



DECISIONES QUE TOMAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL ESCRIBIR

Rubiela Aguirre

Universidad de Los Andes, Venezuela
rubiela@ula.ve

RESUMEN

En el ámbito académico la lengua escrita debe dirigirse a desarrollar la lectura analítica y crítica que influya en los procesos de producción escrita para lograr niveles más altos de comprensión y apropiación del conocimiento. Esto significa que es necesario ayudar a los estudiantes universitarios a optimizar la comprensión y la producción textual. Para lograrlo, es necesario brindar herramientas que les permitan tomar conciencia de los procesos y estrategias utilizados al leer y escribir; de ahí la importancia de concienciar las decisiones que toman al componer textos. El objetivo de esta experiencia de escritura consistió en indagar, mediante entrevista individual, qué decisiones tomó un grupo de estudiantes de formación docente para producir textos académicos. Los estudiantes reconocieron que las decisiones que tomaron al escribir les permitieron descubrir que la escritura académica contribuye a reconfigurar el pensamiento y que ésta resulta de un proceso de lecturas, relecturas y de escrituras sucesivas en torno a una idea.

Palabras clave: decisiones para escribir, escritura académica, escritores universitarios.

Introducción

La escritura en el ámbito académico es considerada una competencia compleja que requiere reflexión y control metacognitivo sobre elementos del lenguaje que deben regularse conscientemente, para combinar de la mejor manera posible las intenciones comunicativas y las convicciones o creencias, expresadas en posibilidades. Además, necesita desarrollarse a lo largo de la escolaridad, debido a la variedad de géneros, recursos lingüísticos y grados de complejidad que pueden estar involucrados, y debido a que los estudiantes, en la universidad, tienen que abordar textos con los que, la mayoría de las veces, no han tenido experiencia previa (Alvarado y Silvestri, 2003).

La comprensión y la producción de textos se reconocen como un quehacer cultural, social y académico que requiere comprender los contextos sociales de producción y las particularidades individuales como los aspectos emotivos, cognoscitivos y discursivos. Además, exige dominar las características genéricas de los textos académicos, esto es, los esquemas mentales o superestructuras de cada tipo de texto y las particularidades lingüísticas y textuales.

La formación universitaria contemporánea en lectura y escritura parte de principios y estrategias metodológicas en las que tanto el profesor como el estudiante asumen una posición protagónica, de manera que el profesor, en vez de centrarse en identificar el nivel en que se encuentra el estudiante para establecer la calidad de un escrito, se dirige a promover la adquisición de estrategias que exijan un mayor control de los procesos, como lo son la capacidad de autocorrección y el manejo de herramientas o recursos para leer críticamente y producir textos disciplinares. Esto conduce a que el es-

tudiante se apropie de las especificidades retóricas y las formas particulares de argumentar, exponer y explicar el saber de cada disciplina.

Estimular la explicitación y la concienciación de los procesos que intervienen en la producción escrita, hace que los estudiantes ocupen un rol fundamental en su manera de relacionarse con el conocimiento y en la transformación y mejora de sus prácticas de lectura y escritura, pues es insoslayable, al leer en la universidad, asumir la pluralidad de interpretaciones que posee el discurso y reconocer lo que dice el texto, lo que éste presupone y lo que aporta el lector; y al escribir, reconocer la expresión escrita como un medio para desarrollar el saber (función epistémica de la escritura), en tanto que permite la incorporación de nuevos conocimientos disciplinares y la apropiación de los géneros académicos. La función epistémica de la escritura se refiere “al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Emig, 1977; Olson, 1977; Applebee, 1984, citados por Miras [2000, p. 67]).

De ahí la necesidad de que los estudiantes se hagan lectores competentes, esto es, con capacidad para reconstruir el significado, las intenciones y las ideologías implícitas en los discursos, acceder a textos producidos por otros y producir otros nuevos; la necesidad de que se conviertan en productores de los distintos géneros con los que tienen que interactuar en su formación y sean conscientes de sus propios procesos de escritura y de lectura. Solo así estarán en condiciones de asumir otras tareas más complejas que se les planteen en el transcurso de su desarrollo personal y profesional.

De tal manera, se hace imprescindible aprovechar la permanencia de los estudiantes en la universidad, para ayudarles a usar conscientemente los procesos de lectura y escritura, lo cual se logra al enfatizar la comprensión y producción de textos como herramientas de diálogo y de comunicación académica, social y cultural. Esto significa que los profesores, además de trabajar los contenidos propios de su asignatura, deben facilitar la incorporación de otros géneros o variantes genéricas, que se utilizan en las distintas áreas del conocimiento y permitir que los estudiantes asuman un rol protagónico en su formación.

Asumir un papel protagónico implica que quien escribe no se limita a desarrollar un tema repitiendo o parafraseando lo que dicen los autores consultados, sino que, por el contrario, en sus escritos demuestra que examina, compara, cuestiona y analiza la información contenida en los textos, escribe en respuesta a un objetivo y reflexiona sobre los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, como lo son la planificación del texto (selección del tema, plantearse objetivos, dirigirse a un destinatario), la redacción (elaboración de las ideas) y la revisión (relectura de lo escrito para verificar si el texto que ha ido elaborando responde a las intenciones comunicativas y cumple con los aspectos formales propios de los textos requeridos).

Para escribir de esta forma, es necesario leer y documentarse sobre el tema que se va a tratar para acrecentar y transformar el saber, lo que requiere desarrollar estrategias cognitivas e intentar tomar conciencia de su uso, de modo que quien escribe logre apropiarse tanto de los formatos característicos de los géneros del discurso académico, así como también de los modos de comunicar propios de la especialidad de que se trate.

Según lo anterior, la lectura y la escritura en el nivel superior deben superar las destrezas básicas de adquisición y comunicación que se han enfatizado en los niveles precedentes, pues se trata de que los estudiantes lean y escriban por interés profesional y académico y que lo hagan adecuadamente (Carlino, 2005). De ahí que en el trabajo con textos académicos cobran importancia con-

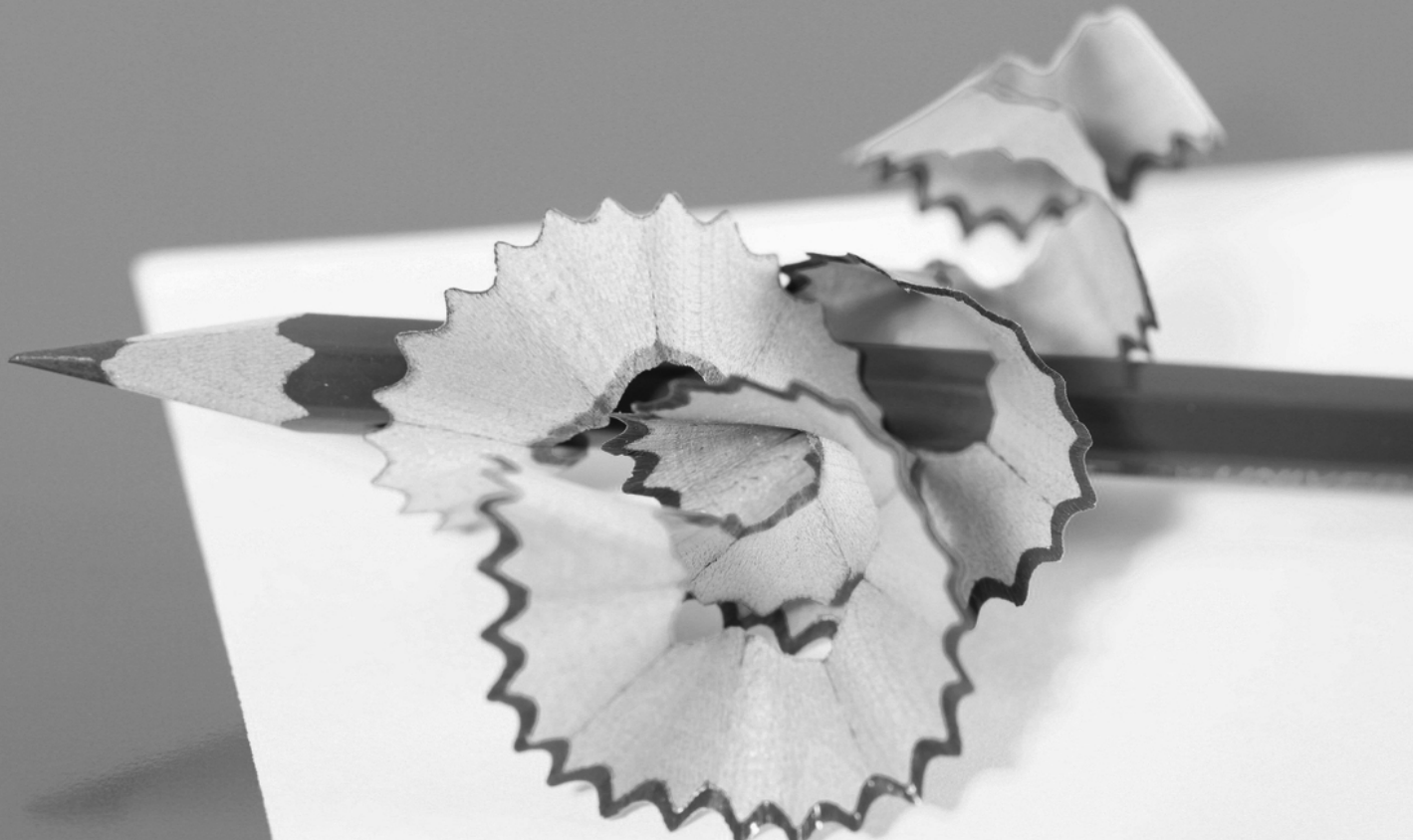
ceptos como proceso, formación y autoformación, metacognición (planificación, supervisión, evaluación) y metadiscurso, entre otros, que involucran el uso de la lectura y la escritura.

La composición escrita como asignatura de la carrera de Educación Básica Integral requiere la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos invariables de la enseñanza. Se lleva a efecto mediante la lectura de textos académicos que suelen ser derivados de investigaciones realizadas en el campo de la lengua escrita, es decir que no son escritos para estudiantes, sino para una comunidad de pares o conocedores de las líneas de pensamiento y de las discusiones propias de este campo de estudio. Eso significa que dichos textos exigen el manejo de cierta información tácita (propia de cada disciplina) fundamental para su comprensión, de manera que se hace necesario el acompañamiento de un experto que ayude a entender lo que los textos dan por sobreentendido (Carlino, 2003).

Partiendo de la premisa anterior, se intenta que los estudiantes se involucren con la comunidad académica a la que pertenecen mediante dos actividades fundamentales: por una parte, la lectura y análisis de textos de extensión variable y diversos grados de complejidad, y por la otra, la composición de textos que respondan a distintas intenciones. La lectura se dirige al reconocimiento de las ideas centrales de un texto, la ideología que subyace en el mismo, la consideración de diferentes posturas, opiniones y voces polifónicas; búsqueda de situaciones con que se vincula la

información, y el contraste y complementación de información. La escritura se orienta a producir textos personales sobre los temas estudiados, atendiendo a los requisitos de la producción escrita académica, la noción de género discursivo, los tipos textuales, los géneros académicos, la elaboración, revisión y reescritura de producciones tanto propias como ajenas, y las puestas en común de los textos realizados.

Se considera que leer y escribir de la forma mencionada permiten, por una parte, favorecer cierta autonomía de pensamiento que “tiene que ver con tomar decisiones habiendo evaluado alternativas, cuestionando las posibles consecuencias e implicaciones de la decisión y decidiendo de manera responsable, es decir, haciéndose cargo de la posición asumida y de sus implicaciones” (Mejía, Orduz y Peralta 2006, p. 1); y por la otra, desarrollar, específicamente, la lectura y la escritura propias del ámbito académico: contexto de producción, circulación y recepción.



Grupo participante

Los participantes eran 12 alumnos pertenecientes al séptimo y al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes de Mérida, quienes habían cursado, previamente, dos asignaturas del área de lenguaje y manejaban información básica sobre lectura y escritura.

En tal sentido, la clase se organizó de forma teórico-práctica, y se trató de integrar exposición y explicación teórica a la lectura cuando lo requirieran las actividades de comprensión y producción textual. Se leyeron textos académicos sobre escritura de modo individual, en parejas y en grupos mayores. El trabajo de aula se orientó a estimular la planificación, revisión y autocontrol de los procesos individuales, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura críticas y, al mismo tiempo, situar el desempeño de los estudiantes en el mundo laboral y social.

Procedimiento

Para conocer las decisiones que tomó un grupo de estudiantes al escribir, se procedió de la siguiente manera: Luego de leer y discutir en clase los textos *Construir la escritura* de Cassany (1999), *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza* de Castelló (2003) y *Enseñar a leer para vivir* de Fons (2004), se pidió que escribieran un texto, en casa, en el que explicaran a alguien conocido el proceso de composición escrita. Esta actividad se soli-

citó no tanto con la intención de que los estudiantes expusieran sus conocimientos sobre un tema determinado, sino, más bien, como una oportunidad para que reorganizaran sus ideas sobre el tema, decidieran cuáles eran más relevantes, cuáles ampliar y cómo organizarlas en función de la situación discursiva.

Interesaba especialmente que exploraran e hicieran conscientes las decisiones utilizadas al componer textos por considerar que hacerlo podría conducir a pensar en el proceso que se lleva a efecto al escribir. Quedaba entendido que la toma de decisiones es la asociación de un curso de acción o plan con una situación determinada que “requiere de procesos cognitivos de alto nivel que permitan abordar la complejidad, la incertidumbre y la multicausalidad de los fenómenos” (Ríos 1999, p. 69).

Una vez escrito el primer borrador, se realizó una entrevista con cada estudiante para conversar sobre ese texto que habían escrito en casa y para indagar acerca de las decisiones que habían tomado al escribirlo. La entrevista se pensó como una forma de invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el contenido objeto de estudio y para estimular el establecimiento de nuevas relaciones conceptuales, así como para ayudarlos a hacer conscientes los procesos de toma de decisiones que se activan al escribir textos académicos, en este caso, mediante la construcción de los saberes propios de la asignatura. Las preguntas formuladas fueron: 1) ¿Qué se propuso con la escritura de este texto? 2) ¿Cómo procedió para escribir?



Resultados

Luego de este primer encuentro, los estudiantes revisaron en casa ese primer borrador y realizaron la versión definitiva. Para concluir la actividad se les solicitó que explicaran por escrito el proceso que siguieron para producir el texto solicitado.

A continuación se transcriben las respuestas a la pregunta ¿Qué se propuso con la escritura de este texto?:

- “Explicar qué significa escribir hoy”.
- “Explicar cómo se debe llevar a cabo la enseñanza hoy”.
- “Explicar el proceso de composición escrita”.
- “Explicar lo que dicen los autores sobre la escritura”.
- “Recordarle al docente lo que necesita saber sobre el proceso de escritura”.
- “Mostrar las diferencias entre escribir y su didáctica”.
- “Tratar de ir viendo el proceso a medida que escribía”.
- “Que el lector comprendiera el proceso de escritura”.
- “Traté de mostrar que lo que no dice un autor lo dice otro”.
- “Intenté plasmar lo que había comprendido sobre el proceso de escritura”.

En las respuestas anteriores se evidenció, en primera instancia:

...la multiplicidad de alternativas y de recursos a poner en juego en el momento de escribir, dependiendo de la forma que se le quiere dar al contenido del texto, de los interlocutores con los que se establece el proceso de comunicación, de la intención que hay de lo que se quiere lograr con el texto (Ayuso 2004, p. 53).

También se observó que los estudiantes, antes de plasmar las ideas, dedicaron tiempo a la planificación del texto, subproceso en el cual los escritores deben establecer objetivos e integrar los variados procesos cognoscitivos y sociales involucrados en la escritura, lo que exige tomar decisiones para precisar las condiciones del texto y definir un plan de acción. Además, se demostró que ellos son conscientes tanto de su audiencia, lo que implica necesariamente representarse la cualidad o el estatus que se asigna a la persona a la cual se dirige, como de su propósito, lo que contribuye a adaptar el contenido, la organización y el lenguaje para comunicar efectivamente lo que desean.

De sus respuestas se infiere que los estudiantes asumieron la escritura como una tarea de solución de problemas, pues, escribir requiere que quien lo haga tome decisiones acerca tanto del contenido como de la audiencia, que planee la organización del texto, que decida en función de sus objetivos cómo va a expresar las ideas, que elija las palabras y genere oraciones, que evalúe la redacción utilizando criterios múltiples y que decida cuándo dar por concluido el texto.

De hecho, en las respuestas anteriores se evidenció que los estudiantes decidieron cómo iba a ser su texto y cuál era el contenido que querían incluir, demostrando así su capacidad de planificar y llevar a efecto la producción textual de manera individual, lo que indica un grado de conciencia y de control voluntario.

Las respuestas a la pregunta ¿Cómo procedió para escribir? fueron las siguientes:

- “Hice comparaciones entre los textos leídos para buscar coincidencias y pensé que hacían falta explicaciones y ejemplos”.
- “Usé tres de los materiales trabajados buscando la relación entre alfabetización y dominio de la lengua escrita”.
- “Usé fuentes bibliográficas y explico las recomendaciones, [me propuse] ver qué tiene uno [de los materiales leídos] que no tengan otros para enfatizar la importancia de crear hábitos de escritura”.
- “El inicio fue lo más difícil. Pensaba en que el texto iba dirigido a un docente. Con los textos consultados en la mano pensé en decir qué es escribir y

en explicar al docente las funciones y estrategias a partir de Cassany. Intenté hacer comparación entre autores”.

- “Hice una comparación entre autores sobre todo lo que considero importante, pero me faltan algunas ideas”.

- “Al releer para poder escribir me di cuenta que [sic] habían palabras desconocidas, aunque los autores mostraban las mismas ideas. Viví la experiencia de lo que es la escritura recursiva”.

- “Tenía en mente que no iba a escribir para mí, sino para que otra persona lo lea. Traté de seleccionar de las lecturas lo más importante, tomé notas”.

- “Escribí pensando en el uso de los aspectos formales como conectores, concordancia, acentuación”.

En las respuestas anteriores se observa que los estudiantes asumieron el reto de pensar cómo debería ser el texto que iban a escribir, lo que los obligó a recurrir a la lectura como condición para poder realizar su escrito, para decidir qué escribir y cómo decirlo, tal como se observa en la siguiente afirmación: *“El inicio fue lo más difícil. Pensaba en que el texto iba dirigido a un docente. Con los textos consultados en la mano pensé en decir qué es escribir y en explicar al docente las funciones y estrategias a partir de Cassany. Intenté hacer comparación entre autores”*. Es importante destacar que, aunque en la petición de escritura se solicitaba explicar el proceso de composición escrita, tema que había sido estudiado desde la perspectiva de los autores ya señalados, ninguno de los estudiantes optó por escribir a partir de los planteamientos de un solo autor, sino que revisaron de nuevo la bibliografía como condición para crear su propio texto, de modo que mediante la exploración de los vínculos y contrastes entre los discursos científicos escritos por especialistas se produce el discurso universitario escrito por estudiantes (García, 2009).

El hecho de que los estudiantes consulten distintas fuentes para emprender la escritura conduce a pensar que ellos saben que cuentan con habilidades para localizar y procesar información bibliográfica, expresar posiciones autónomas, presentar sus interpretaciones, usar sus conocimientos para generar ideas y ponerlas en palabras, así como para organizar su escritura. Estas habilidades pueden activarse al componer un texto académico, pues “la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar

las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (Carlino 2005, p. 22).

Las decisiones que estos estudiantes tomaron para producir un texto sobre un tema objeto de estudio, indican que escribir es un proceso complejo que requiere conocimiento del tema, capacidad para anticipar las necesidades del lector, capacidad para organizar la información de manera lógica, habilidad para encontrar las palabras adecuadas y perseverancia para continuar trabajando. Esta afirmación se hace en virtud de que todos los participantes manifestaron durante la entrevista individual la necesidad de hacer cambios o ajustes a lo escrito debido a que el hecho de responder las dos preguntas propuestas durante la entrevista les generó dudas sobre algunas partes del texto elaborado (primera versión) y se dieron cuenta de que tenían que resolverlas antes de dar por concluido el escrito, lo que indica que valoraron las propias competencias y debilidades.

En la afirmación *“Al releer para poder escribir me di cuenta que habían palabras desconocidas, aunque los autores mostraban las mismas ideas. Viví la experiencia de lo que es la escritura recursiva”* se evidenció, en primera instancia, cómo al leer distintas fuentes sobre un mismo tema se realiza comparación, contraste y cuestionamiento entre lo que afirman los autores y, en segunda instancia, se puso de manifiesto el establecimiento de relaciones entre lo estudiado sobre el proceso de composición

escrita y su experiencia personal, lo cual podría explicarse, en palabras de Larrosa (1996, p. 19), de la siguiente manera: “Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)”.

A partir de las decisiones que tomaron los estudiantes al escribir, podría decirse que su desempeño se centró en la función epistémica de la escritura, por cuanto reconocieron el papel del texto escrito en los cambios cognitivos que se podían producir en ellos y en la sociedad a la que pertenecen. Usaron la lectura para la potenciación del conocimiento, demostraron que tuvieron en cuenta la relación de la lectura con la escritura al leer para después escribir, leer lo que habían escrito, leer para corregir y leer para dar por concluido el texto. Decidieron cómo iba a ser su texto, cuál el contenido y cuáles ideas querían incluir. Demostraron capacidad para evaluar y revisar su trabajo a través del proceso de escritura. Se observó que tomaron decisiones para establecer objetivos, reorganizar ideas, elegir estrategias apropiadas, observar su progreso y analizar cuidadosamente si estaban cumpliendo sus objetivos. Algunos estudiantes incluso cambiaron el enfoque de su escritura cuando creyeron que no funcionaba.

Sin embargo, llama la atención que, aunque algunos estudiantes se dieron cuenta de que ciertas partes del texto no funcionaban, decidieron no

hacer los ajustes que consideraban pertinentes aduciendo que la producción de ese texto había implicado mucho esfuerzo y preferían dejarlo así. Podría decirse que ese modo de actuar frente a su propio texto revela el desempeño de escritores inexpertos en el sentido de que se aferran a lo producido en un primer momento, y aunque son conscientes de que deberían intentar hacer cambios, se niegan a revisar nuevamente el texto. En suma, podría afirmarse que, aunque estos estudiantes demuestran un estilo personal y utilizan estrategias de autorregulación que les permiten manejar algunas exigencias del texto, “todavía no se han apropiado totalmente de ‘los modos de decir’ característicos de la disciplina” (García Negroni 2009, p. 55), puesto que los textos académicos exigen a quien los produce un buen nivel de elaboración.

En síntesis, la formulación de preguntas por parte de la profesora se pensó como una manera de ayudar a los estudiantes a hacer conscientes las decisiones y las operaciones mentales que se llevan a efecto al escribir (lo que supone fomentar el pensamiento), y también como una forma de asesoramiento específico mediante la discusión del texto en marcha o monitoreo del proceso de producción. Se daba por entendido que la discusión sobre una versión ya realizada del texto estimula al escritor a tomar nuevas decisiones sobre aquellos aspectos que se deben cambiar, reorientar o reelaborar para lograr el propósito, lo que lo conduce a transformar el conocimiento y a convertirse en pensador independiente. Esto significa dar voz a los ciudadanos.

Para finalizar la experiencia de escritura, una vez entregada la versión definitiva del texto solicitado, se pidió a los participantes que explicaran en forma escrita el proceso que habían seguido para producir dicho texto, pues interesaba que volvieran sobre el proceso mental que acompaña la composición de textos para que, al hacer una revisión rápida del proceso ya vivido, trataran de concienciar su propio proceso de composición y las decisiones que tomaron al escribir. A continuación se transcribe uno de esos textos:

El primer paso consistió en retomar la lectura de los materiales recomendados por la profesora con el propósito de ubicar lo más importante y retomar lo analizado en clase. Luego, recordé que la profesora de Lectoescritura nos facilitó materiales muy importantes sobre el tema a los cuales acudí para reforzar mi producción.

Después de tener mis ideas claras, me enfoqué en tener muy claro a quién iba dirigido el texto, en este caso, a un profesor con metodologías tradicionales y mi propósito que era el de hacerle ver que la composición escrita es vista hoy día como un proceso en el que interviene tanto la parte psíquica de los seres humanos como las condiciones sociales que lo rodean.

Por último pensé en el material de lectoescritura me sirvió para hacer una especie de introducción al tema, para luego enfatizar lo expuesto por los autores Cassany y Teodoro Álvarez tratando de ser lo más clara y precisa.

Al final intenté cerrar con una especie de reflexión para el docente a fin de que no se conforme con lo que viene haciendo, sino que se esfuerce por dar siempre más de sí a esas personitas que en muy poco tiempo se convertirán en el motor que impulsará el avance de nuestra nación.”

Como puede observarse, el texto anterior recoge la reconstrucción del proceso seguido para la elaboración de un texto que requería la relectura de textos ya trabajados en el aula. Esta estudiante enfatiza cada uno de los momentos que marcaron su producción textual como, por ejemplo, sintetizar posiciones de varias fuentes bibliográficas en los subyacen espacios para la decisión personal y creadora, características que permiten la producción de conocimiento.

Es importante mencionar que los demás participantes, al escribir sobre el proceso seguido para producir el texto académico, elaboraron textos similares al anterior y evidenciaron que la ejecución de la escritura, como en todo acto voluntario, está precedida por una deliberación que lleva a la elección de alguna de las opciones en juego (Ríos, 1999). Según las afirmaciones de los propios estudiantes, la producción de un texto académico los obligó a elegir entre dos o más alternativas sobre varios aspectos que se deben resolver para elaborar un texto. Entre ellos está pensar en la audiencia, vislumbrar el tema, volver más veces sobre los materiales ya discutidos, cada vez con propósitos distintos, y confrontar lo producido con la intención comunicativa, a fin de ir haciendo los ajustes pertinentes para dar por concluido el texto.



Conclusiones

Con esta experiencia interesaba que los estudiantes exploraran e hicieran conscientes las decisiones utilizadas al componer textos, como una manera de conducirlos a pensar en el proceso que se lleva a efecto al escribir, y como un modo de propiciar la relación entre la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento.

Escribir desde su propia perspectiva ayudó a los estudiantes a comprender que centrar la atención en la producción textual exige tomar decisiones y resolver problemas para lograr expresar efectivamente lo que se pretende comunicar. También los ayudó a reconocer que la transformación del conocimiento se produce a través de la interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto. Descubrieron, por tanto, que la lectura y la escritura contribuyeron a transformar su forma de conocer.



Bibliografía

Alvarado, M. y Silvestri, A. (2003). La composición escrita: procesos y enseñanza. En *Cultura y Educación*, 15 (1), 7-15.

Ayuso, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. En *Acción Pedagógica*, v 13, 1, p.50-59.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Castelló, M. (2003). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. En *Signos*, v.(51-52), p.149-162, versión on line http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso

Fons, M. (2004). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Graó.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

García, M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, v. 44, 1, p. 46-56, versión on line <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5652/4119>

Mejía, J.; Orduz, M. y Peralta, B. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. En *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 39, n 6, versión on line <http://www.rieoei.org/deloslectores/1499Mejia.pdf>

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Infancia y aprendizaje* 89, pp. 65-80.

Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.