (2007) suscita que la competencia comunicativa es la capacidad mental del hombre en la cual se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes. Debe considerarse, además, toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo este tiene, que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas.

Esta competencia está constituida por el conjunto de conceptualizaciones de los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre y que se actualizan en el estado de cosas al cual se hace referencia en una situación comunicativa específica. Este conjunto de capacidades y conocimientos hacen posible la comprensión y producción de discursos. Además, sugiere que esta se expresa a través de otras competencias que la constituyen, como son:

La competencia cultural e ideológica, la que supone el conocimiento del mundo que posee el sujeto, así como el sistema de valores con los que se ubica frente a él. De

acuerdo con la competencia cultural se manifiesta la elección lingüística que se realice, pues el "universo del saber" del emisor presupone un vocabulario activo y pasivo. Asimismo la complejidad sintáctica del texto evidenciará los saberes culturales del emisor, entre los que se encuentra la competencia lingüística misma.

La competencia lingüística. Aquí se tendrá en cuenta el conocimiento de la lengua en sus niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y lógico, y las leyes que rigen en cada uno de ellos. Presupone saber que funciona como un sistema en que estos niveles se estructuran y relacionan de manera coherente en un acto comunicativo específico en el que lo pragmático adquiere especial dimensión.

Forma parte de la competencia lingüística una especie de metacompetencia que supone la capacidad de reorganizar una gramática ya interiorizada, de modificar las leyes existentes de producción de oraciones y de percepción lingüística, de admitir nuevos elementos en el léxico, etc., lo que se produce cada vez que el emisor acepta la competencia lingüística diferente de sus interlocutores y trata de asimilarla cada vez que elige un determinado procedimiento comunicativo, en función de su intención y finalidad.

La competencia sociolingüística, está referida a la actuación comunicativa, que no es más que la actividad situacional específica en que se manifiesta la competencia comunicativa, donde se reflejan los mecanismos y estrategias individuales que tipifican cada actividad comunicativa, así como los mecanismos de dirección y control social.

La competencia discursiva, esta ha sido llamada también como "restricciones del universo del discurso" y tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente, así como de las convenciones más o menos rígidas de estos tipos de textos funcionales que serán para el receptor factor de reconocimiento, y para el emisor, a veces, límite en su construcción. Se incluye la competencia estratégica en la que el emisor demuestra su habilidad para iniciar, desarrollar y concluir sus discursos, teniendo en cuenta que esto debe adecuarse al tipo de que se trate. Es ese el motivo por el cual no se trata como competencia independiente.

El conocimiento de la superestructura de cada texto supone saber construir el que se necesita, en el momento en que se necesita, conforme a las reglas. El conocimiento

acerca del estilo como selección de los medios de expresión determinada por la naturaleza del texto, las intenciones o la situación, y de su composición, resulta necesario para desarrollar la competencia discursiva, para la cual el emisor deberá tener en cuenta la selección del vocabulario para nominar la realidad o predicar sobre ella. La competencia discursiva supone, en fin, la elección del esquema organizativo básico, teniendo en cuenta su papel social y las particularidades más estrictamente discursivo-lingüísticas, así como la habilidad de iniciar, conducir y finalizar cualquier discurso, sea escrito u oral, de manera adecuada.

Báez (2006) realiza un análisis a partir de la lingüística textual, la que centra su trabajo principal en el proceso comunicativo y el discurso, puesto que la función comunicativa del texto se considera un proceso dinámico del habla y no una unidad estática de la lengua, por tal motivo, se requiere de un análisis multidisciplinario que no solo atiendan los aspectos gramaticales, sino también a todos los factores del proceso comunicativo y condiciones psicolingüísticas de la comunicación para lograr la competencia comunicativa del estudiante, es decir, el conocimiento que posee para usar el lenguaje, a fin de comunicar lo que se desea expresar en cada situación. Para ello expone un sistema de ejercicios que parten desde el proceso de comunicación oral hasta la comunicación escrita (discurso).

Parodi (2008), a partir del análisis de la Teoría del género, sugiere que la enseñanza-aprendizaje de los discursos profesionales debe realizarse como constructos cognitivos, es decir, preparar al ser humano (estudiantes) como sujeto hablante/escritor y oyente/lector, permitiendo un proceso de comunicación muy dinámico y participativo. Este sujeto es quien, en definitiva, construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y, por supuesto, en interacción con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se realizarán en constructos textuales específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso. También plantea que esta teoría es una forma de contribuir a la comprensión del modo en que el discurso y (a través de este) el conocimiento disciplinar se construye y se emplea en contextos académicos y profesionales. Aboga por la alfabetización lingüística del discurso

especializado, es decir, la alfabetización científico – profesional, donde el lenguaje escrito debe constituir un eje fundamental para la construcción y el acceso a la información y al conocimiento altamente especializado.

## **CONCLUSIONES**

Los estudios sobre el discurso profesional demuestran que:

La responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso profesional en los estudiantes universitarios, incluyendo los extranjeros, debe ser del profesor y de la institución.

Los profesores deben desarrollar vías que le permitan al estudiante universitario desarrollar el discurso profesional en su competencia lingüística.

Los estudiantes universitarios deben poseer una competencia comunicativa desde el discurso escrito hasta el discurso oral y para ello el profesor debe estar dotado de toda esta gama de conocimientos, que le permitirá desarrollar en sus estudiantes un discurso profesional.

## **Referencias**

Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana, Cuba.: Pueblo y Educación.

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Cisneros, E. (2013). Fundamentos para la construcción del discurso profesional en el aula universitaria. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 1, (20), 111-120.

Domínguez, I. (2004). *Comunicación y discurso*. La Habana, Cuba : Editorial Pueblo y Educación.

Halliday, M. (2004). *Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Muñoz, C. (2001). *Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Parodi, G. (2008). *La organización retórica del género Manual: ¿Una colonia encadenada? Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: diciones Universitarias de Valparaíso.

Roméu, A. (2007). *Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.