

# La escritura de textos académicos: un reto para los docentes\*

## The Writing of Academic Texts: A Challenge for Teachers

Patricia Roa Rodríguez\*\*

Fecha de recepción: 03/07/2013

Fecha de aceptación: 04/09/2013

### Resumen

El presente artículo surge de la necesidad de tener docentes que sean lectores y escritores para que puedan promover estos procesos en los estudiantes. Desde allí se plantea la pregunta de investigación: ¿de qué manera cualificar los procesos de escritura académica, de un grupo de docentes de primaria? El objetivo de esta indagación es generar la cualificación de los procesos de escritura académica de un grupo de docentes, con el fin de construir conjuntamente una propuesta pedagógica que incida en las prácticas de enseñanza de los maestros del Gimnasio Campestre Beth Shalom. El tiempo de realización de la investigación fue 2012-2013. Este estudio se encuentra orientado bajo el enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, utilizando como técnica los talleres y el trabajo colaborativo entre los docentes.

Hasta el momento se ha alcanzado con los docentes procesos de reflexión acerca de sus procesos de escritura, promoción del conocimiento de sus propios procesos como escritores, participación de un entorno que permita el contacto con diversos textos académicos y la promoción del trabajo colaborativo entre pares.

**Palabras clave:** texto académico, escritura, aprendizaje, enseñanza.

### Abstract

This article shares some thoughts of a research project entitled "Academic writing in the elementary school: an experience of teacher training "in the Master Mother Language Education in the District University Francisco José de Caldas. This research stems from observing in classrooms that need teachers to be readers and writers so they can promote these processes in students, and it is from there that arises as research question How to qualify the processes of academic writing, of a group of primary teachers? This investigation aimed to attract presented as the qualifying academic writing processes of a group of teachers, in order to jointly build a pedagogical proposal that affects teaching practices of teachers Gimnasio Campestre Beth Shalom. The time of completion of the investigation is from 2012 to 2013. This study is targeted under the qualitative approach with a design of action research, using as technical workshops and collaborative work among teachers.

So far it has reached with the processes teachers to reflect on their writing processes, promotion of awareness of their own processes as writers share an environment that allows contact with various academic texts and promoting collaborative work among peers.

**Keywords:** academic text, writing, learning, teach.

---

\* El presente artículo se deriva de la investigación "La escritura académica en la básica primaria: una experiencia de formación docente", presentada en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\* Profesional en Fonoaudiología, de la Cooperación Universitaria Iberoamericana. Licenciada Eclesiástica en Teología de la Escuela Superior de Teología. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Correo electrónico: pattyroar@gmail.com

### Introducción

La producción de textos académicos implica competencias discursivas, comunicativas y procesos cognitivos específicos, ante los cuales los estudiantes suelen tener dificultades. Estas dificultades se presentan desde la primaria, ya que generalmente no se orienta a los estudiantes durante los procesos de escritura. En este artículo se propone recuperar algunos aportes teóricos sobre la producción de textos académicos y, con base en la reflexión adquirida a partir de la experiencia de la investigadora, brindar algunas orientaciones para su enseñanza. Concretamente, la sugerencia se focaliza en que los estudiantes puedan desarrollar tareas de escritura atendiendo al tipo de texto que se les solicita, la explicación y la fundamentación de los objetivos de aprendizaje, las metas personales de la escritura y la explicitación de los procesos implicados. Aspectos que pueden desarrollarse en el marco de un trabajo colaborativo entre pares y docentes.

En las aulas del colegio un día escuché a Sebastián, un estudiante próximo a ingresar a la universidad, al dar cuenta de su modo de escribir expresaba que:

Se tiene que pensar muy bien qué es lo que quiere decir y cómo decirlo... cómo comenzar, finalizar: Antes ya sabía que era importante hacer un borrador, pero no lo hacía casi nunca. Ahora sé cómo hacerlo y para qué me sirve. Lo que pasa es que es más complicado. A veces, tengo que rehacer todo el texto, aunque haya hecho un borrador, porque me doy cuenta que lo que he escrito no es exactamente lo que quería... porque me doy cuenta que lo que he escrito no es exactamente lo que quería... porque no he pensado en los que lo leerán. Se tiene que pensar en muchas cosas a la vez mientras estás escribiendo.

A partir del relato de este estudiante, se puede evidenciar que aun finalizando el nivel medio se sigue “aprendiendo a escribir”. Los estudiantes aprenden a producir textos desde distintos niveles educativos en los que participan. Particularmente, en el ingreso de la universidad, se encuentran con una nueva cultura académica y discursiva que les demanda el aprendizaje de procesos de escritura, vinculados a tipologías textuales desconocidas y sobre contenidos novedosos y complejos (Carlino, 2005).

Los docentes deben ocuparse, desde el ingreso y durante el transcurso del estudiante en las aulas, de la enseñanza de saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos. Es decir, además de la enseñanza de contenidos disciplinares, los maestros deben procurar por y ocuparse de generar acciones destinadas a que los estudiantes aprendan

estrategias de producción escrita, su discriminación y autorregulación, con base en diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas.

Atendiendo estas consideraciones, en primer lugar, se presentarán algunas definiciones generales sobre textos académicos, contemplando los procesos y las competencias implicados en su escritura. En segundo lugar, se hará referencia a algunas dificultades que muestran los docentes y estudiantes en el proceso de escritura y a su implicación en los procesos de enseñanza. Por último, se brindarán algunas orientaciones basadas en mi experiencia docente, destinadas a favorecer el proceso de producción escrita en estudiantes.

### Los textos académicos: procesos y competencias implicados en su escritura

Carlino (2005) plantea que la escritura académica en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos, cuyo lenguaje es el del discurso académico propios de las diferentes asignaturas. De la misma forma, Cassany (2000) caracteriza los textos académicos como referenciales y representativos, y menciona que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos. Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) definen este tipo de textos como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal y objetivo y léxico precisos; además, refieren que estos textos generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y que recurren al intertexto.

Padrón (1996) define texto académico a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc., que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias. Ellas responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional

Marín (2006) entiende por texto académico aquel que se propone la comunicación de un saber científico disciplinar, para lo cual emplea los modos discursivos de la exposición, la explicación y la argumentación. Pero, además, su característica particular es su uso y circulación en las instituciones educativas.

Estas conceptualizaciones dejan percibir que en cualquier ambiente educativo se están produciendo textos académicos y que escribir un texto académico no es tarea fácil para el estudiante en cualquier nivel educativo. La escritura académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, la reflexión, la selección, la jerarquización, la genera-

lización y la integración de la información, y en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos. Este es un tipo de escritura que se complejiza aún más cuando se escribe en y para una determinada comunidad científica disciplinar. En otras palabras, la escritura académica implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo.

Salvador Mata (como se cita en Lacón de Lucía y Ortega de Hovecar, 2003, p. 26) presenta los supuestos básicos que comparten algunos modelos cognitivos<sup>1</sup> respecto de los procesos implicados en la escritura:

- a. En la escritura intervienen procesos y subprocesos cognitivos organizados jerárquicamente, ubicándose en el nivel más alto el control del proceso global;
- b. en la escritura se integra la información en un mismo y en distintos niveles;
- c. la composición es flexible, recursiva e interactiva, y
- d. existen factores externos e internos al sujeto que afectan los procesos y la estructura de la producción.

Además de los aspectos anteriormente mencionados, Hayes (1996) considera la influencia del componente motivacional y afectivo en la escritura, y el valor de la lectura como un medio principal en la interpretación y revisión del escrito.

También existe consenso entre los investigadores respecto a las competencias que cada estudiante debe adquirir para desempeñarse en las tareas de escritura: la competencia textual discursiva y la competencia comunicativa.

Siguiendo a Castelló (2009), la competencia textual discursiva implica:

- Conocer y usar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento,
- conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos;
- involucrar procesos de razonamiento (definir un propósito, activar información sobre el tema, el género y la escritura textual) en la escritura;
- planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar la información de diferentes fuentes;

<sup>1</sup> Los modelos cognitivos de producción escrita más reconocidos son el de Flower y Haayes (1981), en De Bereiter y Scardamilia (1987), el de Van Dijk y Kinsyh (1983) y el de Hayes (1996) (Lacón de De Lucía y Ortega de Hovecar 2003).

- organizar y verbalizar las ideas;
- revisar y controlar el texto que se escribe, y
- considerar aspectos emocionales y motivacionales.

Al respecto de la competencia comunicativa, Castelló (2003; 2009) sostiene que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las diferentes situaciones comunicativas que la originan. Así, cobra relevancia la idea de que existen distintos contextos relacionados con la escritura: uno que se crea mediante la escritura, otro que influye en ella y otro al que esta se dirige.

En este mismo sentido, la competencia comunicativa esta definida por Hymes como la capacidad de las personas de dominar la escritura (y el habla) en diferentes prácticas sociales. Así mismo, está ligada a la adecuación de la producción escrita a determinados destinatarios y a procurar lograr el efecto esperado en ellos. En otras palabras, a organizar las ideas y revisar lo que se escribe con base en una situación comunicativa específica.

Algunas investigaciones dan cuenta de que los docentes presentan dificultades respecto de las competencias textual, discursiva y comunicativa, necesarias para elaborar textos académicos especializados. El siguiente apartado se referirá a esta problemática.

### **Las dificultades de escritura en los docentes: ¿no solo un problema del estudiante?**

Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de los estudiantes... tiene serios problemas en expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo. De ese modo, los profesores del nivel superior consideran que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito. (Vasquez, 2005, p. 5)

Al realizar la revisión para esta investigación se encontró que, ante la tarea de escribir un texto académico, algunos docentes generalmente muestran una falta de familiaridad con las demandas y los objetivos de la tarea, desconocen la naturaleza del proceso de composición escrita y las características funcionales y estructurales de los textos. Además, con relación a los aspectos lingüísticos, en sus escritos los docentes no suelen je-

rarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros, y muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información.

Respecto a los procesos involucrados en la escritura, generalmente, algunos docentes y estudiantes traducen directamente su pensamiento al papel, no suelen planificar lo que van a escribir ni revisar lo que escriben, y sí lo hacen es de un modo superficial, focalizándose en palabras o frases textuales, pero no en el sentido que tiene el texto como unidad (Arias Gundín y García Sánchez, 2006). Los estudiantes hacen “uso de la reproducción textual de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento” (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003, p. 250).

Estas dificultades en los procesos de escritura de textos académicos no son solo responsabilidad de los estudiantes, sino que también, en muchas oportunidades, las condiciones en las que se presentan, organizan y desarrollan las actividades de producción de escritos académicos en las aulas y por demanda de los docentes profundizan las problemáticas por las que atraviesan los estudiantes. En este sentido, algunos estudios dan cuenta de que generalmente los docentes no orientan a los estudiantes de modo preciso y explícito respecto de cómo escribir; es decir, no promueven la utilización, la supervisión y la adaptación de los procesos lingüísticos, cognitivos y físicos implicados en la escritura ni tampoco brindan orientaciones respecto de las prácticas propias de cada comunidad discursiva (Carlino, 2005).

Habitualmente los docentes solicitan a los estudiantes escritos simples sin indicaciones, ni recomendaciones, para un destinatario que generalmente es el propio docente, quien pretende evaluar el aprendizaje logrado (Castelló, 2009). Estos escritos al ser evaluados por los docentes en ocasiones son un cúmulo de información en desmedro de un análisis crítico y procesamiento por parte del estudiante. De acuerdo con lo expuesto, para que los estudiantes “aprendan a producir textos académicos”, es necesario repensar los procesos de enseñanza dados en nuestras aulas.

Por lo tanto, como docente, estoy convencida que los estudiantes que han ingresado al nivel superior deben seguir “aprendiendo a escribir” y que en los años anteriores se deben generar espacios para incentivar la construcción de textos académicos de una manera adecuada y acompañada por parte del docente. Esto implica generar en el maestro un conocimiento sobre qué, cómo y bajo qué condiciones se producen los textos académicos. Además de ser objeto de conocimiento, la escritura también se transforma en una herramienta de pensamiento y aprendizaje, ya que por medio de ella los estudiantes pueden adentrarse a un nuevo mundo,

tanto disciplinar como discursivo. Por lo tanto, es necesario enseñarles a “aprender estos nuevos contenidos a partir de la escritura”. Esto implica no solo enseñar procedimientos, sino también entender la escritura desde su función epistemológica (Castelló, 2003).

Favorecer a partir de la enseñanza el desarrollo de la función epistémica de la escritura posibilitaría que los estudiantes puedan planificar y replanificar sus procedimientos, profundizando en el conocimiento, uso y adecuación de las estrategias de escritura, según sus propósitos y las demandas de la tarea, sus limitaciones, habilidades y preferencias. Esto implicaría tanto aprender “sobre” la escritura o “a escribir”, como aprender “con” la escritura o “sobre lo que se escribe”.

Partiendo de lo expuesto y de la reflexión sobre mi experiencia docente en la enseñanza de la escritura a estudiantes de básica primaria y secundaria, a continuación se enuncian algunas orientaciones para favorecer el aprendizaje de la producción escrita y de la función epistemológica de la escritura, por parte de los estudiantes.

### **Algunas orientaciones para “aprender a escribir... escribiendo”**

Para ayudar a los estudiantes a escribir mejor y que esta práctica constituya en herramienta de construcción de conocimiento, de aprendizaje de contenidos discursivo y disciplinar, se deben formular tareas o consignas de escritura de textos académicos que atiendan a la explicación y fundamentación de los objetivos de la tarea y del tipo de texto que se solicita, al desarrollo de metas propias de escritura y a la explicitación y tratamiento de los procesos implicados en la producción.

### **Explicación y fundamentación de los objetivos de la tarea y del tipo de texto que se solicita**

Es importante que, previamente al proceso de escritura, los estudiantes posean claridad respecto de la tarea que deben desarrollar, a la tipología textual demandada (por ejemplo, informe de lectura, monografías, entre otros), a su definición, caracterización y estructura; también respecto de las competencias comunicativas que deberían desarrollar (por ejemplo, describir, explicar, argumentar, justificar, etc.). Así mismo, en la tarea o consigna deben quedar claros los materiales a partir de los cuales producir el texto (por ejemplo, material bibliográfico y audiovisual debidamente referenciado, etc.).

### **Metas propias de escritura**

Para que la producción escrita tenga sentido para los estudiantes y puedan implicarse en la tarea y no

escribir con el único objetivo de cumplir con las demandas del docente es necesario que se involucren en situaciones reales y significativas que los motiven a escribir. Es importante que el estudiante pueda “escribir sobre” un tema, que además de referir a los contenidos de la materia le interese. Por ello, en la consigna o tarea de escritura a partir de un tema central, se pueden ofrecer una variedad de opciones temáticas para que los estudiantes elijan la que quieren abordar o profundizar y darles también la posibilidad de formular temas propios, que se ajusten a las demandas de la tarea.

Así mismo, el sentido de la tarea se encuentra en un “escribir para” que involucre propósitos y destinatarios reales, posibles, y no al docente en su rol de evaluador del texto producido. Dichos destinatarios pueden ser, por ejemplo, los compañeros del mismo año académico o estudiantes de un año más avanzado. También el docente puede ofrecer una diversidad de propósitos de escritura y audiencias, para que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir para quién escribir, con base en sus intereses. Esto, a su vez, les permitiría ajustar el contenido que escriben y sus competencias discursiva y comunicativa a los destinatarios y objetivos de escritura, haciéndolos tomar conciencia de las diferentes condiciones que inciden en la producción textual.

## **Explicitación de los procesos implicados en la escritura**

### **Planificación de la escritura**

Es importante que los estudiantes puedan generar un plan previo de escritura, provisorio, que les sirva como esquema orientador de la producción escrita. En el plan deberían recuperar los propósitos y los destinatarios del texto, su estructura, las competencias comunicativas implicadas en la producción, los temas o las ideas principales por desarrollar, inferencias iniciales, primeros posicionamientos y argumentaciones personales. El docente debe solicitar este plan para ayudarles a los estudiantes a organizar y anticipar su escritura y, al evaluarlo, mostrar tanto sus potencialidades como limitaciones. También se pueden compartir los planes de escritura con los pares para que sean ellos quienes realicen valoraciones; de este modo, al revisar los planes de otros compañeros también se pueden repensar y mejorar los propios.

### **Escritura propiamente dicha**

Al comenzar a escribir se debería recuperar la planificación previa y a medida que se avanza en la producción controlar que el contenido y las competencias comunicativas presentes sean las que se requieren. Generalmente, en la producción de textos académicos, los estudiantes deben desarrollar procesos de selec-

ción, síntesis, generalización, integración, organización y jerarquización de la información a incorporar en el escrito. Además, es importante que el docente ayude a comprender, diferenciar y activar dichos procesos (dependiendo del tipo de texto que deban producir).

De igual forma, es necesario que durante la escritura el profesor oriente a los estudiantes para que tengan el recaudo de distinguir en el texto (por ejemplo, mediante recursos lingüísticos, conectores, enunciados o marcadores textuales) el discurso recuperado de las fuentes y el discurso propio. Todas estas cuestiones pueden aparecer explícitas en la tarea o la consigna y recuperarse durante el proceso de escritura.

### **Revisión de la escritura**

La revisión consciente del escrito es un proceso metacognitivo que permite el aprendizaje sobre el acto de escribir y sobre el contenido de lo escrito. En la revisión “el escritor tiene que regresar una y otra vez al texto para considerar qué es lo que la escritura significa [...], la escritura no es lo que el lector hace después de pensar; la escritura es pensamiento” (Murray, citado en Villalobos, 2005, p. 88).

Si se parte de esas consideraciones, durante la escritura es sustancial que el docente les ayude a los estudiantes a tomar conciencia de que, por un lado, la escritura es un proceso recursivo y que inevitablemente en muchas ocasiones deberán reescribir la información o sus propias ideas o posturas, para darle mayor cohesión, coherencia o sentido al texto; por otro lado, en este proceso de revisión se reconstruye el conocimiento y se aprende de manera más significativa el contenido sobre el que está escribiendo.

Los estudiantes deben ser conscientes de la necesidad y la importancia de la lectura, relectura y reelaboración de lo que van escribiendo e incluso del texto que creen haber finalizado. En este proceso deben entender el escrito como unidad de sentido y no focalizarse únicamente en el cambio o sustitución de palabras o frases textuales. Por lo tanto, deben comprender que revisar no implica corregir el texto en un único momento, que no atiende solo a la ortografía, morfosintaxis o mejoramiento externo, sino que también involucra las ideas planteadas y su organización en el discurso (Carlino, 2005). Con esto en mente, es fundamental que el docente explicita en la consigna o tarea ciertas sugerencias de control de la escritura llevadas a cabo por los propios estudiantes y supervisadas por él, orientando a los docentes en las mejoras necesarias.

Por otro lado, si los estudiantes comparten con sus compañeros las producciones realizadas, pueden mejorar sus textos mediante las sugerencias de los pares y

las propias reflexiones generadas de la lectura de lo que otros producen, en el marco de la misma tarea.

[La revisión de pares] permite que los escritores-alumnos aprenda a tomar las sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplimentarse por acatamiento a una autoridad que califica, sino como comentarios a examinar y evaluar, que los ayuden a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de este modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector. (Carlino, 2008, p. 66)

A su vez, si los destinatarios del escrito son los pares, quienes leen con propósitos que exceden la corrección (por ejemplo, leer para informarse, para ampliar sus conocimientos sobre un tema para contrastar posturas teóricas), la devolución que ellos hagan a partir de la lectura del texto puede aportar a los escritores conocimiento sobre el efecto retórico de lo escrito. En palabras de Carlino:

Hacer lugar a la enseñanza se la revisión entre pares se justifica porque, en el corto o largo plazo, quienes desean oírán su voz en los campos disciplinares y profesionales respectivos lo lograrán mejor si antes se permiten escuchar de parte de algún colega los comentarios al borrador de sus ideas, y si aprenden a revisarlas desde la perspectiva de sus potenciales lectores. (2008, p. 69)

### Reflexiones finales

La escritura es un proceso que no se aprende de una vez y para siempre, sino que se va complejizando en las distintas instancias y situaciones por las que atraviesa el estudiante, dependiendo fuertemente de las demandas y los cambios sociales que afectan a esta práctica. Particularmente los estudiantes que ingresan a la educación superior deben aprender los procesos de producción escrita propias de la cultura universitaria. La producción de textos académicos implica reconocer la complejidad que atraviesa la composición, en el sentido de que en ella intervienen estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, producción y revisión del escrito, así como procesos afectivos motivacionales y competencias discursivas y comunicativas específicas.

Los estudiantes suelen presentar dificultades en estos procesos y no poseer las competencias respectivas. Las investigaciones muestran que fundamentalmente tienen problemas con la planificación, producción y revisión de lo escrito; escriben de un modo bastante literal y no integran adecuadamente la información. Esto se ve reforzado desde la enseñanza, ya que generalmente no se orienta ni guía al estudiante en el proceso de

escritura, sino que solo se atiende y se evalúa su resultado. Además, se suele prestar poca atención a la necesidad de enseñar a los alumnos a adecuar su discurso a una situación comunicativa particular.

Partiendo de la reflexión sobre mi experiencia docente en el área de las humanidades, en este artículo se enunciaron algunas orientaciones para favorecer en los estudiantes el aprendizaje de la producción escrita y de la función epistemológica de la escritura. Se plantea que se debería formular tareas de escritura de textos académicos que atiendan a la explicación y la fundamentación de los objetos que se crean, a la definición, caracterización y estructura del tipo de texto solicitado, a las competencias comunicativas que se deberán desarrollar y a los materiales a partir de los cuales escribir.

Además, se considera que se deberían generar tareas que involucren metas propias de escritura, con temas interesantes para los estudiantes para los alumnos y con propósitos y destinatarios reales. Por otro lado, es necesario que en la tarea se expliciten los procesos implicados en la producción y que se desarrollen, durante la escritura con la ayuda del docente y de los pares, atendiendo a los momentos de planificación, escritura propiamente dicha y revisión.

La planificación, la puesta en marcha y la revisión de la escritura, junto con las demandas de la tareas, el tipo de texto por producir, las competencias comunicativas implicadas, los propósitos, los temas y las audiencias y el reconocimiento de limitaciones, habilidades y preferencias por parte de los estudiantes favorecen el aprendizaje de la escritura como un proceso complejo y recursivo, y también les permite aprender el contenido sobre el que escriben de un modo significativo y con sentido.

Por último, es importante recalcar el papel del maestro en el proceso de escritura. El docente es protagonista en este proceso, ya que de este acompañamiento, apoyo y supervisión el estudiante desarrollará estrategias frente a la escritura de textos académicos.

### Referencias

- Arias Gundín, O. y García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *ICE – Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2).

- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2003). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, XXXV(52-53), 149-162.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. del C. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. s. l.: Ediciones Moratas.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacón de Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255.
- Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, XXIV(3), 34-39.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académico universitarios. *Signos*, 36(54), 249-257.
- Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* (Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. No 1). Río Cuarto, Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y Vida*, 26(2), 42-53.