

Estrategias didácticas para promover el conocimiento metacognitivo: una propuesta para analizar el género discursivo miniensayo

Alejandra Andueza  | Universidad Alberto Hurtado (Chile)
aandueza@uahurtado.cl

Este artículo describe una estrategia didáctica diseñada para aumentar el conocimiento metacognitivo declarativo de la tarea mediante el análisis del género discursivo. Para esto, en primer lugar, se conceptualiza la noción de género discursivo y se discute la importancia de que los estudiantes desarrollen la habilidad de analizarlo para poder abordar la escritura de textos académicos de manera eficiente. En concreto, el análisis que propone la estrategia consiste en realizar inferencias discursivas a partir de la lectura de un ejemplar del género que el estudiante va a escribir. Para esto, primero se describen los tipos de inferencias discursivas que se realizan y luego las categorías de análisis a partir de las cuales se realizan esas inferencias. Luego se explica paso a paso cómo implementar esta estrategia en el aula y, por último, se aplica esta estrategia al género discursivo miniensayo. Finalmente, se comentan los efectos que ha tenido esta estrategia en el aprendizaje de la escritura de estudiantes de los cursos de alfabetización académica.

Palabras clave: género discursivo, alfabetización académica, conocimiento metacognitivo de la tarea, miniensayo.

Teaching strategies to enhance metacognitive knowledge: a proposal to analyze a mini-essay genre

This article describes a teaching strategy designed to enhance metacognitive declarative knowledge about the writing task through genre analysis. To do so, first, we conceptualize the notion of discourse genre and state how important is for students to master it in order to proficiently write academic texts. This strategy proposes a reading comprehension process that focuses on making inferences about the generic structure of a particular text they will write. Second, we explain how to apply it during classroom instruction, and we propose an example with mini-essay genre. Finally, we state how helpful this strategy has been in academic writing courses.

Keywords: discourse genre, academic literacy, metacognitive knowledge, mini-essay.



Recibido: 01/05/2021 | Aceptado: 01/06/2021

TO CITE
THIS ARTICLE:

Andueza, A. (2021). Teaching strategies to enhance metacognitive knowledge: a proposal to analyze a mini-essay genre. *Lenguaje y textos*, 53, 31-39. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15611>

1. Introducción

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los estudiantes a su ingreso a la universidad es dominar la escritura académica, que demanda la orquestación de conocimientos, habilidades y estrategias discursivas, cognitivas y metacognitivas altamente especializadas, que requieren de una enseñanza explícita y sistemática. A pesar de lo anterior, estas habilidades son escasamente trabajadas en la etapa escolar, por lo que las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de implementar diversas iniciativas orientadas a potenciar la adquisición de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, de modo que puedan desenvolverse de manera eficaz en las comunidades académicas a las que ingresaron (Carlino, 2012).

En este contexto, en Chile y Latinoamérica han proliferado programas para apoyar la adquisición de la literacidad académica. De acuerdo con Navarro (2017), esto ha hecho emerger un campo disciplinar propio a partir del cual se han desarrollado diversas redes y grupos como Iniciativas de Lectura y Escritura en Educación Superior (ILEES) se ha propuesto la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES) o la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPCE).

En términos generales, se pueden destacar tres grandes líneas de investigación en este campo: la primera, el estudio de géneros discursivos académicos, que aborda el análisis de los géneros discursivos profesionales de una determinada disciplina, y el estudio de los textos que escriben los estudiantes con la finalidad de aprender aquella disciplina (Castelló, 2014). La segunda línea de investigación se ha concentrado en la

emergencia e institucionalización de centros y programas de escritura académica tales como Tapia-Ladino, Ávila, Navarro, Bazerman (2016); y Ávila, González-Arias y Peñaloza (2013), entre otros, que buscan dar cuenta de cómo las instituciones han intentado dar respuesta a la creciente demanda por instancias de enseñanza aprendizaje de la escritura. La tercera línea de investigación se ocupa de estudiar las propuestas pedagógicas o didácticas para enseñar escritura académica tales como Andueza (2016); Andueza y Aguilera (2018); Carlino (2016, 2017), Bañales, Castelló y Vega (2016) así como su implementación en la educación superior.

El presente trabajo se inscribe en la primera y tercera línea ya que busca aportar una propuesta pedagógica para favorecer que los estudiantes comprendan y lleguen a dominar los géneros discursivos académicos que reflejan los modos de generar y difundir el conocimiento de las diversas disciplinas académicas. De acuerdo con Bazerman (2009), conocer y llegar a dominar estos géneros posibilita, a la larga, pensar y actuar como un miembro de esa comunidad. Por este motivo proponemos una estrategia didáctica diseñada para analizarlos, identificar sus características relativamente estables y comprender la lógica a partir de la cual se estructuran.

Esta estrategia ha sido ampliamente implementada en los cursos de alfabetización académica de una universidad chilena privada, y es el punto de partida clave a partir del cual se articula todo el proceso de enseñanza de la escritura académica en programas formativos como cursos de escritura, talleres y seminarios sobre desarrollo de la literacidad académica con docentes universitarios, talleres de escritura

insertos en cursos disciplinares, tutorías entre pares, cursos de escritura vinculados con cursos disciplinares, entre otros.

2. Marco teórico

Tal como se ha planteado, el género discursivo es el foco articulador de la enseñanza de la escritura, para lo cual es imprescindible que los estudiantes puedan tener una representación mental precisa del mismo, capaz de orientar la toma de decisiones durante el proceso de escritura. En palabras de Harris, Santangelo y Graham (2010) esto equivaldría a contar con conocimiento metacognitivo declarativo, que refiere al conocimiento, las habilidades y las estrategias que el escritor necesita para realizar una tarea en determinadas condiciones. Esto abarca (1) conocimiento de sí mismo como escritor, (2) conocimiento de la tarea y (3) conocimiento de lo afectivo.

Estos autores sostienen que los escritores maduros o proficientes tienden a tener conocimientos metacognitivos avanzados, lo cual se traduce, entre otras cosas, en una alta conciencia sobre las estructuras y características de los géneros discursivos, además de una clara noción sobre la importancia que tiene contar con ese conocimiento. Por este motivo, presentamos una estrategia que busca promover de manera explícita y sistemática la adquisición conocimientos metacognitivos declarativos sobre los géneros discursivos en los cursos de alfabetización académica. En concreto, consiste en la lectura analítica de un ejemplar del género que debe escribir el estudiante, para realizar inferencias discursivas que le permitan construir relaciones de significado en el texto a partir del género discursivo.

3. Estrategia didáctica para analizar los géneros discursivos académicos mediante la realización de inferencias discursivas

Esta estrategia se suele aplicar al inicio del proceso de escritura en el que se privilegian las actividades orientadas a: (1) investigar el tema y generar ideas sobre las cuales escribir y (2) familiarizarse con el género discursivo, que es clave para que el estudiante tome conciencia del modo en que las convenciones retóricas están conectadas con las prácticas sociales, lo cual, a su vez, lo ayuda a adaptarse de manera más eficiente a nuevos contextos de escritura (Reiff y Bawarshi, 2011).

Las actividades de investigación implican, en primer lugar, determinar los propósitos del texto, el tema y el enfoque, y planificar una estrategia para buscar, comprender y registrar información (Castelló, Bañales y Vega, 2011). En cuanto a las actividades de familiarización, estas implican leer ejemplares del género discursivo académico que los estudiantes van a escribir y analizarlos a partir de categorías que les permitirán identificar sus características estereotípicas. Durante este análisis, se pone especial atención al modo en que el contenido proposicional se estructura de acuerdo con las características estereotípicas del género discursivo, la audiencia y el propósito. En esta fase, se analizan las características del lenguaje académico, siguiendo a Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses y Sanchez (2014) y a Uccelli, Dobbs, y Scott (2013); así como los mecanismos de referenciación y citación de fuentes documentales, con el propósito explícito de aumentar el conocimiento metacognitivo declarativo del estudiante.

Este análisis del género se lleva a cabo mediante la realización de inferencias discursivas. Martínez Solís (2013) plantea una teoría sobre estas inferencias fundamentada en la teoría bajtiniana de la significación. De acuerdo con la autora, esta teoría reconoce: (1) la naturaleza dialógica e intertextual del enunciado, que es producto de la interacción social. (2) La relación de interdependencia que existe entre el texto y el contexto, dado que el enunciado –a partir del cual es posible establecer todas las redes de sentido– emerge en la fusión del texto y el contexto. (3) La naturaleza socio-histórica del género discursivo modela las formas en que nos comunicamos en las diversas esferas de la actividad humana. Estas formas convencionales de estructurar el discurso reflejan los modos de pensar propios de esas esferas, establecen límites entre los géneros y caracterizan sus particularidades.

A partir de lo anterior, la autora plantea que las inferencias discursivas establecen relaciones de significado que no solamente se encuentran en la secuencia lineal de oraciones del texto, sino también a nivel de discurso y, por lo tanto, cumplen un rol central en los procesos de comprensión y de aprendizaje de la lectura y la escritura. Propone la siguiente clasificación:

- **Inferencia genérica:** consiste en identificar el género discursivo al cual pertenece el texto que se está leyendo.
- **Inferencias enunciativas:** se produce al identificar la situación de enunciación en un texto, es decir, el modo en que se esbozan los sujetos del discurso (interlocutores, puntos de vista, polifonía, postura, distancia).
- **Inferencias organizacionales:** implica identificar la organización global

lógica que el autor ha dado al texto (sus secciones y los propósitos de esas secciones a partir de diversas marcas discursivas y lingüísticas).

- **Inferencias macroestructurales y microestructurales:** consisten en identificar el contenido global del texto y los contenidos relacionados que lo componen.
- **Inferencias macropragmáticas y micropragmáticas:** suceden al identificar la intención global del autor del texto y las estrategias discursivas mediante las cuales logró ese propósito.

La estrategia didáctica que presentamos a continuación tiene como propósito enseñar a realizar inferencias discursivas, a partir de la lectura de ejemplares del género discursivo académico que los estudiantes tienen que escribir. En concreto, este análisis se realiza con el apoyo de una plantilla (ver Tabla 1) que propone diversas preguntas para ayudarlo a identificar, realizando inferencias discursivas, las siguientes categorías: (1) propósito del texto, (2) audiencia a la que está dirigido el texto, (3) registro del texto, (4) elementos paratextuales, (5) esquema global del texto y (6) nombre del género discursivo. A partir de las preguntas para cada categoría, se promueve que el estudiante realice inferencias discursivas, tal y como se explicita en la Tabla 1.

La implementación de esta estrategia suele estar marcada por los tres momentos de la lectura (Solé, 2010). En el antes de la lectura, se activan conocimientos previos sobre el posible género y el tema, a partir de los elementos textuales y paratextuales que saltan a la vista, realización de hipótesis y predicciones sobre el texto. Luego, durante la lectura, se realiza una lectura común, de acuerdo con el planteamiento de

Tabla 1. Plantilla para analizar el género discursivo

| Título del texto: | | |
|-------------------|--|---|
| 1. | Propósito del texto (¿qué intención tenía el autor al escribirlo? ¿en qué medios o plataforma circula este tipo de texto?) | <i>Inferencia macropragmática</i> |
| 2. | Audiencia a la que está dirigido (¿qué personas leerán este texto?) | <i>Inferencia enunciativa</i> |
| 3. | Registro del texto (¿cómo es la postura del autor? ¿qué tipo de palabras usa? ¿cómo es la densidad informativa?) | <i>Inferencia enunciativa</i> |
| 4. | Elementos paratextuales (¿qué títulos, subtítulos, dibujos, gráficos, tablas, esquemas tiene el texto? ¿qué función cumplen estos elementos para la construcción del sentido del texto?) | <i>Inferencia organizacional</i> <i>Inferencias micropragmáticas</i> |
| 5. | Esquema global del texto (¿Qué partes o secciones se pueden identificar del texto? ¿Qué propósito tienen esas secciones? ¿Qué tipo de información contienen esas secciones?) | <i>Inferencia organizacional</i> <i>Inferencias micropragmáticas</i> <i>Inferencias macroestructurales</i> <i>Inferencias microestructurales</i> |
| 6. | Nombre del género discursivo | <i>Inferencia discursiva</i> |

Solé (2010) y, como actividad de después de la lectura, se completa en colaboración con todo el grupo curso, la plantilla para analizar el género discursivo.

Respecto de la primera categoría de la plantilla, al preguntar por el **propósito del texto** se espera que los estudiantes realicen una inferencia macropragmática acerca de qué intención tenía el autor al escribirlo. Esta intención se infiere a partir de los conocimientos previos que puedan tener sobre el género, y también de la intención comunicativa del mismo, que puede ser analizado, además de los otros elementos, por si tiene una intencionalidad general que tiende a ser argumentativa, expositiva, explicativa, narrativa, descriptiva, etc.

Por su parte, las preguntas orientadas a identificar la **audiencia a la que está dirigido el texto** buscan que los estudiantes realicen inferencias enunciativas que les permitan determinar para quién fue escrito. Elementos como la complejidad del tema, el nivel de especialización del género

discursivo y de las ideas que transmite, la extensión del texto, las características del paratexto, entre otros elementos, aportan indicios concretos a partir de los cuales se puede inferir a quiénes está dirigido el texto.

En cuanto a las preguntas sobre el **registro del texto**, también se espera que los estudiantes realicen inferencias enunciativas analizando el modo como los sujetos del discurso se esbozan en el texto. En esta categoría, se proponen preguntas orientadas a identificar el punto de vista que propone el autor o autores, analizar quién o quiénes son los enunciadores, identificar el distanciamiento y la postura que este adopta frente al enunciado y al enunciatario. Estos elementos ayudan a identificar el registro del texto que, de acuerdo, con la teoría sistémico-funcional refiere a las variedades de uso del lenguaje a las que el hablante opta dependiendo del contexto, dado que la relación texto/contexto es de interdependencia: en el texto mismo

están las claves que permiten interpretarlo de acuerdo con un contexto (Martín Menéndez, 2017).

Respecto de la categoría **elementos paratextuales**, las preguntas apuntan a identificar los elementos morfológicos destinados a facilitar la lectura y comprensión del texto tales como: uso de sangrías, interlineados, títulos, tipografía, subrayado, negrita, diagramación, anotaciones en los márgenes, entre otros (Alvarado, 1994). De acuerdo con Alvarado existen elementos paratextuales icónicos –tales como la ilustración, el diseño, los gráficos– y elementos paratextuales verbales –títulos, dedicatorias, epígrafes, prólogos, notas, bibliografía, glosarios, apéndices, etc–. En concreto, preguntas como ¿Qué títulos, subtítulos, dibujos, gráficos, tablas, esquemas tiene el texto? ¿Qué función cumplen estos elementos para la construcción del sentido del texto?, tienen como propósito que los estudiantes realicen inferencias organizacionales e inferencias micropragmáticas, dado que estos elementos paratextuales juegan un rol importante en la comprensión al poner en funcionamiento habilidades complejas necesarias para promover la construcción de sentido del texto (Alvarado, 1994).

En otras palabras, analizar el paratexto permite identificar los mecanismos mediante los cuales el autor facilita al lector realizar operaciones clave para lograr una adecuada integración del modelo mental del texto, tales como: anticipar el contenido, rescatar ideas en la memoria, seleccionar y jerarquizar información, identificar los distintos bloques de información, resaltar ideas importantes, completar información, entre otras.

En cuanto a la identificación del **esquema global del texto** las preguntas que

se plantean como: ¿Qué partes o secciones se pueden identificar del texto? ¿Qué propósito tienen esas secciones? ¿Qué tipo de información contienen esas secciones?, buscan que los estudiantes realicen múltiples inferencias discursivas. Por una parte, se pretende que realicen inferencias organizacionales para identificar la lógica en que el texto ha sido estructurado (qué secciones tiene e inferencias micropragmáticas al promover que analicen las funciones que cumplen esas secciones. También se busca que identifiquen el esquema global de significado –inferencias macroestructurales– y los bloques de contenido concretos a partir de los cuales se construye esa macroestructura –inferencias microestructurales–.

Una vez realizado el análisis, los estudiantes estarán en mejor posición para identificar el **nombre del género discursivo** (reseña, entrada de diccionario, ensayo, informe de laboratorio, discusión bibliográfica, etc.) o asignarle uno en caso de desconocerlo, esto corresponde a lo que Martínez Solís (2013) define como inferencia discursiva. Para profundizar la comprensión de esta estrategia de análisis, ejemplificaremos a continuación el resultado de esta estrategia didáctica, analizando el género discursivo académico miniensayo (ver Tabla 2):

Las primeras veces que se implementa esta estrategia suele tomar bastante tiempo de clases, ya que los estudiantes, en general, no están acostumbrados a construir el sentido del texto utilizando los elementos discursivos tal como aquí se propone; por el contrario, a lo largo de la enseñanza de la comprensión lectora suelen prevalecer actividades orientadas a construir el sentido del texto a partir de las ideas que transmite sin tomar demasiado en cuenta los

Tabla 2. Ejemplo de análisis del género discursivo: el miniensayo.

| Título del texto: | | |
|-------------------|--|---|
| 1. | Propósito del texto (¿qué intención tenía el autor al escribirlo?) | El texto tiene como propósito plantear una tesis o punto de vista, argumentarlos de manera fundamentada. |
| 2. | Audiencia a la que está dirigido (¿qué personas leerán este texto? ¿en qué medios o plataforma circula este tipo de texto) | Profesor universitario, esto se puede observar en el hecho de que identifica el curso de un programa de educación superior. |
| 3. | Registro del texto (¿cómo es la postura del autor? ¿qué tipo de palabras usa? ¿cómo es la densidad informativa?) | El registro es principalmente académico ya que se observa un uso de lenguaje razonablemente especializado (usa palabras precisas y no expresiones coloquiales o ambiguas) tiene una postura distanciada ya que refleja poco apego emocional con lo que dice e intenta presentar un punto de vista objetivo. Es denso informativamente: va directo al punto por lo que evita circunloquios y la repetición innecesaria de ideas. |
| 4. | Elementos paratextuales (¿qué títulos, subtítulos, dibujos, gráficos, tablas, esquemas tiene el texto? ¿qué función cumplen estos elementos para la construcción del sentido del texto?) | Encabezado de página con nombre del estudiante, nombre del curso y programa académico que cursa. Título en negrita que resume idea central del texto. Sección de bibliografía con las obras citadas en el texto y uso de paratexto de acuerdo con las normas de citación. Tipografía calibrí homogénea a lo largo del texto |
| 5. | Esquema global del texto (¿Qué partes o secciones se pueden identificar del texto? ¿Qué propósito tienen esas secciones? ¿Qué tipo de información contienen esas secciones?) | Se identifica una sección de introducción en la que describe brevemente el contexto generado por la pandemia a causa COVID-19 y plantea una tesis sobre el efecto social de la misma. Se identifica una sección correspondiente a desarrollo en la que expone tres argumentos para sostener la tesis. Cada uno de los argumentos está respaldado por datos provenientes de fuentes oficiales, que cita adecuadamente. Se identifica un breve párrafo final de conclusión en el que refuerza la tesis inicial. |
| 6. | Nombre del género discursivo | Corresponde al género discursivo miniensayo, |

elementos discursivos mediante los cuales se transmiten dichas ideas.

Es importante comentar que los tiempos de implementación de esta estrategia van acortándose conforme aprenden a aplicarla y toman conciencia del aporte que supone para su proceso de escritura. En efecto, diversos estudiantes han reportado en entrevistas metacognitivas que leer y analizar los textos desde la perspectiva del género favorece una comprensión

más acabada de los mismos, que se traduce en un mayor dominio a la hora de escribir ya que esta estrategia desvela los mecanismos que, de manera deliberada, otros autores más avanzados utilizan para que el texto cumpla con su propósito comunicativo.

4. Conclusiones

Enseñar esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades de escritura experta dado que aumenta el conocimiento

metacognitivo declarativo de la tarea que, de acuerdo con lo planteado por Harris, Santangelo y Graham (2010), es propio los escritores expertos. En este sentido, enseñar la estrategia propuesta de manera explícita y sistemática, no solamente es útil para que los estudiantes escriban minienayos, sino que puede aplicarse a la lectura y análisis de cualquier género discursivo con el propósito de identificar sus características relativamente estables.

Ayudar al estudiante a comprender las características estructurales del género discursivo que tiene como tarea escribir e identificar las estrategias que otros autores -más avanzados que él- utilizan para lograr esto, facilita su integración en la comunidad disciplinar dado que proporciona conocimientos y habilidades que son clave para poder pensar, hablar y escribir como un miembro competente de esa comunidad.

Referencias Bibliográficas

- ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANDUEZA, A. (2016). "La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasi experimento en la clase de ciencias". *Revista Complutense de Educación*, 27(2), pp. 271-287. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46918
- ANDUEZA, A. y AGUILERA, N. (2018). "Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23-40. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61952>
- ÁVILA, N., GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, P. y PEÑALOZA, C. (2013). "Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- BAJTÍN, M. (2008). *Estética de la creación verbal* (trad. de T. Bubnova). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979).
- BAZERMAN, C. (2009) "Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn". *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique*, 143-144 (pp.127-138) <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>
- CARLINO, P. (2012). "Section essay: Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?" *Perspectives on writing*, pp. 485-498. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.41>
- CARLINO, P. (2016). "Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: Estudios del GICEOLEM en formación docente inicial". *Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización. Maestría en Escritura y Alfabetización*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- CARLINO, P. (2017). "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias". *Signo y Pensamiento*, 16(71), 16-32.
- CASTELLÓ, M. (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión". En I. Ballano. e I. Muñoz (coords.). *Escribir en el contexto académico* (pp.153-176). Bilbao, España: Deusto Digital.
- CASTELLÓ, M., BAÑALES, G., y VEGA, N. (2011). "Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas". *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- HARRIS, K.R., SANTANGELO, T. y GRAHAM, S. (2010). "Metacognition and strategies instruction in writing". En H. Salatas & W. Schneider (eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. Nueva York: The Guilford Press. pp. 226-256.

- MARTÍN MENÉNDEZ, S. (2017). "M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro". En E. Ghio, F. Navarro y A. Lukin (comp.) *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*, (pp.17-31). Santa Fe: Ediciones UNL.
- MARTÍNEZ SOLÍS, M.C. (2013). "El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?" *Enunciación*, 18(1), 124-139. <https://doi.org/10.14483/22486798.7488>
- NAVARRO, F. (2017). "Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio". *Lenguas modernas*, 50, 9-14.
- REIFF, M.J., y BAWARSHI, A. (2011). "Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition". *Written Communication*, 28(3), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- SOLÉ, I. (2010) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TAPIA-LADINO, M., ÁVILA, N., NAVARRO, F. y BAZERMAN, C. (2016). "Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: An analysis from key scholars in the field in Latin America". *Ilha do Desterro*, 69(3), 189-208. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>
- UCCELLI, P., BARR, C., DOBBS, C., PHILLIPS GALLOWAY, E., MENESES, A. y SANCHEZ, M. (2014). "Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners." *Applied Psycholinguistics*, pp. 1- 33. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- UCCELLI, P., DOBBS, C. y SCOTT, J. (2013). "Mastering academic language organization and stance in the persuasive writing of high school students". *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>