

## Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios

Marcela Jarpa

Las prácticas de lectura y escritura académica que se llevan a cabo en la universidad dan cuenta de una nueva cultura con altas demandas cognitivas, discursivas e incluso sociales, situación que motiva la incorporación de estrategias didácticas específicas que permitan enseñar los nuevos géneros académicos que los estudiantes deben utilizar, esto según la disciplina en la que se encuentran insertos. Al respecto, el objetivo de este artículo es entregar una propuesta didáctica de cómo abordar la enseñanza de la escritura académica en estudiantes universitarios, desde un enfoque de proceso y desde la Teoría del Género. En cuanto a la metodología para abordar el diseño de esta propuesta se consideró la integración de dos ámbitos disciplinares: la Lingüística Aplicada y la Evaluación, permitiendo en su conjunto la construcción de la rúbrica para evaluar procesos de escritura académica. Algunos de los resultados que se espera obtener con la aplicación de esta propuesta es promover la instalación de prácticas de escritura académica en las comunidades de aprendizaje y acompañar el proceso de inserción en ellas, tanto por parte de los profesores y académicos expertos como de los estudiantes mismos, permitiendo así un andamiaje paulatino de los géneros académicos que deben escribir.

**Descriptores:** Didáctica de la escritura académica, evaluación de la escritura académica, alfabetización académica

The practices of academic literacy used in the university show a new culture with high cognitive, discursive and even social demands. This situation motivates the incorporation of specific didactic strategies that allow teaching new academic genres that students should use according to the disciplines they belong to. In this respect, the aim of this article is to give a didactic proposal of how to address the teaching of academic writing among university students from a process approach and from the Genre Theory. The methodology for addressing the design of this proposal considered the disciplinary integration of two scopes: applied linguistics and evaluation, allowing the construction of a rubric to assess the academic writing process. Some of the expected results from the implementation of this proposal is to promote the incorporation of academic writing practices in learning communities and support the process of integration into them, both by teachers and academic expert and students themselves, thus allowing gradual scaffolding of the different academic genre they should write.

**Keywords:** Academic writing didactic, academic writing assessment, academic literacy

## Introducción

Desde sus orígenes la escritura ha sido considerada como un producto cultural y científico, constituyéndose a los largo de los siglos como el sistema comunicativo por excelencia en la mayoría de los pueblos, siendo un elemento clave de la memoria colectiva y una parte constitutiva de la historia de la humanidad (Ong, 1982; Chartier, 1995). En un principio la escritura tenía una función más bien de registro de las actividades e historias identitarias de los pueblos, sin embargo, con el paso del tiempo se han modificado las prácticas sociales, cambiando el rol y estatus de la escritura, siendo considerada incluso como un instrumento tecnológico que ha permitido la escolarización de las personas, estructurando su pensamiento y transformando la conciencia de cada uno de los integrantes de una comunidad.

Hoy la escritura tiene una función clave porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y muy diferentes alcances, desde un rol estrictamente informativo hasta ser un instrumento que permite construir y reconstruir el conocimiento (Swales, 1990; Bazerman, 2005; Carlino, 2005).

Bajo esta perspectiva la escritura, particularmente la escritura académica, alcanza un rol fundamental, ya que es considerada como una herramienta epistémica de acceso al conocimiento disciplinar, pero a su vez, también es una potente estrategia de aprendizaje; por lo tanto, su dominio se transforma en una necesidad. No obstante, el desarrollo de la habilidad de escribir no es algo innato ni espontáneo en las personas. En una primera etapa surge una alfabetización inicial, donde al niño se le inserta en la cultura escrita por medio de la enseñanza del sistema de lengua al que pertenece, mediante procesos de codificación y decodificación. Algo similar sucede durante el tránsito entre las prácticas de escritura que se llevan a cabo en sistema escolar y aquellas que se realizan en la universidad, pues cada uno de nosotros pasa a formar parte de una comunidad discursiva (Swales, 1990; Bathia, 2002) donde existen ciertas convenciones comunicativas que cada uno debe conocer para poder pertenecer a ella, así por ejemplo, cada disciplina tiene sus convenciones particulares: escribir un ensayo en Historia es distinto a escribirlo en Literatura, Biología o Arte. En cada una de estas instancias ha sido necesario enseñar el tipo de escritura y la estructura discursiva que se requiere, es entonces cuando el rol de profesores o expertos en el área asume una vital importancia, pues son ellos quienes a su vez deben introducir a los estudiantes o legos en la escritura mediante estrategias e instrumentos de evaluación pertinentes para lograr el desarrollo de esta competencia.

Por otra parte, algunas investigaciones relevan la importancia del dominio de la escritura, por cuanto puede ser considerada como un predictor del éxito académico de los estudiantes que ingresan a la educación superior (Stenberg, 2004; Kaufman, 2010; Manzi, Flotss y Preiss, 2012). Al respecto, algunas universidades norteamericanas han implementado en sus test de selección la evaluación de la escritura (ACT, SAT, GRE), permitiendo dar cuenta del pensamiento crítico y habilidades de escritura analítica, ambas herramientas fundamentales para abordar los estudios superiores.

A la luz de este panorama, se confirma la necesidad de alfabetizar académicamente a los estudiantes que ingresan a la educación superior, pues así se potenciaría sus capacidades intelectuales y fortalecería su formación inicial, abriendo las puertas al ámbito disciplinar y a la comunidad discursiva (Swales, 1990) a la cual se adscriben. He aquí la importancia del desarrollo de este artículo, puesto que no podemos llegar a alfabetizar

académicamente a los estudiantes sin las herramientas metodológicas que me nos permitan evaluar el proceso de adquisición y desarrollo de la escritura académica.

En la primera parte del artículo revisaremos algunos enfoques teóricos que nos entregan una perspectiva integradora para asumir una didáctica de la escritura académica, posteriormente, a partir de este marco referencial, se diseña una propuesta didáctica y su instrumento de evaluación.

## **1. Enfoques actuales para el desarrollo de la didáctica de la escritura académica**

Un primer aspecto a destacar cuando se aborda la didáctica de la escritura académica como una didáctica específica es considerar su enseñanza como un proceso psicosociolingüístico. Es así como comienzan a surgir nuevas perspectivas para estudiar el discurso escrito no solo como una actividad consciente en la cual convergen una serie de operaciones mentales, sino también, como proceso situado socialmente (Flower, 1988, 1989; Bereiter y Scardamalia, 1993; Hayes, 1996; Camps y Castelló, 1996). Es decir, el proceso de escritura es específico en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor (Bazerman, 1997; Hyland, 2002). En este ámbito, es posible establecer una compleja relación entre el uso del lenguaje y las características de cada comunidad, pues se considera que existen ciertos esquemas convencionales que orientan la comunicación al interior de los grupos sociales, llegando a concluir que es inseparable el producto de la actividad comunicativa de las situaciones en las cuales estas se producen.

En este estudio proponemos dos enfoques para diseñar y sustentar la propuesta didáctica respecto de la enseñanza de la escritura académica. El primero de ellos es un modelo que reconoce la escritura como un proceso psicosociolingüístico, desde el cual es posible reconocer claramente las etapas y variables implicadas en la enseñanza de los diversos textos que son utilizados en la educación superior. El segundo enfoque, proveniente desde la Teoría del Género, nos aporta los procedimientos lingüísticos para identificar las características léxico- gramaticales y retóricos-estructurales de los géneros, modelando las prácticas escriturales de los estudiantes según los rasgos de los géneros académicos y de las convenciones disciplinares para que estos sean enseñados desde los expertos a los estudiantes o miembros legos de la comunidad. La Figura 1 sistematiza esta integración.

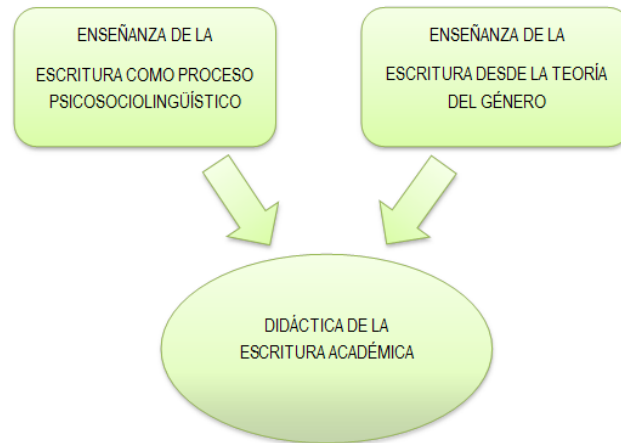


Figura 1. Enfoques Actuales para la Didáctica de la Escritura Académica

Fuente: Elaboración propia

### 1.1. La enseñanza de la escritura académica como un proceso psicosociolingüístico

Una de las propuestas que mejor responde al desafío de la enseñanza de la escritura como un proceso psicosociolingüístico es la de Grabe y Kaplan (1998), pues posee una alto potencial explicativo respecto del uso de la escritura en contextos comunicativos, fundamentalmente académicos. Grabe y Kaplan (1998) tomaron como base, por un lado, el modelo comunicativo de Chapelle, Grabe y Berns (1993) que daba cuenta de las condiciones en que se producía y desarrollaba el lenguaje académico en sus cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir; por otro lado, consideraron los fundamentos provenientes desde el campo de la etnografía, la sociolingüística y la retórica contrastiva. Así, para entender el proceso de escritura es necesario considerar las condiciones de producción en que se lleva a cabo la tarea. Para ello se considera importante el planteamiento de ciertos cuestionamientos que son los siguientes: “¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?” (Grabe y Kaplan, 1998:203). Los autores explican los aspectos de la pregunta en los siguientes términos:

- *Quién.* Se refiere a la persona que escribe, la que presenta características culturales y habilidades de escritura fruto de su experiencia, de su formación e integración social.
- *Escritura.* Se refiere a la naturaleza lingüística del texto. Una teoría de la producción textual debe dar cuenta de las partes que integran el texto y de su interacción, de los recursos lingüísticos, de los enlaces entre oraciones, de la noción de cohesión y de coherencia, etc.
- *Qué.* Se refiere al contenido, el género y el registro. El contenido refiere al universo conceptual o al esquema teórico que proviene de nuestros conocimientos nuevos o previos. El género describe las propiedades formales, los propósitos y la estructura del contenido. El registro supone el tópico de la escritura, el léxico, el medio y tenor interpersonal (Halliday, 1986).
- *A quién.* Se refiere al lector del escrito, implicando una teoría de la audiencia a partir de la cual se crea el texto y se genera el significado. El lector puede ser individual, colectivo, conocido, desconocido, novato, experimentado, etc.

- *Con qué propósito.* Se refiere, fundamentalmente, a aquellos textos que serán leídos por una audiencia (destinatario) diferente del escritor y que contenga información relevante. No siempre dicha información se ajusta a las máximas de cantidad, calidad, relevancia y claridad (Grice, 1975), dado que el propósito puede ser deliberadamente ambiguo, críptico, etc.

El propósito se relaciona con el género aunque mantiene independencia: el propósito incide en la estructura del texto y en la selección apropiada del género; sin embargo, los propósitos son tan diversos (invitar, explicar, elogiar, amenazar, quejarse, lamentarse, denunciar, ordenar, rechazar, etc.), que pueden escapar a los géneros escritos reconocidos habitualmente.

- *Por qué.* Se refiere a las intenciones o motivos (los que no necesariamente están explícitos en el propósito) del escritor. Al mismo tiempo, es una manera de relacionar la audiencia y el tópico directa o indirectamente.
- *Dónde y cuándo.* Se refiere al “aquí” y al “ahora”. Por ejemplo, la escritura de un artículo científico es relevante por la vigencia del mismo; de igual forma, la escritura de una noticia, o la escritura de informe, etc. Dónde y cuándo son elementos que no han recibido la suficiente atención en la teoría de la escritura; sin embargo, la utilidad la notamos cuando se realizan estudios biográficos en los que se destaca la incidencia del tiempo (de día o de noche, del lugar (en la alcoba o en el estudio), del estado de ánimo (melancólico o alegre), etc., en la producción del texto escrito.
- *Cómo.* Se refiere a la incidencia del medio —instrumento— con el cual se realiza la producción de un texto. En algunos casos motiva escribir en un computador y en otros, simplemente con un lápiz.

La forma cómo estos cuestionamientos, de carácter etnográfico, interactúan entre sí y determinan las condiciones comunicativas de escritura, se puede apreciar en el siguiente esquema:

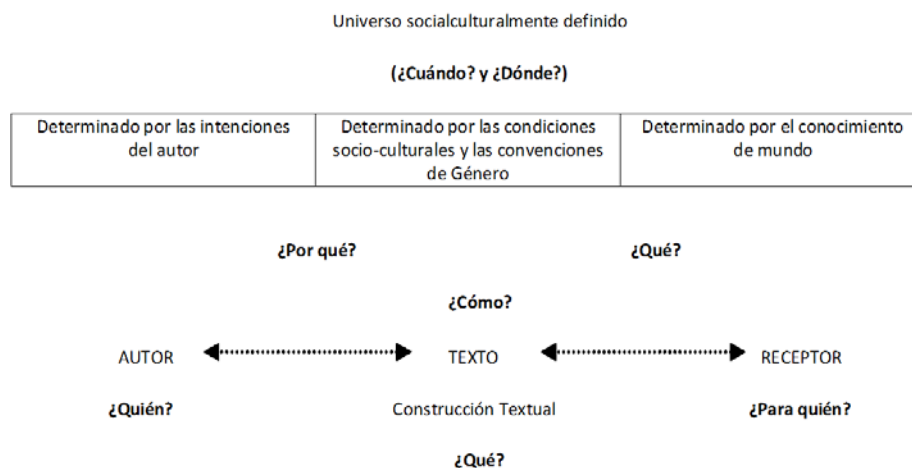


Figura 2. Modelo de parámetros involucrados en la escritura

Fuente: Recuperado de Grabe y Kaplan, (1998:215)

La potencialidad de esta propuesta es que permite un acercamiento a los aspectos contextuales de producción del texto, es decir, entrega la posibilidad de indagar al interior de una comunidad discursiva (Swales, 1990) y conocer las convenciones sociales

que organizan la producción y difusión del conocimiento, tanto de los escritores novatos como de aquellos más experimentados. Este aspecto es particularmente importante en esta investigación porque nos acerca a la práctica discursiva de la comunidad académica de una determinada disciplina, identificando los géneros académicos que se escriben y las condiciones comunicativas que determinan su organización textual.

En este modelo es posible identificar dos grandes componentes: el *contexto* en el que se lleva a cabo la comunicación y el aspecto interno, que son las operaciones cognitivas que están involucradas. El *contexto*, a su vez, considera dos ámbitos: la situación y la conducta lingüística concreta (*performance*). La *situación* incluye los participantes, el escenario, la tarea, el texto y el tema de la comunicación. El componente *performance* es el responsable del *output* textual, el que también es el resultado del procesamiento en la memoria de trabajo verbal. Este resultado, a su vez, proporciona una influencia adicional en los componentes de la memoria de trabajo (ver figura 2). Todos los elementos externos en su conjunto componen el contexto social del proceso de escritura.

Por su parte, el texto, que forma parte del componente de situación, cubre las restricciones esperadas de registro y género, los objetivos comunicativos, las normas, convenciones del lenguaje y canal de comunicación; asimismo, los participantes (redactor y audiencia) se ven influenciados por las condiciones pragmáticas (el grado en el que se conocen o no lo lector; la relación de poder entre ellos; el conocimiento compartido sobre los antecedentes; el conocimiento compartido sobre el tema de la comunicación) de la situación comunicativa.

La *sección interna* del modelo corresponde a la memoria de trabajo verbal en la que se producen las actividades de procesamiento que el escritor lleva a cabo en una tarea específica. La memoria de trabajo consta de tres subcomponentes: la definición interna de los objetivos, el procesamiento lingüístico y el output interno del procesamiento. El primer subcomponente permite al escritor definir los objetivos de la redacción de acuerdo con la situación (participantes, escenario, tarea, texto y tema), los motivos, el rendimiento (más exactamente, las creencias acerca de la calidad de las tareas realizadas anteriormente), el interés, etc. Este subcomponente también proporciona una representación mental inicial de la tarea de acuerdo con los objetivos definidos. Esta representación activará un ciclo de actividades en el subcomponente de procesamiento verbal. La conexión entre la definición de objetivos y el procesamiento verbal indica que las influencias del contexto en la memoria de trabajo siempre serán filtradas por la definición de los objetivos.

El subcomponente denominado procesamiento verbal se compone a su vez de tres elementos: la competencia lingüística, el conocimiento del mundo y la unidad de procesamiento en línea. La competencia lingüística y el conocimiento del mundo forman parte tanto de la memoria a largo plazo como de la memoria de trabajo verbal, es decir, de aquellos sectores de la memoria a largo plazo que se activan para cada ciclo de procesamiento. En el modelo, sin embargo, solamente se muestran los elementos activados en la memoria de trabajo verbal. Con ello se pretende indicar que cada elemento activa un conjunto de datos y recursos relativos al contexto y la definición interna de objetivos, y que sólo aquellos aspectos que se utilizan para un ciclo de procesamiento determinado se encuentran dentro del círculo. Los demás recursos de cada elemento pueden seguir activados, pero no se utilizan en la tarea de procesamiento inmediata.

El subcomponente de competencia lingüística consta de tres competencias: la lingüística (gramatical), discursiva y sociolingüística. Estas tres competencias activan los recursos lingüísticos necesarios de acuerdo con la definición de objetivos y con las claves del contexto. Por ejemplo, los componentes del elemento texto (p. ej. género resumen) y los componentes del elemento participantes (p. ej. relación autor-lectores) activarán información similar en las unidades discursiva y sociolingüística de la competencia lingüística.

El segundo subcomponente del procesamiento verbal es el conocimiento del mundo. Grabe y Kaplan (1998) no especifican si este componente se organiza por esquemas, marcos u otra forma de representación, pero enfatizan que su importancia reside en que son el tema en el contexto y la definición de objetivos los que activan inicialmente el conocimiento del mundo, y que éste interactúa de forma intensiva con el subcomponente de competencia lingüística. Ambos subcomponentes generan información adicional de forma interactiva a través de una actividad iterativa de solución de problemas. Los dos subcomponentes, además de la definición de objetivos, activan simultáneamente la unidad de procesamiento en línea.

La unidad de procesamiento en línea integra los recursos generados por la competencia lingüística y el conocimiento del mundo. El procesamiento en línea se refiere a los procesos relativamente automáticos y procedimentales, como por ejemplo el acceso al léxico, el análisis sintáctico inicial, las inferencias predecibles, los factores de producción, etc. Los resultados de esta unidad estarán disponibles internamente como el output interno de procesamiento y proporcionarán una representación textual en la mente. Una de las funciones principales del procesamiento verbal en su conjunto es el procesamiento metacognitivo, que se ocupa de apoyar al procesamiento en línea y, en caso de que éste no funcione de forma eficaz, de alertar a los componentes de definición de objetivos y output interno. En el último caso, los tres componentes se dedicarán de forma interactiva a llevar a cabo estrategias de reparación.

En cuanto al procesamiento metacognitivo, Grabe y Kaplan (1998: 229), plantean que es una clara simplificación de toda la actividad de procesamiento que requiere recursos de atención controlada, pero sirve para distinguirlo del procesamiento en línea y explicar la necesidad de estrategias de solución de problemas en muchas tareas de redacción. Los autores señalan que el procesamiento metacognitivo en el componente procesamiento verbal es el lugar, además del componente de definición de objetivos, en el que se lleva a cabo el procesamiento que Bereiter y Scardamalia (1987) llaman *knowledge transforming*.

El último componente de la memoria de trabajo verbal es el output interno de procesamiento. Mientras se está procesando, se compara el output con el componente interno de definición de objetivos para ver si coinciden. Si no coinciden, se seguirá procesando hasta llegar a un output aceptablemente comparable y el final del ciclo de procesamiento, o, si el output no llega a ser aceptable, se interrumpirá el ciclo de procesamiento. Los componentes output de procesamiento interno y definición de objetivos dependen en un alto grado de estrategias metacognitivas. A continuación, la Figura 3 muestra el esquema y los componentes del modelo.

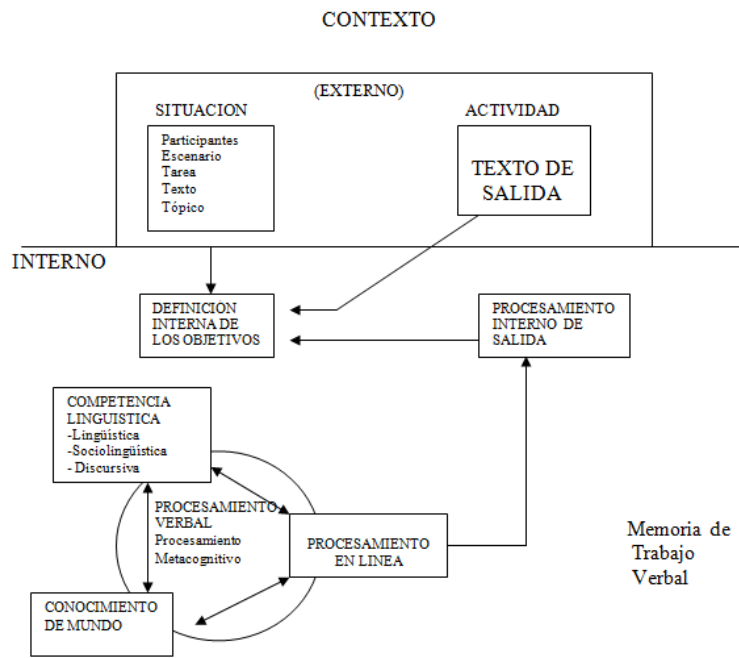


Figura 3. Modelo comunicativo de escritura  
 Fuente: Recuperado de Grabe y Kaplan, (1998:226)

Es así como esta teoría se acerca a una explicación bastante integral del proceso de escritura, pues da cuenta del procesamiento cognitivo del escritor, los recursos lingüísticos y textuales que estructuran y dan forma al texto y, además, de los factores contextuales de la situación comunicativa de la tarea de escritura. En el aspecto cognitivo, el modelo no se diferencia especialmente de los modelos cognitivos anteriores en términos de las operaciones involucradas (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996); no obstante, existe una diferencia al momento de distinguir donde se ejecuta el procesamiento, pues los otros modelos le adjudican a la memoria a largo plazo el ejercicio de la tarea de escritura; en cambio, Grabe y Kaplan (1998) lo atribuyen a la memoria de trabajo verbal la que a su vez activa tres subáreas (metas internas, procesamiento verbal y el procesamiento de salida). Al reconocer la memoria de trabajo verbal como el mecanismo que ejecuta la tarea de escritura, se hace énfasis en la directa relación de esta con el contexto; por lo tanto, es otra manera de afirmar la indisoluble relación entre la dimensión social y cognitiva de la escritura:

*The arrow line between internal goal setting and verbal processing indicates that “context” influences on verbal working memory will always be mediated by the internal goal setting.*  
 (Grabe y Kaplan, 1998: 227)

Respecto al componente contextual del modelo, este se basa en los fundamentos de teorías e investigaciones etnográficas (Hymes, 1971) y sociolingüísticas (Halliday, 1986; Bernstein, 1984) lo que permite reivindicar el quehacer del escritor/lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación. Este modelo nos permite indagar en el contexto comunicativo y las condiciones que motivan la escritura de un determinado género discursivo. Otro factor importante y que le entrega potencialidad a esta propuesta es la incorporación de la retórica contrastiva como modelo de análisis lingüístico, pues esta posibilita la identificación de las diferencias en la estructura lingüística y en las opciones léxico-gramaticales que hacen los hablantes de acuerdo a sus preferencias culturales. La retórica contrastiva se ocupa de la diversidad lingüística, especialmente en el nivel discursivo-textual; encuentra similitudes y



diferencias culturales o lingüísticas, para intentar, posteriormente, hacer propuestas metodológicas para la enseñanza de la escritura, considerando las peculiaridades de cada lengua, de cada ámbito disciplinar y, por consiguiente, de cada género. Esta perspectiva nos hace concebir la escritura como una actividad humana gobernada por modelos culturales, de esta manera el producto de esta actividad (los géneros) son esquemas culturales accesibles a los escritores.

En general, podemos señalar que el presente modelo integra los elementos extralingüísticos de la producción textual con los lingüísticos, condicionando las características de la tarea de escritura y le adjudica transparencia a la misma. De igual manera, permiten la construcción adecuada del significado y del sentido del texto. En definitiva, la propuesta de Grabe y Kaplan (1998) integra aspectos lingüísticos, cognitivos y contextuales, posibilitando la investigación de la escritura desde una perspectiva más integrada y que permite un abordaje descriptivo a la hora de identificar y caracterizar los géneros académicos que circulan en una comunidad de aprendizaje.

### ***1.2. La enseñanza de la escritura desde la teoría del género***

El concepto de género tiene una larga tradición en los estudios literarios, mientras que el interés en el análisis de géneros en los estudios no literarios se ha suscitado a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Algunos de los estudios más significativos y con fuertes implicancias en investigaciones posteriores son los realizados por Swales (1990) y Bathia (1993) en el ámbito de la lengua con fines específicos.

El concepto de género ha estado durante mucho tiempo inmerso en la discusión sobre los tipos de discurso, sobre todo en literatura, siendo posible en algunos momentos utilizarlo como una característica natural y en otros, como una categoría útil para clasificar. En ambos casos, hay que reconocer que este concepto se mantiene vigente en el debate actual acerca de tipologías textuales, no discutiéndose su existencia sino más bien sus límites.

La tendencia a clasificar los discursos es una actividad que se remonta a la retórica clásica, donde el objeto de atención recaía particularmente en el orador, la audiencia y el contenido del discurso, esto llevó a la identificación de *la inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio o pronuntiatio*; estábamos frente a uno de los primeros intentos de clasificación de los discursos. Desde entonces los criterios de clasificación han variado constantemente para intentar categorizar nuevos discursos que van surgiendo condicionados por los nuevos contextos en los que estos se producen.

Al respecto, resulta de mucha utilidad concebir una perspectiva funcional-comunicativa para comprender y sistematizar el estudio del discurso basado en la Teoría del Género, desde la cual se aborda el estudio del texto desde el análisis del contexto social en el que se produce la comunicación y de los textos que circulan en una determinada comunidad discursiva como mecanismo que permiten la difusión de la información. Esta perspectiva permite abordar la enseñanza de la escritura a partir del uso que se hace de los textos en los contextos comunicativos en los que se produce. Es posible así distinguir dos propuestas complementarias en cuanto a cómo insertar al usuario en las diversas comunidades discursivas.

La primera, se refiere a la enseñanza de los géneros de forma explícita, centrándose en sus características textuales, esto es, identificando y describiendo los rasgos léxico-gramaticales, elementos discursivos y pragmáticos que tienen los textos para, posteriormente, enseñarlos a los miembros de la comunidad de manera intencionada (

Kanoksilapatham, 2007; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010). La segunda, se refiere a situar a los usuarios en el contexto social desde donde surgen los textos, de modo tal, que cada sujeto aprenda su uso mediante su contacto directo con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman y Medway, 1994; Prior, 2004; Kamberelis y de la Luna, 2004). Este último modelo parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración de los miembros de una comunidad. Esta sentencia permite corroborar la importancia del texto en función de las interrelaciones humanas. En este sentido, el texto posee un potencial de significado (Halliday, 1991) cuyo fin se traduce en dominar y comprender las múltiples intenciones de sus usuarios.

Una tendencia cada vez mayor para el desarrollo de habilidades de escritura es el primer enfoque, relevando matrices lingüísticas de un conjunto de textos y así reconocer que los géneros constituyen una respuesta relativamente convencional a una situación comunicativa específica; esto permite que se diseñen programas académicos y libros que orienten a los usuarios y/o estudiantes a ser conscientes de esas convenciones. Lo se busca es proporcionar modelos que permitan al escritor conocer y dominar las estructuras genéricas que utilizan las instituciones o comunidades y, de este modo, conseguir que sean capaces de usar dichos géneros en forma efectiva.

En el marco de esta perspectiva, han surgido algunas propuestas para la definición del género: unas se centran en el contexto social y comunicativo, y otras ponen de relieve las características internas comunes que existen para un determinado grupo de textos. En opinión de Gamero (2001:50) la definición que tiene una visión integradora que abarca tanto el enfoque intratextual como el extratextual es la de Swales (1990), en la que inciden no solo las características internas convencionales, sino también, la idea que existen prototipos textuales compartidos por miembros expertos de una comunidad discursiva y usados en determinadas situaciones sociales para que resulte eficaz la comunicación. Así Swales (1990:58) define género como una clase de evento comunicativo, cuyo propósito comunicativo es altamente relevante para la configuración de las características retóricas y lingüísticas de él.

El modelo que propone Swales (1990) ha tenido repercusión en los campos interesados en el análisis del género, no obstante, investigaciones posteriores han ampliado y profundizado esta perspectiva. Así por ejemplo, Bathia (1993) hace una ampliación de la definición de género basada en los estudios de Swales (1981, 1990, 1995, 2000), considerando que la intención comunicativa es el factor principal que caracteriza los géneros, a pesar de que existen otros factores que influyen en su naturaleza y construcción. Así, pues, la intención comunicativa es la que configura géneros y proporciona su estructura interna, y a la vez es considerada como criterio para distinguir géneros y subgéneros, permitiendo articular un eje didáctico en torno a este concepto, pues permite focalizar la enseñanza de la escritura académica poniendo énfasis en la situación retórica que determina el origen y fin del texto escrito.

De esta manera, Bhatia (1993:21) afirma que la finalidad comunicativa es “*inevitably reflected in the interpretative cognitive structuring of the genre*”. Al parecer, existe una estrecha relación entre la intención comunicativa y las formas de organización prototípicas que tiene una determinada comunidad discursiva. Tales regularidades de organización estructural de textos, según el autor, deben ser consideradas como cognitivas porque reflejan las estrategias usadas por los miembros de una comunidad discursiva profesional para la construcción y el entendimiento de un género y para alcanzar una finalidad comunicativa específica. Así la estructura cognitiva en un género

es la organización convencional y estandarizada usada por los miembros de una comunidad profesional.

Desde la perspectiva del ESP (*English for Specific Purposes*) (Swales, 1990; Bhatia, 1993) el interés en el género surge de la aplicabilidad que este tiene como herramienta para el análisis y enseñanza de la lengua oral y escrita para hablantes no nativos del inglés en ámbitos principalmente académicos y profesionales (Swales, 1981, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2002, 2004).

No obstante lo anterior, para Bathia (1993) el nivel cognitivo de la construcción del género adquiere una vital importancia, pues considera que los aspectos estratégicos de la construcción de este desempeñan un papel significativo como proceso social dinámico en el concepto de género, contrario al modelo de Swales (1990), que se centra en factores lingüísticos y sociológicos. Pese a esta crítica, Bathia (1993) desarrolla el análisis propuesto por Swales (1990), pero ampliando la mirada hacia los aspectos cognitivos de las movidas retóricas.

Si bien la principal aplicación de la concepción de género en ESP comenzó siendo el discurso académico, y su modelo más estudiado fue CARS (*Create a Research Space*) de Swales (1990), actualmente la propuesta ha sido aplicada en la adquisición e investigación del inglés y otras lenguas en diferentes campos de especialidad, tanto en ámbitos académicos como profesionales.

Por su parte, Parodi (2008) asume un enfoque integral y multidimensional para abordar la concepción de los géneros, pues aborda una exploración teórica-descriptiva de los géneros académicos y profesionales con el fin de proponer una alfabetización disciplinar especializada. Entonces se adscribe a una visión psicosociolingüística del lenguaje (Parodi, 2003, 2005), donde los sujetos adquieren un rol central y los géneros se articulan de modo integral desde un enfoque socioconstructivista considerando, al menos, tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística. Estas tres dimensiones permiten configurar una concepción más integral de los géneros, otorgándole un carácter relevante a la dimensión lingüística, pues esta ejerce un rol sinérgico, permitiendo la conexión concreta con las otras dimensiones.

Así, en la dimensión lingüística se concibe el género como variedades de una lengua que se materializan a través de un conjunto de rasgos lingüísticos-textuales que co-ocurren sistemáticamente a través de la superficie textual, pudiendo circunscribirlos lingüísticamente mediante los propósitos comunicativos, los participantes implicados, los contextos de producción y los modos de organización discursiva, entre otras.

Por su parte, la dimensión cognitiva apunta a la consideración de los géneros como constructos cognitivos, pues se parte de la base de que cada sujeto construye sus conocimientos en interacción con otros sujetos y determinados contextos y que estos conocimientos son almacenados en la memoria de ellos mismos en un formato representacional complejo. Para profundizar esta perspectiva, Parodi (2008) se basa en el modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983) y el modelo de contexto (van Dijk, 2006, 2008) para explicar que el oyente/lector experto cuenta no solo con una representación mental de situación social en la cual estos se producen y emplean sino que además de la forma cómo estos se organizan para dar forma a un texto.

En cuanto a la dimensión social, esta apunta a que los géneros emergen y se desempeñan como prácticas sociales, siendo a la vez infinitos, históricos y a la vez estables, existen tantos como esferas de la actividad humana, se transforman o dejan de existir de acuerdo

a las mutaciones de la práctica social en que se sustentan, por ello los géneros son dinámicos diacrónicamente (Bazerman, 1988). Las relaciones entre los participantes, los propósitos comunicativos y la propia situación comunicativa son aspectos de índole social que inciden en la configuración de un género, además estos rasgos son posibles identificarlos mediante el análisis de los textos concretos.

Bajo esta perspectiva el género es concebido un nivel de abstracción mayor que se releva gracias a las realizaciones concretas que son los textos propiamente tales (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010).

## 2. Propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura académica

Los avances de las investigaciones en el campo de la enseñanza de la escritura permiten afirmar que los aspectos reflexivos, creativos y convencionales de los géneros textuales pueden ser enseñados si atendemos directamente a las estrategias y los procesos involucrados en ella. Los enfoques que se basan en la ejecución de habilidades parecen necesarios, pero de ningún modo suficientes para el desarrollo de esta competencia, pues es muy relevante monitorear el avance de los escritores novatos haciendo énfasis en la retroalimentación de los procedimientos e instrumentos evaluativos que son utilizados durante el proceso de escritura de un texto.

De esta manera, después de revisar los enfoques teóricos que ha considerado este estudio, respecto de la enseñanza de la escritura académica, estamos en condiciones de presentar una propuesta didáctica que integra ambas perspectivas y que permita orientar los programas de alfabetización académica que se diseñen en la educación superior. La Figura 4 expone el modelo de la propuesta.

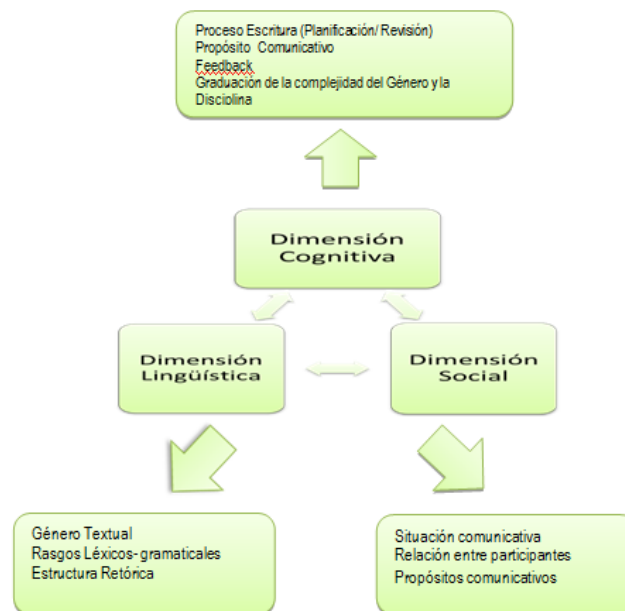


Figura 4. Criterios Didácticos para el diseño de Programas de Escritura Académica

Fuente: Elaboración propia

La primera dimensión, la cognitiva, implica considerar elementos relacionados con la memoria de trabajo verbal propuesto en el modelo de Grabe y Kaplan (1998), pero en el

caso de una propuesta didáctica estos deben estar anclados en tareas y actividades específicas que luego permitan ser evaluadas. De esta forma, en esta dimensión podemos distinguir básicamente dos actividades: el diseño de la tarea de escritura y el proceso mismo de escritura.

Respecto del diseño de la tarea de escritura, se debe considerar en primer lugar, la complejidad de la tarea, pues esta determinará los elementos a evaluar y los tiempos involucrados en ella. Esto va en estricta relación con los desafíos cognitivos de esta tarea, dado que hay que considerar si para el desarrollo de la actividad propuesta los estudiantes cuenta con todos requerimientos para llevarla a cabo. En otras palabras, hay que preguntarse si las exigencias de la tarea de escritura (contenido disciplinar a desarrollar, estructura del género textual implicado, habilidades cognitivas requeridas, etc.) están acorde con el nivel que cursan los estudiantes.

Este criterio demanda una planificación global de los trabajos o tareas de escritura desarrolladas durante toda la carrera en cuestión y para esto es necesario, por una parte, considerar las demandas de escritura que los docentes solicitan a sus alumnos de acuerdo a los contenidos y complejidad disciplinar de cada asignatura y, por otra, diagnosticar los conocimientos de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus habilidades de escritura.

El resultado de esto nos permitirá graduar las actividades de escritura según su nivel de complejidad y así introducir al estudiante paulatinamente en la cultura discursiva de la comunidad académica y profesional donde se encuentra inserto.

En cuanto al proceso de escritura propiamente tal, este debe considerar a lo menos tres momentos durante el desarrollo del texto escrito: *planificación* del texto escrito considerando las características del género académico y los contenidos; una *primera versión* del escrito, la que será evaluada por el profesor, generando en esta instancia la retroalimentación sobre los errores o discrepancias generadas; una *segunda versión* del escrito, donde el estudiante incorpora mejoras en su texto y se somete, nuevamente, a la retroalimentación del profesor o de un colaborador que puede ser otro estudiante y, finalmente, la *versión final*.

Este proceso de escritura tiende a ser recursivo y es determinante poner atención a los tiempos implicados en cada etapa, pues cada una de ellas serán parte del instrumento de evaluación de esta tarea de escritura, dado que el foco está puesto en el proceso de escritura y no solo en el producto de este.

En cuanto a la dimensión social esta considera los elementos de la situación comunicativa implicados en la tarea de escritura. Así por ejemplo, los participantes que interactúan en ella, pudiendo definir si estos serán profesor-alumno o bien una escritura colaborativa que involucre a más de un estudiante escribiendo en conjunto. Al respecto, cabe señalar que este último tipo de trabajo puede ser muy beneficioso en una etapa inicial de alfabetización académica, pues los estudiantes comparten sus prácticas de escritura, transfiriendo entre ellos sus conocimientos y fortalezas.

Otro elemento implicado en esta dimensión es el escenario de la tarea, es decir, dónde y cuándo los estudiantes escriben su texto, pudiendo organizar actividades diferidas al interior del aula para realizar el monitoreo y retroalimentación de las versiones o borradores del texto. Del mismo modo, el tema de la tarea de escritura es otro elemento cubierto en esta dimensión, definiendo, por ejemplo, las lecturas que se deben realizar para abordar la profundización del tema desde la producción académica en la disciplina.

Por su parte, la dimensión lingüística pone atención a la construcción misma del texto haciendo énfasis en los elementos de textualización tales como la coherencia, cohesión, intertextualidad, convenciones de la lengua como la ortografía, etc., y también, al dominio de la estructura del género académico que se solicita. Para ello se espera que el instrumento de evaluación dé cuenta de estos elementos, considerando criterios para cada uno de los rasgos que se espera estén presentes en el texto escrito, permitiendo, por una parte la retroalimentación de los errores identificados y, por otra, minimizar las ambigüedades, posibilitando que el lector comprenda el texto en su globalidad.

La consideración de estas tres dimensiones en la formulación de una propuesta didáctica demuestra que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, pues demanda exigencias para quienes escriben, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento, pues estimula el análisis crítico sobre el propio saber, permitiendo sostener la concentración de ideas y anclar el aprendizaje.

### **3. Rúbrica de evaluación para la escritura académica**

Para sistematizar esta propuesta didáctica se ha elaborado un instrumento de evaluación enfocado en la valoración de la competencia escritural *in situ*, focalizando el proceso de escritura como medio y fin del proceso de enseñanza. Al respecto, creemos que un instrumento de evaluación que puede dar cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura académica es la rúbrica, fundamentalmente, porque mide distintos niveles de desempeños alcanzados, pudiendo dar cuenta de forma cualitativa las dificultades y/o errores que se presentan.

Las rúbricas o matrices de verificación son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada cuando se enfrenta a una situación auténtica o real (Díaz-Barriga, 2006). De acuerdo con Stevens y Levi (2005), las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño, especificando continuos de acción, que van por ejemplo de novatos a expertos o de ejecuciones inaceptables a excelentes. Esto resulta muy útil para ubicar el nivel de pericia que se posee y tender de manera consciente, planificada y orientada a dirigir los esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución (Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010).

Las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen. Dado la heterogeneidad de géneros académicos y la variedad de convenciones disciplinares que conforman las prácticas de escritura de una comunidad discursiva, resulta pertinente utilizar las rúbricas como instrumentos de monitoreo y evaluación del avance en el desarrollo de esta competencia por parte de los alumnos.

El tipo de rúbrica que se ha construido para esta propuesta corresponde a una analítica la que tiene como característica principal evaluar cada una de las dimensiones implicadas en la enseñanza de la escritura académica. Para ello se han identificado y descrito cada una de las etapas del proceso de escritura y, al mismo tiempo, los criterios lingüísticos y retóricos del género implicado en la tarea de escritura. Esto permite la construcción de cuatro rúbricas distintas y acordes a cada uno de los momentos del proceso de escritura. A continuación la tabla 1 presenta cada uno de los criterios que configuran las rúbricas.

Tabla 1. Criterios que configuran las rúbricas

ETAPA	PUNTAJE MÁXIMO	CRITERIOS
Planificación	4	Adecuación de conceptos según temática abordada. Pertinencia de bibliografía consultada. Presentación de ideas ancla. Organización discursiva del género
1º Versión	7	Organización discursiva según género académico Integración y desarrollo de conceptos relevantes Coherencia en el planteamiento de las ideas Estructuración lógica de las oraciones
2º Versión	10	Organización discursiva según género académico Coherencia en el planteamiento de las ideas Mecanismos de cohesión pertinentes. Estructuración lógica de las oraciones Incorporación de correcciones
3º Versión	15	Organización discursiva según género académico Coherencia en el planteamiento de las ideas Mecanismos de cohesión pertinentes. Estructuración lógica de las oraciones Integración de conceptos relevantes Adecuación Ortográfica (puntual, acentual y literal)
Puntaje Final del Proceso	36	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 expone los criterios generales con los que se construyó la rúbrica para cada una de las etapas del proceso de escritura; por lo tanto, cada etapa contiene una evaluación y calificación en sí misma que constituye la base de la etapa siguiente, siendo esta la instancia donde el profesor entrega la retroalimentación al alumno, quien en la versión sucesiva debe incorporar los cambios sugeridos consolidando una versión mejor a la anterior del texto escrito.

De esta forma, la primera etapa corresponde a la Planificación de texto, la que tiene una doble finalidad: por una parte, permite que el estudiante organice los conocimientos y la información extraída desde diversas fuentes en un esquema simple que contemple solo ideas ancla para cada parte del texto que se escribirá; por otra parte, permite que el profesor corrobore la profundidad de la información recopilada y el nivel de jerarquización de estas ideas, siendo este un primer piso para abordar la futura reflexión y análisis a lo largo del texto.

En cuanto a la primera versión, esta corresponde a un primer borrador del texto, instancia donde el estudiante debe, en base a la planificación, desarrollar y profundizar cada una de las ideas anclas convirtiéndolas en enunciados y párrafos completos que en su conjunto den origen al texto. En esta primera versión, el foco de evaluación debe estar puesto, fundamentalmente, en la profundidad de los contenidos abordados y en la coherencia de los enunciados, respetando la estructura global del género académico. Otro aspecto importante en esta etapa es hacerle ver al estudiante que cada parte del texto contribuye al significado global de él, por lo tanto, la revisión del texto y la retroalimentación deben hacer énfasis en las expectativas del lector, pues solo así le dará consistencia a su propio pensamiento.

En la segunda versión se mantienen los criterios anteriores, sin embargo, se incorpora el uso de mecanismos de cohesión tales como nexos y marcadores discursivos que contribuyan a la coherencia del texto. Asimismo, se evalúa también que el estudiante

haya incorporado las correcciones y sugerencias realizadas en la retroalimentación de la etapa anterior. La retroalimentación en esta etapa debe poner énfasis en la modificación de ciertos enunciados que sean ambiguos o presenten dificultades en su comprensión, de manera tal, que el estudiante se atreva a desarrollar su propio punto de vista repensando el contenido de manera novedosa para sí mismo. Es en esta instancia donde se produce la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1985) asumiendo la escritura un estatus epistémico que potencia el aprendizaje.

Finalmente, la tercera versión, que corresponde al texto final ya editado, mantiene los criterios anteriores y solo se agrega el componente ortográfico, procurando que el texto no presente alteraciones en la puntuación, el uso de letras y acentos de la lengua materna. Este aspecto se posterga para el final de la evaluación, no porque sea menos importante, sino más bien porque creemos que un exceso de preocupación por la corrección ortográfica puede distorsionar la atención del alumno. Esto debido a que en muchas ocasiones la importancia de la ortografía ha sido sobrevalorada, hasta erigirse en ocasiones en el único elemento de juicio sobre el conocimiento lingüístico de un estudiante y su capacidad para escribir. Esta actitud ha hecho que muchos estudiantes se sientan desbordados ante la ingente tarea que se les echa encima y que, creyéndose incapaces de superarla, opten por abandonarla. Por lo mismo, la retroalimentación del profesor debe estar puesta en la forma cómo estructura su pensamiento, en la organización de las ideas y en el desarrollo de una escritura analítica y reflexiva que le permita reconocerse a sí mismo como autor del texto.

Este tipo de instrumento de evaluación pone como medio y fin el proceso mismo de escritura, que desarrollan los estudiantes, haciendo énfasis en la retroalimentación que se hace en cada etapa. Por lo mismo, podemos reconocer que esta evaluación tiene un carácter formativo, pues el foco está puesto en obtener información acerca del estado de aprendizaje o, mejor dicho, del estado de internalización y concientización de procesos sociocognitivos vinculados a la escritura reflexiva y el pensamiento crítico. La información que arroja este tipo de evaluación, sin embargo, no es únicamente útil para el profesor, sino que también, es útil para los estudiantes, de manera que puedan hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje.

Al tener un carácter formativo, esta evaluación procesual no necesariamente debe ser calificada, por lo mismo, cada etapa tiene un puntaje máximo, el que es más alto en la etapa siguiente, permitiendo que el estudiante tenga la oportunidad de mejorar y alcanzar de igual manera un desempeño óptimo y no encasillarlo en un estatus inferior. Como consecuencia natural de este tipo de evaluación, el estudiante toma conciencia de sus debilidades y, en conjunto con el profesor, avanzan hacia la superación de ellas en el marco de un trabajo sistemático y recursivo que busca instalar estrategias de escritura.

Otro aspecto interesante de abordar con este instrumento es la coevaluación, pues le proporciona a los estudiantes un punto de contraste respecto de su propio avance en relación al de sus pares, ofreciéndole la oportunidad de progresar hacia un trabajo colaborativo y la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje. La coevaluación se puede llevar a cabo en la segunda versión, pues el estudiante cuenta con la retroalimentación previa del profesor y, luego, la de sus pares, permitiéndole una perspectiva más amplia tanto de la profundidad en el desarrollo del tema como en la organización misma de las ideas planteadas en el texto. Este tipo de experiencias promueve un aprendizaje basado en la colaboración y focalizado en la resolución de problemas, acciones que resultan altamente desafiantes para los estudiantes y que los obliga a movilizar diversos tipos de habilidades en pro de alcanzar una meta común: un



texto escrito con estándares de calidad que lo hagan comprensible tanto para sus pares como para el profesor que lo evaluará.

#### **4. Conclusiones**

Para lograr que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz es necesario también prestar atención a las modalidades de evaluación de la escritura que se implementan tanto al interior del aula como en programas generales de alfabetización académica. Las evaluaciones en las que se abandona el papel de juez-calificador de un producto terminado para dar lugar al rol de quien colabora como interlocutor experto durante el proceso logran mejores resultados y, sobre todo, aprendizajes de largo plazo y mayor autonomía en el aprendiz, pues se enseña el valor de la autorregulación y la autocrítica. Las evaluaciones de textos completos en las que se corrigen dando la forma correcta a los aspectos más superficiales de la escritura (ortográficos, de puntuación, sintaxis oracional, etc.) no ayudan a mejorar los aspectos más complejos de la escritura como la coherencia, cohesión, adecuación, etc.) y obstaculizan que el estudiante protagonice su proceso de aprendizaje.

Durante la evaluación de la escritura hay que sancionar menos y retroalimentar más; hay que “escuchar” qué quieren decir los alumnos y ayudarlos en cuanto a cómo decirlo, en vez de imponerles temas y composiciones que no se corresponden con sus intereses y demandas comunicativas y con las formas de comunicación existentes al interior de la comunidad de aprendizaje a la que pertenecen. Al respecto, resulta de mucha utilidad diagnosticar los géneros académicos evaluativos (Jarpa, 2012) que son utilizados por una comunidad para evaluar el avance y dominio disciplinar y las habilidades comunicativas de los estudiantes, permitiendo, por una parte, que el estudiante se incorpore paulatinamente a las convenciones disciplinares, mediante un monitoreo y acompañamiento constante de los miembros más expertos de esa comunidad. Al mismo tiempo, este tipo de diagnóstico permite que los profesores tomen conciencia de sus propias exigencias evaluativas tanto discursivas como disciplinares, mejorando sus prácticas docentes y estableciendo, por ejemplo, acuerdos respecto del establecimiento de una gradiente diversificada de géneros académicos que vaya desde los menos complejos hasta aquellos que requieren mayores demandas cognitivas.

Sin duda la buena enseñanza requiere de investigación, la que ha de nutrirse de otros estudios, de la reflexión sobre el quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas basadas en principios teóricos y en la experimentación en el aula y, por sobre todo, en la divulgación de estos conocimientos, contribuyendo así a la mejora de la calidad de los procesos formativos en todos los ámbitos educativos.

En la actualidad la escritura está más descuidada que la lectura y, sin embargo, esta es una de las actividades intelectuales más formativas que existen, por lo tanto, diseñar e implementar programas de alfabetización académica al interior de las diversas carreras profesionales es una fortaleza que permite abordar dichos problemas, reconociendo la importancia de estas habilidades no solo como herramientas comunicativas, sino más bien, como recursos indispensables para el aprendizaje.

## Referencias

- Bathia, V. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. Londres: Logman.
- Bathia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, Culture and Activity*, 4(4), 296-308.
- Bazerman, C. (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Nueva York: Oxford University Press
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1984). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Chapelle, C., W. Grabe, W. y Berns, M. (1993). *Communicative language proficiency: Definitions and implications for TOEFL 2000*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102.
- Díaz-Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En VVAA, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-95), México: McGraw Hill.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50, 528-50.
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- Freedman, A. y Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor & Francis.
- Gamero, S. (2001). *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1998). *Theory & Practice of writing*. Nueva York: Longman.
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En L.M. Valdés (1991). *La búsqueda del significado* (pp- 511-530). Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del Lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hayes, J. R. (1996). A new model of cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing* (pp. 1-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Londres: Pearson Education.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods*. Nueva York: Academic Press.
- Jarpa, M. (2012). *Macrogénero académico evaluativo: Descripción retórico-estructural en la comunidad de aprendizaje de postgrado en biotecnología*. Tesis Doctoral. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Kamberelis, G. y Luna, L. (2004). Children's writing: How textual forms, contextual forces, and textual politics co-emerge. En C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Introduction to move analysis. En D. Biber, U. Connor y T. Upton (eds.), *Discourse on the move*. (pp 23-41). Amsterdam: Benjamins.
- Kaufman, J. (2010). Using creativity to reduce ethnic bias in college admissions. *Review of General Psychology*, 14, 189-203.
- Manzi, J., Flotts, P. y Preiss, D. (2012). Design of a college-level test written communication. Theoretical and methodological challenges. En L. Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (eds.), *Writing. A Mosaic of perspectives*. Nueva York: Psychology Press.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 17-37). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (249-289). Santiago: Ariel.
- Prior, P. (2004). Tracing Process: How texts come into being. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 56-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenberg, R. (2004). Theory-based University admissions testing for a New Millennium. *Educational Psychologist*, 39, 185-198.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). What is a Rubric?. En D. Stevens y A. Lev (eds), *Introduction to Rubric. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Sterling (3-16), Virginia: Stylus Publishing.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1995). The role of textbooks in AEP writing research. *English for Specific Purpose*, 14(1), 3-18.
- Swales, J. (2000). *Genre Analysis. English in Academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

M. Jarpa

van Dijk, T. (1985). Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudice discourse. En J. Forgas (ed.), *Language and social situations* (61-79). Londres: Academic Press.

Van Dijk, T. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177.

Van Dijk, T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.