

Escribir para aprender en la formación de docentes de Nivel Inicial: la reseña académica



María Elena Molina¹
 CONICET - Universidad
 Nacional del Sur
 (Bahía Blanca, Argentina)
elena.molina@uns.edu.ar

Writing to Learn in Early Childhood Teacher Training: The Academic Review

Recibido: 12 de julio de 2022 | Aprobado: 13 de octubre de 2022

Resumen

En el marco de los estudios sobre alfabetización académica, la reseña como género discursivo científico-académico posee un rol central puesto que incentiva los procesos de lectura y escritura críticas. Este artículo se propone caracterizar los avances en las escrituras de reseñas efectuadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur (Argentina) dentro de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I, al mismo tiempo que presenta el detalle de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos. El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Exploramos un corpus de 43 reseñas producidas por 23 estudiantes dentro de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral. Antes de escribirla, se trabajó en una clase el género y se discutieron en el aula distintos ejemplares textuales. Las estudiantes entregaron una primera versión que fue revisada y comentada por los docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Los resultados muestran que la reseña se erige como un género vertebrador de las prácticas de lectura y escritura académicas puesto que interpela a las estudiantes a desarrollar y poner en juego capacidades argumentativas y las ayuda a aprender escribiendo. Como conclusión, entendemos que las intervenciones docentes posibilitaron mejoras sustantivas en los procesos de escritura, cuestión que permitió que paulatinamente las estudiantes se convirtiesen en autoras.

Palabras clave: alfabetización académica, didáctica de la lengua y la literatura, movimientos retóricos, intervenciones docentes, reseña académica.

Abstract

Within the framework of studies on academic literacy, the review as a scientific-academic discursive genre plays a central role since it encourages critical reading and writing processes. This article aims to characterize the advances in the writing of reviews produced by students of the Early Childhood Teacher Training Program of the Universidad Nacional del Sur (Argentina) within the subject Didactics of Language and Literature I, while presenting the details of the teaching interventions that made possible the realization of such writings. The research design is qualitative-interpretative, although we made methodological triangulation with quantitative techniques to offer results through tables and graphs. We explored a corpus of 43 reviews produced by 23

¹ Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Departamento de Humanidades y Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina). Para contactar a la autora: elena.molina@uns.edu.ar

students within a didactic sequence on theories of oral language acquisition. To produce this review, the genre was worked on in a class and different textual exemplars were discussed in the classroom. The students handed in a first version that was reviewed and commented by the teachers, and then had an instance of reworking and final delivery. The results show that the review stands as a backbone genre of academic reading and writing practices, because it challenges students to develop and put into play argumentative skills that help them to learn by writing. In sum, we understand that the teaching interventions enabled substantive improvements in the writing process, which gradually allowed students to become authors.

Keywords: *academic literacy, didactics of language and literature, rhetorical movements, teaching interventions, academic review.*

Introducción

Los potenciales epistémicos de la lectura y la escritura han sido ampliamente estudiados en las últimas décadas (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2005, 2013; Russell, 2013). En la enseñanza superior, en particular, los investigadores se han centrado en las producciones de los estudiantes, en sus puntos de vista respecto de la escritura en las diferentes disciplinas y en las complejas relaciones entre los contenidos de las disciplinas y las prácticas de escritura, entre otros. Sin embargo, escasas investigaciones se centran en las prácticas docentes que entrelazan la escritura y los contenidos disciplinarios (Carlino, 2013, 2017).

Este artículo retoma dicha área de vacancia para centrarse en las prácticas de enseñanza que entran escritura argumentativa en una asignatura pedagógica perteneciente al segundo año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina).

Así, profundizamos los modos en los que se trabajó con la escritura y la argumentación para aprender dentro de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral.

Para abordar esta secuencia didáctica y comprender los fundamentos teóricos a partir de los que se trabajaron lectura y escritura como herramientas de enseñanza y contenidos *per se*, conviene sintetizar los principales aportes relacionados con el escribir y el argumentar para aprender en el nivel superior. Recuperamos textos que, si bien datan de las últimas décadas, son seminales para pensar la alfabetización académica y permiten efectuar un recorrido diacrónico sobre la construcción del campo. En relación con los antecedentes

internacionales, abrevamos particularmente en el ámbito anglosajón, dado que en esta lengua han realizado aportes investigadores provenientes de diferentes nacionalidades y es la lengua que cuenta con más publicaciones a nivel global.

En el ámbito local, nos referimos específicamente a publicaciones argentinas que sirven de trasfondo a nuestra indagación. Cabe mencionar, no obstante, que las contribuciones del ámbito latinoamericano son asimismo centrales, aunque no se focalicen específicamente en este artículo. Al respecto, Navarro (2017) sostiene que los estudios latinoamericanos de la escritura en el nivel superior no son una experiencia tardía y predecible de las experiencias de los centros hegemónicos de producción del conocimiento. Por el contrario, las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la región muestran características, dinámicas, oportunidades y desafíos propios que es preciso definir y problematizar. De este modo, por ejemplo, es frecuente que en Latinoamérica el interés por la lectura y la escritura académicas se vincule a la inclusión y la equidad social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se trata de una región con enormes desigualdades sociales y educativas y con políticas públicas en disputa sobre el acceso, la retención y el egreso en la universidad (Navarro, 2017). En este enfoque, eminentemente latinoamericano, que relaciona lectura y escritura académicas con la inclusión y la equidad, se inscribe nuestra propuesta didáctica.

Los países anglosajones han sido los primeros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior. En dicho ámbito, estas prácticas fueron enfocadas, sobre todo, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y

universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Clerehan, 2003; Marland, 2003; Smith, 2004).

Ello responde, en forma principal, a la coyuntura histórica, económica y sociopolítica que desde fines de la década de 1960 y principios de los años '70 dio lugar al acceso masivo a las universidades de grupos de jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos medios, quienes antes se hallaban excluidos de la educación superior. La ampliación del ingreso universitario intensificó así la necesidad de investigar cómo acrecentar la retención de los nuevos ingresantes, al mostrar que el problema central de esta tarea consistía en abordar la heterogeneidad de orígenes socioculturales que mostró afectar las prácticas de lectura y escritura de estos alumnos (Bazerman et al., 2005; Russell et al., 2009).

A principios de 1980, algunos de los aportes que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación tales como “escribir a través del currículum” (Bazerman et al., 2005), “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados dentro de estas corrientes evidencian una cuestión central y novedosa para la época, a saber, que el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan sólo como un canal para comunicar un saber ya acabado. Según McLeod y Maimon (2000), esta convicción fundada empíricamente permitió que las prácticas letradas adquiriesen mayor visibilidad y se convirtieran así en el tema fundamental de las críticas que, en esta década y también en la subsiguiente, se dirigen especialmente a los modelos pedagógicos “bancarios”, los cuales toman al alumno como un mero “depositario” de información.

De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen en forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales, propios de cada alumno (Bazerman et al., 2005).

Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de “escribir a través del currículum”, “escribir y

leer para aprender” y “escribir en las disciplinas” ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988; Bogel y Hjortshoj, 1984), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007). Según muestran otras investigaciones similares, además, la lectura académica incide en la construcción de conocimientos y en el aprendizaje, ya que suele exigir poner en relación varias fuentes y es precedida y proseguida por la escritura (Hjortshoj, 2001; Nelson, 2001).

Dentro del ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas al ingreso de la universidad pública. Dentro de esta línea de investigaciones, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales que han sido designados, tradicionalmente, como académicos –por ejemplo, artículos científicos, reseñas, ensayos, monografías, tesinas, etcétera– (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux et al., 1996; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centran en los cursos y/o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los '90 por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2004; Valente, 2005). En particular, algunos de estos trabajos dirigen su foco de análisis a las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux et al., 1998; Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004).

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Conforman iniciativas de

investigación-acción que, a partir de su sostenimiento y recursividad en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (De Micheli e Iglesia, 2008; Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012; Padilla, Ávila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir –el alumno universitario–, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo –el docente de la materia– (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002, 2005; Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Vázquez y Miras, 2004).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el grupo GICEOLEM². Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que se centran no solo en los textos producidos por los estudiantes, sino también en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio qué sucede con los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria–.

Sumado a esta preocupación por la lectura y la escritura, algunos educadores, sobre todo en el ámbito anglosajón, sostienen que una estrategia efectiva para reforzar el potencial de los estudiantes

de grado a la hora de aprender radica en un buen dominio no solo de la escritura, cuyo potencial epistémico ha sido ampliamente estudiado, sino también en el buen dominio de las prácticas argumentativas (García Negroni, 2008; Kuhn, 1991; Mitchell y Andrews, 2000; Padilla, 2012).

Finalmente, en relación con el objetivo de este artículo, cabe mencionar algunas investigaciones centrales en lo que atañe a las devoluciones que efectúan los docentes a los escritos de sus estudiantes. Al respecto, Padilla y Lopez (2019) sostienen que un grupo importante de investigaciones actuales señala la necesidad de implementar estas propuestas de enseñanza en contextos dialógicos, que permitan repensar las tradicionales prácticas de retroalimentación escrita (en inglés, *written feedback*), centradas mayormente en una relación unidireccional docente-estudiante. Estos nuevos enfoques remarcan la necesidad de favorecer intercambios multidireccionales entre estudiantes y docentes, y entre pares (Nicol, 2010; Nicol, Thompson y Breslin, 2014), que posibiliten interactuar no solo a través de los comentarios escritos, sino también en espacios de intercambios orales presenciales o mediados por la tecnología (Alvira, 2016).

Esto supone una conceptualización de la producción escrita, en tanto proceso recursivo, y la focalización en un aspecto sustancial de este como lo es la revisión. En este sentido, se han intensificado las investigaciones didácticas que se centran en las prácticas de revisión colaborativa, tanto entre pares, como entre docentes y alumnos (Álvarez Angulo, 2011; Cano et al., 2012; Aguilera y Boatto, 2013; Corcelles et al., 2013). Asimismo, Tapia Ladino et al. (2020) enfatizan, a partir de un análisis de 434 comentarios escritos en seis borradores, que el esfuerzo por proveer retroalimentación durante el proceso de escritura es positivo, dado que los escritores adoptan prácticamente todas sugerencias que ofrece el profesor guía. Tales hallazgos refuerzan el principio de que vale la pena invertir tiempo y esfuerzo en esta tarea y que la misma es parte sustantiva de la enseñanza y del aprendizaje de las prácticas de escritura académica.

² Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, coordinado por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). Para más información sobre este grupo de investigación pluridisciplinar puede consultarse la siguiente página web: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Nuestro aporte se inscribe dentro de estas líneas de indagación. Así, este artículo se propone caracterizar los avances en la escritura de reseñas efectuadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, al mismo tiempo tiene como objetivo presentar el detalle de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos.

En lo que sigue, el artículo se organiza en un apartado destinado a detallar la reseña académica como género, enfatizando sus usos y sentidos como estrategia de enseñanza. Luego, nos detenemos en las decisiones metodológicas y en la presentación de los resultados, para finalizar con la discusión y las conclusiones sobre los alcances y las limitaciones de nuestra propuesta.

La reseña académica: usos y sentidos como herramienta para enseñar y aprender contenidos disciplinares

La reseña como género discursivo científico-académico posee gran utilidad para incentivar los procesos de lectura y escritura críticas en el ámbito de la educación de grado (Sal Paz y Maldonado, 2018). En el marco del trabajo con este género en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial (Universidad Nacional del Sur), nuestro objetivo reside en describir los modos en los que las estudiantes avanzaron en la escritura de sus reseñas a partir del trabajo de intervención docente.

La reseña (o recensión) es una clase textual de larga tradición dentro del discurso científico. Su nombre deriva del verbo latino *resignare* (abrir, descubrir, revelar) y este, a su vez, de *signare* (describir, distinguir y percibir diferencias). Todas las publicaciones periódicas en formato de revista, especializadas en un campo disciplinar, contienen, en su parte final, una sección dedicada a reseñas. La reseña académica, por su parte, es aquella que aborda libros o artículos académicos, cuyos contenidos y espacios de circulación están ligados, de alguna manera, a las universidades y centros de investigación (Navarro y Abramovich, 2012). La reseña académica que se escribe en las materias de las carreras universitarias no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos, como organizar y controlar la lectura de bibliografía de la materia o de otra área de conocimiento.

Busca que el estudiante desarrolle y ponga en juego capacidades argumentativas de lectura de textos científicos y escritura académica, como la de distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica personal. En las reseñas académicas producidas en el trayecto de formación, muchas veces se reseñan textos parciales (como un capítulo de un libro, o un artículo de revista) que no necesariamente fueron publicados recientemente. El estudiante-reseñador no tiene como objetivo informar a los pares sobre una novedad editorial, sino demostrar a sus docentes que ha hecho una lectura ordenada, profunda y crítica de la bibliografía reseñada.

La presentación por escrito permite a los profesores evaluar estas prácticas de lectura y escritura en el marco de una disciplina. Las semejanzas y diferencias entre estos dos tipos de reseña dan cuenta de las complejas interrelaciones entre géneros académicos y profesionales: son escasos los géneros que se pueden declarar como prototípicamente académicos pues un alto porcentaje de ellos circula también y/o exclusivamente en el ámbito profesional (Parodi et al., 2009).

Siguiendo la propuesta de Díaz Blanca (2014), dentro de la secuencia didáctica mencionada, se sugirió a las alumnas que estructurasen sus trabajos en tres secciones o unidades mayores de carácter inclusivo: (1) presentación del libro y del autor; (2) descripción de la estructura y contenido del capítulo; (3) conclusión evaluativa del capítulo.

En términos de contenido, esta organización estructural coincide con las propuestas de Motta-Roth (1998), Nicolaisen (2002) y Suárez Tejerina y Moreno (2008) quienes señalan cuatro movimientos retóricos en las reseñas: (1) introducción o presentación; (2) visión general del contenido (esquema del libro o capítulo); (3) énfasis en determinadas partes (descripción y evaluación) y (4) evaluación general del libro.

Cabe destacar que, desde la Lingüística Sistémico-Funcional, un movimiento retórico se define como un segmento textual con un contenido proposicional y una intención comunicativa, dividido en pasos que tienen una meta específica (Swales, 1990).

A continuación, describimos cada una de las secciones que alentamos a las estudiantes a incluir en sus reseñas:

1. - Presentación del libro y del autor:

la presentación del libro ofrece una visión panorámica del contenido sustancial del texto, pero también pueden señalarse temas parciales, subsidiarios o subordinados al núcleo informativo central, bien porque el autor les otorga mayor jerarquía en el desarrollo, bien porque el reseñador les atribuye relevancia. Se indica la justificación, los objetivos o propósitos que orientan el estudio, el espacio de investigación en el que se circunscribe el texto, la audiencia a la que está dirigido y la valoración del autor, de la actualidad y el contexto de producción de la obra. En general, se crea un marco de situación o estado de cosas que muestra una fachada del texto objeto de interés. Esta apertura es decisiva toda vez que reclama un discurso intencionado capaz de convocar al lector e interesarlo académica, profesional e intelectualmente.

2. - Descripción de la estructura y contenido del libro:

en un primer momento, se anuncia la estructura de la obra, se sintetiza su contenido, se da cuenta de los parámetros teóricos y/o metodológicos que sustentan el desarrollo informativo y se valoran todas o determinadas partes del texto. Esta sección tiene el mayor peso semántico porque desarrolla el tema que articula y estructura el mensaje. Por lo tanto, consta de un colectivo acumulativo referido a conceptos, hechos, fenómenos o relaciones presentadas de manera clara y ordenada para brindar al lector informaciones útiles, necesarias y suficientes que contribuyen con la comprensión del texto fuente.

El reseñador localiza el contenido esencial y desecha los detalles superfluos, mediante la generalización de datos, su integración en torno a focos temáticos y la construcción de una nueva información. Esto supone, entonces, el sano equilibrio en cuanto a la calidad y relevancia

de las informaciones manifiestas para que el destinatario tenga, en efecto, razones para acceder al libro. Con ello se intenta activar significados y promover el compromiso, la participación y la cooperación del lector en la creación del sentido global de la obra reseñada.

3. - Conclusión evaluativa del libro:

se compone de la valoración de fortalezas y debilidades de la obra completa o de alguna de las partes, de aspectos determinados y en relación con criterios de evaluación específicos, por lo que posee un alto contenido axiológico. Estas apreciaciones permiten que los autores autoevalúen sus obras con respecto a la calidad académica, claridad y aportación a una disciplina dada (Hyland, 2000); y promueven la interacción entre el reseñador y su audiencia, puesto que lo dicho o sugerido puede generar no solo la aceptación de la obra por parte del lector sino también la adhesión o el cuestionamiento de las opiniones expresadas por el reseñador.

Estos fueron los movimientos retóricos que trabajamos con las estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. A continuación, se describe la estrategia metodológica y la secuencia didáctica que dio lugar a la producción de estos textos.

Metodología

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo (Maxwell, 2005), aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Con tal propósito, exploramos un corpus de 43 reseñas producidas por 23 estudiantes, durante un cuatrimestre, en el marco de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral, impartida en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Se propuso el trabajo con este género académico como forma de entamar las prácticas de escritura con los contenidos disciplinares (Carlino et al., 2013). De este modo, se efectuó la lectura de textos de dos autores centrales para el campo de las teorías de la adquisición del lenguaje, Chomsky

(2003) y Bruner (1995), y se propuso a las alumnas reseñar el texto de este último autor. Para que ellas pudiesen realizar ese trabajo de reseñar, se brindó una clase sobre el género y se discutieron en el aula distintas reseñas a fin de comprender colaborativamente cómo precisaban estructurar sus textos.

Cabe destacar que la materia se desarrolla durante un cuatrimestre con una clase de dos horas por semana. Al tener un tiempo de trabajo bastante limitado, se priorizó trabajar el género reseña durante un solo encuentro. No obstante, todo el abordaje de los contenidos específicos de la secuencia se hiló a partir de este trabajo de escritura: se acompañó la elaboración de esas reseñas mediante el feedback a los distintos borradores, trabajamos en tutorías personalizadas durante clases de consultas, mails y comentarios en la plataforma virtual de la materia, se dialogó en las clases sobre cómo articular el contenido trabajado (las teorías sobre la adquisición del lenguaje oral) con la reseña específica del texto propuesto para ser reseñado.

En lo que respecta al trabajo con el género propiamente dicho, su descripción se hizo teniendo en cuenta los cinco niveles de la tipología de Heinemann y Viehweger (1991): función, situación comunicativa, procedimientos, estructura textual y formas estilísticas prototípicas.

Las estudiantes entregaron una primera versión de sus reseñas que fue revisada y comentada por los docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco.

El análisis de ambas reseñas (el borrador inicial y el final, a la luz de los comentarios de los docentes) se realizó con herramientas teórico-metodológicas proporcionadas por los estudios del discurso (Díaz Blanca, 2014) a fin de ahondar en cómo se modificaron dichos textos a partir de la intervención docente. En particular, tuvimos en cuenta que las reseñas incluyesen tres movimientos retóricos propios del género: (1) presentación del texto reseñado y de su autor; (2) descripción de la estructura y el contenido del texto; y (3) conclusión

evaluativa del texto. Esto es, que siguiesen las funciones de presentar, describir, evaluar y recomendar canónicas del género.

En lo que concierne a la secuencia, el propósito fue que las estudiantes comprendiesen la complejidad del proceso de adquisición del lenguaje oral y que reflexionasen sobre los modos en los que, como (futuras) docentes de nivel inicial, podrían intervenir en dicho proceso. De allí que los objetivos de la secuencia fueron, por su parte, que las estudiantes lograsen comprender las discusiones teóricas que atraviesan el campo de la adquisición del lenguaje oral (con especial énfasis en los enfoques biologicistas y socioculturales) y que pudiesen posicionarse críticamente dentro de dicha discusión.

A la luz de estos objetivos, pensamos entonces el trabajo con la reseña académica como un instrumento de evaluación que nos permitiese, por un lado, entamar el trabajo con esos contenidos con las prácticas de escritura académica y, por otro, brindar la oportunidad de que las estudiantes asumiesen críticamente una posición dentro de las discusiones teóricas trabajadas. Los materiales abordados se orientaron, entonces, en estas dos direcciones.

En relación con el género, se trabajó el texto de Castro de Castillo (2005) sobre la reseña y se discutieron dos reseñas distintas sobre el libro de Navarro y Revel-Chion (2013) para ver cómo cada una organizaba esos escritos de forma diferente, de acuerdo con lo que buscaba transmitir.

En lo que atañe al contenido conceptual de la secuencia, se emplearon los textos de Chomsky (2003) y Bruner (1995), que plantean con claridad las tensiones entre los enfoques biologicistas y socioculturales. A continuación, se ofrece una breve esquematización de las distintas clases comprendidas en la secuencia.

Tabla 1:

Clases en el marco de la secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral

Clase 1	<p>Proceso de adquisición del lenguaje oral. Teorías y etapas</p> <p>Actividad: exposición del docente con intervenciones libres de las estudiantes.</p>
---------	--

Clase 2	Trabajo con textos de Bruner y Chomsky <ul style="list-style-type: none"> • “Introducción” y “De la comunicación al habla” de <i>El habla del niño</i> de Bruner. • “La adquisición del lenguaje” de <i>La arquitectura del lenguaje</i> de Chomsky. Actividad: lectura conjunta del texto de Chomsky y trabajo grupal y colectivo con el texto de Bruner.
Clase 3	
Clase 4	La reseña como género discursivo científico-académico Actividad: exposición del docente con intervenciones libres de las estudiantes. Trabajo grupal y colectivo con distintas reseñas de un mismo libro para analizar sus estructuras.
Clase 5	Socialización de las reseñas Después de haber intercambiado al menos un borrador con los docentes, las estudiantes comentan de forma grupal y colectiva la última versión de sus reseñas.

La consigna de escritura fue que individualmente las estudiantes reseñasen el capítulo “De la comunicación al habla” de *El habla del niño* (1995) de Bruner. Se eligió ese capítulo porque muestra puntos de contacto entre las teorías biologicistas (o innatistas) y las teorías socioculturales sobre el proceso de adquisición del lenguaje oral. Asimismo, el texto de Bruner (1995) resultaba más accesible que, por ejemplo, los textos de Chomsky, autor de quien leímos la transcripción de una conferencia, titulada “La adquisición del lenguaje” y publicada en el libro *La arquitectura del lenguaje* (Chomsky, 2003).

Las pautas formales que les dimos fueron: fuente Times New Roman 12 o Arial 11, interlineado 1.5, márgenes 2.54, texto justificado, 1500 palabras de extensión. Como puede observarse, los requisitos formales fueron estándares, ya que se hizo más hincapié en la estructuración del texto y en la posibilidad de consultar reiteradas veces a los docentes durante su elaboración.

El análisis de las reseñas se efectuó a través de estrategias de contextualización y codificación (Maxwell y Miller, 2008), recurriendo, para la sistematización de los datos, a análisis de frecuencias que muestren la incidencia de los movimientos

retóricos enfatizados por los docentes (presentación del texto reseñado y de su autor; descripción de la estructura y el contenido del texto; y conclusión evaluativa del texto).

Resultados

Las Tablas 2 y 3 sistematizan, a partir de un análisis de frecuencias, las partes canónicas de la reseña que las alumnas incluyeron en sus trabajos. La Tabla 2 da cuenta de los movimientos incluidos en la primera versión de dichos textos.

Tabla 2:

Secciones presentes en la primera versión de las reseñas presentadas por las estudiantes

Movimientos en primera versión de las reseñas	Frecuencia absoluta (ni)	Frecuencia relativa (fi)	Frecuencia porcentual
(1) Presentación del texto y del autor	11	0.48	48 %
(2) Descripción de la estructura del capítulo	7	0.30	30 %
(3) Descripción del contenido del capítulo	9	0.39	39 %
(4) Conclusión evaluativa	6	0.26	26 %
Total de estudiantes	23		

Como puede observarse en la Tabla 2, muchas estudiantes presentaron al texto y al autor (11 sobre 23 estudiantes, 48 %) e hicieron una descripción del contenido del capítulo (9 sobre 23 estudiantes, 39 %). En menor medida, también lograron describir la estructura del capítulo (7 sobre 23 estudiantes, 30 %) e incluir sus propias opiniones a través de una conclusión evaluativa (6 sobre 23 estudiantes, 26 %). Los datos muestran que menos de la mitad de los trabajos logró organizar los textos teniendo en cuenta las partes canónicas de la reseña que, en el marco de la secuencia, habían sido trabajadas y explicitadas.

En la Tabla 3, por su parte, se resumen los datos relacionados con las últimas versiones de las reseñas. Decimos “última versión” y no “segunda versión” porque varias estudiantes entregaron más de un borrador (de dos a cuatro), trabajaron

en clase de consulta con los docentes o bien de forma virtual (vía mail, Facebook o videollamada de meet). En esta última versión, no obstante, el número de estudiantes es menor que en la primera entrega, porque en el transcurso de la secuencia 3 estudiantes abandonaron el cursado de la asignatura³.

Tabla 3:

Secciones presentes en la última versión de las reseñas presentadas por las estudiantes

Movimientos en la última versión de las reseñas	Frecuencia absoluta (ni)	Frecuencia relativa (fi)	Frecuencia porcentual
(1) Presentación del texto y del autor	18	0.90	90 %
(2) Descripción de la estructura del capítulo	14	0.70	70 %
(3) Descripción del contenido del capítulo	16	0.80	80 %
(4) Conclusión evaluativa	17	0.85	85 %
Total de estudiantes	20		

Como puede notarse, una amplia mayoría de las estudiantes pudo incluir, aunque fuese rudimentariamente, los diversos movimientos retóricos previstos en el género reseña: un 90 % presentó al texto y al autor (18 sobre 20 estudiantes), un 70 % pudo hablar metadiscursivamente de la estructura del capítulo reseñado (14 sobre 20 estudiantes), un 80 % logró describir el contenido del texto de Bruner (16 sobre 20 estudiantes) y un 85 % llegó a brindar una conclusión evaluativa sobre esa lectura (17 sobre 20 estudiantes).

En el contraste entre las dos versiones, se aprecia cómo las estudiantes, a partir de una intervención docente que comentó cada uno de los textos de forma detallada, con referencias tanto a la forma como al contenido, pudieron avanzar

sustantivamente. Mientras en la primera versión, menos del 50 % de las alumnas consiguió efectuar los movimientos retóricos propios del género, en las versiones finales casi la totalidad pudo hacerlo.

Cabe destacar en este punto las limitaciones de nuestro análisis: las estadísticas no distinguen matices ni gradaciones. En efecto, no todas las reseñas lograron presentar al texto y al autor, describir el contenido y la estructura del capítulo de Bruner y evaluarlo con el mismo grado de proximidad a una reseña científico-académica experta, pero casi todas las estudiantes sí lograron incluir, aunque fuese incipientemente, movimientos que, en las primeras versiones, no aparecían ni se preveían.

Así, por ejemplo, en relación con el movimiento retórico de presentación del texto y del autor, la primera versión de una reseña sostenía:

Referencias bibliográficas: nombre autor, nombre libro y capítulos, edición, año, páginas. Presentación de los capítulos, cuándo fue publicada, nombres de los capítulos, se trata de...

En la revisión del texto, la docente enfatizó la necesidad de precisar estas cuestiones y particularizarlas en el texto que se estaba reseñando. No bastaba solo con mencionar qué se iba a incluir en ese trabajo, sino intentar hacerlo con base en el texto particular que estaba trabajándose:

María⁴: no veo nada de Bruner acá. No hay planificación ni borrador de una reseña sobre “De la comunicación al habla”. Esto es el esquema general de una reseña en abstracto, que no era lo que se pedía. Recomiendo estructurar la reseña en tres momentos o partes: (1) Presentación del libro y del autor; (2) Descripción de la estructura y contenido del capítulo y (3) Conclusión evaluativa del capítulo.

A la luz de esta intervención, en la versión final, la estudiante mostró mejoras considerables en lo que atañe a los movimientos retóricos solicitados:

El libro *El habla del niño* fue publicado en 1986, con el título original *Child's Talk. Learning to*

³ Los motivos de abandono en la asignatura fueron: falta de materias correlativas e inscripción rechazada luego de control de correlatividades (dos estudiantes) y problemas personales (una estudiante).

⁴ Por cuestiones de privacidad, los nombres de las estudiantes se consignan con seudónimos.

Use Language, traducido por Rosa Permat al castellano. Jerome Bruner fue un psicólogo que estudió la forma en la que la mente humana percibe al mundo. A partir de esto hizo importantes aportes al campo de la educación y de la psicología cognitiva. Algunos de sus primeros libros fueron *A Study of Thinking* (1956) y *The Process of Education* (1960), que resaltaron sus ideas y las codificaron en un sistema que podía ser usado en la enseñanza.

En este fragmento se observa un trabajo mucho más pormenorizado de aproximación al texto y a su autor y un intento denodado de comunicar aspectos destacados de esa biografía. En este sentido, otro ejemplo de cómo estas reseñas mejoraron a partir de la intervención docente, puede observarse en el movimiento retórico correspondiente a la conclusión evaluativa. Así, por ejemplo, una estudiante detalla en su primera versión:

Una vez finalizada la explicación de la adquisición del lenguaje, se establece la necesidad de que en el desarrollo del mismo intervengan dos personas. Es aquí donde se introduce la idea del Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS) y cuatro formas a través de las cuales se asegura la continuidad de la comunicación pre-lingüística a la lingüística.

En relación con esta conclusión evaluativa, el docente, por su parte, comenta que, si bien el texto presenta una estructura adecuada e incluye la información más destacada, aún hay cuestiones que convendría precisar mejor:

Silvina: vas muy bien y está muy bien escrito el texto. Faltaría agregar las cuatro formas en las que opera el LASS y tu comentario evaluativo (a quién recomendás el texto y por qué) sobre el capítulo. Pero vas muy bien, te felicito, hay muy buena lectura del texto de Bruner y una excelente sistematización de sus ideas.

Ante esta intervención, la estudiante modifica sustancialmente su trabajo y logra esbozar una valoración del capítulo reseñado y su relevancia para quienes trabajan en el Nivel Inicial:

Finalmente, quisiera recomendar la lectura de este capítulo y destacar sus aportes significativos al estudio de la adquisición del lenguaje. El trabajo de Bruner explica muy detalladamente cuándo y

cómo el niño adquiere el lenguaje y qué puede facilitar este aprendizaje. Por este motivo, sugiero la lectura del capítulo y del libro a los educadores del Nivel Inicial que trabajarán con niños que estén iniciando ese proceso. Asimismo, presenta autores con distintas teorías, las compara, las refuta y las apoya. Esta última contribución permite visualizar el recorrido que realizó Bruner hasta llegar a su teoría final. Considero que el autor brinda una explicación muy interesante debido a que utiliza ejemplos de la vida cotidiana y estos posibilitan la comprensión de la forma en que el niño aprende a usar el lenguaje.

Estos ejemplos muestran que las estudiantes pudieron considerar partes que no habían previsto y reestructurar sus textos a partir de los comentarios de sus docentes. Los docentes, por su parte, trataron de comentar sobre la forma y el contenido de los textos, pero sin dar respuestas o reformulaciones, sino devolviendo problemas (Brousseau, 2007). Y las estudiantes aceptaron y trabajaron con esos comentarios (Tapia-Ladino et al., 2020; Padilla y Lopez, 2019). La idea era que fuesen las estudiantes quienes, en su calidad de autoras y comentaristas críticas del texto de Bruner, pudiesen revisar y reelaborar sus producciones escritas. María, por ejemplo, no había presentado un primer borrador o planificación de su reseña, sino una reformulación de lo que había visto en la clase teórica del género. Luego de los comentarios de los docentes y de asistir varias veces a clase de consulta, llegó a redactar una muy buena reseña. La introducción de la misma muestra ese progreso. Silvina, por su parte, había concluido su reseña sin efectuar un comentario evaluativo. La reseña dejaba en evidencia una excelente lectura del texto, pero la estudiante no había sido capaz de incluir su propia opinión al respecto. La última versión, a partir de los comentarios de los docentes, incluye este movimiento y lo hace muy bien, con fundamentos teóricos y con una postura comprometida en relación con los contenidos trabajados en la secuencia.

Estos resultados concuerdan con los hallados por Díaz Blanca (2014) y Sal Paz y Maldonado (2018). En particular, el trabajo de Sal Paz y Maldonado (2018) pone en consideración la importancia del andamiaje y la intervención docente. Este trabajo sostenido con diversos borradores tiene en cuenta a la lectura y a la escritura como prácticas “entramadas” y

no “en los extremos” (Carlino et al., 2013). Esto es, las concibe como prácticas esenciales en la construcción de conocimientos y las incluye como ejes vertebradores del trabajo en clase, no como requisitos extrínsecos al trabajo en la materia.

En suma, el trabajo con un género científico-académico como la reseña, en el marco de la formación de docentes de nivel inicial, ha demostrado ser productivo a la hora de abordar un contenido complejo como las teorías de la adquisición del lenguaje oral y de brindar la posibilidad a las estudiantes de que leyesen críticamente fuentes primarias. Como señala Lerner (2001): no se aprende a leer y a escribir textos difíciles, leyendo y escribiendo textos fáciles. Es importante trabajar textos difíciles desde el principio, con una intervención docente sostenida que guíe ese trabajo, que muestre a las estudiantes cómo leer y escribir en el nivel superior.

Conclusiones

Este artículo buscó caracterizar los avances en la escritura de reseñas académicas realizadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur a la hora de efectuar reseñas académicas dentro de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I, pero de hacerlo a la luz de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos. El foco está puesto, por ende, en la situación didáctica que favoreció el trabajo con este género y los procesos de planificación, textualización y revisión que la escritura de una reseña académica implicó para las estudiantes. Así, se inscribe en la línea de investigación llevada adelante en Argentina por el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo de investigación dirigido por la Dra. Paula Carlino.

Desde este enfoque, entendemos que es preciso no solo analizar los textos producidos por las estudiantes, sino también ahondar en cómo se trabaja en el aula para arribar a dichas producciones y aprender en el proceso.

En cuanto al género trabajado, los resultados muestran que la reseña (o recensión) se erige como un género vertebrador de las prácticas de lectura académica: cada vez que leemos un texto, explícita o implícitamente, buscamos conocer quién es su

enunciador, cómo está organizado ese escrito, a la vez que formamos una opinión sobre su valor o utilidad.

La reseña pone énfasis precisamente en esos movimientos que, como lectores, efectuamos cotidianamente en la academia y que nos posibilitan convertirnos en autores. Como destacamos, la reseña académica no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos: se orienta a organizar y evaluar la lectura de bibliografía de la materia o de otra área de conocimiento. Interpela a los estudiantes a desarrollar y poner en juego capacidades argumentativas de lectura de textos científicos y escritura académica, los ayuda a aprender escribiendo, esto es, ubica en primer plano las potencialidades epistémicas y argumentativas que el leer, el escribir y el argumentar pueden desplegar en las distintas áreas disciplinares del nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: La escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, 18, 136-145.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, 43, 1-3.
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screencasts. Profile. *Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (Coord.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario, Santa Fe: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). *Composition Theory and the Curriculum*. En F. B. y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). New York: Norton.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1995). De la comunicación al habla. En *El habla del niño* (pp. 23-44). Madrid: Paidós.
- Cano, M., Corcelles, M., Castelló, M. y Fuentealba, M. (2012). *Características y funciones de las ayudas en la revisión colaborativa de textos científicos-académicos, Congrés linternaciona de Docència Universit ria Innovació, 1(1)*.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), 105-135.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En L. Cubo de Severino (ed.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 167-187). Córdoba: Comunicarte.
- Chomsky, N. (2003). "La adquisición del lenguaje". En Chomsky, N., *La arquitectura del lenguaje* (pp. 61-73). Barcelona: Editorial Kairós.
- Clerahan, R. (2003). Transition to Tertiary Education in the Arts and Humanities: Some Academic Initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education* 2(1), 72-89.
- Corcelles, M., Cano, M., Ba ales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- De Micheli, A. e Iglesia, P. (2008). Producción escrita y aprendizaje en aulas masivas de biología del primer año universitario. Ponencia presentada en el 22  Congreso Mundial de Lectura "Lectoescritura en un mundo diverso", organizado por la International Reading Asociation (IRA), Costa Rica.
- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N 1 "Dr. E.R. Brest": relato y evaluación de la experiencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América

- Latina”, Simposio “Leer y escribir en la educación superior”, Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio. Santa Rosa, La Pampa.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Díaz Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas académicas. *Letras*, Vol. 56, nro. 91.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- García Negroni, M.M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1998). *Textlingüistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer Knowledge.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/ St.Martin's.
- Hyland, K. (2002). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writings*. Londres: Longman.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 817-820.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marland, M. (2003). The Transition from School to University: Who prepares whom, when, and how? *Arts and Humanities in Higher Education* 2(2), 201-21.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). New York: Guilford Press.
- McLeod, S. H. y Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 52, 573-583.
- Mitchell, S. y Andrews, R. (Eds.) (2000). *Learning to Argue in Higher Education*. Portsmouth NH: Boynton/Cook.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of texts and disciplinary cultures. En I. Fortanet y S. Posteguillo (eds.) *Genre studies in EAP*. Castellón: Universitat Jaume I, 29-58.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en la Educación Superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. y Revel-Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Natale, L. (2004). La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistemática Funcional. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”, Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre, Buenos Aires.

- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. y. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicolaisen, J. (2002). Structured based interpretation of scholarly book reviews: a new research technique. En C. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen y P. Vakkari (eds). *Emerging Frameworks and Methods* (pp. 123-135). Wesport, CT: Libraries Unlimited.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100) 330-356.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Avila, A. y Lopez, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo. Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO, Catamarca. [CD-Rom].
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas Velázquez, R.A. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y Lingüística*, (20), 75-101.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. En M. García Negroni (Coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. [CD-Rom].
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria? Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sal Paz, J.C. y Maldonado, S. (2018). Estrategias argumentativas en reseñas producidas por estudiantes de letras. Trabajo presentado en el IV SEDIAR Seminario Internacional de Estudios de Discurso y Argumentación. Universidad de Buenos Aires: 14 a 16 de marzo de 2018.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93.
- Suárez Tejerina, L. y Moreno, A. (2008). The rhetorical structure of literary academic book reviews: An English-Spanish cross linguistic approach.

- En U. Connor, E. Nagelhout y W. Rozycki (eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (pp. 147-168). Amsterdam: Benjamins.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M., Ho, M. S. de la y Sáez-Carrillo, K. (2020). ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de pedagogía en inglés? *Alpha*, Dic 2020, no.51, p.109-123.
- Valente, E. (2005). La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, “Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción”, panel “Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna”, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos, 18 al 20 de agosto, Concordia, Entre Ríos.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Ponencia publicada en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero, Bariloche.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. *Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.