

## Formación docente y competencias de escritura

María del Carmen Novo  
Rosa Concari  
Laura Escalarea  
María Inés Rodeiro

Durante los años 2002 y 2003, un grupo de docentes de los Institutos de Formación Docente Continua de Villa Mercedes y San Luis nos dedicamos a investigar las competencias de escritura de los ingresantes a los profesorados que allí se dictan. En esta comunicación presentamos una reseña de nuestro proceso de indagación y comentamos los resultados obtenidos.

### Contextos

“Los alumnos no saben escribir. Tienen errores de ortografía. No saben organizar la información. Lo que escriben no tiene sentido”. Este tipo de lamentos es frecuente entre los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. También, por supuesto, e incluso con mayor énfasis, en el nivel superior. La responsabilidad siempre parece ser de otro: de lo que no se enseñó en el nivel anterior, de la falta de un curso de ingreso que enseñe a los alumnos lo que hace falta en este terreno, etc. Por otro lado, con mayor rigor científico, numerosas investigaciones dan cuenta de la misma problemática, señalando que los estudiantes terciarios y universitarios presentan serias dificultades para componer los textos requeridos por la actividad académica (Carlino, 2002; Silvestri, 1998). Este es el motivo por el cual algunas universidades de nuestro país han considerado pertinente la inclusión de talleres o cursos destinados a paliar, al menos en parte, esta situación (por ejemplo, Arnoux y otros, 2000; Nogueira y otros, 2003; Vázquez y Novo, 1999).

En los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia de San Luis también intentamos ocuparnos del asunto. Cada año ingresan a nuestros institutos un gran número de alumnos que anhelan obtener su título de profesores con distintas orientaciones<sup>1</sup>. Todos ellos deben cursar los espacios curriculares *Estrategias para la elaboración de textos* en el IFDC de Villa Mercedes y *Seminario para la producción de textos* en el IFDC de San Luis.

Estos espacios están dedicados no sólo a mejorar la calidad de las producciones escritas de los estudiantes que aspiran a formar parte de esta nueva cultura, sino principalmente a desarrollar las competencias de escritura necesarias para desempeñarse en este ámbito. A primera vista, esta diferencia de énfasis puede parecer superflua; pero, según nuestro enfoque, resulta crucial, ya que nuestros objetivos no se centran directamente en la transformación de los productos que puedan llegar a lograrse, sino en la formación de los

---

<sup>1</sup> Profesorados en Letras, Teatro, Artes Visuales y Tecnología, en Villa Mercedes. Profesorados en Historia, Inglés y Ciencia Política, en San Luis.

actores de la práctica de escribir, o, más bien, en el “saber de escribir” (Jitrik, 2000) de los mismos. Esto, por supuesto, debería verse reflejado en la mejora paulatina de los textos concretos elaborados a lo largo del cuatrimestre; pero, sobre todo, debería propiciar el desarrollo de las condiciones necesarias para afrontar con cierta solvencia nuevos desafíos de escritura.

Así, según consta entre los objetivos de nuestros programas, esperamos que estos cursos ayuden a sus participantes a desarrollar la *competencia comunicativa* en general y, en particular, la necesaria para interactuar lingüísticamente de manera eficiente y eficaz en situaciones que requieren la producción de textos escritos; ampliar el corpus de habilidades específicas cuya puesta en práctica suele resultar útil para llevar adelante la tarea de composición textual; iniciarse en la producción de textos de circulación habitual en el ámbito académico; reconocer la importancia de la producción escrita en la comunicación y la construcción del conocimiento.

Una vez presentadas, a grandes rasgos, las materias, nos resta presentar a sus destinatarios. En cada cuatrimestre se inscriben entre doscientos cincuenta y trescientos cincuenta alumnos, quienes se distribuyen en dos o tres comisiones en función de la disponibilidad de aulas y horarios. Es decir que cada comisión está formada, aleatoriamente, por estudiantes de distintos profesorados. Muchos de ellos son egresados recientes de la escuela secundaria, pero también hay otros que han retomado sus estudios después de mucho tiempo, e incluso hay quienes ya cuentan con un título universitario o terciario. Esto representa, al menos para algunos, un primer contacto con la actividad académica de la educación superior; mientras que para otros supone reencontrarse con la misma en un nuevo contexto. Un dato más a tener en cuenta es que un gran porcentaje de los ingresantes desarrolla –o ha desarrollado– actividades laborales en distintos ámbitos (comercial, administrativo, docente, etc.).

La diversidad en cuanto a edades, carreras elegidas, experiencias laborales y formaciones previas se traduce en una gran heterogeneidad en cuanto a las competencias escriturarias de partida de los alumnos. Sin embargo, desde marzo de 2001 (es decir, desde que comenzaron sus actividades los IFDC) observamos que, aunque de maneras diferentes, la mayor parte tiene serias dificultades para resolver tareas de escritura. Es necesario aclarar que estas carencias no se agotan en el desconocimiento, o en el uso incorrecto, de las normas o el sistema de la lengua (ortografía, puntuación, construcciones sintácticas, etc.), sino que también se revelan, entre otras, insuficiencias en la adecuación a las características genéricas de los textos y a la situación comunicativa, distorsiones conceptuales graves en la reformulación de textos fuentes, desorganización de la información, fallas en la cohesión que dan como resultado enunciados incoherentes, o hasta inconsistentes desde un punto de vista lógico.

Como se puede advertir, las falencias son muy variadas, y es difícil mencionar un problema que integre o generalice a los demás. Esto no se debe a una carencia semántica de nuestro léxico, sino que, precisamente, se trata de cuestiones que afectan a distintas competencias o, más bien, que involucran diferentes aspectos de una competencia compleja.

### **Preguntas e indagaciones**

¿Cómo diseñar nuestros espacios para atender a la cantidad y a la diversidad de los destinatarios? ¿Cómo hacer para reconocer las debilidades y fortalezas en las competencias de partida de cada uno de nuestros estudiantes, para graduar el trabajo en clase de manera que resulte a la vez desafiante y significativo para todos? ¿Qué contenidos priorizar y qué actividades proponer para permitir que cada uno de los alumnos pueda aprender y mejorar, a partir de su propio nivel? ¿Cómo evaluar de manera discriminada lo que forma parte de un todo? ¿Con qué instrumentos y parámetros realizar el seguimiento para observar y orientar las evoluciones realizadas desde puntos de partida diferentes?

Estas son algunas de las preguntas que nos llevaron a diseñar un proyecto de investigación con el objetivo de identificar parámetros que permitan distinguir con mayor claridad niveles de competencia, reconociendo las insuficiencias y las fortalezas más significativas de cada uno de ellos, de manera que puedan ser aplicables en el diseño de instrumentos de diagnóstico y seguimiento más confiables que los utilizados hasta el momento. Para ello debimos elucidar teóricamente el concepto de *competencia de escritura*, implementar varias pruebas de diagnóstico (ajustándolas en distintos cuatrimestres), proponer parámetros evaluativos y elaborar grillas para organizar la información resultante de las distintas instancias.

A pesar de que, como puede observarse, nuestro propósito inicial era sumamente sencillo y acotado -y de ninguna manera parecía afectar a los supuestos teóricos ni pedagógicos de los que partíamos-, sobre la marcha nos vimos desafiadas a implicarnos y a revisar lo que de antemano nos había parecido indiscutible. Aceptar ese desafío significaba pasar de un paradigma aplicacionista a uno implicacionista en investigación educativa (Enríquez y Romero, 2001), asumiendo de manera consciente las pérdidas y las ganancias de ese cambio: pérdida de sistematicidad y objetividad, por un lado; incremento de la autorreflexión y del potencial transformador, por el otro. Decidimos correr el riesgo, no porque desestimemos los aportes del primer paradigma, sino porque, en nuestra situación, elegimos privilegiar la tarea docente.

El problema central al que nos enfrentamos se presentó al intentar operacionalizar el concepto de *competencia de escritura*: identificar las dimensiones y los indicadores a tener en cuenta a fin reconocer, mediante el análisis de sus producciones, el nivel de competencia de los alumnos nos llevó, tras largas discusiones, a diseñar sucesivamente distintos modelos que

fueron sometidos a prueba. Pero lo interesante fue que nos vimos obligadas a revisar nuestras concepciones teóricas de partida y a esclarecer los propósitos de nuestras materias en relación con ellas.

“Competencias” y “desarrollo de competencias” son expresiones tan repetidas en los discursos pedagógicos de los últimos años que se han convertido en lugares comunes: recurrimos a ellas para dar legitimidad a nuestros argumentos, pero habitualmente no sometemos a discusión las implicancias de su empleo. Es necesario tematizarlas para explorar su potencial significativo. “*Competencia de escritura*”, en realidad, constituye un concepto teórico que no puede ser abordado directamente, sino que es necesario operacionalizarlo de alguna manera para poder estudiarlo.

Hay, por lo menos, tres cuestiones problemáticas involucradas en este intento de operacionalización del concepto de *competencia de escritura*: por un lado, la competencia es una capacidad que se atribuye (o se presupone operante en) los sujetos que escriben, sin embargo, sólo se puede abordar indirectamente mediante sus producciones. Por otro lado, las producciones, los textos, constituyen totalidades; sin embargo, para dar cuenta de la heterogeneidad de las competencias involucradas en su elaboración, es necesario identificar distintas categorías de análisis, frente a lo cual se nos planteaba el interrogante de cómo evaluar discriminadamente lo que forma parte de un todo. Además, en tercer lugar, se presenta el problema de los juicios de valor involucrados en toda evaluación. En este ámbito, la dificultad se nos presentaba al intentar establecer con claridad rangos que nos permitieran reconocer distintos grados de dominio en cada aspecto de esta competencia compleja. Estas cuestiones fueron las que tuvimos en cuenta al diseñar distintos instrumentos de análisis.

A pesar de que en la bibliografía referida al tema aparecen frecuentemente grillas de evaluación de producciones escritas, ninguna de las circulantes nos parecía apropiada para nuestros fines, en función de que observábamos incongruencias teóricas y falta de especificación en los criterios empleados, y, además, porque no permitían dar cuenta de todos los aspectos de la competencia que nos interesaba evaluar. Por ese motivo decidimos elaborar una nueva grilla de análisis.

En una primera etapa diseñamos una grilla basándonos, en parte, en los niveles de la *competencia lingüístico comunicativa* reconocidos por Eugenio Coseriu (1999). Sin embargo, al emplear ese instrumento con el primer y el segundo corpus, observamos que presentaba varias dificultades:

- ✓ Aparecían como destacadas, por el hecho de estar en primer lugar, las cuestiones de normativa y sintaxis. Esto marcaba una contradicción con nuestra intención de no priorizar en la composición de un texto estas cuestiones.
- ✓ Algunos conceptos (como superestructura, convenciones y registro) se superponían y confundían al realizar el análisis de los textos.

- ✓ Otros aspectos, como el referido al estilo, no nos proporcionaban información relevante en función de nuestros objetivos.
- ✓ Detectamos carencias en esta primera versión de la grilla, ya que no contemplaba aspectos pertinentes para nuestra indagación, como la relación entre enunciador y enunciatario, y las cuestiones referidas a las habilidades de reformulación y tratamiento de la información de textos fuentes.
- ✓ Habíamos elegido, para valorar los distintos aspectos, un sistema de puntaje, de 1 a 10, que no estaba claramente definido.

Teniendo en cuenta estas observaciones a la luz de la reformulación de la noción de *competencias* elaboramos una nueva grilla de evaluación que es la que aplicamos en el análisis del corpus definitivo. Nos pareció un instrumento adecuado, aunque somos conscientes de que ésta, como cualquier otra clasificación, conlleva el peligro de un reduccionismo que, si nos atuviéramos a un estricto espíritu clasificatorio, nos haría correr el peligro de simplificar la complejidad de cuestiones a investigar. Por ese motivo aclaramos que la grilla con la que trabajamos no constituye más que una propuesta entre otras, una herramienta y no un fin en sí misma.

En la grilla elaborada reconocemos tres grandes dominios de la *competencia de escritura*: el dominio retórico- pragmático, el conceptual y el idiomático. Nos parece necesario aclarar que en el dominio conceptual consideramos cuestiones relativas a la selección, organización y manejo de la información de textos fuentes que generalmente no son tenidas en cuenta en otras propuestas y que nos parecen indispensables a la hora de estudiar *competencias discursivas* propias del ámbito académico.

Respecto de la valoración de las producciones en cada dominio, establecimos cuatro rangos (**A B C D**), organizados en orden decreciente según los distintos grados de suficiencia alcanzados. Además especificamos en cada uno de los ítems qué condiciones debe cumplir cada texto para ser ubicado en uno de los rangos señalados.

El proceso recursivo y sinuoso de nuestra investigación nos permitió obtener datos cualitativos y comparativos respecto de los diferentes aspectos considerados como pertinentes en la evaluación de *competencias de escritura*. El análisis y la interpretación de esos datos, de cuyos resultados damos cuenta más adelante, permite, ahora sí, visualizar con mayor precisión y claridad en qué aspectos radican las debilidades y fortalezas de las competencias de escritura de los ingresantes a los profesorados.

## **Principales resultados del análisis y la interpretación de datos**

Los resultados que comentamos a continuación fueron obtenidos a partir del análisis de un corpus conformado por 91 textos, elegidos al azar entre las producciones de alumnos de diferentes comisiones, carreras y cuatrimestres.

La siguiente tabla de frecuencias (Tabla 1) muestra el porcentaje de la cantidad de textos que pueden ubicarse dentro de cada rango, cualitativamente establecido, de suficiencia alcanzado en cada uno de los aspectos considerados relevantes para dar cuenta de la *competencia de escritura*. Los números colocados en el eje vertical dan cuenta de los aspectos indagados:

- 1- Relación enunciador-enunciario
- 2- Clase textual (superestructura, convenciones de presentación, registro, etc.)
- 3- Objetivo –propósito
- 4- Selección de información
- 5- Organización conceptual (tópico, progresión temática, tema y rema, etc.)
- 6- Claridad, precisión y corrección de la información
- 7- Morfosintaxis
- 8- Puntuación
- 9- Ortografía
- 10- Procedimientos de cohesión local y global

Los tres primeros forman parte del dominio *pragmático retórico*, los tres siguientes del *conceptual* y los cuatro últimos del *idiomático*.

En la coordenada horizontal se consideran las categorías o rangos de calidad en que pueden ubicarse los textos según el grado de suficiencia alcanzado en cada aspecto. Aclaramos que, en general, en el rango **A** ubicamos a los textos que no presentan problemas en el aspecto considerado en cada caso (alcanzan el nivel más alto de suficiencia), en el **B** ubicamos aquellos que presentan pocos (hasta tres) problemas que no afectan la legibilidad, en el **C** los que presentan varios (más de tres) problemas que no afectan la legibilidad o pocos (hasta tres) que sí la afectan, y por último, en el rango **D** ubicamos a los que presentan muchas (cuatro o más) insuficiencias que entorpecen la posibilidad de comprensión del texto.

**Tabla 1**

ITEM / CAT.	A	B	C	D
1	10.9 %	43 %	36.2 %	8.7 %
2	12 %	42 %	30.7 %	14.2 %
3	15.3 %	38.4 %	32.9 %	13.1 %

4	13.1 %	36.2 %	30.7 %	19 %
5	8.7 %	23 %	47.2 %	20.68 %
6	6.5 %	24.1 %	30.7 %	38.4 %
7	6.5 %	34 %	34 %	25.2 %
8	9.8 %	31.8 %	41.7 %	16.4 %
9	23 %	35.1 %	31.8 %	9.8 %
10	<b>4.3 %</b>	20.8 %	<b>51.6 %</b>	23 %

A partir de la lectura de la Tabla se puede observar que el porcentaje de menor magnitud se ubica en la intersección del aspecto **10** y el rango **A**; mientras que el de mayor magnitud corresponde al cruce del ítem **10** y el rango **C**. Esta observación resulta significativa ya que permite reconocer que es mínimo el porcentaje de alumnos que pueden elaborar textos bien cohesionados a nivel local y global, mientras que es el más alto el porcentaje de quienes producen textos con problemas de cohesión que interfieren la legibilidad.

Otra cuestión que nos parece interesante destacar es que el mayor porcentaje del rango **D** (38,4%) se produce en el entrecruzamiento con el aspecto **6** (claridad, precisión y corrección de la información), lo que pone en evidencia que casi un 40% de los textos analizados presentan serios problemas en el manejo de la información. Esto resulta preocupante por dos razones: en primer lugar, porque las insuficiencias mencionadas afectan a un aspecto central de la *competencia discursiva* necesaria para la actividad académica. En segundo lugar, porque el texto fuente a partir de cuya lectura debían elaborarse los resúmenes evaluados no presentaba mayores dificultades para su comprensión: se trataba de un texto expositivo seleccionado de un manual para alumnos de Polimodal. El hecho de que casi un 40% de los ingresantes a los IFDC no pueda reformular con precisión, claridad y sin distorsiones la información de un texto fuente de mínima complejidad nos lleva a la alarmante proyección sobre qué sucede cuando deben reformular, complementar y confrontar información de varios textos más complejos.

**Tabla 2**

ITEM/ CAT.	A B
1	53.9 %
2	54 %
3	53.7 %

4	49 %
5	31.7 %
6	30.6 %
7	40.5 %
8	41.6 %
9	<b>58 %</b>
10	<b>24 %</b>

**Tabla 3**

ITEM / CAT.	<b>C D</b>
1	44.9 %
2	72.7 %
3	46 %
4	49.7 %
5	68 %
6	69.1 %
7	59.2 %
8	58.1 %
9	<b>41.6 %</b>
10	<b>74.6 %</b>



Al agrupar los porcentajes correspondientes a distintos rangos, por un lado los rangos

**A**

**B** (los de mayor grado de suficiencia) y, por otro lado, **C D** (los que presentan mayor grado de insuficiencia) [ver Tablas 2 y 3] vemos que el mayor porcentaje del primer grupo (58%) se da en el cruce entre estos rangos y el ítem **9** (ortografía), mientras que el menor porcentaje (24%) corresponde al ítem **10**, al que nos referimos anteriormente. Es necesario aclarar que el texto fuente a partir del cual debía realizarse el resumen fue entregado a los alumnos en fotocopias, por lo que el dato obtenido con respecto a la competencia ortográfica es un tanto engañoso en razón de que la mayoría de los términos empleados podían ser transcritos de los textos fuentes. Incluso así, vemos que no llega a un 60 % el conjunto de producciones que no presentan problemas graves en este aspecto. En cuanto a las otras cifras elevadas que se ubican en la agrupación de los rangos superiores se dan en la intersección con los tres primeros ítems que corresponden al *dominio pragmático-retórico* (53,9%; 54%; y 53,7 %). También con respecto a estos datos nos parece necesario señalar que el tipo de texto solicitado, un resumen, no ofrecía mayores dificultades a la hora de plantear la relación entre enunciador-enunciario, ajustarse a una clase textual o especificar su propósito.

Otras cifras que nos llaman la atención al comparar las Tablas 2 y 3 son los altos porcentajes (todos mayores al 50%) ubicados en el grupo **C D** en su relación con los aspectos **4, 5 y 6**, correspondientes al *dominio conceptual*, y el aspecto **8**, referido a *puntuación*. Como advertimos anteriormente al analizar la Tabla 1, resulta preocupante la proyección a partir de las insuficiencias detectadas a nivel de conceptualización y tratamiento de la información en la reformulación de un texto fuente sencillo. Con respecto a lo observado sobre el aspecto **8**, nos parece interesante advertir que la *puntuación*, aunque considerada dentro del *dominio idiomático*, está fuertemente ligada al nivel *conceptual*.

Al agrupar los porcentajes de manera diferente, centrándonos esta vez en la sumatoria de los rangos intermedios de suficiencia (**B C**) [ver Tabla 4], vemos que esta agrupación es la que arroja cifras más altas, consideradas comparativamente con las analizadas con anterioridad. Esto permite inferir que, en todos los aspectos considerados, las competencias de los ingresantes se ubican mayoritariamente en este nivel intermedio.

**Tabla 4**

ITEM/CAT.	B C
1	<b>79.2 %</b>
2	72.7 %
3	71.3 %
4	66.9 %
5	70.2 %
6	<b>54.8 %</b>
7	68 %
8	73.5 %
9	66.9 %
10	72.4 %

Al presentar los datos expuestos de esta forma se pone de relieve que la mayor cantidad de insuficiencias se presenta en el *dominio conceptual*, lo que nos lleva a reforzar el criterio que adoptamos en el dictado de nuestros espacios curriculares en el sentido que las *competencias de escritura* en el ámbito académico no pueden dissociarse de las *competencias de lectura*.

Hasta aquí, el análisis que practicamos nos permitió tener un panorama de cuáles son los aspectos en los que se presentan, en mayor medida, las problemáticas de escritura. Para ello cruzamos datos referidos a los aspectos y a categorías o rangos tomando a los textos del corpus de manera conjunta. Sin embargo, todavía no logramos dar cuenta de niveles de suficiencia en *cada una* de las producciones analizadas, tomadas individualmente, lo que nos permitiría indagar –por supuesto que de forma indirecta- la competencia de los sujetos productores de las mismas.

Al intentar una primera aproximación a esta cuestión, nos pareció interesante cruzar de otra manera los datos, tomando en cuenta, esta vez, cada una de las producciones de los ingresantes y su ubicación en un rango determinado o en una combinación de los mismos. Así, por ejemplo, si tomamos el texto 1 al ser analizado en sus diferentes aspectos puede ser ubicado en distintos rangos, en este caso: **B,C,D**; en cambio, el texto 7, por tomar otro ejemplo, se ubica en el rango **A** en todos los ítems analizados. En la Tabla 5 intentamos expresar en frecuencias y en porcentajes los resultados obtenidos de este análisis.

Comb. de ítem	PERSONAS	PORCENTAJE
A	3	3.2 %
D	1	1.9 %
A Y B	12	13.1 %
B Y C	13	14.2 %
C Y D	8	8.7 %
B-C-D (SIN A)	37	40.6 %
A-B-C (SIN D)	9	9.8 %
A-B-C-D	9	8.7 %
A Y D	0	0

**Tabla 5**

La lectura de esta Tabla nos permite observar que sólo un 3,2% de los textos producidos por los alumnos evidencian una competencia suficiente y homogénea en todos los aspectos considerados. Es decir, sólo en tres casos todos los ítems evaluados fueron valorados como pertenecientes al rango **A**. El 96,8% restante, en cambio, presenta insuficiencias por lo menos en un aspecto. Por otro lado, sólo un caso se ubica en el rango **D** en todos sus aspectos. Es decir, que es mínimo el porcentaje de quienes muestran una insuficiencia absoluta en todos los dominios.

La suma de todos los casos que presentan homogeneidad en cuanto al rango obtenido en cada uno de los dominios da un resultado de 4 (4,2%), lo que pone en evidencia que las competencias de cada uno de los ingresantes es predominantemente heterogénea (95,8%). Sin embargo, al considerar el grado de heterogeneidad que se presenta, vemos que son sólo 8 los casos en que los parámetros evaluados exhiben la combinación de los cuatro rangos (**A B C D**), mientras que ninguno muestra la combinación exclusiva de los rangos extremos, es decir **A D**. El grupo más heterogéneo y más numeroso es el que presenta la combinación de las valoraciones **B C D** (40,6%).

En síntesis, las conclusiones a las que hemos arribado son:

- a) En primer lugar, cabe destacar la heterogeneidad de la competencia de escritura de los ingresantes, lo que refuerza nuestra concepción de competencia entendida como un concepto complejo que involucra diversos saberes y habilidades. No se puede decir que una persona es competente o incompetente para escribir en un sentido absoluto,

sino que es necesario indagar el grado de suficiencia alcanzado en diferentes aspectos para poder contribuir a su desarrollo.

- b) En segundo lugar, vemos que en todos los aspectos de todos los dominios se presentan dificultades, por lo que ninguno de ellos puede soslayarse ni darse por supuesto como ya suficientemente desarrollado en niveles educativos previos. Todos ellos, incluso los más básicos (como la ortografía o la puntuación), deben ser tenidos en cuenta al planificar nuestro espacio curricular.
- c) En tercer lugar, observamos que la gran mayoría de los ingresantes (al menos de los autores de los textos analizados) evidencian en sus producciones falencias por lo menos en alguno de los aspectos involucrados en la competencia de escritura. Esto indica, entonces, que casi todos necesitan fortalecer su desempeño en algún dominio.
- d) Por último, señalamos que, aunque se presentan insuficiencias graves en todos los dominios, la mayor parte de las mismas se ubican en el dominio conceptual que, como ya dijimos, consideramos central en las habilidades discursivas necesarias para el desempeño de los estudiantes en el ámbito académico.

## Bibliografía

- Arnoux, Elvira y otros (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Bajtín, Mijail (1982) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1982) *El placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2003) *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- Calsamiglia Blancafort H. y A. Tusón Valls (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Carlino, Paula (2003) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", *Uni-pluriversidad*, Vol. 3, No. 2, pp. 17-23.
- Carlino, Paula (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad", *Lectura y vida*, No. 23.
- Cassany, Daniel (1996) *La cocina de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, Daniel (1999) *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Chomsky, Noam (1992) *Lenguaje y entendimiento*, Barcelona, Planeta Agostini.
- Coseriu, Eugenio (1999) "Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje", *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Enríquez, Pedro y Marcelo Romero (2001) "La relación entre investigación educativa y práctica docente. Condiciones de posibilidad", trabajo presentado en el marco del programa *Las condiciones del trabajo docente y la calidad educativa*, a cargo de la Lic. Sonia Amieva, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis (en prensa).
- Ferreira, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Flower, Linda y John Hayes (1996) "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", *Textos en contextos I*, Buenos Aires, Literatura y vida.
- Foucault, Michel (1999) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- Halliday, M.A.K. (2001) *El lenguaje como semiótica social*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jitrik, Noé (2000) *Los grados de la escritura*, Buenos Aires, Manantial.
- Kaufman y Rodríguez (1993) *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Monereo, Carles (2000) "Les Demoiselles de Picasso. Cambio cognitivo y aprendizaje estratégico", *Contextos de educación*, Año 3, Nro. 4, Río Cuarto, UNRC, pp.113-134.
- Nogueira, Silvia y otros (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires, Biblos.

Ong, Walter (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (1985) *Hermenéutica y acción*, Buenos Aires, Docencia.

Silvestri, Adriana (1998) *En otras palabras*, Buenos Aires, Cántaro.

Vázquez de Aprá, Alicia y M. Celia Matteoda (1998) *Escribir en la escuela. Dimensiones cognitiva y didáctica*, Río cuarto, EFUNARC.

Vázquez de Aprá, Alicia y M. del Carmen Novo (1999) *Producción de textos y comunicación del conocimiento*, Río Cuarto, UNRC.