

FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA TUTORIAL ENTRE PARES

RESUMEN

En este artículo, se presentan los resultados de un proyecto implementado en la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) cuyo objetivo fue contribuir con el desarrollo de competencias disciplinares relacionadas con la producción textual en estudiantes del primer año del curso Expresión Oral y Escrita. Situados desde la alfabetización académica, se diseñó e implementó una investigación-acción cuyos resultados permiten evidenciar el impacto del trabajo con tutores pares en el desarrollo de dichas competencias, obteniendo significativos avances en la competencia discursiva y en el rendimiento global del curso.

PALABRAS CLAVE

alfabetización académica, tutores-pares, competencias comunicativas, producción textual.

STRENGTHENING WRITTEN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FIRST YEAR STUDENTS OF SPANISH TEACHER-TRAINING THROUGH A TUTORIAL STRATEGY AMONG PEERS

ABSTRACT

This article presents the results of a project implemented in the Spanish teacher training program of the Universidad Católica

Gabriel Sebastián Valdés
León.
Miguel Ángel Mendoza
Farías.
Karina Galaz Azócar.

Correo electrónico
gvaldesl@ucsh.cl

Pedagogía en Castellano.
Universidad Católica Silva
Henríquez.
Chile.

Silva Henríquez (UCHS). The objective of the investigation was to contribute to the development of disciplinary competences related to text production in first year students from the Oral and Written Expression course. Based on the concept of academic literacy, this was an action-research, which results show the impact of working on mentioned competences with peer-tutors, allowing students to advance significantly in terms of discourse competence and in the course's overall performance.

KEYWORDS

academic literacy, peer-tutoring, communicative competences, text production.

Introducción.

Uno de los problemas que las instituciones de educación superior han logrado detectar durante las últimas décadas ha sido el complejo tránsito de los estudiantes desde el nivel secundario hacia el terciario. Si bien este escenario presenta variadas aristas (aspectos sociales, culturales, cognitivos, entre otros), uno de los elementos que resulta determinante no solo en el acceso a la educación superior, sino también en la permanencia y éxito académico, es la competencia comunicativa en el contexto universitario.

A causa de lo anterior, instituciones de todo el mundo han aportado un conjunto de estudios e investigaciones que se ha denominado como *alfabetización académica*, cuyo objetivo es, en grandes rasgos, desarrollar las competencias comunicativas en estudiantes de educación superior. Ahora bien, en el contexto de la renovación curricular que actualmente vive la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), se ha propiciado un debate en torno a la importancia de las competencias genéricas (dentro de las cuales se ubica la competencia comunicativa) y a las metodologías para fomentar su desarrollo. Este trabajo da cuenta del interés de la Escuela de

Educación en Castellano por abordar el desarrollo de la competencia comunicativa no solo como una habilidad genérica, sino como parte del desarrollo disciplinar para los futuros profesores de Castellano. Para realizarlo, se ha puesto en marcha un proyecto que pretende contribuir con el desarrollo de las competencias disciplinares relacionadas con la producción escrita para los estudiantes de Pedagogía en Castellano a través de una propuesta pedagógica orientada hacia la alfabetización académica y profesional.

Antecedentes.

Durante el año 2014, la carrera de Pedagogía en Castellano de la UCSH llevó a cabo un diagnóstico que surge desde la necesidad de identificar fortalezas y debilidades en los procesos formativos. A partir de entrevistas a docentes y encuestas aplicadas a estudiantes de niveles inicial, intermedio y terminal, se releva la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa escrita desde una perspectiva académica y profesionalizante.

Si bien es cierto, la competencia comunicativa puede ser entendida como una competencia genérica o transversal, es necesario considerar que el perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Castellano la define, además, como una competencia disciplinar (o específica). Esto responde a que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), en sus Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, señala que el profesor de Castellano es responsable de:

...enseñar a escribir textos de diversos géneros demostrando ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos y entendiendo la producción escrita como fenómeno discursivo, cognitivo, social y cultural; conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas; y potenciar

la creatividad y expresividad de las y los alumnos y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria. (p. 54)

Para atender a esta necesidad, el proyecto considera que escribir es un proceso complejo y, por ende, se busca el desarrollo de la competencia comunicativa a través de actividades que, progresivamente, aumenten el nivel de desempeño a lo largo de la trayectoria formativa.

Sobre esta base, el refuerzo sistemático de la práctica escritural resulta imprescindible en nuestro programa, por lo que se decidió implementar un proyecto de producción textual en la unidad II de la actividad curricular Expresión Oral y Escrita. En este proyecto, los estudiantes contaron con un equipo de tutores (estudiantes de quinto semestre) que los asesoraron en el desarrollo de diversos textos de carácter académico y quienes, posteriormente, contribuyeron en la construcción de este documento. De esta manera, el acompañamiento durante la producción textual fomentó una práctica constante y monitoreada, ofreció una retroalimentación permanente y un espacio para la reflexión en torno a aprendizajes disciplinares.

El proceso tomó parte el primer semestre del año 2016, y contempló toda la unidad de escritura (unidad II), dispuesta en el curso de Expresión Oral y Escrita. Ahora bien, es necesario mencionar que, debido a la toma que vivió la universidad durante mayo y junio de 2016, el semestre cerró con una menor cantidad de clases presenciales. Para efectos de este proyecto, lo único que se vio afectado fue la fecha de entrega del último trabajo, pues la intervención presencial se llevó a cabo con normalidad.

Objetivo general.

El objetivo de este proyecto es contribuir con el desarrollo de las competencias disciplinares relacionadas con la producción escrita para los estudiantes de

Pedagogía en Castellano a través de una propuesta pedagógica orientada hacia la alfabetización académica y profesional.

Objetivos específicos:

- Implementar asesorías a través de tutores que cuenten con las competencias específicas necesarias para apoyar la producción escrita de los estudiantes de Pedagogía en Castellano.
- Sistematizar prácticas y experiencias pedagógicas que puedan servir de insumo para realizar procesos de evaluación y retroalimentación de los estudiantes de Pedagogía en Castellano.

Marco teórico.

La propuesta se fundamenta en los aportes de la corriente de estudios denominada como alfabetización académica, vale decir, aquellos esfuerzos que han surgido en las últimas dos décadas para enfrentar los problemas relacionados con la comprensión y producción de textos en la educación superior. Sumado a esto, se ha adoptado una perspectiva de producción escrita entendida como proceso, por lo tanto, se recogen también los lineamientos principales que orientaron las decisiones metodológicas para desarrollar el proyecto.

1. Alfabetización académica.

Sin lugar a duda, uno de los mayores desafíos que propone la educación superior es el cambio epistemológico al que tienen que adaptarse quienes aspiran a convertirse en profesionales. Tanto es así que desde hace algunas décadas las instituciones educativas han implementado, paulatinamente y desde diferentes perspectivas, esfuerzos orientados hacia el desarrollo de habilidades de producción y comprensión de textos en el ámbito universitario. Al respecto, Marín (2006) plantea que "...los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar

sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen”. (p. 30)

En este sentido, el concepto de alfabetización académica se entiende como un conjunto acciones llevadas a cabo por parte de los profesores, con el respaldo de las instituciones, para que sus estudiantes sean capaces de formar parte de la cultura escrita particular de aquella área del conocimiento de la que comienzan a ser parte (Carlino, 2003; Frausin, Samolu, y Salas, 2010; Carlino, 2013). Dichas acciones proponen dos objetivos interrelacionados: que los estudiantes sean capaces de escribir y leer como lo hacen los especialistas, y de adquirir este conocimiento especializado como parte de sus procesos formativos (Carlino, 2013).

Si bien las acciones por alfabetizar en la educación superior dependen de factores tan variados como los recursos disponibles (humanos, económicos y materiales), el perfil de ingreso de los estudiantes y el nivel de compromiso de la institución educativa, existen algunos lineamientos orientadores que surgen desde reflexiones e investigaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la educación terciaria (entre ellos, Carlino, 2003, 2004, 2005, 2013; Massone y González, 2008). Al respecto, profundizaremos en la escritura como proceso y en la importancia del trabajo con tutores pares.

2. Escritura como proceso.

La elaboración de diferentes textos requiere de un sujeto activo, ya que se hace necesario aplicar diversas operaciones cognitivas que permitan la formulación de nuevas ideas y el traspaso de ellas al papel. En relación con lo anterior, el productor textual debe tener conciencia de:

los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego en una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos,

ortográficos, etc. Al mismo tiempo hay que tener en la mente los condicionantes del contexto de escritura como son la intención y audiencia. (Camps, 1990, p. 13).

Estos elementos, al ser puestos en práctica, tornan a la escritura en un proceso, ya que en la realización de cualquier texto se debe hacer "... un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas, revisiones" (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 80). De esta manera, la concepción de la escritura como proceso permite comprender el trabajo que realiza el productor textual en consideración de que el escrito debe ser claro y preciso en ideas, puesto que una vez emitido resulta complejo corregir posibles errores, a diferencia de la expresión oral. Por lo tanto, quien escribe se ve obligado a cumplir fases, en este caso, revisar, evaluar y corregir su escrito tantas veces sea necesario antes de ser expuesto al lector.

Entre los diversos modelos que han abordado el fenómeno de la producción escrita, generando aceptación desde el ámbito educacional, se halla la propuesta de Linda Flowers y John Hayes, quienes, en el texto *A Cognitive Process Theory of Writing* (1981), establecieron la presencia de tres etapas cognitivas para el proceso de escritura: planificación, textualización y revisión (p. 369).

La primera etapa, vale decir, planificar, corresponde a la organización y delimitación de los procedimientos y contenidos que se tratarán en el texto. Para esto, se implementan otros mecanismos, por ejemplo, la selección del tema central y los subtemas que se despliegan, organizar los párrafos con sus respectivas ideas principales y secundarias, posibilitando la jerarquización de estas. (Flowers y Hayes, 1981, p. 372).

La segunda etapa, textualización, se refiere a la transferencia de lo planificado a texto, es decir, el productor textual se dispone a redactar y exponer las ideas ya organizadas. Para llevar a cabo esto, se realiza la selección de elementos a nivel morfosintáctico, léxicos y ortográficos. (Flowers y Hayes, 1981, p. 373).

La última etapa alude a la revisión del texto, verificando la existencia de algún error en los niveles conceptuales, morfosintácticos, léxicos y ortográficos para, posteriormente, su corrección. De esta manera, se evalúa lo que fue realizado tanto en la primera como segunda etapa de escritura (Flowers y Hayes, 1981, p. 374). Resulta necesario señalar que esta distinción conceptual da cabida a la recursividad, pues, como etapas interrelacionadas, es posible textualizar y revisar cuantas veces sea necesario.

3. Trabajo con tutores-pares.

Los métodos de enseñanza han variado a lo largo de los años, y los profesores han cambiado la clase magistral por diferentes metodologías didácticas que permitan a los estudiantes acceder de mejor manera al conocimiento. Una de esas estrategias, y la que se utilizó para efectos de esta investigación, es el trabajo con tutores-pares. En palabras de Alzate-Medina y Peña-Borrero (2010), consiste en “una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes mas aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas.” (p. 125).

La selección de este método de trabajo se justifica a partir del proceso de alfabetización académica por el que ya han pasado los estudiantes de cursos superiores, el cual les permite una mayor comprensión de los mecanismos y estrategias de producción textual que la que podrían tener estudiantes de primer año. Estudios realizados por Cassany (1999), Freedman (1987) y Whitman (1988) “han mostrado que la cooperacion entre iguales no solo ayuda a mejorar la calidad de los textos, sino que activa los procesos de metacognicion que resultan esenciales para la revision.” (citados en Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010, p. 126). Esto permite considerar el trabajo de pares como una estrategia que, considerando los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes, posibilita que los tutelados

aprendan a aprender y mejoren su rendimiento académico (Cardozo-Ortiz, 2011. p. 312).

Si bien las ventajas de esta metodología han sido ampliamente investigadas, uno de los objetivos de este trabajo es identificar el impacto que tiene en el contexto particular de la UCSH y, de acuerdo con los resultados, evaluar la implementación de un programa permanente para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita que considere el apoyo de pares de escritura para la carrera de Pedagogía en Castellano.

Metodología.

El curso fue diseñado con modalidad de taller, vale decir, con énfasis en el trabajo práctico de los estudiantes. La unidad utilizada fue el número II, que contó con un total de 8 semanas y, en cada una de ellas, dos clases de una hora y media cada una. Los Aprendizajes Esperados relacionados con expresión escrita que se declaran en el programa se orientan hacia niveles taxonómicos de nivel inicial (distinguir/identificar/conocer), por lo tanto, se establecieron actividades que nos permitieran llegar a desarrollarlos, pero enmarcándolos dentro de un proceso de alfabetización académica que propicia la escritura como proceso (fig. 1).

Figura 1. Alfabetización académica que propicia la escritura como proceso.



Para efectos de la implementación, se utilizaron las dos secciones del curso Expresión Oral y Escrita, conformadas aleatoriamente por estudiantes del nivel 100 (primer semestre, primer año), y se decidió aplicar la metodología de tutores pares en la sección 2 (grupo experimental), mientras que en la sección 1 (grupo de control) se mantuvo la estructura y diseño del curso original, es decir, solo se contó con el apoyo del profesor para la retroalimentación de los trabajos. Para obtener los datos de ambas secciones, se consideró el primer y último trabajo escrito que realizaron los estudiantes y tanto el objetivo del trabajo como las instrucciones e instrumentos de evaluación fueron los mismos en ambas instancias, con el fin de mantener constantes los criterios de evaluación. Cabe señalar que no se consideraron los trabajos de aquellos estudiantes que solo entregaron uno de los textos, pues no resulta posible contrastar sus producciones. De esta manera, el corpus se compone de 26 documentos, divididos de la siguiente manera:

Tabla 1: Corpus.

	Primera entrega	Segunda entrega	Total
Grupo experimental (B)	6	6	12
Grupo de control (A)	7	7	14

La unidad de producción escrita del curso se construyó a partir de la producción de cinco textos relacionados con conceptos de educación, literatura y lingüística, los que están vinculados con la formación de profesores de castellano. Cada texto fue redactado en clases con la asesoría del profesor y, en el caso del grupo experimental, de los tutores. Durante las clases, los estudiantes tuvieron que desarrollar distintas tareas: seleccionar bibliografía pertinente, realizar una lectura crítica de la información, planificar sus textos y escribirlos.

Las revisiones estuvieron a cargo del profesor de la cátedra y de dos tutores pares de tercer año de Pedagogía en Castellano, quienes no solo formaron parte de la implementación, sino también del diseño, evaluación y difusión del proyecto. Para esto se utilizó como insumo la rúbrica diseñada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (2013), en la que se realizaron modificaciones para contemplar otros aspectos de la producción textual. Es así como la evaluación de los trabajos consideró: competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia lingüística y referencias bibliográficas, esta última incorporada para la investigación presente. Cada uno de los tres evaluadores utilizó la misma rúbrica y asignó el puntaje correspondiente al número de aciertos y/o errores identificados en los trabajos. Posteriormente, los datos obtenidos de la primera y última entrega de ambas secciones se promediaron con el objetivo de aplicar una estrategia matemática para resolver discrepancias (Martínez, 2010, p. 99).

Cabe señalar que el instrumento se mantuvo invariable a lo largo de todo el semestre para que los estudiantes tuvieran claridad frente a las expectativas de evaluación. Esto permitió, además, orientar la retroalimentación clase a clase y modelar los procesos de escritura de los estudiantes.

Finalmente, cabe señalar que los alumnos pertenecientes al grupo de control formarán parte de acciones remediales durante el primer semestre del siguiente año con el fin de equiparar el nivel de desarrollo de su competencia comunicativa escrita.

Resultados.

En este apartado, se ofrecen los resultados obtenidos. Como se ha mencionado con anterioridad, los datos consideran solo a aquellos estudiantes que presentaron ambos trabajos (inicial y final), por tanto, quedan fuera quienes, por distintos motivos (incumplimiento, deserción, baja del curso), no entregaron alguno de los escritos.

Tabla 2: Puntajes de ambas secciones.

	1a evaluación	2a evaluación
A1	15	17
A2	18	20
A3	16	26
A4	18	25
A5	26	31
A6	15	22
A7	18	28
PROMEDIO	17,9	24,0
B1	21	21
B2	21	28
B3	28	32
B4	19	29
B5	18	25
B6	22	31
PROMEDIO	21,4	27,8

La tabla 2 sintetiza los puntajes obtenidos por los estudiantes de la sección A (grupo de control) y B (grupo experimental). En el primer grupo, el estudiante A1 obtuvo, tanto en la evaluación inicial como en la final, el puntaje menor (15 y 17), mientras que el alumno A5 presentó el puntaje más alto en ambas instancias (26 y 31).

Por su parte, en el grupo B, el puntaje mínimo y máximo en la primera evaluación pertenecen a B5 (18 puntos) y B3 (28 puntos) respectivamente, mientras que, en la segunda entrega, lo obtuvieron B1 (21 puntos) y B3 (28 puntos). Cabe señalar que, en ambos grupos, el promedio evidencia un aumento de aproximadamente seis puntos entre la primera y la segunda evaluación.

Figura 2: Comparación

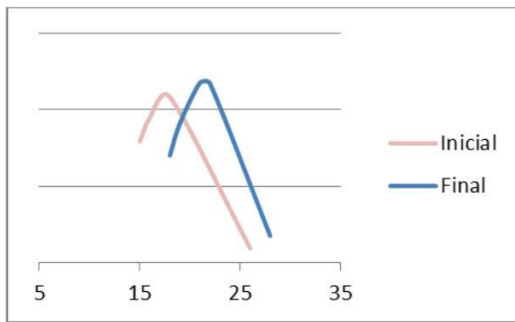
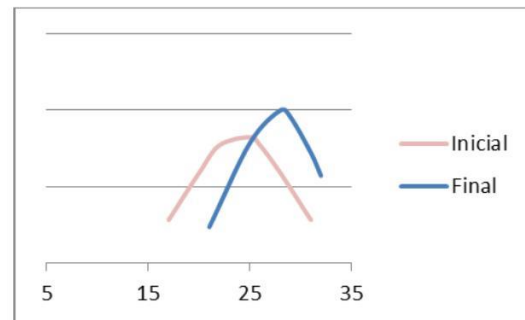


Figura 3: Comparación



La figura 2 muestra dos curvas muy similares, sin embargo, se evidencia que aquella que representa los resultados en la evaluación final se encuentra desplazada hacia la derecha. Se observa, además, que la curva presenta una dispersión muy estrecha a lo largo del eje x, lo que da cuenta de una alta concentración de estudiantes en torno a los 16-20 puntos (evaluación inicial) y 20-25 puntos (evaluación final).

Por su parte, la figura 3 demuestra diferencias significativas entre la evaluación inicial y final. Si bien ambas curvas tienden hacia una asimetría negativa, vale decir, una tendencia hacia la derecha, la segunda presenta una menor dispersión en el eje X y un aumento en el eje Y, lo que evidencia una mayor cantidad de estudiantes con puntajes cercanos a los 30 puntos.

Figura 4: Variaciones.

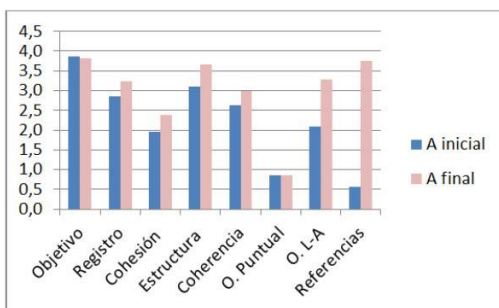
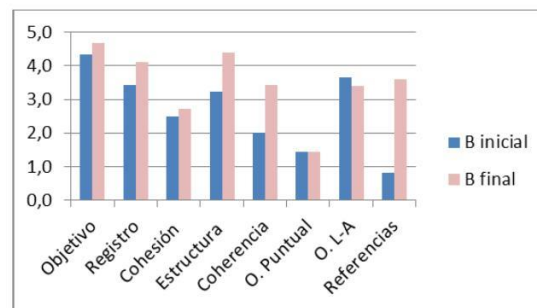


Figura 5: Variaciones.

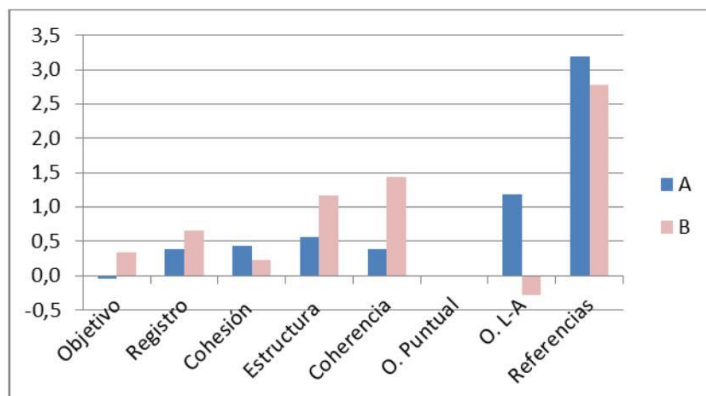


Las figuras 4 y 5 dan cuenta de las variaciones entre la evaluación inicial y final en cada uno de los aspectos considerados en el instrumento de evaluación para los cursos A y B. En ambas secciones, es posible identificar que la tendencia es hacia el aumento en prácticamente todos los aspectos evaluados, salvo la ortografía puntual. Asimismo, algunos de los resultados más significativos son:

- Alto nivel de logro en la competencia lingüística de la evaluación inicial y final para ambos cursos.
- Mayor nivel de mejora en el curso B para la competencia discursiva (cohesión, coherencia y estructura).
- Mayor nivel de mejora en el curso A para la competencia lingüística (Ortografía literal, acentual y puntual).
- Alto nivel de mejora en la competencia bibliográfica para ambos cursos.

Con el afán de presentar de forma más clara la relación entre los resultados obtenidos en la sección A y B, la figura 6 contrasta la diferencia de puntaje promedio por cada aspecto evaluado. De esta manera, se observa que en “objetivo” el curso A no presentó mejoras significativas, mientras que el curso B mejoró poco menos de medio punto. Destaca una evidente mejoría en los resultados del curso B para “estructura” y “coherencia”; por su parte, el curso A evidencia mejores resultados en “ortografía literal y acentual”. Finalmente, los avances más significativos para ambos cursos se encuentran en el uso adecuado de las referencias bibliográficas.

Figura 6: Contrastación.



Discusión.

Considerando que el objetivo de esta investigación es contribuir con el desarrollo de las competencias disciplinares relacionadas con la producción escrita para los estudiantes de Pedagogía en Castellano a través de una propuesta pedagógica orientada hacia la alfabetización académica y profesional, relevaremos en esta sección aquellos resultados que evidencian el progreso de los estudiantes y el impacto que en este ha tenido la implementación de dicha propuesta.

En primer lugar, es importante relacionar los resultados de la tabla 2, específicamente los promedios de ambos cursos, con las figuras 2 y 3. Efectivamente, cada uno de los cursos da cuenta de un aumento de seis puntos entre la revisión inicial y final, sin embargo, este dato puede resultar engañoso. Así, los gráficos nos permiten observar un aspecto mucho más valioso en educación: una distribución acotada de los datos ubicados por sobre el nivel de aprobación, tal como sucede en la figura 3. En otras palabras, una experiencia evaluativa exitosa, en términos estadísticos, revelará un gráfico cuya cola izquierda se ubicará por sobre la media.

En otro aspecto, la metodología utilizada y, sobre todo, el trabajo con tutores pares permitió fortalecer principalmente aspectos relacionados con la competencia

discursiva. Sin duda, esto se encuentra directamente relacionado con una concepción de la escritura entendida como un proceso y, consecuentemente, trabajada a través de etapas claramente diferenciadas. Sobre esta base, la colaboración de los tutores permitió fortalecer con mayor impacto cada una de las etapas de producción de la escritura.

Finalmente, el mayor aumento del nivel de logro en la ortografía literal y acentual que se evidencia en el grupo de control puede explicarse porque, al no contar con colaboración de los tutores en clases, la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes se centra en la validación del escrito como un producto mucho más que como proceso.

Conclusiones.

Con respecto a los objetivos de este proyecto, es posible considerar como significativa la contribución al desarrollo de las competencias específicas relacionadas con la producción escrita, ya que queda en evidencia mediante los resultados obtenidos que, luego de un acompañamiento en el proceso de alfabetización académica, los estudiantes fueron capaces de mejorar múltiples aspectos compositivos de sus textos.

En cuanto a la implementación de asesorías mediante tutores-pares, es posible afirmar que el uso de esta metodología promovió en los estudiantes la comprensión de la escritura como proceso, ya que constantemente discutieron y reflexionaron acerca de las decisiones tomadas al momento de componer sus textos. De igual forma, las múltiples revisiones que recibieron permitían a los estudiantes avanzar sistemáticamente y corregir conscientemente sus errores.

Si bien el avance en las competencias discursivas es notorio, también es necesario mencionar que los aspectos lingüístico y gramatical habrían requerido de una mayor dedicación. Esto, de cualquier forma, puede ser considerado en futuras aplicaciones

de las prácticas aquí estudiadas, a fin de alcanzar un avance integral en las diversas habilidades que los estudiantes requieren al momento de escribir.

Finalmente, los distintos resultados obtenidos en el grupo experimental demuestran que la utilización de una metodología con tutores pares es más efectiva para desarrollar habilidades de producción textual que el trabajo individual de un docente, puesto que optimiza la utilización del tiempo de clase, considera aspectos socioemocionales que inciden positivamente en procesos educativos y permite implementar perspectivas de alfabetización terciaria de manera activa que, por lo tanto, requieren de la participación y trabajo constante a lo largo la unidad.

Referencias bibliográficas.

Alzate-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, V.9. N° 1, 123-138.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, investigación* (20), 409-420.

Carlino, P. (2004). *Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Madrid: FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación en educación*, 355-381.
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2013). *Evaluación de la expresión escrita: criterios de corrección*. País Vasco: IVEI.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. Vol. 32, No. 4, 365-387.
- Frausin, P., Samolu, M., y Salas, P. (2010). La alfabetización académica en la educación superior. *Conferencia del Congreso Iberoamericano de Educación*. p. 1-16. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, 30-39.
- Martínez, R. (2010). *La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita* (Tesis para optar al Grado de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Massone, A., y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 2-5.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: LOM.