
Artigas, M. E. y Pasetti P. (junio, 2023). "Consideraciones sobre el lector y los propósitos de escritura en los primeros años del nivel superior. Una experiencia de taller con estudiantes de Humanidades". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 107 – 118.

Título: Consideraciones sobre el lector y los propósitos de escritura en los primeros años del nivel superior. Una experiencia de taller con estudiantes de Humanidades.

Resumen: Al ingresar a la universidad, los estudiantes¹ tienen contacto con prácticas de lectura y escritura que no habían sido ejercitadas en las instancias educativas previas. De este modo, la lectoescritura, particularmente durante los primeros años dentro del mundo académico, implica una serie de desafíos. En este artículo, compartiremos una experiencia desarrollada en el marco de la materia que dictamos, esto es, el "Taller de Escritura Académica", destinado a estudiantes de carreras de Humanidades (UNMdP). En esta oportunidad, reflexionaremos sobre las tensiones entre decir y transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992; Molina y Carlino, 2013) en las primeras experiencias de escritura académica, atendiendo principalmente a la relevancia que adquiere la figura del lector y los propósitos textuales para lograr una prosa que no solo refleje el pensamiento del escritor (Flower, 1979), sino que tenga en cuenta al destinatario.

Palabras clave: escritura académica, nivel superior, lector, propósitos de escritura.

Title: *Considerations about the reader and the purposes of writing in the first years at university. A workshop experience with Humanities students*

Abstract: *Upon entering the university, students have contact with reading and writing practices that had not been exercised in previous educational instances, such as middle school. Thus, literacy, particularly during the first year in university, involves a series of challenges. In this communication, we will share an experience developed in the "Taller de escritura académica", subject that we teach, intended for students of Humanities careers (UNMdP). On this occasion, we will reflect on the tensions bet we ensaying and transforming knowledge (Scardamalia and Bereiter, 1992; Molina and Carlino 2013) in the first experiences of academic writing, paying attention mainly to the relevance that the figure of the reader acquires and the textual purposes for achieve a prose that does not only reflect the thought of the writer (Flower, 1979), but that adapts to the addressee.*

Keywords: writing, reader, teaching, textual porpuses.

¹ Las autoras han utilizado para la redacción de este artículo el lenguaje no binario. Si bien el equipo de Catalejos adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitara a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales, nos atenemos a rigurosas normas internacionales de indexación para que nuestras publicaciones sean visibles y estén presentes en diversas bases de datos. Por lo tanto, gentilmente han accedido a incluir formas alternativas, que no pueden considerarse de ningún modo equivalentes.

Consideraciones sobre el lector y los propósitos de escritura en los primeros años del nivel superior. Una experiencia de taller con estudiantes de Humanidades

María Emilia Artigas²

Pía Pasetti³

I. Introducción

Al ingresar a la universidad, los estudiantes tienen contacto con prácticas de lectura y escritura que, en términos generales, no habían sido ejercitadas en las instancias educativas previas (Narvaja de Arnoux, 2002; Cubo de Severino, 2005; Klein, 2007; Bazerman, 2010; Hall, 2014; Navarro, 2018). De este modo, la lectura y la escritura, particularmente durante los primeros años del nivel superior, conlleva desafíos temáticos y metodológicos relevantes; el acompañamiento de docentes y pares resulta de suma importancia en este proceso de alfabetización académica temprana (Marín, 2006).

La materia que dictamos se denomina “Taller de Escritura Académica” (TEA) y está destinada a cursantes de Letras y de otras carreras de Humanidades (UNMdP), quienes, en gran medida, se encuentran transitando los primeros años de sus estudios.⁴ Uno de los mayores objetivos del TEA es que los estudiantes logren, paulatinamente, concebir la escritura como una práctica social situada, como un

² Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becaria Doctoral de CONICET. Desarrolla tareas de investigación y docencia en la cátedra Taller de Escritura Académica en la Facultad de Humanidades, Departamento de Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es parte del grupo de investigación “Tradición y Ruptura” del CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas) e integra el Grupo de Estudios Andinos del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Correo electrónico: meartigas@hotmail.com

³ Doctora, Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desarrolla actividades de investigación y docencia en las materias “Taller de Escritura Académica” (Facultad de Humanidades, UNMdP) y “Taller de lectura y escritura académica” (Facultad de Cs. Económicas y Sociales). Integra el grupo de investigación “Tradición y Ruptura” del CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Correo electrónico: mpiapasetti@hotmail.com

⁴ El “Taller de escritura académica” es una materia creada, en 1999, por Laura Scarano y Aymará de Llano. Es obligatoria en el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Letras y optativa para estudiantes de otras carreras de la Facultad de Humanidades e incluso de otras unidades académicas. El equipo docente está integrado por el Dr. Francisco Aiello, la Dra. Pía Pasetti y la Prof. Emilia Artigas.

proceso cognitivo que se proyecta dentro de un contexto determinado y que, por ello, requiere contemplar una serie de decisiones, como la selección de un tipo textual, el reconocimiento de un destinatario determinado y la identificación de una intencionalidad comunicativa en particular (Camps, 2003); escribir no puede considerarse como una práctica única y aplicable a cualquier contexto posible. Esto cobra especial importancia, en tanto advertimos que gran parte de quienes asisten al Taller –sobre todo, quienes se hallan cursando los primeros años de sus carreras– presenta ciertos imaginarios sobre las prácticas de lectura y escritura que se orientan solo a satisfacer la aprobación de materias. La escritura tiende a pensarse únicamente como un mecanismo de evaluación, como un modo de reproducción del conocimiento, más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar de modo crítico (Carlino, 2004). Así, se desaprovecha su potencialidad epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1985; Carlino, 2005 que permitiría acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2004; Klein, 2007).

En este artículo, compartiremos una experiencia desarrollada en el marco del “Taller de Escritura Académica”. En nuestro recorrido, nos centraremos en una secuencia didáctica que exhibe las tensiones y contrastes entre dos procesos de composición escrita que ponen en juego distintas habilidades: unas destinadas a la reproducción de saberes y otras que tienden a la transformación del conocimiento. Esto es lo que Scaradamalia y Bereiter (1992) distinguen como *decir* y *transformar* el conocimiento. En el primer modelo, quien escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en su escritura, gracias a un proceso de “activación propagadora” (p. 46). En el segundo, en cambio, quien redacta considera la situación retórica en la que está, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza el propósito de su texto; en este modelo, la comprensión de lo que se está intentando escribir aumenta y se modifica durante el proceso de composición. Como fue señalado líneas atrás, este último es el que promovemos desde nuestra asignatura en tanto consideramos que no es suficiente la expresión de ideas o la capacidad de resumen de textos de estudio, sino es menester entender la escritura académica como una actividad social.

El diseño de nuestro Plan de Trabajo Docente propone y alienta, a través de las diversas unidades que lo integran, una transformación del posicionamiento de

los estudiantes en relación con la escritura. Apunta a que, progresivamente, pasen de ser *reproductores* de conocimiento –“escritores novatos” (Scardamalia y Bereiter, 1992)– para transformarse en *productores* y, de este modo, lograr adquirir y configurar un nuevo *ethos* en tanto miembros de una comunidad de conocimiento.

La secuencia didáctica elegida para comunicar en este artículo forma parte de la unidad II de nuestro PTD, titulada “Identificación, confrontación y reorganización de saberes” y los dos grandes temas que integran dicha unidad son “respuesta de parcial” y “texto expositivo/explicativo”. En cuanto al primero, cabe decir que la instancia de parcial presenta una relación paradójica entre el estudiante y el docente que lo evalúa, en tanto, como lo señala Roich (2007), el destinatario real del examen es el profesor o profesora, quien, efectivamente, ya posee un saber elaborado acerca del tema a evaluar. Esto contribuye a que los estudiantes omitan exponer determinados contenidos, que no se ocupen de relacionar o jerarquizar la información de forma apropiada y que cometan saltos temáticos sin explicitar la conexión entre diferentes ideas. Por lo dicho, es relevante subrayar que, si bien el docente es el receptor real del texto, los estudiantes deben imaginar un lector virtual que desconozca el tema. Partiendo de estos supuestos, durante las clases dedicadas al género referido, respuesta de parcial, trabajamos, fundamentalmente, una serie de operaciones que se presentan en las consignas de examen de modo recurrente, tales como definir, ejemplificar, comparar, resumir, justificar.

En cuanto al otro tema medular de la unidad II, el texto expositivo/explicativo, coincidimos con Padilla, Douglas y López (2010) cuando proponen una visión unificada de los conceptos de *exposición* y *explicación*, en tanto el discurso expositivo no puede reducirse “a la función meramente informativa, pues quien escribe no sólo presenta información, sino que la organiza de determinada manera buscando explicar las relaciones entre distintos conceptos, hechos o datos que expone” (p. 13). En los encuentros dedicados a este contenido, texto expositivo/explicativo, nos focalizamos, sobre todo, en la planificación textual, examinamos diversas estrategias para lograr un discurso claro, trabajamos con la búsqueda y selección de material bibliográfico idóneo, reflexionamos acerca de los sitios y rutas de acceso a la información fiables para los trabajos académicos, revisamos la inclusión de la voz ajena, entre otras cuestiones. Es decir, nos

centramos en una serie de competencias o habilidades transferibles (Navarro, 2021), herramientas situadas que luego los estudiantes pueden emplear en distintos contextos.

Ahora bien, este relevamiento realizado, de modo sucinto, de los dos grandes ejes que componen la unidad II se justifica en tanto la secuencia didáctica que presentamos en este artículo funciona como un enlace, como una bisagra entre ambos. Se ubica luego de los encuentros destinados a respuesta de parcial y antes de comenzar con texto expositivo/explicativo. Cabe señalar que ambos géneros se subsumen, dado que una respuesta de parcial puede constituir, efectivamente, un texto expositivo/explicativo. La división tiene un fin didáctico, es realizada para trabajar con un grado de complejidad creciente.

II. *Decir el conocimiento – Transformar el conocimiento. Una propuesta didáctica*

Primer momento

Inauguramos la clase proponiendo a los estudiantes una consigna: elaborar dos oraciones sobre “parcial universitario presencial”. De modo deliberado, la orientación de trabajo fue planteada sin ninguna precisión más. Luego de diez minutos, comenzamos la puesta en común, en la que cada estudiante leyó en voz alta su texto para luego recibir devoluciones sobre lo elaborado. A propósito de ello, es menester señalar que, en todas las clases, la tarea de producción necesariamente se acompaña de una devolución oral por parte de los docentes que no se limita a los aspectos normativos, sino que constituyen instancias de retroalimentación a partir de observaciones y sugerencias favorables al desarrollo de habilidades centrales en la escritura (Aiello, 2018). Asimismo, se estimula la participación de los propios estudiantes en el comentario de los textos de los compañeros, con el fin de incentivar la reflexión metalingüística y metadiscursiva. Durante los primeros encuentros, esta propuesta genera cierta reticencia a causa de la incomodidad que supone opinar sobre el trabajo de otro, aunque, de modo progresivo, esta actitud se va modificando hasta alcanzar un nivel de intercambio fluido y de enorme riqueza, que instala una dinámica dialógica e interactiva. Al promover la escucha y consideraciones del trabajo ajeno producido en clase, los estudiantes sacan provecho de los aportes de

los compañeros y asumen una posición crítica ante los textos de terceros que también redonda en un saber sobre la escritura que impacta en la propia composición textual (Aiello y Pasetti, 2016).

Ahora bien, la socialización de las oraciones confeccionadas sobre “parcial universitario presencial” dio cuenta de una notable variedad, a partir de la presencia de diferentes registros y tonos. A continuación, compartimos dos ejemplos.

Ejemplo 1:

Recuerdo la sensación de nervios que me daba rendir un parcial presencial. La falta de tiempo, la falta de claridad, mi letra inentendible y mi falta de memoria fueron algunos de los problemas que más identifiqué.

La estudiante, al abordar el tema “parcial universitario presencial”, se focaliza solo en su experiencia. Opta por un registro personal, observable a partir del uso de la primera persona y el pronombre personal “mi”. En la oración inaugural se detiene en sus sensaciones experimentadas durante el examen mientras que, en la segunda, enuncia una serie de problemas sufridos por ella durante esa instancia, agrupables bajo una cierta idea de “falta”. Cabe señalar que se registraron varios ejemplos de textos con zonas subjetivas y con tonos narrativos que se detenían en cuestiones anecdóticas en torno a dichas situaciones.

Ejemplo 2:

Al realizar parciales presenciales, la distribución del tiempo y la organización parecen muy importantes a la hora de resolver lo pedido en la consigna. Esta instancia de evaluación universitaria, que nos tiene que servir para evaluar nuestros conocimientos, requiere de atención y, en muchos casos, resulta un desafío.

En este otro caso, en la primera oración se enuncian, de modo general, dos cuestiones relevantes para lograr resolver un parcial –tiempo y organización–. No se acude a la experiencia personal, a diferencia del caso previo, aunque tampoco es definido este tipo de instancia evaluadora. Luego se emplea la primera persona, pero del plural, para inscribirse dentro del colectivo “estudiantes”, y se menciona someramente la función del examen, sus requerimientos e implicancias. Asimismo, reúne un deseo y un imperativo bajo la fórmula “nos tiene que servir para evaluar nuestro conocimiento”.

Segundo momento

Una vez realizadas las lecturas, se solicitó a los estudiantes que, sin desechar lo que cada uno había hecho, elaborasen una posible entrada de "parcial presencial universitario" que formaría parte de un supuesto glosario destinado a ingresantes universitarios de la Facultad de Humanidades, compuesto por conceptos vinculados con la vida académica. Además, les pedimos que, una vez confeccionada dicha entrada, enunciaran las modificaciones sufridas por sus textos originales, es decir, las oraciones elaboradas sobre "el parcial universitario presencial" antes referidas, para ajustarse a lo solicitado. En esta orientación didáctica enmarcamos el trabajo dotándolo de un sentido: un propósito para su escritura y un posible lector.

Así, el ejemplo 1 antes aludido se transformó en el siguiente texto:

Los parciales escritos presenciales son instancias necesarias para la aprobación de una materia. Esta evaluación se desarrolla dentro del aula y en un tiempo determinado, que generalmente tiene una duración de 2 a 4 horas. El objetivo del examen es evidenciar la lectura y comprensión de la bibliografía obligatoria seleccionada por la cátedra. Para su realización es fundamental concentrarse en la gestión del tiempo, además de los conceptos a desarrollar para cumplir con lo solicitado en las consignas. A su vez, es imprescindible tener en cuenta lo que se quiere expresar y el modo de exponerlo para evitar repeticiones, oraciones extensas, errores ortográficos o confusiones en los conceptos.⁵

Es evidente que el párrafo, en relación con la versión anterior, adquirió un mayor espesor, observable no solo en su expansión cuantitativa, sino en el contenido desplegado. Las tres primeras oraciones definen y describen este tipo de examen, de forma detallada y explicativa, algo que no había aparecido en la anterior versión. Esto supone que, con buen criterio, la estudiante reconoció al destinatario y la intencionalidad comunicativa de este texto: explicar lo que es un "parcial universitario presencial" a personas que lo desconocen, de ahí que incurra en detalles como especificar que se desarrollan en un aula, por caso. Es interesante cómo transformó la experiencia subjetiva de la primera versión del texto –una prosa basada en el escritor (Flower, 1979)–, en la que describía sus sensaciones y problemas sufridos durante los parciales, como la falta de tiempo y claridad, en recomendaciones o consejos destinados a los ingresantes, supuestos destinatarios del texto, a partir de las formas "es fundamental" o "es imprescindible".

⁵ Los pasajes han sido transcritos respetando los textos originales. Asimismo, a los efectos de este trabajo, no nos referiremos a problemas vinculados con aspectos normativos.

Por otra parte, como dijimos líneas atrás, solicitamos que los estudiantes escribieran las modificaciones y cambios que sufrió la primera versión para alcanzar el objetivo solicitado. En este caso, la autora enunció lo siguiente: “reformular; pasar a impersonal; definir y caracterizar”. La operación de “reformular”, en este contexto, es un tanto amplia. Sin embargo, el resto de las modificaciones enumeradas condensan, efectivamente, lo sucedido entre las versiones, lo que da cuenta de que las decisiones tomadas han sido deliberadas y conscientes. Cabe subrayar que el hecho de que la estudiante pudiera imaginar un propósito y un lector influyó sustancialmente en la reconfiguración del desafío de escritura como un problema semántico, pero también retórico. En otros términos, no se apeló al conocimiento sobre el tema para volcarlo, sino que se lo ajustó a partir de esas directrices antes apuntadas sobre el glosario.

En cuanto al ejemplo 2, se transformó en el siguiente párrafo:

El parcial escrito presencial es una instancia evaluadora en la cual el estudiante universitario debe dar cuenta de los saberes y habilidades aprendidas. Es un requisito indispensable para la aprobación de una materia. Los temas incluidos son aquellos vistos en las clases previas a la evaluación. El tiempo para su resolución suele ser el mismo que es utilizado en una clase presencial. Su elaboración representa un desafío, ya que resulta necesario aplicar distintas estrategias discursivas que permitan organizar y recortar los saberes para adecuarlos a la consigna y tener en cuenta la distribución del tiempo propio.

Al igual que el ejemplo anterior, el texto es más extenso que su versión previa y, en la primera zona, fue agregada la definición y las características del parcial presencial, antes omitidas, visible en el uso del verbo “ser”. Lo dicho se halla desplegado en las primeras cuatro oraciones que, cabe decir, podrían haberse reunido, por ejemplo, en dos, para evitar cierto efecto fragmentario que presenta el texto. Se exhibe que la estudiante también fue consciente de la situación comunicativa del nuevo texto, de sus destinatarios e intencionalidad.

Por otra parte, como ya lo mencionamos, en la consigna se solicitó que no se desechara lo realizado antes. Es interesante cotejar cómo fue incluida y reformulada la producción previa. En aquella versión, la alumna había señalado la importancia del tiempo y la organización, en la primera oración, mientras que, en la segunda, se había catalogado al parcial como un “desafío”. En este nuevo párrafo, esas dos oraciones fueron transformadas en una sola, se modificó su orden y, lo más

interesante, se estableció una relación de causa: en la reescritura se propone que su elaboración es un desafío, *ya que* deben aplicarse estrategias para organizar los saberes y distribuir el tiempo. Se observa, asimismo, que la estudiante repara con mayor énfasis en el factor tiempo pues en su ampliación lo menciona dos veces. Por un lado, especificando la duración de los parciales; por el otro, mencionando la importancia de una buena distribución. Finalmente, en cuanto a las modificaciones sufridas por la primera versión, la autora lo enunció de modo somero: “reformulé las oraciones y tuve en cuenta las características principales de los parciales”. A pesar de que lo señalado es un tanto general y no se presenta tan detallado como el caso de la estudiante anterior, se evidencia un alto grado de consciencia sobre lo efectuado.

Esta experiencia de escritura, sin mayores orientaciones didácticas, en principio, que una consigna amplia luego reformulada, solicitando una posible entrada de diccionario o glosario para ingresar, propició distintas reflexiones por parte de los docentes y de los estudiantes. En primer lugar, nos centramos en la posibilidad de que sean ellos quienes detectaran las operaciones puestas en práctica en las reformulaciones: modificación, selección, recorte y jerarquización de ideas, expansión, cambio del registro, entre otros. En segunda instancia, esa reescritura nos permitió anticipar parte de lo que serían nuestros futuros temas, es decir, preanunció operaciones que se pondrían en juego en los textos expositivos/explicativos, en las clases siguientes. Por último, surgió una reflexión tangencial, pero no por ello menor: la importancia en la formulación de consignas. Dado que nuestro taller se ofrece para muchas carreras de profesorado dentro de la Facultad de Humanidades, esta secuencia didáctica permitió la evaluación de los alcances de ciertos ejercicios y la necesidad de tener una mirada crítica respecto de las consignas propuestas a sus alumnos o futuros alumnos, tanto del nivel medio como superior.

III. Reflexiones finales

En nuestro trabajo, nos centramos en una secuencia didáctica, desarrollada en el marco de la asignatura “Taller de escritura académica”, que nos permitió exhibir y poner de relieve las tensiones y contrastes entre *decir* y *transformar* el conocimiento

(Scardamalia y Bereiter, 1992). En la primera actividad de escritura propuesta – *Primer momento*–, los estudiantes recuperaron su conocimiento sobre un tema, en este caso “parcial universitario presencial”, pero no tomaron decisiones retóricas; solo reprodujeron un saber y utilizaron sus conocimientos previos para poder solucionar la consigna de escritura. Tendieron, en general, a confeccionar una prosa basada en el escritor (Flower, 1979) que reflejó el flujo de su pensamiento, sin atender a la figura del lector. Surgieron, de este modo, oraciones pertinentes y acordes, pero sin mayores lazos entre ellas y que no lograron dar cuenta de modo acabado del tema. Esto es recurrente en las producciones de los ingresantes y estudiantes de los primeros años, quienes tienden a desarrollar sus trabajos escritos entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz sin tener claro, en muchos casos, lo que se quiere informar y de qué modo. Esta situación se presenta de modo reiterado en las primeras instancias evaluativas de su formación y se reproduce en otros momentos de escritura en las zonas de pasaje (Bombini y Labeur, 2017). A lo dicho se agrega la compleja tarea de aprehender las convenciones y reglas que exige la escritura académica, las cuales, parafraseando a Lillis (2021), se transmiten implícitamente y, a menudo, tienden a ser opacas. En este sentido, uno de nuestros desafíos en el TEA es volverlas visibles y, sobre todo, significativas.

En la segunda parte de la secuencia didáctica –*Segundo momento*–, al contar con una situación comunicativa clara, los estudiantes atendieron al tema, y también a la intención comunicativa y a los potenciales destinatarios. De este modo, tuvieron que resolver no solo problemas semánticos, sino también retóricos. De acuerdo con las representaciones de las necesidades del potencial lector y de acuerdo con el propósito de escritura, el contenido fue reorganizado y reformulado, jerarquizado, resumido, ampliado, tal como se examinó en los ejemplos vistos.

A través de las distintas clases de nuestro taller buscamos promover una reflexión permanente sobre la práctica de escritura, propiciar la elaboración de un criterio crítico sobre la propia producción. Lograr que los estudiantes, progresivamente, pasen de ser reproductores a productores de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Aiello, F. (2018). Corrección colaborativa en un taller de escritura académica. En Ortega de Hocevar, S. (comp.). *Segundo simposio internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. ¿Qué significa leer y escribir hoy?* Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. 57-63.
- Aiello, F. y Pasetti, M.P. (2016). Dificultades en la escritura académica. Experiencias de Taller. En Actas de las *III Jornadas de investigadores en educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bazerman, C. (2010). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, Federico (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Bombini, G. y Labeur, P. (coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos aires: Biblos.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 24 (4), FAHCE, UNLP.
- Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere*. Vol 8 nro 26, julio-agosto, 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. (1979). "Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing". *College English*, vol. 41, nro 1, september 1979, 19-37.
- Hall, B. (2014). *Modos de leer. Modos de decir. Una propuesta para repensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Marín, M. (2006). "Alfabetización académica temprana". *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.

- Molina, M. E. y Carlino, P. (2013). "Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita". En *Texturas*, 13, 16-32.
- Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Navarro, F. y Aparicio, G. (coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Narvaja de Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad/* Elvira Narvaja de Arnoux; Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. Buenos Aires: Eudeba.
- Padilla, C; Douglas, S.; López, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Roich, P. (2007). "El parcial universitario". En Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, n°58, Madrid, 43-64.