

# La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba

Gloria BORIOLI \*



Detalle "Hypnosis II (El resultado)",  
dibujo a mano pintado digitalmente.  
Ramiro Achiary

## Resumen

Sustentado en documentos producidos por alumnos de grado y posgrado, el texto focaliza representaciones sobre prácticas de lenguaje, autobiografías escriturarias y reflexiones metacognitivas vinculadas con la producción textual en la educación superior, analizados con Carlino (2005), Brito (2010), Natale (2012), Bidiña y Zerillo (2013), Navarro (2013) y otros. En general, como conclusión anticipada, puede decirse que los estudiantes lamentan que el intenso monitoreo de los docentes en los inicios del proceso decrezca en el desarrollo de la cursada, evidencian dificultades en la construcción del enunciador y dan cuenta de escasas habilidades retóricas y pragmáticas, pese a las dos décadas transcurridas desde que en Argentina se prescribió el enfoque comunicativo-funcional para la enseñanza de la lengua. Además, objetan falta de unificación de criterios de los profesores respecto del uso de los formatos textuales académicos y solicitan acuerdos institucionales o entre cátedras sobre criterios de evaluación de los trabajos escritos.

**Palabras clave:** escritura académica; metacognición; construcción de enunciador y enunciatario; habilidades retóricas; estrategias discursivas

## The accompanied word. Academic writing in the National University of Córdoba

### Abstract

Supported by the evidence found in documents produced by undergraduate and graduate students, the text is focused on representative samples of language practices, autobiography writing, and metacognitive reflections linked with text production from students at the higher education level, analyzed through Carlino (2005), Brito (2010), Natale (2012), Bidiña and Zerillo (2013), Navarro (2013) and others. In general, as an advance conclusion, it can be said that students complain that the intense monitoring carried out by the teaching staff at the beginning of the learning process decreases as the course is in progress, but they also show signs of having difficulties in the framing of the enunciator, and their papers manifest scarce rhetorical and pragmatic abilities, in spite of the two decades elapsed since the functional communicative approach for language teaching was officially prescribed in Argentina. Furthermore, students object the lack of common criteria among the teachers regarding the use of academic text formats, and demand institutional agreements or between the faculty members concerning the criteria for the evaluation of papers

**Keywords:** academic writing; metacognition; framing of the enunciator and enunciation agent; rhetorical abilities; discourse strategies

## Introducción y antecedentes

El presente artículo de reflexión y análisis, que recupera actividades de alumnos en diversos cursos y talleres de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.), da cuenta de tres ejes: 1) las representaciones que usuarios adultos con escolarización

\* Escuela de Ciencias de la Educación,  
Facultad de Filosofía y Humanidades,  
Universidad Nacional de Córdoba.  
Aconquija 3010, Dpto. 3, 5016 Barrio  
Parque Capital Sur, Córdoba (ciudad).  
Argentina | gloria\_borioli@hotmail.com

superior tienen de las prácticas de lenguaje, 2) la incidencia de las tempranas huellas de lectura y escritura en ciertas habilidades comunicativas de los sujetos, 3) algunas experiencias y procesos metacognitivos vinculados con la producción textual en la educación terciaria y universitaria.

Sustentado en materiales del lapso 2011-2013, el relevamiento se sitúa en cuatro espacios institucionales dependientes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.: el módulo *Escritura académica y entornos virtuales* ofrecido por Secretaría de Posgrado, el espacio curricular *Escritura académica y trabajo final* de la Escuela de Ciencias de la Educación, el *Taller de Escritura Académica* dictado para alumnos de la carrera de Artes y el trayecto de extensión *Escritura: formación profesional y escenarios educativos*. El corpus abarca informes, autobiografías escriturarias, reflexiones pautadas por dos preguntas ('¿Qué problemas tengo para escribir?' y '¿Por qué/para qué quiero escribir mejor?') y un ensayo creativo ('La escritura como desvelo' y otros títulos) propuestos como tareas de 'autodiagnóstico'. De los 137 escritos disponibles se recuperan fragmentos reveladores de problemas o situaciones recurrentes, cruzados con recortes bibliográficos de expertos en escritura académica, tales como Carlino (2005), Brito y Gaspar (2010), Knorr (2012) y Navarro (2013).

### **Las prácticas de lenguaje: concebir, saber, representar**

¿Cómo perciben los alumnos las habilidades de lectura y escritura? Según Chartier (2000) las representaciones sociales son configuraciones históricas de una práctica social cuya construcción de sentido es multicausal y heterogénea, se vinculan con la comprensión y la comunicación y constituyen categorías de percepción orientadoras del modo de entender la realidad. Puesto que no solo se trata de productos mentales sino también de conjuntos de conceptos y de mecanismos declarativos que surgen al estar con el otro y que sirven para explicar y exponer, se ejecutan como dispositivos de valoración y reglas de acción. Ahora bien, en la población seleccionada, ¿cómo funcionan esas maneras de comprender las prácticas de lenguaje? Algunos alumnos manifiestan:

...Es de vital importancia hacer foco sobre la lectoescritura que se enseña por estos días, tan absorbida por la cultura de la imagen. [...] para mejorar la educación desde un lugar solidario, colaborativo y de frecuente debate e intercambio. Impulsar y generar una cultura educacional basada en una lectoescritura activa, creativa y crítica puede ser un buen camino para repensar la participación democrática de la comunidad educativa.

-RA-

La disponibilidad léxica, encontrar sinónimos adecuados, hacer un plan de escritura antes de comenzar el texto, etc. [...]son necesarias estas habilidades comunicativas no solo en el ámbito académico, sino también laboral y social porque somos sujetos del lenguaje y de la comunicación.

-GCF-

Enseñar a los estudiantes a regular sus propios procesos de aprendizaje para que puedan apropiarse de la palabra escrita, ser capaces de reconocer el sentido que tiene sabe escribir y leer para planificar [...] Poder lograr estos objetivos es todo un desafío, pero es posible desde el trabajo colaborativo.

-YMV-

Los alumnos valoran el mejoramiento de las habilidades vinculadas con las prácticas de lenguaje no solo en función de su desarrollo académico y profesional: también hay una dimensión social, vinculada con la permanencia de los sujetos en el sistema. La competencia comunicativa, el desarrollo permanente de las prácticas de lenguaje deberían ser entonces una apuesta fuerte de las universidades para sostener a los estudiantes y favorecer su egreso. Al respecto, analizan Bidiña y Zerillo (2013):

La expansión sucesiva de la matrícula universitaria en instituciones públicas durante el siglo XX y especialmente a partir de los 50, está marcada por la incorporación a la universidad de nuevos sectores sociales [...] No obstante, el ingreso directo sólo asegura el acceso formal a las instituciones y ni estas ni el Estado han sabido o han podido desarrollar mecanismos aptos para aprovechar las potencialidades aportadas por las heterogeneidades de las nuevas demandas....

(2013: 32)

En efecto, la actual demanda de alfabetizaciones múltiples sitúa a los profesionales en una encrucijada: la civilización audiovisual y las tecnologías expanden la cultura de la imagen y legitiman usos de la lengua que colisionan con prácticas habitualmente incorporadas como aprendizajes sistemáticos, pero las producciones académicas solicitan unas estrategias discursivas vinculadas con las circunstancias comunicativas, la destinación, el propósito, el registro y el formato del texto. 'No sé cómo me fue en el examen,' 'Lo sabía pero no lo pude escribir' son declaraciones de alumnos desalentados al producir trabajos parciales o finales. Es por ello que las prácticas de lenguaje configuran un espacio de conflictos: inscriptas en ámbitos específicos, con léxicos y formatos variables, convocan tanto los saberes propios del ámbito disciplinar como las estrategias discursivas específicas que las instituciones no siempre enseñan pero sí exigen.

En un reciente trabajo, Navarro (2013) sistematiza testimonios de estudiantes de carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, según los cuales las trayectorias de formación...

... manifiestan un elevado nivel de inseguridad e incertidumbre con respecto de los parámetros y características de la comunicación científico-académica [que] requieren herramientas específicas que los estudiantes desconocen o no manejan de forma completa [...] las materias y los docentes no ofrecen parámetros o lineamientos explícitos y claros respecto de qué estrategias de lectura y escritura pueden o deben adoptar los estudiantes en sus materias  
(2013: 6).

También Brito (2010), Natale (2012), Navarro (2013) y Bidiña y Zerillo (2013) han compartido reflexiones y conclusiones de proyectos que dan cuenta de los escollos que el signifiante 'escritura' recubre para muchos alumnos de grado. Estos y otros investigadores dan cuenta del impacto que algunos aprendizajes escolares vinculados con la palabra tienen en las prácticas de estudiantes avanzados. No es tan frecuente, en cambio, la reflexión acerca de la escritura académica como dispositivo que dirime la permanencia o el desgranamiento de los estudiantes de grado y posgrado,

ni del hiato entre la finalización de la cursada de los módulos y la entrega del trabajo final en estudios cuaternarios.

## Señas y señales. Biografiar la escritura

¿En qué medida los alumnos se sienten habitados por unas anécdotas escriturarias grabadas en sus cuerpos? Algunos refieren dificultades vinculadas con tempranas experiencias de escritura que desalentaron la productividad; otros informan la práctica del diario íntimo juvenil como único espacio confesional del libre ejercicio escriturario. He aquí algunos casos:

La mayor parte de mi vida la escritura se encontró vinculada con la escuela, facultad, presentación de monografías y trabajos prácticos, defensa de trabajos en forma escrita, exámenes, etc.

-CLM-

Comienzo a redactar mi monografía sin saber (hasta el día de hoy) lo que es una monografía; y en realidad dicha monografía parecía un supertrabajo académico y la devolución del profesor fue "rehacer, pero esta vez una monografía".

-CM-

Comencé a buscar información y después de reunirla comencé a redactar y entregué. La evaluación de la profesora decía "muy linda la lista cronológica de ideas".

-LJ-

Muchas y diversas son las señas y las señales relevadas. Un hallazgo sorprendente en los materiales analizados es que, si bien la Ley Federal de Educación 24.195 promulgada en Argentina en 1993 prescribía en las escuelas primarias y medias el enfoque comunicativo-funcional y a pesar de haber entrado en vigencia esa norma en el tiempo de escolaridad obligatoria de un alto porcentaje de los alumnos aquí seleccionados, ellos conciben el texto desde enfoques pedagógico-didácticos previos a la implementación generalizada en los niveles primario y medio de los abordajes sociodiscursivos; es decir que hay un remanente de los enfoques centrados en la oración y en la normativa y sobre todo en unos modos de intervenir en el texto de otro. En otras palabras: si

bien los lineamientos curriculares para el nivel primario y secundario prescriben enfoques, los estudiantes continúan formándose con paradigmas que no construyen las habilidades de escritura hoy necesarias. En conversaciones y clases, ningún capacitando reveló conocer, por ejemplo, posibilidades de ruptura del orden canónico de la sintaxis con fines pragmáticos; tal es el caso de la topicalización: aunque este recurso –que consiste en alterar la secuencia ortodoxa de las partes de la oración para asignar prominencia a algunos constituyentes– se debe enseñar en las escuelas desde hace casi dos décadas y es frecuente en la comunicación oral y escrita, no se ha advertido –en la lectura realizada a los fines del presente artículo– reflexión sobre su uso, lo cual limita las posibilidades de emplearlo conscientemente con vistas a la persuasión del enunciatario.

### Admitir la falta y retrasar la senda

El tercer y último eje a analizar en el presente artículo reside en las actividades metacognitivas. ¿Qué falencias declaran los estudiantes en la educación terciaria y universitaria y qué reconocen que les falta aprender? Si bien admiten problemas en la producción textual, suelen reducirlos al nivel sintáctico o notacional y dentro de este, al poligrafismo o la tildación. Muy escasos son los que admiten dificultades vinculadas con marcas o grafemas adsegmentales como la mayúscula y con la puntuación; y solamente cuatro formulan consideraciones acerca de la disponibilidad léxica, del nivel retórico y de la progresión temática (Van Dijk, 1996). Ortografía, caligrafía y sintaxis siguen siendo obstáculos autorreconocidos, por ejemplo, en estos casos:

Me gustaría ahondar mis conocimientos sobre el correcto uso de la lengua escrita, ya sea en ortografía como en sintaxis.

-VG-

Se me suele hacer difícil saber reconocer cuándo terminar una oración. A menudo mis oraciones son muy extensas y se sé si se las entiende o no.

-MRF-

Ahora bien, una dificultad admitida es la vinculada con el uso de las tipologías habituales en la vida universitaria y profesional (Car-

dinale, 2006-2007; Teberosky, 2009; Lacon y Ortega, 2008). En este sentido afirman Brito y Gaspar:

Las explicaciones sobre los problemas en relación con la lectura y la escritura de los alumnos-futuros docentes suelen basarse en la ausencia de ciertos saberes y habilidades que, siendo responsabilidad de enseñanza del nivel secundario, resultan necesarias para la inmersión en las prácticas de lectura y de escritura propias de la cultura considerada académica. (2010: 192)

En otras palabras, la apropiación de destrezas y de estrategias es insuficiente para el nivel educativo en el que el sujeto se desempeña. Y cada nueva etapa deposita la responsabilidad por el déficit en la etapa precedente, lo cual no solo no resuelve el hiato sino que, en virtud de la transversalidad de las habilidades comunicativas, a veces también resulta sociopolíticamente excluyente. Prácticas de enseñanza centradas en la norma o signadas por la reproducción más que por la producción suelen formar sujetos con debilidades en la autogestión escrituraria. A propósito, relatan los alumnos:

Graves errores de ortografía cursaron conmigo toda la escuela primaria [...] en el bachillerato [...] mi relación con la escritura varió, respecto de la primaria: escribía más, pero con los mismos errores [...] Al ingresar a la facultad, me di el golpe más duro de mi vida, en materia de escritura: no sabía qué escribir...

-FJG-

Al terminar el secundario realicé la carrera de magisterio y me encontré con que la modalidad de presentar trabajos escritos era diferente a la que yo tenía por costumbre; y a ella me tuve que adaptar. Al recibirme comencé la Lic. en Cs. de la Educ. y me encontré con otra forma diferente [...] todavía ahora siento que no he adquirido todas las técnicas de escritura que requiere esta carrera.

-MBD-

En efecto, como se ha señalado,

Con frecuencia se insiste hoy en la academia y en los ISFD sobre la dimensión

política de la lectura y la escritura en tanto dispositivos de inclusión social, no sólo pensando los sujetos pedagógicos y los procesos de apropiación y transmisión del conocimiento, sino también atendiendo a los actores sociales en situaciones cotidianas. (Borioli, 2012: 50)

La escritura académica como baremo que determina el avance o el retardo –y a veces la exclusión– de los escenarios de educación superior aparece como una inquietud de los cursantes, cuando no un factor de amenaza o de parálisis. Y si bien en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba existen cursos de nivelación para ingresantes y módulos de refuerzo de las habilidades comunicativas, faltan la continuidad y la sistematicidad de ese recurso a lo largo de la carrera, en los diversos espacios curriculares. En este orden de cosas declaran los sujetos:

[...] al ser comunicadora social tengo cierta formación en redacción periodística. Sin embargo, con frecuencia tengo algunas dudas o inseguridades sobre la correcta estructura de textos específicos o propios del trabajo investigativo como *abstracts* o informes.

-GV-

la escritura académica [...] siempre se me exigió y pocas veces se me explicó. Prácticamente aprendí a partir de observar e imitar, hasta que, con los años, fui encontrando mi propia “voz”. En la universidad las respuestas que solía dar eran consideradas incompletas en los parciales. En algunas cátedras se hablaba de trabajos prácticos y en otras de *papers* y en ninguna se explicitaba un formato preciso.

-IC-

Quisiera poder reconocer los distintos tipos de texto (informativo, expositivo, etc.). Cuando leo, muchas veces me cuesta hacerlo y eso me dificulta la lectura y la comprensión. Creo que si escribo más y mejor voy a poder con el tiempo releerme y poder identificar si cometí algún error o no, modificar mi redacción y sobre todo analizar mi propio proceso de escritura y ver qué puedo mejorar.

-RFS-

También Navarro en la Universidad Nacional de Buenos Aires pone su mirada en las

reflexiones de los profesores: “se considera que los contenidos de la materia restringen el tiempo posible para el trabajo sobre las prácticas comunicativas, ya que éste se organizaría como un tramo aparte de la materia propiamente dicha” (Navarro, 2013: 10).

Otro escollo explícito y recurrente reside en la falta de cohesión que los cursantes observan en sus trabajos. En ocasiones los sujetos dicen haber abordado ese tema en el transcurso de la escolaridad obligatoria; sin embargo, tienen dificultades para deslindar los conceptos de ‘cohesión’ y ‘coherencia’ en el ámbito conceptual y, para emplear esas propiedades eficazmente en el desempeño escrito. Según nuestra experiencia los mapas de ideas u otros organizadores gráficos similares usados con frecuencia en la etapa del pre-texto (Serafini, 1999; Knorr, 2012) son dispositivos facilitadores del armado anticipatorio del escrito positivamente valorados por muchos estudiantes:

Si bien tenía en mi cabeza una comprensión global del tema, un conjunto de reflexiones recuperadas de mi mala memoria y otras nuevas, no podía escribir.

-TAD-

Los problemas que se me presentan es ¿cómo comienzo?, ¿qué pongo primero? Y la organización del texto en general.

-SPP-

Una preocupación reiterada en los trabajos recogidos estriba en la destinación del texto, a veces por imprevisión respecto del lector (Carlino, 2005) y otras por desconocimiento de lo que ese lector espera. Consignas de actividades poco claras, falta de acuerdo entre los profesores acerca de qué significan ‘parcial’ o ‘nota crítica’ y aspectos a evaluar procedentes de criterios personales de los docentes no informados antes de la toma de los escritos redundan muchas veces en perjuicio del alumno:

Es impresionante cómo cuesta expresar ideas escribiendo y procurando que eso que escribimos sea lo suficientemente bueno para el profesor.

-GC-

Tal vez si se explicitaran algunas categorías o si se las definiera claramente antes de rea-

lizar una actividad no se estaría en la indecisión que a veces nos embarga al ver la hoja en blanco, frente a la cual muchas veces nos preguntamos: ¿esto será lo que verdaderamente se pide?

-CR-

Las dificultades a la hora de la escritura siempre aparecen, según mi opinión. Muchas veces por falta de precisión de las consignas por parte de los docentes pero también por falta de manejo de algunas categorías como por ejemplo informe, monografía, ensayo, etc.

-TN-

De lo que quisiera hablar es de lo que me está pasando últimamente, sobre una renuencia a escribir que llega hasta la inhibición de no poder expresar ni una palabra. Esto me pasó a partir de rendir la defensa de la tesis final [...] Habíamos puesto tanto esfuerzo que sentimos que no fue reconocido por parte de los profesores...

-GCF-

Muchos estudiantes refieren dificultad para encontrar el propio registro, para hacer

jugar los textos leídos de los cuales la escritura académica se nutre (Tynjälä y Virtanen, 2008 y otros):

Escribo para demostrar lo que sé, porque la vida universitaria supone que debo escribir proyectos, investigaciones, trabajos.

-VN-

Durante mis estudios universitarios la cuestión de la escritura adquirió otro estatuto. Ahora debíamos elaborar monografías y trabajos varios, los cuales suelen consistir en la mayoría de los casos en simples compilaciones de opiniones diversas de ciertos dioses sagrados de la disciplina. Nos transformamos, antes que en hacedores, en reproductores de textos de otros, de portadores de otras voces que no son las nuestras. Nos acostumbramos a hablar a en nombre de otros y a escribir con letras ajenas.

-TY-

...En los primeros años de la facultad, con los exámenes múltiple opción, esa ejercitación [de reflexionar y escribir, practicada en la escuela secundaria] se fue perdiendo y era



"Hypnosis II (El resultado)", dibujo a mano pintado digitalmente. Ramiro Achiari

necesario desarrollar otras habilidades para este tipo de exámenes. En los últimos años [...] se comenzó nuevamente con los exámenes escritos y volver a escribir fue todo un drama, retomar ese training que había perdido, hacerme entender, volver a esa ejercitación olvidada me costó bastante. Y hay algo que también tiene la universidad, donde las correcciones no son acompañadas de devoluciones o enseñanzas, a veces es solo una nota sin ningún comentario al respecto. Pienso que esto genera empobrecimiento en el desarrollo de las habilidades escriturales.

-GCF-

‘Escribir con letras ajenas’, ‘escribir para demostrar lo que sé’, ‘escribir por obligación’: voces de alumnos que señalan rutas para los profesores, voces que proponen continuar la tarea discursiva, didáctica y política de ayudar al otro a escribir cada vez mejor.

### **Conclusiones provisionales: acompañar la palabra**

A modo de síntesis, es posible afirmar que en líneas generales, si bien los alumnos que constituyen la muestra a los fines del presente artículo valoran el acompañamiento de los docentes de diversos niveles en la adquisición y el desarrollo de las habilidades vinculadas con la lectura y la escritura, suelen admitir que luego de la instancia inicial esa presencia experta disminuye a medida que se avanza en los niveles educativos, y que tal merma resulta un factor negativamente condicionante, sobre todo en casos de capital cultural familiar poco escolarizado (Diment y Carlino, 2006). Pareciera que las habilidades de lectoescritura presuntamente adquiridas en niveles educativos precedentes, desobligara al profesor universitario de la atención a tales demandas. En cuanto a las debilidades escriturarias admitidas, la toma de conciencia se sustenta más en las apreciaciones de los evaluadores que en la mirada sobre sí, de manera que, en principio, hay una escasa práctica metacognitiva vinculada con la escritura. Algunos alumnos enuncian la frecuentación de modos de leer y escribir instalados por las tecnologías, la exigüidad del tiempo de lectura que las instituciones asignan a los textos de estudio y la necesidad de una orientación experta en los diversos espacios curriculares

del nivel superior. Sin embargo, pocos complejizan la situación y casi nadie propone vías de solución ni reforzamiento de las estrategias de escritura.

Retomando los espacios de enseñanza cuyos trabajos aquí se recuperan, dos son las conclusiones provisionales. Una de ellas se sitúa en la construcción del enunciador, vastamente abordada por numerosos especialistas (Alvarado y Cortés, 2000; Vázquez et al., 2010; Laco et al., 2012; Carlino, 2005). En el caso del texto explicativo, ese sujeto semiótico que toma la palabra suele mostrarse como un “registrador” presuntamente objetivo de los contenidos, o bien que suele emplear el plural mayestático o la tercera persona. La dificultad mayor del alumno, sin embargo, no reside en la gramática, sino en el hecho de instituirse como autor, en investirse del estatuto de sujeto de enunciación. Se trata de una operación intersubjetiva que otorga centralidad a quien debe posicionarse respecto de los textos referidos, de manera tal que haya una resignificación de esas voces y no una serie de citas con baja conectividad a fin de cumplir con una demanda institucional. La otra conclusión reside en la construcción del enunciatario en lo que hace al nivel retórico y a la pragmática. Cómo obtener el máximo rédito para lograr el efecto deseado en el otro que lee, cuáles son las dimensiones del escrito que precisan reajuste, qué tan apropiado es el texto producido según la situación, cuán consciente es el uso de recursos para persuadir al enunciatario son problemas sobre los cuales los cursantes parecen no tener reflexiones sistemáticas.

Cuando escribimos, nos apropiamos de los escritos de otros y adquirimos protagonismo; llevamos a cabo una operación mediante la cual la letra se fija y deviene marca; se trata de una acción narcisizante, porque al escribir ejercitamos una posibilidad: somos agentes y actores. Al respecto señala Cantú que

...el escritor instituye con respecto al texto una relación filiante; quien escribe se construye constituye en “padre” de su obra pues se trata de un objeto de inicio derivado de sí pero cuyo destino (no siempre posible) es independizarse de quien lo origina.

(Cantú, 2004: 58)

De ahí la centralidad de ofrecer condiciones de producción que faciliten el advenimiento

to de una palabra cargada de subjetividad que sepa qué hacer con las palabras de otros, de una palabra que revele. De ahí, en suma, nuestra invitación a acompañar la escritura de los alumnos jugando entre la norma y la libertad, para que cada uno haga de sí un sujeto capaz demostrar su palabra.

## Bibliografía

- ALVARADO, M. y CORTÉS, M.(2000). *La escritura en la Universidad. Repetir o transformar*. Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, 43. Buenos Aires.
- BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. (Coord.)(2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo, Universidad Nacional de La Matanza.
- BORIOLI, G. (2012). “Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores” en revista Praxis Educativa, 15: 50-58. Universidad Nacional de La Pampa. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BRITO, A. y GASPAR, M. (2010). “Leer y escribir la enseñanza” en BRITO, A. (Dir.). *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- BRITO, A. (Dir.)(2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- CANTÚ, G.(2004). “Para una prehistoria del texto” en SCHLEMENSON, S. (Comp.). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*: 51-61. Buenos Aires, Paidós.
- CARDINALE, L. (2006). “La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica” en revista Pilquen, Año VIII, Núm. 3. Universidad Nacional del Comahue, Viedma.
- CARLINO, P.(2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona, Gedisa.
- DIMENT, E. y CARLINO, P. (2006). “Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura”. Actas del Primer Congreso Nacional *Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura y la prensa*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- KNORR, P.(2012). “Estrategias para el abordaje de textos” en NATALE, L. (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*(15-37). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LACO, L., NATALE, L. y ÁVILA, M. (Comps.)(2012). *La formación académica, docente y profesional*. Universidad Nacional de General Sarmiento: Editorial de

la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe, Los Polvorines.

- LACON, N. y ORTEGA de HOCEVAR, S. (2008). “Cognición, metacognición y escritura” en revista Signos. Estudios de lingüística. Valparaíso. 41 (67), 231-255 [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext), consultado en 30/08/13.
- NATALE, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- NAVARRO, F. (2013). “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58): 209-234. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>, consultado en 01/08/14.
- SERAFINI, M. T.(1999). *Cómo redactar un tema*. Barcelona, Paidós.
- TEBEROSKY, A.(2009). “El texto académico” en CASTELLÓ, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (17-45). Barcelona, Graó.
- TYNJALA, P. y VIRTANEN, A. (2008). “Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa”. *Revista europea de formación profesional CEDEFOP*, 4: 232-237. [www.oei.es/pdf2/revista\\_cedefop\\_44\\_es.pdf](http://www.oei.es/pdf2/revista_cedefop_44_es.pdf), consultado en 30/06/14.
- VAN DIJK, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- VÁZQUEZ, A. et al. (Comps.)(2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UNIRÍO.

Fecha de Recepción: 19 de mayo de 2015  
 Primera Evaluación: 20 de junio de 2015  
 Segunda Evaluación: 19 de julio de 2015  
 Fecha de Aceptación: 19 de julio de 2015