

Roa Rodríguez, Patricia

Los textos académico: Un reto para docentes y estudiantes

Sophia, vol. 10, núm. 2, 2014, pp. 70-76

Universidad La Gran Colombia

Quindío, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>



Sophia,

ISSN (Versión impresa): 1794-8932

produccionbibliografica@ugca.edu.co

Universidad La Gran Colombia

Colombia

Información de la Revista

Título abreviado: Sophia
ISSN (electrónico): 2346-0806
ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Junio 08 de 2014
Fecha de evaluación: Sep 2014
Fecha de aceptación: Dic 04 de 2014

Los textos académico: Un reto para docentes y estudiantes

Academic texts: a challenge for teachers and students

Patricia Roa Rodríguez

(E) Mg. en Pedagogía de la Lengua Materna de
la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Email: pattyroar@gmail.com

Resumen

La producción de textos académicos implica competencias discursivas y comunicativas y procesos cognitivos específicos ante los cuales los estudiantes suelen presentar problemas.

Estas dificultades se ven reforzadas desde la enseñanza primaria, ya que generalmente no se orienta a los estudiantes durante los procesos de escritura. En este artículo me propongo recordar algunos aportes teóricos sobre la producción académica y, a partir de la reflexión docente, brindar algunas orientaciones para su enseñanza. Concretamente, las sugerencias se focaliza en que los estudiantes puedan desarrollar tareas de escritura atendiendo al tipo de texto que se les solicita, la explicación y fundamentación de los objetivos de aprendizaje, las metas personales de escritura y la explicitación de los procesos implicados. Aspectos que deberían desarrollarse en el marco de un trabajo colaborativo entre pares y docentes.

Palabras clave: Texto académico, escritura, aprendizaje y enseñanza.

Abstract

The production of academic texts involves discourse and communicative competences and certain cognitive processes, in which students almost always have difficulties. Such difficulties are reinforced by instruction, and this is because, students are not guided during the writing process.

It's my desire that through this article we can recover theoretical contributions about text production in academic genres, and on the basis of reflection on my teaching experience, to offer some orientations for its teaching. Specifically, some suggestions focus on the learners ability to carry out writing tasks, taking into account the type of test requested, the explanation and grounds for the learning objectives, the personal goals for writing and the details account of the processes implied. Aspects that should be developed in the context of collaborative work among peer and teachers.

Key words: academic text, writing, learning, teaching

Introducción

Sebastián, un estudiante próximo a ingresar a la universidad, al dar cuenta de su modo de escribir expresa que:

Se tiene que pensar muy bien que es lo que quieres decir y cómo decirlo... como comenzar, finalizar: Antes ya sabía que era importante hacer un borrador, pero no lo hacía casi nunca. Ahora sé hacerlo y para que me sirva. 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 estas escribiendo. (Galavis, Novo & Rosales, 2004:60).

A partir del relato de este estudiante, confirmó 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). Con el tiempo, se espera que se apropien de este aprendizaje y que logren desarrollar, como escritores, mayores competencias para el discurso académico (Tapia, Burdiles & Arancibia, 2003).

Los docentes debemos de ocuparnos, 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. O sea, además de la enseñanza de contenidos disciplinares, debemos preocuparnos por y ocuparnos 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. (Vásquez, 2005; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008).

Atendiendo estas consideraciones, en primer lugar, es importante presentar una definición general de los textos académicos, contemplando los procesos y competencias implicados en su escritura. En

segundo lugar, referiré algunas dificultades que muestran los estudiantes en el proceso de escritura y a su implicación en los procesos de enseñanza. Por último, brindaré 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

Como mencionaba, la escritura en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos cuyo lenguaje es el discurso académico propios de las diferentes asignaturas. (Carlino, 2005; Castelló, 2009).

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) los define como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal, objetivo y léxico precisos; además, refieren que estos 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 recurriendo al intertexto.

Estas conceptualizaciones dejan percibir que producir un texto académico no es tarea fácil para el estudiante en cualquier nivel educativo, pero en especial para aquellos que inician sus estudios de grado universitario y se enfrentan por tanto a un nuevo tipo de escritura. La producción académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información y en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos; está se complejiza aun más cuando se escribe en y para una determinada comunidad científica disciplinar. En otras palabras, la construcción de textos académicos implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo.

Salvador Mata (1997, como se cita en Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2003) presenta los supuestos básicos que comparten algunos modelos cognitivos (1) 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.

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.

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

Los modelos cognitivos de producción escrita mas reconocidos son el de Flower y Haayes (1981), en Bereiter y Scardamilia (1987), el de Van Dijk y Kinsyh(1083) y el de Hayes (1996)

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

- 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;
- 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 está definida por Hymes

(1996, como se cita en Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008) como la capacidad de las personas de dominar la escritura (y el habla) en diferentes prácticas sociales. 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.

Fernandez y Carlino (2010) en su artículo “¿En qué se diferencian las practicas de la lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria” comentan que los estudiantes universitarios presentan dificultades respecto de las competencias textual, discursiva y comunicativa, necesarias para elaborar textos académicos especializados. En el siguiente apartado me referiré a esta problemática. Vasquez (2005) comenta que los docentes comentan entre sus pares las dificultades de escritura que presentan los ingresantes universitarios y plantea ¿ es solo un problema del estudiante , que papel tiene el docente en este proceso?

Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de los estudiantes...tienen 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,2005:5).

En algunos trabajos de investigación se plantea que ante la tarea de escribir un texto académico, quienes inician sus estudios universitarios generalmente muestran una falta de familiaridad con las demandas y objetivos de la tarea, desconocen la naturaleza del proceso de composición escrita y las características funcionales y estructurales de los textos (Castelló, 2009). Además, con relación a los aspectos lingüísticos, en sus escritos los estudiantes no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros, y muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información (Tapia, 2003).

Respecto a los procesos involucrados en la escritura, generalmente los estudiantes traducen directamente su pensamiento al papel, no suelen planificar lo que van a escribir ni revisar lo que escriben y si 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 & García Sánchez, 2006) Los alumnos 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, 2003: 250).

Considero que estas dificultades en los procesos de escritura de textos académicos no son solo responsabilidad de los estudiantes, también juegan un papel importante, las condiciones en las que se presentan, organizan y desarrollan las actividades de producción de escritos académicos profundizando 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, o sea, no promueven la utilización, supervisión y 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 (Calino, 2005).

Habitualmente se les solicita a los estudiantes escritos simples, para un destinatario que generalmente es el propio docente, quien pretende evaluar el aprendizaje logrado (Castelló, 2009). Tapia et al, muestran como resultado de sus estudios que los profesores, al evaluar textos académicos producidos por estudiantes, “privilegian la acumulación de la información en desmedro del análisis crítico y procesamiento por parte del estudiante” (2003: 256).

Con base en lo expuesto, creo que para que los estudiantes “aprendan a producir textos académicos”, es necesario repensar los procesos de enseñanza. Tomo en este sentido lo planteado por Carlino respecto a que:

Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como

herramienta para pensar los contenidos de cada materia. (2005:, 31).

Por lo tanto, los docentes de escuela básica y media comentan que los estudiantes que han ingresado al nivel superior deben seguir “aprendiendo a escribir”, lo que implica generar conocimientos 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 desde 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, lo que 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 docente en la enseñanza de la escritura a estudiantes de básica primaria y secundaria, a continuación enunciaré algunas orientaciones para favorecer el aprendizaje de la producción escrita y de la función epistemológica de la escritura, por parte de los estudiantes.

Algunas orientación para “aprender a escribir... Escribiendo”

Para ayudar a nuestros estudiantes a escribir mejor y que esta práctica constituya en herramienta de construcción de conocimiento, de aprendizaje de contenidos discursivo y disciplinar, deberíamos formular tareas o consignas de escritura de textos académicos que atiendan a la explicación y fundamentación de los objetivos de la misma y del tipo de texto que se solicita, al desarrollo de metas propias del documento 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, de la tipología textual demandada (por ejemplo, informe de lectura, monografías, entre otros) de su definición, caracterización y estructura; también respecto de las competencias comunicativas que deberían desarrollar (por ejemplo, describir, explicar, argumentar, justificar, etc.). Asimismo, 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 pueda “escribir sobre” un tema que además de referir a los contenidos de la materia le interese. Por ello, en la consigna de escritura, partiendo 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.

Asimismo, el sentido de la consigna de escritura 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 año académico o pares 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 este deberían recuperar los propósitos y destinatarios del texto, su estructura, las competencias comunicativas implicadas en la producción, los temas o ideas principales a desarrollar, inferencias iniciales, primeros posicionamientos

y argumentaciones personales. El docente debe solicitar este propósito para ayudar 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 revisarlos 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 alumnos deben desarrollar procesos de selección, síntesis, generalización, integración, organización y jerarquización de la información a incorporar en el escrito; es importante que el docente los ayude a comprender, diferenciar y activar dichos procesos (dependiendo del tipo de texto que deban producir).

Asimismo, 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 consigna y recuperarse durante el proceso de escritura.

Revisión de la escritura. La relectura y reescritura consciente del escrito es un proceso metacognitivo (Morales, 2003) que permite el aprendizaje sobre el acto de escribir y sobre el contenido. 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, 1982, en Villalobos, 2005: 88).

Si partimos de esas consideraciones, durante la escritura es sustancial que el docente 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 propios 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 esta escribiendo.

Los estudiantes deben ser conscientes de la necesidad e importancia de la lectura, relectura y reelaboración de lo que van escribiendo e incluso del texto que creen haber finalizado, atendiendo a este 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). Atendiendo a esto, 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.

Carlino, 2003 en su investigación “Enseñar a escribir en la universidad comenta:

(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, 2003: 66).

A su vez, si los destinatarios del escrito con 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 la enseñanza de la revisión entre pares se justifica porque, en el corto o largo plazo, quienes desean oír 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: 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 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 elaboración de textos académicos implica reconocer la complejidad que atraviesa a la composición, en el sentido de que en ella intervienen estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, producción y revisión de lo escrito, así como procesos afectivos motivacionales y competencias discursivas y comunicativas específicas.

Los estudiantes universitarios suelen presentar dificultades en estos procesos y competencias. 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 enseñarles 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 enuncié algunas orientaciones para favorecer en los estudiantes el aprendizaje de la producción escrita y de la función epistemológica de la **escritura**. Planteo que se debería formular tareas de textos académicos que atiendan a la explicación y fundamentación de los objetos que se plantean, 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, considero 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.

Creo que la planificación, puesta en marcha y revisión de la escritura, teniendo en cuenta las demandas de las tareas, el tipo de texto a producir, las competencias comunicativas implicadas, los propósitos, temas y 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

Referencias bibliográficas

- 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
- 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 & 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. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-27.
- Lacon de De Lucia, N. & Ortega de Hoces, S.** (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255.
- Morales, A.** (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, XXIV, 3, 34-39.
- 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. Año1. No 1. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Córdoba.
- Villalobos, J.** (2005) Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 26(2), 42-53.