



# La enseñanza de la escritura académica: una intervención a través del currículum



**Beatriz Martín del Campo**

Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha  
[beatriz.martin@uclm.es](mailto:beatriz.martin@uclm.es)



**Manuela Martínez Lorca**

Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha  
[manuela.martinez@uclm.es](mailto:manuela.martinez@uclm.es)

| Fecha presentación: 14/07/2014 | Aceptación: 11/11/2014 | Publicación: 23/12/2014

## Resumen

En el presente artículo, se presenta una propuesta de intervención donde se ponen de manifiesto las acciones llevadas a cabo en el Grado de Logopedia de la UCLM para formar tanto a profesorado como a estudiantes en el desarrollo de la competencia en comunicación escrita. En primer lugar, se ofreció al profesorado formación teórica y metodológica que aportase herramientas para trabajar con los estudiantes las competencias de escritura en los ámbitos académicos. En este sentido, lo más importante fue la metodología de intervención propuesta al profesorado para abordar la enseñanza de la escritura académica y el inicio de un trabajo docente colaborativo con posibilidades de extenderse a lo largo de la formación de los estudiantes de grado. En segundo lugar, se puso en práctica esta metodología en el aula de primer curso de grado mediante la introducción de formas textuales de distinto nivel de dificultad contextualizadas en actividades significativas de escritura en distintas asignaturas. Los textos, escritos en grupo por los estudiantes, eran revisados tanto por el profesorado como por los propios estudiantes, generando un proceso de revisión inter pares.

**Palabras clave:** escritura académica, composición escrita, innovación docente, educación universitaria

## Resum

En el present article, es presenta una proposta d'intervenció on es posen de manifest les accions portades a terme en el Grau de Logopèdia de l'UCLM per formar tant a professorat o a estudiants en el desenvolupament de la competència en comunicació escrita. En primer lloc, es va oferir al professorat una formació tècnica i metodològica que aportés eines per treballar amb els estudiants les competències d'escriptura en els àmbits acadèmics. En aquest sentit, el més important va ser la metodologia d'intervenció proposada al professorat per abordar l'ensenyament de l'escriptura acadèmica i l'inici d'un treball docent col·laboratiu amb possibilitats d'entendre al llarg de la formació dels estudiants de grau. En segon lloc, es va posar en pràctica aquesta metodologia a l'aula de primer curs de grau mitjançant la introducció de formes textuales de diferent nivell de dificultat contextualitzades en activitats significatives d'escriptura a distintes assignatures. Els textos, escrits en grup pels estudiants, eren revisats tant pel professorat com pels estudiants, generant un procés de revisió interparell.

**Paraules clau:** escriptura acadèmica, composició escrita, innovació docent, educació universitària

## Abstract

In this article, a proposal intervention is described to reveal the actions undertaken in the Speech Therapy Degree at UCLM to train both teachers and students in the development of competence in written communication. First, training theoretical and methodological is offered to the teachers that provided tools to work with students in writing skills in academic areas. In this sense, the most important was the methodology of intervention proposed to teachers to approach the teaching of academic writing and the beginning of a collaborative teaching job with opportunities to across the training of graduate students. Second, this methodology was implemented in the first course degree classroom by introducing different forms of textual difficulty contextualized in meaningful writing activities in different subjects. The texts, written in group by students, were reviewed by both teachers and students themselves, generating a process of peer review.

**Key words:** academic writing, written composition, teaching innovation, higher education



## 1. Introducción

Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos enfrentamos a la tarea de que los estudiantes alcancen unas competencias generales y específicas. Entre las competencias generales que los estudiantes del Grado de Logopedia de la UCLM tienen que conseguir transversalmente a lo largo de sus estudios está la “Competencia en comunicación oral y escrita”, también denominada G6.

La G6 es una competencia básica que se refleja en todas las actividades de aprendizaje. La capacidad para producir textos, tanto orales como escritos, adecuados al contexto académico, repercute de manera decisiva en la percepción que el profesorado tiene de la competencia de sus estudiantes. De acuerdo con Castelló y cols. (2012), aunque el profesorado admite la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en sus asignaturas, no plantean con frecuencia tareas de escritura en sus aulas. Esto podría reflejar en cierta medida la creencia de que los estudiantes, cuando ingresan en la universidad, ya deberían haber alcanzado en sus etapas educativas previas las habilidades lectoras y escritoras necesarias para leer y producir textos académicos.

Mientras que muchas universidades anglosajonas han introducido en sus prácticas cotidianas la enseñanza y el aprendizaje de la Alfabetización Académica (Carlino, 2003, 2005b), en la universidad española no hay una tradición de enseñanza del uso de la lengua escrita. La introducción de los nuevos Grados debido a la entrada del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, entre otras cosas, la necesidad de que los estudiantes completen sus estudios con la elaboración de un Trabajo Fin de Grado (TFG). Este trabajo ha introducido nuevos retos en la formación del profesorado y los estudiantes en muchos de nuestros estudios. En lo que nos atañe, supone el desarrollo de las competencias de comunicación escrita que permitan generar un texto extenso siguiendo los cánones establecidos por la comunidad académica en la que este texto se produce.

En el Grado de Logopedia de la UCLM observamos, en la primera convocatoria en la que los estudiantes tuvieron que presentar su TFG, que la calidad de estos trabajos era muy deficitaria, principalmente debido a la falta de competencias en composición escrita. Por ello, durante el curso académico 2010-2011 se puso en marcha, dentro de la 6ª Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación docente que editaba el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente de la Universidad de Castilla-La Mancha, el Proyecto de Innovación Docente “La evaluación formativa de la competencia en comunicación oral y escrita en el primer curso del Grado de Logopedia”. Estos proyectos eran concedidos a grupos de docentes de los grados universitarios. Nosotras creamos un grupo de docentes de 1º de Grado de Logopedia para poner en marcha este proyecto. Un total de 5 profesoras y profesores componíamos este grupo.

El objetivo del proyecto de innovación era doble:

1. Ofrecer al profesorado formación que aportase herramientas para trabajar con los estudiantes las competencias de escritura en los ámbitos académicos.
2. Explicitar las formas de trabajar y evaluar la competencia G.6 a lo largo del Grado de Logopedia y ponerlas en práctica como experiencia piloto en el primer curso del Grado de Logopedia.

Aunque la experiencia, sobre la que ofrecemos algunos datos preliminares, se ha desarrollado únicamente con los estudiantes de 1º de Grado de Logopedia, en este artículo lo que presentamos es un marco teórico y metodológico con el que abordar la formación en la competencia de escritura académica a lo largo de todo el currículum del grado. A continuación presentamos las acciones llevadas a cabo en el Grado de Logopedia de la UCLM para formar tanto a profesorado como a estudiantes en el desarrollo de la competencia en comunicación escrita. En el siguiente apartado, contextualizaremos la formación del profesorado para la enseñanza de la escritura académica, para a continuación detallar el proceso que seguimos para aplicar nuestro modelo de formación de comunicación escrita en el ámbito universitario, así como unos resultados preliminares del proyecto de innovación educativa.

## 2. La alfabetización académica en la universidad: Pensando como comunidad de escritores

Como sugiere Carlino (2005a), las características específicas de la escritura en niveles educativos superiores deben ser enseñadas en el propio entorno académico en el que se producen los textos relevantes para dicho contexto. Es lo que, en palabras de esta autora (2002; 2005a) podemos llamar Alfabetización Académica. Este planteamiento está respaldado en tradiciones teóricas en las que la escritura es considerada una actividad que contribuye a la construcción activa del conocimiento en el ámbito de disciplinas profesionales y teóricas (Bazerman, 2009). Desde este punto de vista, escribir es una práctica social en la que, a su vez, hay que aprender a participar. Mientras que en las universidades anglosajonas la enseñanza de la escritura académica es una práctica con una larga tradición (Carlino, 2005b; Chanock, 2011, 2012; Bazerman, 1988), que se ha extendido en la última década a algunos países de América Latina (Carlino, 2013; Moyano, 2004, 2010, 2011, 2012; Valente y Moyano, 2006; Uribe Álvarez y Camargo Martínez, 2011; Braidot, 2008; Navarro, 2013), en España, a excepción de algunas experiencias asiladas (Villalón y col. 2009; Castelló y cols, 2011; Ortíz y cols., 2012; Gallego-Ortega y cols., 2013; Corcelles y cols., 2013), en nuestro país carecemos de una formación adecuada y una conciencia sobre la necesidad de introducir a nuestros y nuestras estudiantes en los géneros de la lengua escrita propios del entorno académico.

### 2.1. Formación del profesorado: enseñar a escribir en la universidad

Por lo tanto, nuestro primer objetivo a la hora de plantear formas de alfabetizar a los estudiantes en la práctica de la escritura académica era formar al profesorado para que tuviese una base teórica y metodológica con la que abordar esta tarea. Para ello, diseñamos un seminario con la finalidad de compartir con el profesorado las ideas sobre lo que implica escribir en la Universidad y formar a los estudiantes en esta competencia. La presentación utilizada en este seminario está disponible en un blog que elaboramos como equipo de investigación y que se puede encontrar en la dirección web: <http://g6logopediauclm.blogspot.com.es/>

Desde nuestra experiencia como investigadoras sobre los procesos de escritura y como escritoras, una de las cosas más importantes para enseñar y aprender a escribir es formar una noción adecuada sobre qué supone adquirir esta competencia (Martín del Campo et al., 2010). En nuestra sociedad, la tradición en la enseñanza de la lengua escrita está ligada mayoritariamente a la automatización de los procesos

de dominio del código, por una parte, y al aprendizaje de normas preestablecidas para escribir buenos textos, por otra. Esto implica la creencia de que las habilidades de comunicación escrita se aprenden de una forma global y generalista a lo largo de primaria y secundaria, y se supone que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, ya deberían tener adquiridas estas competencias (Kruse, 2003).

Sin embargo, la visión del aprendizaje de la lengua escrita que nosotras intentamos transmitir al profesorado era la de una habilidad “de dominio específico”. Desde este punto de vista, cada género textual y cada contexto de escritura en el que este género se pone en uso requiere la adquisición de competencias concretas y adaptadas a esta práctica social. Esta visión del aprendizaje de la lengua escrita, ya avanzada por los planteamientos de Bakhtin sobre los géneros textuales (1986) surge en los años 80 y supone una nueva orientación hacia el estudio y la enseñanza del lenguaje escrito.

Como señala Gee (2000), en esta época se produjo un giro a lo social en todas las ciencias sociales y humanas, y, en el ámbito del estudio de la lengua escrita y su aprendizaje, surge el movimiento que toma el nombre de *New Literacy Studies* (Barton, 2001 ; Gee, 1996; Street, 1995; Street, 2000). Desde esta perspectiva, se considera que el uso del lenguaje escrito está inmerso en un ámbito social complejo del que forma parte y sin el cual no puede ser entendido. Las tareas de escritura van ligadas a áreas específicas de actividad humana de las que son inseparables. La construcción del significado no es una actividad general que sigue siempre los mismos procesos y utiliza los mismos recursos y mecanismos en todos los contextos, sino que cada campo de conocimiento y cada ámbito social en el que éste se desarrolla, posee unas formas especiales de construir el significado, que deben ser aprendidas de forma específica y que representan la influencia del grupo social en las actividades individuales de escritura.

Por otra parte, desde los desarrollos de la teoría del género en EE.UU., interesados principalmente en áreas de actividad profesionales, técnicas y organizacionales, se pone de manifiesto que el lenguaje escrito forma parte de actividades sociales complejas en las que las actividades de escritura tienen la función de perpetuar el orden social de aquellos ámbitos en los que surgen. Berkenkotter & Huckin (1993) estudian el género artículo de investigación y señalan que los géneros en este contexto “...sirven para instanciar las normas, valores, epistemologías y asunciones ideológicas de las culturas académicas.” (p. 498). Por tanto, aprender a escribir en la universidad conlleva la creación de una identidad como escritor dentro de una cultura concreta en la que el grupo nos inviste de cierta autoridad para escribir.

Camps Mundó y Castelló Badía (2013) relacionan el modelo de la teoría de la actividad con la escritura académica en la universidad. Este modelo parte de las propuestas de Vygotsky (1981; 1985) y su concepto de mediación, según el cual nuestras conductas están moduladas por instrumentos diseñados culturalmente para actuar sobre la realidad y no solo por los estímulos del entorno, así como de la teoría de la actividad de Leontiev (1977; 1978), que plantea la inserción de las acciones humanas en sistemas sociales de actividad complejos que conllevan división del trabajo y una separación entre los motivos de la acción y el objeto de la misma. En el modelo de Engeström (1999), la acción de cada sujeto está inserta en una comunidad que posee unas reglas y convenciones, unos instrumentos compartidos y una división del trabajo.

Siguiendo la tercera generación del modelo de la teoría de la actividad (Bakhurst, 2009), distintas áreas de actividad pueden confluir en un mismo objeto. En la enseñanza universitaria de la escritura este planteamiento es especialmente importante. Por una parte, estamos actuando dentro de un área de actividad docente, en la que los participantes tenemos roles relacionados con la relación estudiante-profesor en un marco regido por normas propias dentro de la dinámica de la docencia universitaria. En este sentido, los géneros son objeto de aprendizaje y de enseñanza. Por otra parte, nos movemos en el marco relacionado con la actividad académica investigadora, en la que los expertos manejan los géneros como herramientas propias de esta comunidad. Aquí, los géneros son el vehículo mediante el cual se produce la transmisión de conocimiento dentro de la comunidad científica y/o profesional. Por lo tanto, la función de la alfabetización en escritura académica es doble: por una parte, usar la escritura como herramienta de construcción del conocimiento y, por otra, socializar a los estudiantes en las áreas de actividad propias de la escritura científica.

En resumen, el dejar de pensar en la escritura como una competencia que se aprende antes de entrar en la universidad, ajena al aprendizaje de contenidos y a la acción social dentro de las disciplinas y empezar a concebirla como una herramienta de conocimiento y de desarrollo disciplinar y profesional es uno de los pasos más relevantes que intentamos implementar en la formación que dirigimos al profesorado.

En este sentido, el profesorado, que en muchas ocasiones también participa del sistema de actividad de la comunidad científica, debe ser consciente de la importancia que tiene enseñar la escritura académica, haciendo coincidir las actividades docentes que implican escribir con las formas de escritura en el entorno profesional y científico propias de la disciplina que imparte. Esto supone, por tanto, un cambio en las tareas de escritura que proponen los profesores a los estudiantes, de modo que estas tareas no sólo deben centrarse en la construcción del conocimiento disciplinar a partir de la escritura, sino también en la estructuración de las tareas de escritura para que se asemejen y aproximen paulatinamente a las acciones de escritura científica, académica y profesional propiamente dichas.

Por lo tanto, en la formación propusimos al profesorado un cambio de paradigma en cuanto a su forma de pensar sobre la escritura que tenía lugar en la universidad. Además, les ofrecimos recursos y una metodología concreta para trabajar con la escritura académica en el ámbito universitario. Esta metodología se diseñó específicamente para adaptarse a las características del Grado de Logopedia de la UCLM, pero cuenta con recursos que se pueden adaptar a cualquier Grado universitario que emplee la escritura como forma esencial de aprendizaje e intercambio académico. A continuación presentamos esta metodología.

## 2.2. La formación de los estudiantes: Un proceso desde 1º a 4º de grado

Nuestro segundo objetivo estaba relacionado con la elaboración de un método concreto que sería puesto en práctica por el profesorado del grado de Logopedia en cada una de sus asignaturas, para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje de la escritura académica. En este sentido, este método parte de los planteamientos de la tradición de *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Russell, 1991). La base de la que partimos en nuestra propuesta para abordar la formación de las y los estudiantes era el de introducir a lo largo del grado una

serie de tareas de escritura que comienzan con tipos de texto sencillos, como la descripción, la explicación o la comparación, hasta los textos académicos más complejos, como el TFG o los artículos de investigación o revisión. Estas formas textuales se irían introduciendo de forma progresiva a lo largo de los cuatro cursos de Grado por el profesorado de las distintas asignaturas, contextualizadas en actividades significativas de escritura y dirigidas a una audiencia concreta distinta del profesor que evalúa. Los textos producidos por grupos de estudiantes serían revisados por los profesores y los iguales emulando los procesos de revisión inter pares y la escritura colaborativa de las publicaciones académicas. Así mismo, los textos definitivos serían publicados en un blog, con el fin de que este medio de publicación en línea y público situase las tareas de escritura fuera del marco meramente evaluativo-escolar ampliando la audiencia a otros posibles lectores en otros ámbitos de actividad.

Hay dos elementos fundamentales que tuvimos que desarrollar para elaborar las tareas de escritura en esta propuesta formativa: en primer lugar, las formas textuales que había que trabajar a lo largo del Grado y, en segundo lugar, las características que debían tener las actividades de escritura para ser significativas y a la vez constituir un marco adecuado de aprendizaje. A partir de estos dos elementos, elaboramos tareas que pusimos a prueba en el primer curso del Grado de Logopedia.

### 2.2.1. Tipos de texto

En la Figura 1 presentamos el proceso longitudinal que propusimos para andamiar un aprendizaje progresivo y de dificultad creciente de los tipos de texto académicos a lo largo de los cuatro cursos del grado de Logopedia. Nuestra propuesta busca la sustitución de las tareas de evaluación que suponen la escritura de textos con fines docentes y formativos por otras que contribuyan al aprendizaje de los géneros que se escriben en la comunidad científica y profesional.

Hemos de introducir aquí una importante diferencia entre tipos de texto y géneros. Como señala Björk (2003),

los tipos de texto se refieren a una tipología interdisciplinar y general que hace referencia al propósito comunicativo de los escritos. En nuestra propuesta de intervención, trabajamos con tipos de texto con la intención de facilitar posteriormente la elaboración de géneros reconocidos en el mundo académico, como el TFG, artículos científicos, comunicaciones, etc. Según Björk (Op.Cit.), un género está definido por criterios socioculturales externos al texto, de modo que es la comunidad académica la que determina qué puede ser considerado como un artículo de investigación en una disciplina determinada, mientras que, al trabajar con los tipos de texto, de alguna forma estamos trabajando con las partes de las que, más adelante, hará uso el género para conformarse. Como él mismo propone en su curso introductorio de escritura para estudiantes de primer grado, nosotras trabajamos la competencia en lengua escrita usando los tipos de texto con el propósito de ir avanzando hacia los géneros a lo largo de los 4 cursos del Grado. Esto no es óbice para que, a lo largo de su formación, los estudiantes vayan adquiriendo conocimientos sobre los géneros académicos a partir, principalmente, de su lectura (en Castelló y cols., 2011, encontramos una buena revisión sobre la importancia de las tareas de lectura en el aprendizaje de la escritura académica).

En nuestro proyecto de innovación, decidimos abordar la tarea de formación en escritura académica desde lo más simple a lo más complejo y generando un entorno de escritura lo más parecido posible a los contextos de escritura académicos reales. De este modo, las tareas que les planteamos a los estudiantes de 1º de Grado suponían la redacción de textos con una sobrecarga cognitiva moderada que implican el manejo de información relativamente más simple que los textos que se plantearían en años sucesivos. Seguimos, en este sentido, la estrategia de Björk (2003), según la cual comenzar la instrucción partiendo de los géneros discursivos supone una sobrecarga cognitiva demasiado grande para los estudiantes, que puede verse facilitada por el uso de formas textuales más sencillas y que, sin

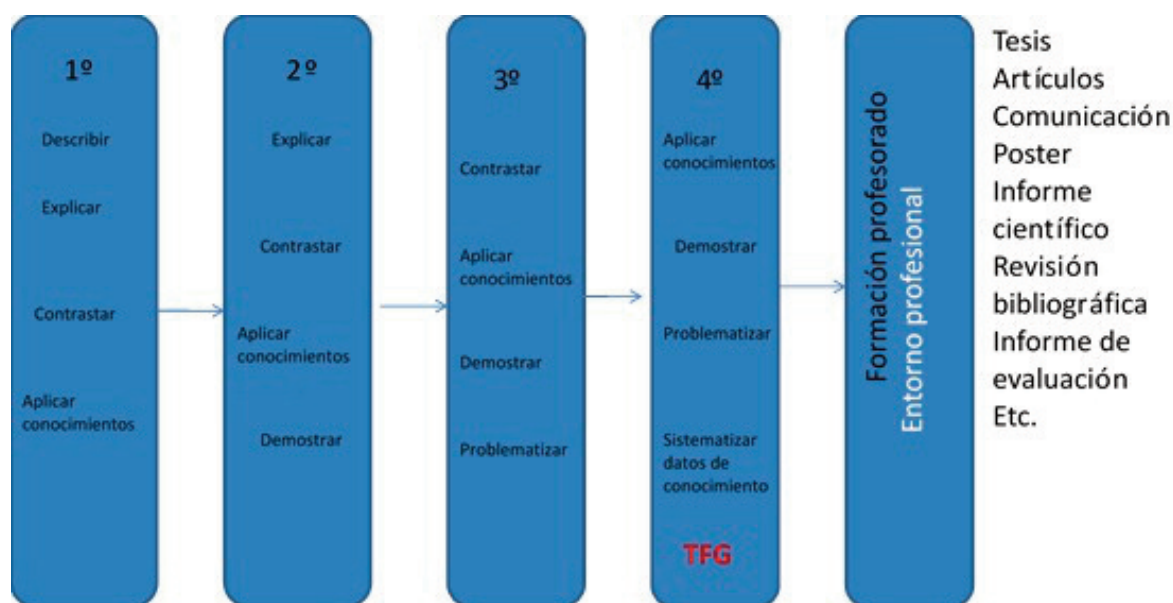


Figura 1. Progresión de la enseñanza de tipos de texto académicos a lo largo del Grado. Los tipos de texto están tomados de la propuesta de Padrón (1996) para la clasificación de tipos de texto académicos

embargo, es imprescindible dominar para escribir producciones académicas propiamente dichas. De acuerdo con este autor: “[E]llos se beneficiarán menos probablemente si se enfrentan a la escritura de géneros que si lo hacen con textos con objetivos más fáciles. Mi propuesta es sencilla: Solo estoy abogando por el principio de sentido común de que es más fácil aprender una operación textual menos complicada que una más complicada.” (p. 37)

La principal diferencia entre nuestra propuesta y la de Björk (2003) es que mientras que su enseñanza de los tipos textuales no se hace dentro de la disciplina, sino en un curso general dirigido a los estudiantes de primero de diferentes grados, la nuestra se lleva a cabo dentro de las clases de cada asignatura de manera transversal, de modo que siempre está dirigida por las necesidades disciplinares. Esto, desde nuestro punto de vista, facilita que la escritura adquiera mayor significatividad en tanto en cuanto se produce en entornos académicos con objetivos disciplinares concretos.

También podemos señalar diferencias entre nuestra propuesta y otras intervenciones que, siendo a través del currículum, como la de Moyano (2004, 2009, 2010 2011; Moyano y Natale, 2012), usan el género frente a los tipos de texto. Mientras que Moyano, partiendo de la Lingüística Funcional Sistemática (LFS) (Christie y Martin, 2005; Christie y Martin, 2009) acude a los géneros académicos como las tareas de escritura que plantea el profesorado en las aulas universitarias, y trabaja sobre su metaconocimiento y explicitación, nosotras preferimos partir de nuevas tareas que vinculen el trabajo en las aulas universitarias con la comunidad académica y/o profesional en la que se integrará el/la estudiante cuando termine sus estudios de grado. Volviendo al concepto de áreas de actividad que mencionábamos más arriba, nuestro objetivo era hacer confluír el área de actividad docente con el área académica, haciendo de la primera un espacio para introducirse en la segunda.

Nuestra propuesta plantea el uso de 7 formas textuales que se van trabajando de forma recurrente a lo largo de los 4 cursos del grado. Para introducir una gradación de mayor a menor dificultad en los tipos de texto académicos a desarrollar a lo largo del grado, tomamos la división de tipos textuales del trabajo de Padrón (1996) por la facilidad con que se podía aplicar a la tarea que pretendíamos desarrollar. Padrón define los textos académicos como “cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que 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.” (pág. 201-202).

Este autor hace una clasificación de tipos de texto académicos atendiendo a sus “intenciones más típicas” desde un punto de vista pragmático. Desde este punto de vista, habla de textos orientados a responder una pregunta (describir, explicar y contrastar), textos orientados a aplicar conocimientos, textos orientados a demostrar una proposición, textos orientados a problematizar y textos orientados a sistematizar datos de conocimiento (organizar, compilar y registrar). Desde la perspectiva del estudiante, consideramos que estos tipos de texto implicaban una dificultad creciente. En este sentido, no es lo mismo escribir sobre cómo es un fenómeno que decir por qué se produce, compararlo con otro, aplicar los conocimientos sobre ese fenómeno, demostrar una afirmación sobre el mismo, etc.

En el modelo que proponemos, vamos de la forma discursiva más simple, que sería “Describir”, a la más compleja, que sería “Sistematizar datos de conocimiento”, que se introduce en 4º de Grado. El colofón del proceso sería la redacción del TFG, que en la titulación de Logopedia adopta tres modalidades: proyecto de investigación, proyecto de intervención y revisión sistemática, textos que ya tienen una entidad definida dentro de la comunidad profesional y académica en la que nos encontramos situados.

Pero los tipos de texto no son el único elemento con el que contaba nuestro planteamiento de intervención. La forma en que se abordaban las tareas de escritura en las que se encuadraban estos textos también eran cruciales. En el siguiente apartado hablaremos de ellas.

### 2.2.2. La escritura colaborativa, la revisión inter pares y la publicación en línea: elementos para una escritura significativa

Mientras que en el anterior apartado se plantea una propuesta general para trabajar tipos de texto académicos a través del currículum, aquí hacemos alusión a las condiciones de escritura que planteamos a nuestros estudiantes una vez puesto en marcha el proyecto. Las tareas que planteamos fueron diseñadas para ser resueltas en grupo. Los textos generados fueron intercambiados entre los grupos para su revisión, emulando un proceso de revisión inter pares. Estos textos eran, a su vez, revisados por la profesora de la asignatura, con el fin de ofrecer un punto de vista más experto en las revisiones de los textos. Además, esto nos permitió hacer una comparación preliminar entre el tipo de revisiones que hacen los estudiantes y las que hace la profesora, así como la incorporación de las mismas a los textos finales. Por último, el texto definitivo era publicado en un blog creado para subir todas las tareas de escritura que se generaran en grupo a lo largo del grado.

Las razones de esta propuesta fueron varias. En primer lugar, la escritura colaborativa y la revisión inter pares emulan las condiciones de escritura académica. La mayoría de los textos que surgen en el entorno científico son escritos por equipos de colaboradores y revisados por pares en el proceso de publicación. En segundo lugar, estas dos estrategias han demostrado, en diversas investigaciones, que favorecen el desarrollo de competencias en la lengua escrita.

En este sentido, conjugamos las dos áreas de actividad de las que hablábamos anteriormente: la docente, en la que usamos un recurso, la escritura colaborativa, que ha demostrado ser beneficioso para el aprendizaje de la lengua escrita, y la académico-científica, en la que el estudiante es un aprendiz que se está introduciendo en los rudimentos lingüísticos de una comunidad de escritura (Castelló y cols., 2012; Bremmer, 2010).

En cuanto a la escritura colaborativa, se ha usado como estrategia pedagógica desde los años 80 para fomentar la conciencia de los procesos implicados en la lengua escrita (Bruffee, 1984). Esta práctica está basada fundamentalmente en las teorías socioconstructivistas del conocimiento y el aprendizaje. Según estas teorías, el pensamiento tiene un origen social, de modo que la interacción y el lenguaje son imprescindibles para generar el pensamiento individual y los procesos psicológicos superiores, entre los que podemos contar la lengua escrita (Vygotski 1977, 1979). Las tareas de escritura colaborativa hacen que los estudiantes tengan que verbalizar las acciones para componer un texto al entrar en diálogo con sus compañeras y compañeros. Dis-

tintos estudios realizados con niñas y niños han mostrado como la escritura colaborativa puede contribuir al aumento de las habilidades y estrategias de comunicación escrita (Daiute, 1986; Daiute y cols., 1993; Dale, 1994; Jones, 1998; 2003, entre otros).

También se han encontrado efectos beneficiosos de la escritura colaborativa en estudiantes universitarios (Storch, 2005; Mauri y cols., 2014). De acuerdo con Storch (2005), los estudiantes que escribían en parejas producían textos más complejos y más correctos desde el punto de vista gramatical. Según este autor, la escritura colaborativa aumenta la conciencia sobre el proceso de escritura: la planificación, la revisión y la toma de decisiones, en general, a lo largo de todo el proceso, ya que obliga a los escritores a razonar en voz alta cada paso que dan para alcanzar el objetivo.

Por su parte, la revisión inter pares ayuda a aumentar la conciencia de la audiencia. De acuerdo con Corcelles y cols. (2013), la revisión inter pares promueve procesos de revisión de alto nivel e incide en la calidad de los textos y la profundización en el conocimiento sobre el que versa el texto. Por ello, decidimos introducir estos dos procesos en las tareas propuestas a las y los estudiantes: la escritura en grupo y la revisión inter pares.

En cuanto a la propuesta de introducir el texto definitivo en un blog, pensamos que el hecho de publicar los textos en un espacio público facilitaría la toma de conciencia de una audiencia diferente a la que suele ser común en los textos escolares: el profesor que evalúa (Ede & Lunsford, 1984). De

esta forma podríamos conseguir desligar los textos de su función evaluadora para abrir la escritura a otras funciones sociales. Además, los blogs son herramientas que han demostrado su función facilitadora en los procesos de reflexión, por una parte, y de trabajo cooperativo, por otra (Deng y col., 2011).

A continuación, explicitamos el proceso de aplicación de este proyecto en un aula de 1º del Grado de Logopedia y presentamos unos datos preliminares sobre el proceso de revisión inter pares de los textos.

### 3. Aplicación del modelo de intervención en el primer curso de grado: descripción y resultados preliminares

#### 3.1 Participantes

En esta intervención participaron 46 estudiantes (43 mujeres y 3 hombres) matriculadas en 1º de Grado de Logopedia durante el curso 2010-2011. En concreto, los resultados que vamos a presentar surgen de dos actividades de evaluación continua en las asignaturas de Procesos Psicológicos de Adquisición del Lenguaje y Psicología de la Educación, ambas de segundo cuatrimestre, que las estudiantes debían resolver en grupos. Por tanto, estas 46 estudiantes estaban divididas en 9 grupos (3 de 4 estudiantes, 2 de 5 estudiantes y 4 de 6 estudiantes) formados por ellas mismas al comienzo del curso académico, de modo que trabajaban en los mismos grupos en ambas asignaturas de grado.

	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense
<b>Aspectos gramaticales</b>	El texto está redactado de manera excelente. El vocabulario empleado es el usado en los ámbitos académicos relacionados con el contenido.	El texto está bien redactado, respetando las normas ortográficas y de puntuación. Las frases están bien construidas. Se usa el vocabulario técnico con conocimiento y soltura.	Salvo algunos fallos en la redacción, el texto está bien escrito y podría salvarse con pocos cambios. El vocabulario es el correcto en la mayoría de las ocasiones.	La redacción es deficitaria. El texto necesita muchos cambios para ser correcto.
<b>Aspectos discursivos</b>	El registro está adaptado al tipo de texto y de contexto. La estructura es la adecuada, y además se introducen elementos peculiares que dan al texto un nivel más elevado.	Se emplea un registro formal e impersonal. Hay una introducción, unas conclusiones y los términos se insertan correctamente en una estructura comparativa.	A veces se emplea un registro coloquial, pero por norma general el texto tiene un registro formal. La estructura básica es correcta con ciertas modificaciones.	El registro es coloquial y poco apropiado. El contenido no está organizado de una forma discernible.
<b>Aspectos pragmáticos</b>	La audiencia es tenida en cuenta en todo momento. Las metas propuestas se alcanzan con recursos bien diseñados. El texto es publicable en el contexto para el que se diseñó.	Se tiene en cuenta a la audiencia. Se consiguen las metas propuestas. El texto es adecuado para el contexto de publicación.	A veces se incurre en ambigüedades, pero por lo general las metas y la audiencia se tienen en cuenta.	El texto no tiene en cuenta a la audiencia o las metas para las que fue planificado.
<b>Aspectos de contenido</b>	El autor muestra un manejo impecable de los conocimientos que se tratan en el texto.	Las comparaciones establecidas entre los modelos son relevantes y correctas, mostrando un conocimiento adecuado sobre el contenido tratado en el texto	Las comparaciones establecidas entre los modelos son relevantes y correctas, mostrando un conocimiento adecuado sobre el contenido tratado en el texto	El conocimiento mostrado en el texto es incorrecto o deficitario.

Tabla 1. Rúbrica para los textos comparativos. Fuente: Elaboración propia.

### 3.2 Procedimiento

Las tareas planteadas en el aula de primero de grado eran elaboradas por el grupo de trabajo del profesorado participante en el proyecto de innovación docente. Estas tareas abordaron los cuatro tipos de texto propuestos para este curso en la Figura 1: Describir, Explicar, Contrastar y Aplicar Conocimientos. En todas las tareas planteadas se pedía a los estudiantes elaborar este texto pensando en una audiencia concreta (eligieron en su mayoría una audiencia no especializada, como estudiantes de la ESO o de Bachillerato). Aquí nos centramos en el trabajo realizado con los dos últimos tipos de texto, abordados en el segundo cuatrimestre de primer curso del Grado de Logopedia durante el curso 2010-2011.

El proceso que se seguía era el siguiente:

- La profesora exponía la tarea al inicio de la clase, dando indicaciones concretas acerca del tema sobre el que había que escribir, la necesidad de seleccionar una audiencia a la que iría dirigida el texto y los objetivos del mismo con respecto a dicha audiencia y el proceso posterior de revisión y edición.
- El texto producido en el horario de clase (1 hora y 30 minutos) se intercambiaba al final entre los grupos para su revisión (revisión intrapares). Se tenía especial cuidado para que no hubiese reciprocidad en las revisiones, es decir, nunca un grupo era revisado por el mismo grupo al que él revisaba. En la siguiente clase, la profesora recogía los textos revisados por los iguales y hacía una segunda revisión.
- El texto revisado era devuelto al grupo, junto con una rúbrica que contenía los criterios de evaluación del texto. En esta rúbrica, se ofrecían los criterios de evaluación del texto de acuerdo con cuatro aspectos valorables del mismo: los aspectos gramaticales, los aspectos discursivos, los aspectos pragmáticos, y por último los aspectos de contenido. De acuerdo con estos criterios, el grupo debía redactar la versión definitiva y colgarla en un blog que cada grupo había creado a principio de curso para colgar todas las tareas relacionadas con el proyecto de innovación de las distintas asignaturas. El uso de la rúbrica contribuye a apoyar el proceso de escritura haciendo explícitos los requisitos de la tarea por parte de las profesoras (Mauri y cols, 2014). En la Tabla 1 presentamos la rúbrica que utilizamos para los textos comparativos.

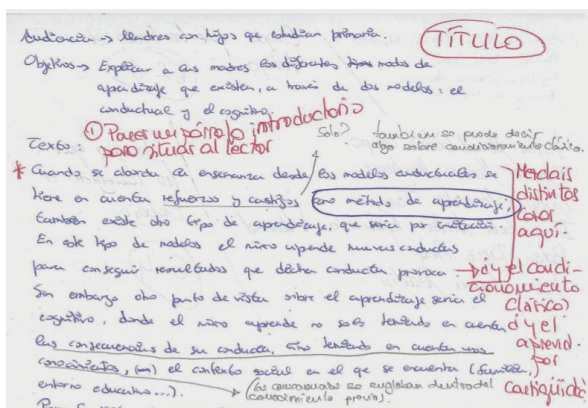


Figura 2. Fragmento de un texto revisado por los pares y por la profesora.

En el caso del texto *comparar* dentro de la asignatura de Psicología de la Educación, el tema que propuso la profesora fue la *comparación entre los modelos conductuales y cognitivos del aprendizaje*. En cuanto al texto Aplicar Conocimientos, dentro de la asignatura Procesos Psicológicos de Adquisición del Lenguaje, el tema que propuso la profesora fue la de aplicar los distintos conceptos teóricos del desarrollo lingüístico vistos en clase a un ejemplo práctico de un niño que acudía a la consulta de logopedia con una serie de dificultades lingüísticas. Las dos autoras de este trabajo eran profesoras en cada una de estas asignaturas y fueron las responsables del proceso.

Como ya hemos dicho, la primera versión del texto escrito en grupo era revisada tanto por otro grupo, de modo que todos los grupos eran revisados y revisores, así como por la profesora de la asignatura. En la Figura 2 se puede observar un texto con ambas revisiones, la intrapares (en lápiz) y la de la profesora (en rojo) (Ver Figura 2).

A continuación presentamos resultados preliminares de un análisis de las revisiones efectuadas en los textos Comparativos y de Aplicar Conocimientos y cómo los estudiantes incorporaron estas revisiones a los textos definitivos.

### 3.3 Resultados

Se analizaron un total de 18 textos con sus revisiones, 1 por cada asignatura y tipo de texto de cada uno de los 9 grupos de estudiantes. Empleamos los aspectos que presentamos en la rúbrica de evaluación como categorías para clasificar las correcciones realizadas en los textos, de modo que se contabilizaron las correcciones hechas en los textos tanto por los estudiantes como por las profesoras, clasificándolas en una de las cuatro categorías propuestas: Aspectos gramaticales, aspectos discursivos, aspectos pragmáticos y aspectos de contenido. Los aspectos gramaticales se refieren a lo relacionado con el estilo, la ortografía, la sintaxis y el léxico del texto (por ejemplo, sugerencias de una redacción diferente, corrección de faltas de ortografía, palabras alternativas a las usadas, etc.) Los aspectos discursivos están relacionados con la estructura y el registro del texto (por ejemplo, la ausencia de título en el texto, la sugerencia de incluir conclusiones o consideraciones sobre el grado de formalidad del texto). Los pragmáticos, con la audiencia a la que va dirigido el texto, el propósito del mismo y el contexto en el que se publica (por ejemplo, sugerir una aclaración sobre un aspecto para que lo entienda el público al que va dirigido el texto, incluir argumentos para persuadir al lector o adaptarse al género discursivo, en este caso, el blog). Por último, los aspectos de contenido tienen que ver con los conceptos relacionados con la disciplina en la que están contextualizados los textos. En este sentido, se pide al escritor que repase los modelos teóricos, los explique mejor o añada elementos que no ha tenido en cuenta.

En cuanto a las incorporaciones de las correcciones a los textos definitivos, se consideró que el grupo había tenido en cuenta una corrección cuando se observaba una modificación del primer texto en comparación con el segundo que era acorde con esta corrección, aunque, desde nuestro punto de vista, fuese incorrecta.

La primera autora analizó los textos comparativos y la segunda los de aplicar conocimientos.

El procesamiento y análisis estadístico de los datos (descriptivos y comparaciones de frecuencias entre los tipos de textos mediante la prueba exacta de Fischer) se ha llevado a cabo mediante el programa estadístico GraphPad InStat 3 con un nivel de confianza del 95%.

	CONTRASTAR		APLICAR CONOCIMIENTOS	
	PROFESOR	ESTUDIANTE	PROFESORA	ESTUDIANTES
Aspectos gramaticales	33 (33%)	16 (37%)	13 (17,5%)	38 (55,8%)
Aspectos discursivos	31 (31%)	8 (18%)	5 (6,7%)	3 (4,4%)
Aspectos pragmáticos	4 (4%)	1 (2%)	5 (6,7%)	2 (2,9%)
Aspectos de contenido	31 (31%)	18 (41%)	51 (68%)	25 (36,7%)
TOTAL	99	43	74	68

Tabla 2. Tipo y cantidad de sugerencias de cambios por los estudiantes y profesoras para cada uno de los tipos de textos en los distintos aspectos. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se muestra las puntuaciones directas y los porcentajes de las correcciones realizadas en cada tipo de texto, tanto por las profesoras como por los estudiantes, en los distintos aspectos evaluativos. En general, para ambos tipos de textos el número total de correcciones que hace la profesora es mayor que las que ofrecen los estudiantes, siendo esta diferencia significativa ( $p: 0,0034$ ). Por tipo de texto, en cuanto a los textos comparativos, las correcciones de los estudiantes son más frecuentes en aspectos gramaticales y de contenido, mientras que las correcciones son escasas en los aspectos discursivo y pragmático. En los textos de aplicar conocimientos, el patrón es el mismo, ya que los estudiantes realizan más aportaciones en los aspectos gramaticales siendo este dato significativo ( $p: 0,0001$ ) y menos en los aspectos discursivo y pragmático. Sin embargo, son mayores las correcciones en los aspectos de contenido por parte de la profesora.

La Tabla 3 recoge el número total y los porcentajes de sugerencias recibidas y aceptadas para cada uno de los textos, diferenciando entre las que ofrecían los estudiantes y las ofrecidas por la profesora. Puede observarse cómo el porcentaje de las sugerencias de la profesora que fueron incorporadas es superior para los textos de contrastar, a las efectuadas por el grupo de estudiantes, obteniéndose una diferencia significativa ( $p: 0,0032$ ). Por el contrario, sucede al revés en el caso de los textos de aplicar conocimientos, siendo incorporadas las sugerencias de los estudiantes en mayor medida aunque el nivel de significación está en el

TEXTO DE CONTRASTAR			
PROFESORA		ESTUDIANTES	
Total recibidas	Total aceptadas	Total recibidas	Total aceptadas
99	58 (58%)	43	13 (30%)
TEXTO DE APLICAR CONOCIMIENTOS			
PROFESORA		ESTUDIANTES	
Total recibidas	Total aceptadas	Total recibidas	Total aceptadas
74	39 (57%)	68	47 (63%)

Tabla 3 Número total de sugerencias realizadas por los estudiantes y profesoras e incorporadas para cada uno de los textos. Fuente: Elaboración propia.

límite ( $p: 0,05$ ).

En cuanto al análisis descriptivo de la tipología de sugerencias ofrecidas por estudiantes y profesora en cada tipo de texto y el porcentaje de sugerencias que eran incorporadas al texto, podemos observar que, en cuanto al tipo de correcciones, hay diferencias entre las que hacen las dos profesoras. Esta diferencia no sabemos si es debida al tipo de texto que se está corrigiendo o al estilo de cada una de las

	CONTRASTAR		APLICAR CONOCIMIENTOS	
	PROFESOR	ESTUDIANTE	PROFESORA	ESTUDIANTES
Aspectos gramaticales	20 (60%)	8 (50%)	12 (92%)	32 (84%)
Aspectos discursivos	14 (45%)	2 (25%)	3 (60%)	1 (33%)
Aspectos pragmáticos	4 (100%)	0 (0%)	5 (100%)	2 (100%)
Aspectos de contenido	20 (64%)	3 (16%)	19 (37,1%)	12 (48%)
TOTAL	58 (58%)	13 (30%)	39 (52,7%)	47 (69%)

Tabla 4. Número total y porcentaje de sugerencias realizadas por las profesoras y los estudiantes en cada tipo de texto que fueron incorporadas al texto final. Fuente: elaboración propia.



profesoras en su proceso de revisión. En este sentido, la profesora que trabaja los textos comparativos introduce un número semejante de correcciones en los diversos aspectos del texto, con excepción a los aspectos pragmáticos, mientras que la que trabajó con los textos de aplicar conocimientos presenta un patrón de correcciones más semejante al de los estudiantes, con una mayor cantidad de correcciones gramaticales y de contenido.

En resumen, el número de sugerencias efectuadas por la profesora es mayor al de las realizadas por los estudiantes en los textos comparativos, pero muy similar en el de aplicar conocimientos. Los estudiantes suelen hacer más propuestas de cambio en los aspectos gramaticales y de contenido en ambos tipos de texto frente a los aspectos pragmáticos y discursivos. Con respecto a la incorporación de las sugerencias en la composición final de los textos, en general, los estudiantes, incorporan más de la mitad de las correcciones sugeridas en ambos tipos de texto y para la mayoría de los aspectos del texto.

#### 4. Conclusiones

Cuando nuestros estudiantes inician la educación superior y por tanto sus estudios universitarios, éstos se enfrentan al aprendizaje de nuevas prácticas letradas, entran en contacto con una nueva cultura escrita, la propia de cada disciplina, de manera que han de aprender los modos específicos de interpretar y producir los textos universitarios.

En este trabajo se ha presentado la perspectiva desde la que abordamos esta tarea en el Grado de Logopedia de la UCLM. En primer lugar, dotamos de herramientas conceptuales al profesorado para comprender la escritura académica. En segundo lugar, les ofrecimos instrumentos concretos para llevar a cabo su enseñanza.

Estos instrumentos eran de tres tipos: una progresión de tipos de textos de creciente dificultad, a lo largo de los cuáles los estudiantes irían adquiriendo los rudimentos de razonamiento argumentativo y científico propios de la escritura académica, unas tareas con características que aportaban significatividad y elementos propios de este tipo de escritura y unas herramientas orientadas a la evaluación formativa, las rúbricas, que proponían pautas tanto para escribir como para evaluar los textos escritos. Así mismo, la introducción de la publicación en línea de los textos en la modalidad de blogs facilitaba que estos textos fuesen sometidos al proceso de exposición pública, más allá de la mirada única del profesor.

Sin embargo, esta propuesta completa nunca se ha desarrollado. Todavía existe mucha resistencia por parte del profesorado para introducir prácticas de alfabetización en sus asignaturas de forma sistematizada. Además, la universidad española, aunque cada vez es más consciente de la necesidad de mejora de las habilidades comunicativas escritas de sus miembros, no acoge de forma explícita y reglada este tipo de iniciativas, que quedan más como proyectos de innovación pero que nunca se actualizan como una realidad dentro de las prácticas cotidianas de nuestras instituciones académicas a diferencia de lo que sucede en otras universidades extranjeras (Carlino, 2003, 2005b).

En este sentido, es interesante mencionar las políticas de las universidades australianas, que plantean como necesaria una formación a lo largo del currículum en la competencia de escritura académica (Chanock, 2012). Estas políticas se reflejan de forma explícita en la normativa de algunas universidades, como podemos comprobar en esta cita:

“Los profesores deben facilitar la alfabetización terciaria a través de la indicación de estándares apropiados y modelar las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Así mismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias.” (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council)

Por lo tanto, creemos que las universidades españolas deberían reconocer la importancia de la formación temprana en escritura académica desde la entrada de los futuros posibles científicos y profesionales en los estudios de grado y ofrecer un apoyo explícito a iniciativas de alfabetización académica.

En cuanto a nuestra experiencia, creemos que sería interesante seguir profundizando en el proceso de alfabetización académica y recopilar datos más precisos y controlados sobre la forma en que los distintos factores introducidos (tipos textuales, trabajo en grupo, revisión inter pares y publicación en línea) afectan a la calidad de los textos y a la adquisición de habilidades en la lengua escrita de nuestros estudiantes. En concreto, una de los aspectos que surgen del análisis preliminar de nuestros datos es que tenemos que profundizar más en la forma en que se revisan los textos, en relación con el tipo de ayudas que se ofrecen y su tipología. En este sentido, que el patrón de ayudas haya sido diferente en una profesora y otra indica que pueden existir distintos estilos de revisión que pueden estar relacionados con múltiples factores. Por ello, creemos que sería necesario un entrenamiento previo en la tarea de revisión de textos, dirigido tanto al profesorado como a los estudiantes.

#### 5. Bibliografía

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, 1986.
- Bakhurst, David. "Reflections on activity theory." *Educational Review* 61.2 (2009): 197-210. doi: 10.1080/00131910902846916
- Barton, David. "Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world". *Language and education* 15. (2-3) (2001): 92-104.
- Bazerman, Charles. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- Bazerman, Charles. "14 Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn" *Perpectives on Writing* (2009): 279.
- Berkenkotter, Carol, and Thomas N. Huckin. "Rethinking genre from a sociocognitive perspective." *Written communication* 10.4 (1993): 475-509.
- Björk, L. "Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability. Teaching Academic Writing in European Higher Education". *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Springer Netherlands, 2003. 29-40. doi: 10.1007/0-306-48195-2\_3
- Braidot, Néstor, et al. "Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS." *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería*

- (CAEDI). Salta: EUNSa. 2008.
- Bremner, Stephen. "Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace." *English for Specific Purposes* 29.2 (2010): 121-132. doi: 10.1016/j.esp.2009.11.001
- Bruffee, Kenneth A. "Collaborative learning and the" conversation of mankind". *College English* (1984): 635-652.
- Camps Mundó, Ana, and Montserrat Castelló Badia. "La escritura académica en la universidad." *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11.1 (2013): 17-36.
- Carlino, Paula. "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y porqué" *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* 7.2 (2002): 43-61.
- Carlino, Paula. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles." *Educere* 6.20 (2003): 409-420.
- Carlino, Paula. "Escribir, leer y aprender en la universidad." Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005a
- Carlino, Paula. "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte." *Revista de educación* 336 (2005b): 143-168.
- Carlino, Paula. "Alfabetización Académica Diez Años Después" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, no. 57 (2013): 355-81.
- Cassany, Daniel. "Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas." Cestero Mancera A, Molina Martos I, Paredes García F (eds.). *La lengua, lugar de encuentro: actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL. XVI Congreso Internacional de la ALFAL; 6-9 de junio de 2011. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones; 2011. p. 1809-16.. Universidad de Alcalá de Henares, 2011.*
- Castelló, Montserrat, Gerardo Bañales, and Norma Vega. "Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas." *Pro-Posições, Campinas* 22. 1 (64) (2011): 97-114.
- Castelló, Montserrat, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales, and Norma Vega. "La Voz Del Autor En La Escritura Académica: Una Propuesta Para Su Análisis." *Revista Signos* 44, no. 76 (2011): 1-2. doi: 10.4067/S0718-09342011000200001.
- Castelló, Montserrat, et al. "Academic Writing Practices in Spanish Universities." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10.27 (2012): 569-590.
- Castello, Montserrat, and Anna Inesta. "Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers." *University writing: Selves and texts in academic societies* (2012): 179-200.
- Chanock, Kate "Academic writing instruction in australian tertiary education: The early years." Charles Bazerman, Chris Dean, Jessica Early, Karen Lunsford, Suzie Null, Paul Rogers, and Amanda Stansell. *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures.* Parlor Press. Anderson, South Carolina. 2012.
- Corcelles, Mariona, Maribel Cano, Gerardo Bañales Faz, and Norma Vega. "Enseñar a Escribir Textos Científico-Académicos Mediante La Revisión Colaborativa: El Trabajo Final de Grado En Psicología." *REDU: Revista de Docencia Universitaria* 11, no. 1 (2013): 79.
- Christie, Frances, and James Robert Martin, eds. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school.* Bloomsbury Publishing, 2005.
- Christie, Frances, and James Robert Martin, eds. *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives.* Bloomsbury Publishing, 2009.
- Daiute, Colette. "Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors" *Written Communication* 3.3 (1986): 382-408.
- Daiute, Colette, and Bridget Dalton. "Collaboration between children learning to write: Can novices be masters?" *Cognition and instruction* 10.4 (1993): 281-333.
- Dale, Helen. "Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom." *The Journal of Educational Research* 87.6 (1994): 334-344.
- Deng, Liping, and Allan HK Yuen. "Towards a framework for educational affordances of blogs." *Computers & education* 56.2 (2011): 441-451. doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.005
- Ede, Lisa, and Andrea Lunsford. "Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy." *College composition and communication* (1984): 155-171.
- Engeström, Yrjö. "Activity theory and individual and social transformation." *Perspectives on activity theory* (1999): 19-38.
- Gallego-Ortega, José Luis, Antonio García-Guzmán, and Antonio Rodríguez-Fuentes. "Cómo Planifican Las Tareas de Escritura Estudiantes Universitarios Españoles." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, no. 57 (2013): 599-623.
- Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies* (2º edición). Taylor & Francis, 1996.
- Gee, James Paul. "The New Literacy Studies; form "socially situated" to the work of the social" *Situated Literacies: reading and writing in context.* Routledge, (2000): 180-196
- Jones, Ithel. "Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction." *Journal of Early Childhood Literacy* 3.2 (2003): 165-178. doi: 10.1177/14687984030032003
- Jones, Ithel. "Peer relationships and writing development: a microgenetic analysis." *British Journal of Educational Psychology* 68.2 (1998): 229-241.
- Kate Chanock, "A historical literature review of Australian publications in the field of Academic Language and Learning in the 1980s: Themes, schemes, and schisms: Part Two." *Journal of Academic Language and Learning* 5.1 (2011): A59-A87.
- Kruse, Otto. "Getting started: Academic writing in the first year of a university education." *Teaching academic writing in European higher education.* Springer Netherlands, 2003. 19-28. doi: 10.1007/0-306-48195-2\_2
- Leontiev, Alekséi Nikoláyevich "Activity and consciousness, Philosophy in the USSR: Problems of dialectical materialism". Moscow: Progress Publishers, 1977. 180-202.
- Leontiev, Alekséi Nikoláyevich. *Activity, consciousness,*

- and personality. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
- Martín-del-Campo, Beatriz, et al. "When the old is stronger than the new: Introduction of constructivist methodology in a special education school." *Linguistics and Education* 21.3 (2010): 143-170. doi:10.1016/j.linged.2009.09.003.
- Moyano, Estela Inés. "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria". *Texturas* 1.4 (2004): 109-120.
- Moyano, Estela. "Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional." *Revista Signos* 43, no. 74 (2010): 465-88.
- Moyano, Estela. "Una clasificación de géneros científicos." *XIX Congreso AESLA*. Vol. 1. No. 9. 2001.
- Moyano, Estela, and Lucía Natale. "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)." *C. Thaiss et al* (2012): 23-34.
- Navarro, Federico. "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18.58 (2013): 709-734.
- Ortiz, Maribel Cano, et al. "Características y funciones de las ayudas en la revisión colaborativa de textos científicos-académicos" *CIDUI-Llibre d'actes* 1.1 (2012).
- Padron, José. *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: USR, 1996. <http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/Anal-Disc1996.pdf>
- Russell, David R. *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A Curricular History*. Order Dept., Southern Illinois University Press, P.O. Box 3697, Carbonale, IL 62902-3697, 1991.
- Storch, Neomy. "Collaborative Writing: Product, Process, and Students' Reflections." *Journal of Second Language Writing* 14, no. 3 (2005): 153-73. doi: 10.1016/j.jslw.2005.05.002
- Street, Brian V. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge, 1995.
- Street, Brian V. "Literacy Events and Literacy Practices" *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam: John Benjamin's, 2000. 17-29.
- Uribe Álvarez, Graciela, and Zahyra Camargo Martínez. "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana," 2011.
- Valente, Elena, and Estela Moyano. "La enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria. Análisis de una experiencia." *Actas del congreso internacional transformaciones culturales: debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. 2006.
- Villalón, Ruth, and Mar Mateos. "Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica." *Infancia y Aprendizaje* 32, no. 2 (2009): 219-32. doi:10.1174/021037009788001761.
- Vygotsky, Lev S. *Thought and language*. Cambridge ; Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, 1977
- Vigotsky, Lev S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores." *Barcelona. Crítica* (1979).

| Cita recomendada de este artículo

Martín del Campo, Beatriz y Martínez Lorca, Manuela (2014). La enseñanza de la escritura académica: una intervención a través del currículum.. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 13). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.