CAMBIOS EN LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE UN GRADO DE MAESTRO TRAS SU PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE CENTRADOS EN LA DIDÁCTICA DE LOS GÉNEROS[1]

Isabel García Parejo
Universidad Complutense de Madrid
Juana María Blanco Fernández
Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar el efecto del conocimiento e implementación del modelo de apoyo para la escritura Reading to Learn (Rose y Martin, 2012), de base sistémico funcional, en la calidad de las tareas escritas de unos estudiantes del Grado de Maestro. Participaron, a lo largo de dos cursos académicos, 50 estudiantes a los que se solicitó de manera voluntaria la escritura de 2 textos de la familia de los géneros narrativos y 2 textos de la familia de los informativos, antes y después de la instrucción en el modelo mencionado. El corpus se ha analizado desde la perspectiva sistémico-funcional (Halliday, 2004) i) buscando marcas relativas al campo, al tenor y al modo y ii) utilizando una escala de indicadores que han permitido puntuar hasta un máximo de 32 puntos cada texto. Tras aplicar la prueba de Wilcoxon se observa que existen diferencias en los géneros narrativos en todas las variables analizadas, aunque no así en los informativos.

Palabras clave: escritura, gêneros, modelo *Reading to Learn*, formación del profesorado

ABSTRACT

The study analyzes the effect of knowledge and implementation of the scaffolding model for writing, Reading to Learn (Rose and Martin, 2012), influenced by systemic-functional linguistics and genre pedagogy on the written tasks of pre-service teachers in the Degree in Primary Education. In the study, implemented over two academic years, a writing

[1]Este trabajo forma parte de los estudios realizados en el marco del proyecto Santander-UCM PR26/16-20348, titulado *Educación lingüística y formación del profesorado: incidencia del modelo Reading to learn de base sistémico-funcional en el Grado de Maestro de Educación Primaria*.

intervention was designed involving 50 students. Participants wrote 2 narrative texts and 2 factual texts, before and after the training in the model. The corpus was analyzed from a systemic-functional perspective (Halliday, 2004) i) looking for features of field, tenor and mode, and ii) using a scale of indicators with a maximum score of 32 points for each text. After applying the Wilcoxon test differences in the narrative genres in all the variables analyzed were observed, although this was not the case in the factual genres.

Keywords: writing, genres, *Reading to Learn* approach, teacher training

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la escritura académica en contexto hispanohablante se ha desarrollado principalmente a partir de las iniciativas formativas y de investigación de países como Argentina, Chile, Colombia o México (Navarro, 2017). En este contexto también destaca la labor de profesionales y grupos de investigación que desde distintas disciplinas, enfoques y centros universitarios han contribuido a atraer la atención al estudio de este campo en España (Montolío, 2008-2009, 2014; Castelló, 2007, 2015; Ballano y Muñoz, 2015; Núñez Cortés, 2015; Castelló *et al.*, 2016). Lo relevante, sin duda, es que su trayectoria viene siendo suficiente como para perfilar distintas orientaciones de investigación que contribuyen a esclarecer la situación del fenómeno en el contexto universitario de nuestro país, entre ellas, la que tiene que ver con la presentación y análisis del impacto de propuestas formativas para facilitar a los estudiantes la comprensión y producción de géneros académicos propios de su perfil profesional (en el contexto de formación de maestros véanse, entre otros, Jarpa, 2013; Guzmán y García, 2015, 2017; García Parejo *et al.*, 2017; Álvarez *et al.*, 2015; Romero y Jiménez, 2015; Heredia y Quirós, 2015; Vargas y Rivera, 2015).

Así, nuestro trabajo pretende explorar cuál es la incidencia que tienen sobre la escritura de los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria dos proyectos de innovación docente desarrollados en la Universidad Complutense de Madrid con la finalidad de conocer e implementar la pedagogía de género de base sistémico funcional o *Genre Pedagogy* (García Parejo *et al.*, 2017). Según Martin (1984: 25), un género consiste en una actividad orientada hacia un determinado propósito y formada por etapas, en la que los hablantes intervienen en tanto que miembros pertenecientes a una cultura. En línea con esta definición, Martin y Rose (2008) elaboran una clasificación de géneros discursivos escolares presentes en el currículo australiano y una pedagogía de escritura que permita a cualquier escolar afrontar con éxito las demandas de expresión escrita de los mismos. Su propuesta es conocida como modelo *Reading to Learn* (Rose y Acevedo 2017).

Con respecto a la taxonomía propuesta por los autores, su organización responde a tres propósitos fundamentales en torno a los cuales se distribuyen los distintos géneros: cautivar al lector, próximo a los géneros narrativos; informar al lector, que aglutina los géneros del tipo crónicas, explicaciones, informes y procedimientos; y, por último, evaluar, vinculado a las argumentaciones y a la

crítica.

Reading to Learn (en adelante *R2L*), por su parte, presenta los fundamentos propios de la pedagogía de género en que se sustenta: la lingüística sistémico-funcional, la sociología de la educación y el constructivismo. En relación con esta corriente, un concepto fundamental vinculado al modelo es el de *Scaffolding Learning Cycle* o Ciclo de Aprendizaje Andamiado, enfoque pedagógico que orienta la realización de cualquier tarea de aprendizaje en el aula a partir de su preparación previa y elaboración posterior y que está en la base de la secuencia de aplicación de las estrategias del modelo para las tareas de escritura. Estas estrategias se distribuyen en tres niveles según el grado de apoyo que ofrecen a los estudiantes y el nivel lingüístico desde el que operan: texto en contexto, oración en párrafo y palabra en cláusula (véase Rose y Acebedo, 2017).

2. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

A partir del estudio de textos producidos por estudiantes de Grado que han cursado las asignaturas de Lengua española y Didáctica de la Lengua, los objetivos específicos de esta investigación parcial son dos, uno previo a la intervención docente: identificar las áreas donde ocurren la mayoría de los errores, y uno posterior: valorar si la innovación docente basada en el conocimiento explícito de los géneros y en su didáctica ha tenido influencia en la escritura de estos estudiantes, especialmente en las áreas conflictivas que pudieran detectarse en los primeros textos producidos.

2.1 Descripción de los participantes

Los participantes en este estudio (N=11) han sido seleccionados de una muestra total de 52 estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de las modalidades Bilingüe y General. Estos 11 participantes pertenecen al grupo General; de ellos, el 63,6% son mujeres y el 36,4% hombres, con una media de edad de 21,4 años. Estos 11 estudiantes han participado en todas las tareas propuestas a lo largo del curso 2016-2017 en las asignaturas de Lengua y Didáctica de la Lengua y, por ello, es posible analizar sus producciones antes y después de la intervención.

2.2 Metodología

Los datos de este estudio fueron recogidos en dos fases y se centraron en géneros escolares relevantes para el desarrollo profesional de futuros docentes, especialmente relatos e informes expositivos. Mientras que los relatos (por ejemplo, anécdotas y narraciones literarias) aparecen de forma sistemática en lecturas y actividades propuestas en manuales de Lengua en la educación primaria, los informes expositivos (especialmente la exposición descriptiva) son un género fundamental en la expresión del conocimiento en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas académicas (Martin y Rose, 2008).

En una primera fase, antes de presentar el modelo *R2L,* se solicitó a los estudiantes la producción de un género narrativo, en concreto una anécdota relacionada con sus experiencias en las clases de Lengua (TNA) y de un género informativo, en concreto, una exposición descriptiva (TED1) para presentar las tres ciencias del lenguaje que han influido en la didáctica de la lengua. Al final del segundo semestre, tras la implementación de la secuencia didáctica *R2L,* se solicitó otro género narrativo, una narración literaria (TNN) y otra explicación descriptiva (TED2), originadas ambas a partir de las tareas de clase.

Para el análisis del corpus, se diseñó y validó con jueces expertos una escala analítica que incluye un total de 8 ítems organizados alrededor del estudio del *campo* (finalidad y etapas del género), del *tenor* (relación entre participantes, registro) y del *modo* (estructura y cohesión de las oraciones), (Halliday, 2004; Martin, 1984; Rose y Martin, 2012). Así, las categorías de la escala analítica son las mismas para todos los géneros, pero difieren en su nivel de concreción según el género solicitado, como se muestra a continuación:

<table>
<tr><th colspan="3">Anécdota y Narración</th><th>Exposición descriptiva</th></tr>
<tr><td rowspan="4">CAMPO</td><td colspan="3">1. Finalidad. ¿Interpretó adecuadamente la consigna que se le pedía?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ETAPAS DEL GÉNERO</td><td>2. Orientación: ¿Incluye algún tipo de información espacial o temporal?</td><td>2. Clasificación: ¿Introduce el tema con una oración tópico?</td></tr>
<tr><td>3. Evento disruptivo:
- ¿Aparece un evento insólito? (anécdota)
- ¿Aparece una complicación que ha de resolverse? (narración)</td><td>3. Descripción: ¿Se anuncia cada nuevo tema requerido en la definición?</td></tr>
<tr><td>4. ¿Aparece relatada alguna reacción ante el evento disruptivo?</td><td>4. ¿Describe el estudiante la entidad requerida explicando qué es?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">TENOR</td><td colspan="3">5. ¿Se puede identificar claramente en el texto quién es el escritor y cuál es la relación que tiene con la audiencia-destinatario?</td></tr>
<tr><td colspan="2">6. ¿A lo largo del texto, el estudiante ha sido capaz de utilizar recursos léxicos para expresar y comunicar adecuadamente a la audiencia las actitudes y emociones de los personajes y del propio narrador?</td><td>6. ¿Utiliza el estudiante recursos léxicos para expresar valoraciones que sirven para explicar y clasificar, y para graduar los eventos o entidades requeridos?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">MODO</td><td colspan="3">7. ¿La estructura y complejidad de las oraciones es adecuada para la tarea requerida y el nivel académico del estudiante?</td></tr>
<tr><td colspan="3">8. En lo que se refiere a la cohesión dentro de las oraciones y dentro del propio texto, ¿aparecen marcadores propios del género?</td></tr>
</table>

Tabla 1. Categorías analizadas en los textos producidos por los estudiantes del Grado

Para cada ítem se propuso una escala de intervalo de 4 puntos (Kuiper *et al.*, 2017; Ferreira y Lantolf, 2008), y se redactaron los descriptores de rendimiento mínimo y máximo para que los evaluadores pudieran baremar las muestras sobre 32 puntos. Así, por ejemplo, para el ítem 6 de los géneros narrativos se debe calificar con la nota más baja (1) si no aparece expresada ninguna valoración ni reacción ante el episodio disruptivo, y con la nota más alta (4) si aparecen claramente expresadas diferentes actitudes y valoraciones por parte de los personajes y/o del narrador. Mientras que para el ítem 6 del género informativo, se debe calificar con la nota más baja (1) si aparece la valoración personal del estudiante sobre el tema, y con la nota más alta (4) si solo aparece valoración objetiva relacionada con la descripción-clasificación.

3. RESULTADOS SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES

Como se puede observar en la tabla que mostramos a continuación, la diferencia entre la media obtenida en el TNA (anécdota) y el TNN (narración literaria), así como entre el puntaje máximo y mínimo, es mayor que la que existe entre la obtenida en la exposición descriptiva 1 y la 2 (TED1, TED2).

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
Anécdota TNA	19,18	27,00	12,00	4,73
Narración TNN	30,64	32,00	28,00	1,36
Exposición Descriptiva TED1	25,20	32,00	21,00	3,91
Exposición Descriptiva TED2	26,00	32,00	22,00	3,03

Tabla 2. Puntaje total de los textos producidos antes y después de instrucción didáctica

Esto pudiera estar relacionado con el hecho de que el tema de la exposición descriptiva fuera la definición de paradigmas lingüísticos que influyen en los cambios observados en la didáctica de la lengua a lo largo del s. XX. Este tema es conocido por los estudiantes, ya que les ha sido presentado en lecturas y solicitado en varios ejercicios, lo que convierte la tarea en la producción de un género secundario (Bajtín, 1999), organizado desde la experiencia en comunidades de prácticas académicas. Sin embargo, la anécdota, asociada a un género primario, y quizás, a la comunicación oral, no parece ofrecer a los estudiantes un referente cultural específico que puedan utilizar para organizar su texto.

A continuación, presentamos los datos relativos a las anécdotas y narraciones producidas por los estudiantes del Grado de Maestro.

3.1 Características de los relatos

En la clasificación de los géneros escolares propuesta por Martin y Rose (2008), la anécdota se incluye dentro de la familia de los 'relatos' cuya finalidad global es

cautivar al lector (relatos cotidianos, narraciones literarias, fábulas). Todos los géneros de esta familia se caracterizan por compartir una etapa de 'orientación', que incluye fases descriptivas del marco de la historia, del ambiente y de los personajes. Sin embargo, se diferencian en la etapa de registro de eventos y la propia naturaleza de los mismos, así como por presencia explícita de etapas de reacción y de interpretación.

En la medida en que los relatos presentan una serie de eventos necesarios para hacer progresar la acción, puede ocurrir que estos eventos sean esperados por el lector (u oyente) debido a los diferentes acontecimientos que han sucedido previamente (cf. relatos cotidianos). Pero pueden aparecer también como eventos inesperados, ya que toman la forma de problemas que se resuelven (cf. narraciones literarias) o de incidente que se interpreta y juzga (cf. fábulas). O quizás, aparecen eventos insólitos ante los que se produce una reacción, es el caso de las anécdotas.

3.1.1 Las anécdotas

Se solicitó a los estudiantes que relatasen una anécdota a partir de la siguiente consigna: "Qué recuerdas de tu clase de Lengua. Cuéntanos en 15 minutos una anécdota relacionada con tus experiencias en la clase de lengua cuando eras estudiante o, si lo prefieres, de tu experiencia durante tu periodo de Prácticas de Magisterio". Esta tarea se solicitó en clase tras un debate y puesta en común alrededor de frases motivadoras de autor sobre 'qué es la lengua' y 'qué es enseñar lengua'.

Teniendo en cuenta la caracterización del género 'anécdota', se esperaba un texto organizado alrededor de una etapa de orientación (situación) y de un evento disruptivo e insólito ante el que el autor reaccionase. En cada etapa, deberían poder encontrarse fases descriptivas y valorativas.

Sin embargo, como se puede observar en la tabla 3, es la presencia o no de las etapas características del género anécdota lo que condiciona el puntaje final, pues estas etapas permiten reconocer el género producido y, por tanto, su propósito. Es en estos ítems del campo donde se observan las puntuaciones más bajas:

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
CAMPO TNA-1. finalidad	2,27	4,00	1,00	1,27
CAMPO TNA-2. etapa orientación	2,91	4,00	1,00	1,04
CAMPO TNA-3. evento disruptivo	2,00	3,00	1,00	0,89
CAMPO TNA-4. fases intermedias	1,91	3,00	1,00	0,83
TENOR TNA-5. identificación escritor, audiencia	3,09	4,00	2,00	0,70
TENOR TNA-6. relación y actitud escritor-audiencia	2,36	4,00	1,00	1,12
MODO TNA-7. estructura y complejidad oracional adecuada a modalidad y género	2,36	3,00	2,00	0,50
MODO TNA-8. cohesión clausulas-oraciones, párrafos	2,27	3,00	2,00	0,47

Tabla 3. Calificación media del campo, tenor y modo en las anécdotas producidas

Además, se observan medias bajas en lo que se refiere al modo, elemento que valora la complejidad oracional según nivel (estudiantes universitarios), así como la cohesión interna de todo el texto. Los dos siguientes ejemplos, transcritos respetando el original, son una muestra de extremos máximo y mínimo en las diferentes variables:

Ejemplo 1:

> Este año en las prácticas, la profesora en uno de los ejercicios puso una serie de palabras y los alumnos tenian que leer en el diccionario su significado y con lo que ellos habian entendido tenían que formar una oración. A medida que los alumnos terminaban su examen yo iba leyendo y en uno de ellos veo que una de las frases que el alumno había formado era con la palabra coz. La frase era la siguiente: A Marta y Martín le daron una coz los caballos en el campo.
>
> Inmediatamente llamo al alumno, que era uno de los que más destacaba académicamente y le digo que porque me pone el verbo así y me dice: "El verbo dar, en pasado, daron".

Ejemplo 2:

> Los alumnos estaban leyendo Fray Perico y su borrico y tras cada capítulo la profesora les hacía preguntas sobre el tema, pero ví que no les preguntaba hacerca del vocabulario, así que les hice yo varias preguntas y vi que no sabían lo que significaba y que tampoco preguntaban, así que al día siguiente decidí preguntarles las más difíciles y explicárselas.

En el primer ejemplo, el estudiante comienza presentando el marco donde se desarrolla el relato (año de prácticas, profesora y alumnos leyendo). En el segundo, también aparece un marco (profesora y alumnos leyendo), pero no se señala cuándo, por lo que la etapa de 'orientación' queda incompleta. En lo que se refiere a la presentación del evento insólito y a la organización de fases intermedias, el primer ejemplo incluye un episodio que llama la atención del futuro maestro y cierra con la respuesta del alumno del aula de primaria sin ningún comentario. Al cerrar de esta manera, implica al lector presuponiendo que este tendrá también una reacción ante el episodio. En el segundo texto, no aparece valoración explícita o implícita, el autor se limita a relatar unos hechos, por lo que no se ajusta a las características del género.

3.1.2 Las narraciones literarias

Si bien anécdotas y narraciones son dos géneros diferentes, ambos comparten etapas de orientación y de eventos disruptivos, así como estructuras oracionales asociadas a la modalidad escrita, a la descripción de diferentes ambientes y a la narración de eventos sucesivos. Como podemos observar en la tabla 4, tras la instrucción explícita los estudiantes mejoran:

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
CAMPO TNN-1. finalidad	4,00	4,00	4,00	0,00
CAMPO TNN-2. etapa orientación	4,00	4,00	4,00	0,00
CAMPO TNN-3. evento disruptivo	3,91	4,00	3,00	0,30
CAMPO TNN-4. fases intermedias	4,00	4,00	4,00	0,00
TENOR TNN-5. identificación escritor, audiencia	4,00	4,00	4,00	0,00
TENOR TNN-6. relación y actitud escritor-audiencia	3,91	4,00	3,00	0,30
MODO TNN-7. estructura y complejidad oracional adecuada a modalidad y género	3,55	4,00	3,00	0,52
MODO TNN-8. cohesión cláusulas-oraciones, párrafos	3,27	4,00	2,00	0,65

Tabla 4. Calificación media del campo, tenor y modo en las narraciones producidas

Mostramos a continuación parte de la narración desarrollada por el autor de la anécdota 2 tras implementar estrategias de lectura y de escritura con el cuento de los hermanos Grimm, 'El príncipe rana':

Ejemplo 3:

> Érase una vez un príncipe que volaba alrededor del castillo con su capa mágica. Era una capa de flores, su bien más preciado.
> Se divertía bastante hasta que una corriente de aire hizo que su capa cayese en una casa y él en un lago cercano. El príncipe trató de recuperarla, pero la casa

estaba rodeada de un muro tan alto que no se veía la parte de arriba […]
De repente, salió de los arbustos un tejón horrible que dijo: No te sulfures. Yo te devolveré tu capa mágica si prometes quererme y dejarme vivir contigo. […]

4. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones del estudio (análisis de 44 textos y diferencia entre los géneros narrativos analizados), los resultados parecen apoyar la idea de que es necesario organizar el currículum de las asignaturas que forman parte del programa oficial del Grado de Maestro alrededor de programas docentes basados en una didáctica explícita de los géneros (Carlino, 2006). A través del análisis de la incidencia de nuestros proyectos de innovación sobre la escritura de los futuros docentes, hemos observado la dificultad que pueden encontrar estos estudiantes a la hora de organizar textos exigidos en su futura práctica docente (cf. relatos). Si se incluye el estudio explícito de los géneros, se favorecerá que los estudiantes mejoren en sus competencias discursivas académicas y profesionales. Además, el profesorado responsable de las diferentes materias del Grado podrá evaluar la calidad de los textos producidos por sus estudiantes teniendo en cuenta los diferentes ámbitos sociales y académicos en los que deban comunicarse.

En este sentido, consideramos que estudios de este tipo aportan información relevante para profundizar en los procesos de evaluación de la lengua escrita. Por un lado, el instrumento diseñado para analizar los textos (de base sistémico-funcional) y, por otro, el proceso seguido en las fases de diseño y aplicación del mismo (presencia de docentes y de expertos), permiten explorar las marcas características de cada género. Con todo, somos conscientes de que hay que seguir desarrollando este instrumento con vistas a incluir más variables dentro de cada una de las dimensiones propuestas (campo, tenor y modo).

De igual manera, para poder llegar a conclusiones generalizables, estudios futuros deberían integrar un mayor número de asignaturas del Grado, así como un mayor número de sujetos participantes. Estos resultados parciales pueden ayudar a generar entre la comunidad académica una reflexión acerca de los géneros discursivos, así como de las competencias asociadas a su conocimiento y uso, en la formación de los futuros maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, T., Mateo, T., Serrano, M. P., González y M. A. 2015. "Diseño de la plataforma 'RedacText 2.0' para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura", *Revista Complutense de Educación*, 26(2): 425-445.

Bajtín, M.M. 1999. *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

Ballano, I., Muñoz, I. 2015. *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Carlino, P. 2006. "Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera»", *Educación en Ciencias*: 1-12.

Castelló, M. 2015. "La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad Española", *Cultura y Educación*, 27(3): 465-476.

Castelló, M. (coord.) 2007. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. 2016. "Academic Writing in Spain". *Exploring European writing cultures. Country reports on genres, writing practices and languages used in european higher education,* O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez, M. Castelló (coords.). Winterthur: ZHAW Zurich University of Applied Sciences. 201-209.

Ferreira, M. y Lantolf, J. 2008. "A concept-based approach to teaching writing through genre analysis". *Sociocultural theory and the teaching of second languages,* J. P. Lantolf, M. E. Poehner (eds.). Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox. 285-320.

García Parejo, I., Ahern, A. y García Bermejo, M.L. 2017. "La 'pedagogía de los géneros discursivos' en Grados de Formación del Profesorado: Presentación de dos proyectos de innovación docente", *Lenguaje y Textos,* 46: 69-80.

Guzmán, F. y García, E. 2015. "La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo", *RELIEVE*, 21(1).

Guzmán, F. y García, E. 2017. "La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas", *Revista de Investigación Educativa*, 35(2): 317-335.

Halliday, M.A.K. 2004. A*n Introduction to Functional Grammar*, Third Edition. Revised by C. M.I.M. Matthiessen London: Hodder Arnold.

Heredia, H. y Quirós, F. 2015. "El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos de fin de grado". *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas,* X. Núñez, A. González, Pazos, C. y Donos, P. (coords.). V. N. Famalicão: Edições Húmus. 443-459.

Jarpa, M. 2013. "Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en universitarios", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1): 29-48.

Kuiper, C., Smit, J., de Wachter, L. y Elen, J. (2017). "Scaffolding tertiary students´writing in a genre-based writing intervention", *Journal of Writing Research*, 9(1): 27-59.

Martin, J. (1984). "Language, register and genre". *Children Writing: reader,* F. Christie (ed.). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. 21-30.

Martin, J. R., Rose, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

Montolío, E. (coord.) 2008-2009. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel. 3 vols.

Montolío, E. (coord.) 2014. *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel. 2 vols.

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.

Núñez Cortés, J. A. (coord.) 2015. *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Romero, M., Jiménez, R. 2015. "La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz". *La escritura académica en las universidades españolas*, I. Ballano, I. Muñoz (coords.). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. 63-95.

Rose, D. y Acevedo, C. 2017. "Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia", *Lenguaje y Textos*, 46: 7-18.

Rose, D., Martin, J. 2012. Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox.

Vargas, J. M. y Rivera, P. 2015. "Writing Programs o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en estudiantes de nuevo ingreso", *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas,* X. Núñez, A. González, Pazos, C., Donos, P. (coords.). V. N. Famalicão: Edições Húmus. 525-535.