

LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUMANIDADES A PARTIR DE SUS PRODUCCIONES

Estudio transversal

ALBA NAROA ROMERO GONZÁLEZ / MANUELA DE LAS NIEVES ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es caracterizar la escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto (España). Con ese propósito, se recogen 96 reseñas producidas ad hoc por los estudiantes de los cuatro cursos y se analiza el corpus atendiendo a la estructura, la voz del autor y la corrección lingüística. Se constatan mejorías en la selección de la información y la inclusión del lector en el texto, pero no sucede lo mismo con la argumentación e, incluso, se manifiesta cada vez mayor despreocupación por el posicionamiento crítico del autor o la ortografía y la puntuación.

Abstract:

The objective of this article is to characterize the academic writing of undergraduate students majoring in modern languages at Universidad de Deusto (Spain). With that aim, we compiled 96 summaries produced ad hoc by the students in four courses; we analyzed the body of work based on structure, authorial voice, and linguistic correction. We confirmed improvements in selecting the information and considering the reader; such is not the case for argumentation, however, as writers showed increasing disinterest in critical positioning, spelling, and punctuation.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza universitaria; estudiantes; análisis del discurso.

Keywords: academic writing; higher education; students; discourse analysis.

Alba Naroa Romero González: doctora por la Universidad de Deusto y profesora de Educación Secundaria Obligatoria. Avda. de las Universidades, 24, 48007, Bilbao, España. CE: alromer@opendeusto.es. ORCID: 0000-0003-2855-1130.

Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez: investigadora y profesora titular de la Universidad de Deusto, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Bilbao, España. CE: manuela.alvarez@deusto.es. ORCID: 0000-0003-1187-4857.

Introducción

La escritura académica de los estudiantes universitarios es una cuestión que ha preocupado a docentes e investigadores desde las últimas décadas del siglo pasado, especialmente, en todo el ámbito anglosajón (Castelló, 2014; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette *et al.*, 2005). Esta preocupación e interés se ha intensificado en nuestro contexto más inmediato en los últimos años con la llegada de las reformas educativas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior, el cual pone de relieve la necesidad de formar en escritura académica a los estudiantes universitarios (Ezeiza, 2008).

Esta necesidad de formar a los estudiantes en escritura académica pone el acento en que sean capaces de producir con eficacia el trabajo final de grado con el que culmina esta etapa formativa. Dicha tarea exige que comprendan la escritura como un acto comunicativo, que tengan la capacidad de autorregular el proceso de producción del texto, y que conozcan las convenciones de la cultura disciplinar en la que se enmarca su trabajo (Castelló, 2009).

Por otro lado, también ha contribuido al incremento de ese interés la caracterización de la escritura como una herramienta de gran potencial epistémico que no se adquiere de una sola vez y para siempre (Álvarez y Yániz, 2015), ni por el mero hecho de pasar de un nivel educativo a otro (Chois y Jaramillo, 2016). Mediante la escritura, el estudiante no solo aprende a materializar las ideas, sino que también alcanza un mayor nivel de reflexión que le conduce a transformar el conocimiento, razón por la que se ha subrayado repetidamente la necesidad de enseñar a escribir a los estudiantes universitarios en el contexto de las disciplinas (Álvarez y Yániz, 2015; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Carlino, 2013).

Junto a la importancia que ha ido cobrando la escritura académica, cada vez más voces señalan que los estudiantes universitarios tienen dificultades para producir los textos que los docentes les solicitan (Álvarez y Boillos, 2015; Álvarez, Villardón y Yániz, 2010; Alter y Adkins, 2006), de manera que escriben con una calidad insuficiente respecto de lo esperable en este nivel educativo.

A pesar de que se ha señalado repetidamente la existencia de estas dificultades o desafíos para el estudiante universitario, todavía son escasos los trabajos empíricos acerca de la naturaleza de su escritura (Castelló, 2014) y de cómo esta evoluciona en todo un programa formativo (Chois y Jaramillo, 2016). Es ahí donde se sitúa este estudio, que trata de identificar unos

determinados rasgos de la escritura académica de los estudiantes de grado y de cómo se van apropiando de herramientas discursivas según el curso. Además, dado el tiempo transcurrido desde que se firmó la Declaración de Bolonia¹ resulta oportuno conocer el nivel de desarrollo de la escritura académica en los nuevos grados.

Esta investigación se lleva a cabo desde los planteamientos teóricos y metodológicos del análisis del discurso, en la línea basada en el constructivismo (Hyland, 2007; Swales, 1990; 2004), la cual entiende la escritura académica como un acto comunicativo contextualizado y de carácter social que requiere del escritor toda una serie de operaciones cognitivas que obedecen a la nomenclatura de una cultura disciplinar sobre cómo construir el conocimiento. Por lo tanto, no importa tanto el tema sino las decisiones retórico-discursivas acerca de la selección y delimitación del contenido, la finalidad del texto, el género y la audiencia de quien lleva a cabo el texto (Marinkovich y Córdova, 2014).

En este marco, el presente estudio, a partir de la producción de una reseña académica de formación, se propone caracterizar la escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas (LLMM) de la Universidad de Deusto (Bilbao) y la naturaleza de esta trayectoria a lo largo de los cuatro cursos. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos, según el curso:

- Analizar cómo construyen y organizan las ideas.
- Examinar cómo configuran la voz del autor.
- Observar con qué nivel de corrección lingüística redactan.

El artículo se organiza en dos secciones. La primera es de carácter teórico-metodológico y presenta los conceptos clave y las teorizaciones que fundamentan el estudio y la metodología seguida. La segunda sección, por otra parte, expone los resultados del análisis y las conclusiones.

Marco teórico

La reseña académica de formación

Es un género académico reconocido desde la década de los noventa gracias a la labor investigadora desarrollada por autores como North (1992), Motta-Roth (1995; 1996; 1998) o Giannoni (2000). Primero se define como un género que da cuenta de las novedades bibliográficas, justificando

su relevancia para la comunidad académica y su originalidad, valorando su aportación para el cuerpo de conocimiento y, por ende, expresando la idoneidad de la obra para el lector (Motta-Roth, 1996; Babaii y Ansary, 2007; Giannoni, 2009). Esta definición, sin embargo, no responde con eficacia a los objetivos y particularidades de este género cuando es producido por estudiantes universitarios.

Para definir apropiadamente la reseña académica de formación, no se puede soslayar el contexto de producción (el aula), al autor del texto (el estudiante), el destinatario (el docente) y el objetivo de la comunicación (tarea de aprendizaje), ya que son estos aspectos los que la definen. Así pues, podemos decir que la reseña académica de formación es un género producido por los estudiantes universitarios para el docente con la finalidad de favorecer su aprendizaje en varios sentidos.

Por un lado, la reseña permite que el estudiante lea e interprete una obra y realice un análisis crítico de lo que ha leído (Giammatteo y Ferrari, 2000). Por otro lado, le plantea desafíos retórico-discursivos, asociados a las particularidades y especificidades de cada cultura disciplinar, y de tipo idiomático, que le permiten familiarizarse también con otros géneros académicos (Ferrari, 2005). Por último, conocer reseñas producidas en diferentes disciplinas también propicia que el estudiante identifique y se cuestione los modos de construir el conocimiento según las disciplinas (Díaz-Blanca, 2015; Motta-Roth, 1996).

Pese a las aplicaciones didácticas de este género, la reseña ha recibido poca atención debido a su escasa significatividad como referente científico o para el currículum de quien la produce (Alcaraz y Salager-Meyer, 2005; Giannoni, 2000; Motta-Roth, 1996), y esta atención se ha centrado en textos producidos por expertos (Babaii y Ansary, 2007; Gea-Valor, 2000; Giannoni, 2009; Tse y Hyland, 2009). Es en la última década cuando empieza a crecer el interés por la reseña académica de formación y por el desempeño de los estudiantes en este género (Alzari, 2012; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).

El análisis de género

El análisis de género (AG) es un método de análisis, originado desde estudios que parten de la visión bajtiniana del género (Bathia, 1993; Gea-Valor, 2000; Swales, 1990; 2004), que caracteriza los géneros en el contexto en el que se producen. Por su parte, Bajtín (1982) realiza la teorización inicial;

sin embargo, el enfoque funcional iniciado por Swales (1990) tiene un alcance mayor por el modo innovador y completo de interpretar los géneros.

Aunque inicialmente comienza siendo un enfoque para el análisis de los artículos de investigación, otros autores como Bathia (1993) o Biber, Connor y Upton (2007) pronto reconocen su utilidad para analizar otros tipos de géneros académicos e incluso profesionales (Gea-Valor, 2000) y es un referente de análisis de la estructura retórica del texto.

De todos estos estudios que se fundamentan en el enfoque de análisis de género, se infiere la importancia de analizar el texto en su contexto, como una parte imprescindible de su definición. De esta forma, se pueden delimitar de manera más eficaz entre los géneros y entre las disciplinas (Kanoksilpatham, 2007). Asimismo, al tratarse de un análisis en contexto, permite conocer cómo se configura un mismo género cuando lo produce un autor experto o un estudiante, de manera que puede tener también aplicaciones didácticas si se utiliza para conocer y valorar las estrategias retórico-discursivas y lingüísticas que emplean los estudiantes y las transformaciones que estas tienen a lo largo de la carrera.

Este enfoque funcional de análisis del género se fija en los propósitos comunicativos que contribuyen a formar la estructura retórica. Estos se dividen en tres niveles según su contribución al propósito general del texto o a propósitos más específicos: 1) movimientos retóricos, 2) pasos, 3) subpasos.

El primero de estos niveles, el relativo a los movimientos retóricos, es una unidad textual que apoya de manera directa el propósito global del texto mediante unas características estructurales y sintácticas concretas (Piqué-Noguera y Camaño-Puig, 2015; Swales, 2004). En el análisis que realiza Swales (1990) de la sección de introducción del artículo de investigación, por ejemplo, esos movimientos retóricos serían: establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho.

El siguiente nivel, correspondiente a los pasos, está supeditado a los movimientos retóricos, de manera que cumple una subfunción o un objetivo comunicativo más específico que contribuye a un movimiento retórico (Difabio de Anglat y Álvarez, 2019). Ejemplo de esto podría ser el modelo de análisis de la reseña de expertos que propone Motta-Roth (1995:8), donde el primer movimiento retórico (presentar el libro) está constituido de cinco pasos: definir el tema general del libro; informar acerca de lectores potenciales; informar sobre el autor; realizar generalizaciones sobre el tema e insertar el libro en el área del conocimiento.

Por último, el tercer nivel, que es el de los subpasos, está conformado por objetivos comunicativos muy específicos que, a su vez, dotan de significado a los pasos (Venegas, Zamora y Galdames, 2016), es decir, son la unidad de mínima de significado del texto o, dicho de otro modo, las ideas.

La voz del autor

Los diferentes aspectos del texto que abarca la voz del autor es una línea de investigación que ha interesado a diferentes corrientes entre las que ha destacado el metadiscurso por su manera de entender el texto como un medio de comunicación social contextualizado a través del cual el autor trata de persuadir al lector. Su propia caracterización, además, le permite integrar los diferentes aspectos discursivos que abarca la voz del autor en un mismo análisis, lo cual lo diferencia de otras líneas de investigación que estudian estos aspectos por separado.

Desde que Harris, en la década de los cincuenta, menciona por primera vez el concepto de metadiscurso (Hyland, 2005) hasta que Halliday (1982) separa la función ideacional de los elementos no proposicionales, son muchas las propuestas de análisis del metadiscurso que se realizan. Entre estas, destacan tres por la continuidad de su desarrollo. La primera es la de Vande-Koople (1985), que hace hincapié en el contenido ideacional del texto, refiriéndose fundamentalmente al posicionamiento del autor respecto de los contenidos y su actitud hacia estos. En la década de 1990, Crismore, Markkanen y Steffensen (1993) toman la propuesta anterior y realizan modificaciones para evitar ambigüedades, pero no llevan a cabo una modificación de carácter más complejo.

No es hasta principios del siglo XXI que Hyland (2005) retoma ambas propuestas y constata que, pese a originarse en un enfoque funcional, la categorización realizada por los autores sigue criterios sintácticos. En respuesta a estas observaciones, crea una propuesta que divide el metadiscurso en la dimensión interaccional e interactiva para así identificar cómo se presenta el autor en el texto, cómo interactúa con el lector y con otras voces, cómo se posiciona respecto de los contenidos y qué elementos textuales utiliza para orientar al lector. Posteriormente, modifica esta propuesta sin más cambios significativos que el nombre de las dimensiones por metadiscurso textual y metadiscurso interpersonal (Hyland, 2007).

Entre todos los modelos de análisis del metadiscurso propuestos, este es el más utilizado por su actualidad, por la claridad de la categorización

y porque interpreta los ítems con criterios funcionales. No obstante, a la hora de analizar un texto, al igual que en el enfoque de análisis de género, hay que tener muy presente el contexto, pues la tradición cultural y disciplinar de cada país determina qué estrategias son las correctas para presentar la voz del autor en el texto (Vande-Koople, 2012). Este es el caso, por ejemplo, del uso del “yo” para presentarse a sí mismo que tienen los autores anglosajones (Hyland, 2007) mientras que, según las especificidades del discurso académico español, el autor tiende a ocultarse tras la tercera persona (Goethals y Delbecque, 2001).

La corrección lingüística

Todo texto académico debe estar escrito con una gramática y ortografía correctas (Regueiro y Sáez, 2013) que se ajusten a la normativa más reciente establecida por la Real Academia Española (2010, 2015). En otras palabras, escribir correctamente (en términos lingüísticos) un texto académico supone una revisión en tres niveles: ortográfico, morfosintáctico y léxico (Regueiro y Sáez, 2013).

El primero de estos niveles, el ortográfico, atiende cuestiones relativas a las letras, las sílabas y las palabras, la acentuación y la puntuación del texto. El dominio de estas cuestiones está asociado al lenguaje oral (la fonética de la lengua) y al uso de la escritura como un código alfabético que tiene unas normas (Mamani, 2013). Asimismo, la ortografía tiene una dimensión social en el sentido en que contribuye a perpetuar el lenguaje y, con esto, la efectividad de la comunicación; y una dimensión cultural al distinguir los usos del lenguaje en cada ámbito (Díaz, 2008; Pérez, Guerrero y Ríos, 2010).

Por otro lado, la puntuación afecta a la comunicación en el nivel de la organización del texto, de tal manera que evidencia el pensamiento y el posicionamiento del autor (puntuación según criterios cognitivos) y responde a las necesidades sintácticas del texto a medida que se construye (puntuación según criterios sintácticos). Los textos académicos exigen un uso especializado y complejo de la puntuación para que no se desvanezca el propósito comunicativo (Pujol, 1995).

El siguiente nivel, el morfosintáctico, se refiere al correcto uso de las categorías gramaticales y las estructuras sintácticas. En todo texto académico se espera el dominio de las categorías gramaticales según el rol que desempeñan en el lugar que ocupan de la oración (género, número, persona, rección, tiempo, aspecto, modo, derivación y composición), la

corrección en las relaciones que se establecen entre unidades léxicas para formar sintagmas y la creación de enunciados, oraciones y conjuntos complejos (Biber, 1995; Regueiro y Sáez, 2013).

Por último, el nivel léxico se refiere a la terminología específica o el uso de tecnicismos según la disciplina (Regueiro y Sáez, 2013) y el área del conocimiento, el contexto y el propósito del escrito (Biber, 1995). Al mismo tiempo que exige un alto nivel de especialización en el léxico, también requiere que el lenguaje sea formal, claro, sencillo, desprovisto de ambigüedades y de adornos (Cassany y Castelló, 1997).

En definitiva, el correcto uso de estos tres niveles de la lengua en el texto contribuye a la adecuada recepción del mensaje y, por ende, a la efectividad comunicativa del texto.

Método

Esta investigación es un estudio empírico transversal de carácter exploratorio y descriptivo de las características de la escritura académica de los estudiantes de grado en LLMM. La metodología de análisis seleccionada, por ser la más idónea para el estudio, es de corte cualitativo.

Participantes y corpus

Participaron 96 estudiantes de los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto durante el curso académico 2015/2016. El criterio utilizado para su selección ha sido pertenecer a la carrera de LLMM, no tener otro título universitario o haber iniciado previamente otros estudios universitarios y no repetir materias de otro curso. En resumen, han participado todos los estudiantes de nueva matrícula en cada curso.

El corpus se constituye con las 96 reseñas académicas de formación producidas *ad hoc* por la totalidad de la población seleccionada a efectos del estudio; por tanto, se trata de un corpus representativo de este grado.

Instrumento de obtención del corpus

Para el diseño del instrumento de obtención del corpus, la primera decisión que se toma es el género que tendrán que producir los participantes del estudio. A partir de la literatura sobre los géneros que producen con más frecuencia los estudiantes universitarios se selecciona la reseña académica de formación porque es el más reconocido; exige el uso de dispositivos discursivos de cierta complejidad que van desde la descripción hasta la

argumentación; su brevedad facilita la obtención del corpus y pone al estudiante en la situación de tener que seleccionar la información relevante del texto fuente; y es fácilmente reconocible para los estudiantes de los cuatro cursos. De esta manera, tanto la consigna como el libro que se debe reseñar pueden adaptarse para que resulten asequibles para todos los estudiantes.

A continuación, se opta por el libro de *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez-Torrego (2011) como el texto fuente para que se realice la reseña. Esta elección se justifica por la familiaridad de su temática con los intereses de los estudiantes y por la configuración de su portada, contraportada, índice y presentación, ya que aporta la información necesaria para producir el texto espontáneamente.

Tomadas estas decisiones, se diseña una consigna que responde a una situación contextualizada de comunicación que requiere producir una reseña. Para validar el instrumento, se realiza previamente un *pretest* con los estudiantes del grado en Lenguas Modernas y Gestión. Este proceso permite, posteriormente, realizar ajustes relativos al tiempo de realización de la tarea, la necesidad de limitar la extensión, la claridad de los conceptos expuestos e incluso la posibilidad de que esta determine la construcción del texto. En la figura 1 se presenta el instrumento resultante.

FIGURA 1

Consigna para la realización de la reseña

La Biblioteca de la UD quiere incorporar en su **catálogo** una reseña de los libros de reciente incorporación.

¿Nos echas una mano?

Necesitamos que escribas un texto de no menos de 200 palabras (máx. 300). TEN EN CUENTA QUE...

Este texto tiene como **finalidad** informar a los usuarios, estudiantes, que vayan a la biblioteca para saber si es el libro que están buscando.

Por ello, el texto que escribas debe incluir los aspectos del libro que consideres oportunos. La siguiente lista puede servir de ayuda: autor o autores, tema, organización del libro y contenidos, a quién puede interesar, valoración sobre su utilidad para la comunidad académica...

Nosotros te facilitaremos la portada, la contraportada, la presentación y el índice.

¡COLABORA CON NOSOTROS!

Procedimiento de análisis

El proceso de análisis de este corpus se centra en los rasgos de la escritura académica de estos estudiantes que se muestran en la reseña: cómo construyen, organizan y relacionan las ideas, cómo se configura la voz del autor y cómo se resuelve el nivel de corrección lingüística. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación el procedimiento que se ha seguido para analizar cada uno de esos rasgos de la escritura académica.

Análisis de cómo construyen y organizan las ideas

Para analizar la estructura de la reseña, se sigue la teorización de la estructura retórico-discursiva iniciada por Swales (1990; 2004). Como no se asume ningún modelo previo de análisis de la estructura debido a que responden a reseñas producidas por expertos, se lleva a cabo primero una fase de preanálisis para generar un modelo original para analizarlas.

La fase de preanálisis para crear dicho modelo se realiza siguiendo la metodología de análisis propuesta por Biber, Connor y Upton (2007:13) que consiste en realizar varias lecturas del corpus con propósitos distintos (identificar ideas, temas, organización...). Este modelo, posteriormente, se valida en un juicio de expertos en el que participan cinco especialistas en educación, escritura académica y creación de instrumentos. En esta validación, se rechaza la hipótesis nula, por lo que hay concordancia, y se alcanza un nivel de acuerdo de 0.79 según la W de Kendall. Resultado de las observaciones cualitativas de los jueces, se realizan algunas modificaciones relativas a la expresión de algunos ítems.

El modelo de análisis de la reseña académica de formación que resulta está dividido en dos partes: describir (M1) y valorar (M2). Dentro de cada una, se despliega el tipo de contenidos a los que puede recurrir el autor del texto: identifica al autor del libro, señala el contexto de producción del libro, identifica el tipo de libro, etc.

Después de esta fase de preanálisis, se analiza el corpus empleando el modelo de análisis de la reseña académica de formación validado. Este se divide en dos partes estableciendo relaciones con el modelo de análisis creado: primero, se analiza todo el corpus; y, a continuación, los textos por cursos con el objeto de conocer la trayectoria de la competencia comunicativa.

Análisis de la configuración de la voz del autor

El análisis de la configuración de la voz del autor en las reseñas se lleva a cabo utilizando el modelo del metadiscurso propuesto por Hyland (2007:111), por ser el más idóneo para los objetivos y el enfoque de esta investigación. Su propuesta divide el metadiscurso en diez categorías (conectores lógicos, marcadores de trama, marcadores de endofórica, evidenciales, glosas de código, mitigadores, intensificadores, marcadores de actitud, marcadores de relación y autorreferencia) que se agrupan según el aspecto de la voz del autor al que contribuyen: presencia del autor en el texto, posicionamiento del autor respecto de los contenidos, interacción del autor con el lector, interacción del autor con otras voces y elementos textuales que orientan al lector.

Análisis de la corrección lingüística

En este caso, el análisis se realiza mediante la identificación de los usos de la lengua observados en los textos que contravienen la normativa de la Real Academia Española (2010; 2015). Posteriormente, estos usos incorrectos se organizan según si se trata de ortografía (acentuación, mayúsculas, letras y palabras), gramática (clases de palabras, discordancias de género o número, etcétera) o puntuación (signos que delimitan la oración y operan dentro de ella y signos que delimitan el párrafo o el final del texto).

Resultados y discusión

Construcción de la reseña: organización del texto

Los estudiantes de este corpus utilizan la descripción y la valoración para construir la reseña, si bien no en todos los textos se utilizan estos operadores discursivos. Mientras que los estudiantes de primero y de tercero, prácticamente en su totalidad, recurren a estos dos operadores; los de segundo y de cuarto curso construyen con mayor frecuencia textos en los que únicamente se describe o se valora. En la secuenciación de la información se observa también un comportamiento muy similar en estos dos grupos: los de primero y tercero siguen una secuenciación que comienza describiendo; los de segundo y cuarto, en cambio, inician el texto desarrollando una valoración del libro reseñado.

Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de primero y de tercero resuelven la tarea comunicativa atendiendo a las pautas da-

das en la instrucción. Este modo de secuenciación, en el que primero se caracteriza y luego se valora, coincide con lo observado en otros estudios sobre reseñas de expertos (Motta-Roth, 1998, 2001; Ferrari, 2005; Alzari, *et al.*, 2014). El modo de resolver la tarea escritora en segundo y cuarto, sin embargo, no responde eficazmente a la situación comunicativa que se plantea en la instrucción.

Por otro lado, y ahondando en el análisis, se observa que los estudiantes de cada curso priorizan objetivos comunicativos diferentes para describir y para valorar. En la tabla 1 se señalan las ideas que se utilizan en cada curso con el porcentaje de recurrencia.

TABLA 1
Objetivos comunicativos desplegados por curso

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta al autor del libro (100%) • Se refiere a otras características del libro (85.3%) • Identifica el tema del libro (55.8%) • Describe la organización del libro (47%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta al autor del libro (95.4%) • Se refiere a otras características del libro (77.2%) • Describe la organización del libro (63.6%) • Identifica el tema del libro (54.5%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta al autor del libro (100%) • Describe la organización del libro (92.3%) • Se refiere a otras características del libro (53.8%) • Identifica el tema del libro (38.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe la organización del libro (81.4%) • Presenta al autor del libro (77.7%) • Identifica el enfoque teórico (77.7%) • Se refiere a otras características del libro (62.9%) • Identifica el tema del libro (59.2%)

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, los estudiantes de los diferentes cursos dan distinto nivel de importancia a las ideas que seleccionan en la elaboración de la descripción del libro que están reseñando. El único objetivo que se mantiene prácticamente en la totalidad de las reseñas en todos los cursos es “presentar al autor del libro”, el que no tiene una función tan esencial como otros objetivos. Por otro lado, la cada vez mayor recurrencia de ideas como “describir la organización del libro” o “identificar el enfoque teórico”

pone de manifiesto que los estudiantes consideran que esta es una información que el lector debe conocer y, por ende, que la selección que hacen se vuelve cada vez más consciente y pertinente con el paso de los cursos. Asimismo, llama la atención la marcada diferencia del objetivo “identificar el enfoque teórico” de primero a cuarto. Hasta cuarto curso su aparición es muy puntual, como si el conocimiento solo se pudiera expresar de una manera (Castro y Sánchez, 2013), pero estos estudiantes parecen entenderlo como discutible y problematizado, lo que supone un importante avance.

No se vislumbra una trayectoria tan clara en la selección de objetivos para el desarrollo de la valoración por parte de los estudiantes de unos cursos a otros, como se refleja en la tabla 2.

TABLA 2
Objetivos comunicativos desplegados por cursos

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<ul style="list-style-type: none"> Identifica a los destinatarios ideales del libro (82.3%) Utiliza juicios de valor (67.6%) 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a los destinatarios ideales del libro (59%) Utiliza juicios de valor (45.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a los destinatarios ideales del libro (100%) Utiliza juicios de valor (76.9%) 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a los destinatarios ideales del libro (81.4%) Utiliza juicios de valor (44.4%)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, no hay constancia de que se produzcan cambios relevantes entre los cursos. Se trata de una trayectoria muy difuminada en la que solo se puede destacar claramente que los participantes del estudio recurren con mayor frecuencia, en todos los cursos, al objetivo de “identificar el destinatario ideal”. Solo alcanza, junto con el objetivo anterior, una cierta estabilidad “utilizar juicios de valor”, pero estos son cada vez menos frecuentes de un curso a otro y no se apoyan en argumentos críticos, como se puede observar también en otras investigaciones sobre la argumentación de estudiantes universitarios (Castro y Sánchez, 2013; Fleisner, Ramírez y Sabaini, 2017), por lo que no realizan una valoración compleja.

Los resultados parecen indicar que la descripción es el operador discursivo que más utilizan los informantes, aquel en el que se utilizan mayor variedad

de objetivos comunicativos y en el que se vislumbra una trayectoria más clara de un curso a otro, pero esto no implica que el desarrollo informativo sea más apropiado. De hecho se observa que, sin importar el curso, los estudiantes refieren de dos a cuatro objetivos comunicativos cuando describen y de uno a dos cuando valoran. Ahondando en estos resultados, el espacio dedicado a la descripción y a la valoración en el texto parece inferir que los participantes del estudio se guían más por la limitación de extensión de la instrucción para la actividad escritora que por una planificación detenida que plantee claramente unos objetivos comunicativos necesarios para alcanzar el propósito general del texto.

Voz del autor

El primero de los aspectos de la voz del autor tratado se refiere a la presencia explícita del autor en las reseñas. Se constata en este corpus que solo algunos estudiantes de primero y segundo curso se presentan de manera explícita en el texto mediante la primera persona del singular como pronombre o desinencia del verbo (“creo que puede ser de utilidad”; “como ya he dicho anteriormente”; “recomiendo el uso de este libro”), lo cual no es correcto según las convenciones y las especificidades del discurso académico español (Goethals y Delbecque, 2001).

Los estudiantes de tercero y cuarto curso, por el contrario, utilizan una voz impersonal, objetiva (“este libro puede ser de interés para estudiantes universitarios”; “es de extrema utilidad para la comunidad académica debido a su enfoque”; “es recomendable su lectura”), lo cual coincide con lo constatado en otros estudios sobre esta temática (Hyland, 2002; García-Romero, 2004).

Este cambio de primero a cuarto puede deberse a que los estudiantes de los primeros cursos no están tan inmersos como los de cursos superiores en la cultura disciplinar en la que ingresan. Quienes tienen más experiencia, por otro lado, pueden estar imitando los usos del lenguaje que observan en textos científicos de expertos.

En cuanto al posicionamiento del autor respecto de los contenidos, se constata que este es un aspecto de la voz que se manifiesta de manera poco frecuente en los textos; no experimenta cambios con el paso de los cursos; y que se caracteriza por la mitigación del compromiso, fundamentalmente mediante la expresión de la posibilidad (“podríamos compararlo con la Real Academia de la Lengua”; “podemos decir que este libro está enfocada

a una enseñanza no universitaria”; “podría interesar mucho a personas que estén estudiando castellano”), y en menor medida, la intensificación destacando la importancia (“claramente dirigido al lector que se quiere iniciar en la lengua española”; “es, definitivamente, un libro que puede interesar a estudiantes universitarios”; “es imprescindible destacar los numerosos ejemplos”). Por consiguiente, los autores de estos textos, como ya se ha visto en otros estudios que analizan textos producidos por estudiantes universitarios (García-Romero, 2004; Castro y Sánchez, 2013; Aguilar y Fregoso, 2013) no se comprometen con los contenidos, pero esto no debiera ser un resultado esperable porque los estudiantes de grado debieran haber desarrollado progresivamente habilidades para comprometerse con lo que expresan (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011).

Otro aspecto de la voz del autor es la interacción con el lector y se presenta como un elemento que prácticamente la totalidad de los informantes parece tener en cuenta y de manera cada vez más recurrente. No obstante, este modo de interactuar con el lector, el cual se sustenta únicamente sobre la primera persona del plural inclusivo (“podemos decir que es una gramática alcanzable”; “el libro que tenemos ante nosotros”; “por el funcionamiento gramatical de nuestra lengua”), no resulta lo suficientemente persuasivo, como también destaca Alzari (2012) en otro estudio sobre la reseña académica de formación, pues parece estar más asociado al lenguaje oral. Asimismo, se infiere de la propia consigna que los estudiantes estaban, quizás, muy mediatizados por la instrucción.

En cuanto a la interacción con otras voces, al contrario que el caso anterior, destaca la no presencia de este aspecto, lo cual es esperable teniendo en cuenta el contexto de producción de la reseña. Únicamente cabe mencionar que, en los dos únicos casos observados, el proceso de citación no se realiza correctamente siguiendo un sistema que le dé al autor citado el crédito que le corresponde, y este es un conocimiento básico para elaborar textos académicos (López, 2016).

Por último, en el aspecto de la voz del autor, que se refiere a los elementos textuales que orientan al lector, no se constatan cambios significativos de un curso a otro. Predominan los conectores de tipo aditivo para establecer relaciones entre ideas (“además, está dotado de prevenciones al lector contra confusiones y abundantes remisiones e unos lugares a otros”; “además, presenta un enfoque descriptivo y normativo con aclaraciones terminológicas y numerosos cuadros de norma.”) y, ocasionalmente, causales (“creo que

puede ser de gran utilidad sobre todo para estudiantes de secundaria que necesiten refuerzo con la gramática, ya que dispone de muchos ejemplos y ejercicios con sus respectivas soluciones”) o adversativos (“siendo un libro de gramática en palabras del autor “esencial”, es posible que temas muy concretos y avanzados no aparezcan, pero a grandes rasgos por lo menos todo fenómeno gramatical está explicado”), sin que se presenten ejemplos de mayor complejidad sintáctica.

En todos los cursos se recurre a un mismo conector como representativo, algo que ya se ha señalado anteriormente en la literatura (Sánchez-Avendaño, 2005; Bustos, 2013). Por otro lado, este modo de relacionar las ideas tampoco se ve favorecido por la estructuración del texto, en la cual solo se utilizan marcadores de trama, si acaso, para cerrar el discurso.

Aspectos formales

Con el paso de los cursos, los estudiantes manifiestan actitudes menos atentas a revisar los aspectos formales, quizá, como ya se apuntaba en un estudio de la década de los noventa (Medina, 1994), porque en el contexto universitario, al priorizarse la transmisión de los contenidos disciplinares, no se penalizan este tipo de errores.

Ahondando en estos resultados, se constata que los errores más recurrentes en todos los cursos son los relativos a la acentuación, además de ser los que aumentan de un curso a otro. Se observan dificultades, fundamentalmente, en la acentuación de palabras agudas, esdrújulas y en casos de tilde diacrítica. Estos usos incorrectos se producen en expresiones que ya aparecen en el texto fuente y que, por otro lado, corresponden al léxico específico del área disciplinar en el que los estudiantes se están formando (palabras como: capítulo, didáctico, lingüística, fácil, están, estará, etcétera). Esto puede atribuirse tanto a la no revisión detenida del texto como a una falta de sensibilidad por parte de los estudiantes sobre la importancia de atender este tipo de cuestiones.

Asimismo, cabe destacar el uso incorrecto de las mayúsculas (“filología Hispánica”; “Doctor en filología”; “el libro gramática didáctica del Español”; “así como: Las conjunciones”; “universidad de Deusto”; “también ayuda a reflexionar sobre la Normativa”; “las partes de la Gramática”) debido al objetivo de destacar la información o al desconocimiento de la normativa académica por parte de los estudiantes.

En cuanto a la puntuación, los estudiantes tienen dificultades para utilizar la coma, el punto y coma y el punto final. En el caso de la coma, se constata que no la dominan en ninguna de las funciones que define Montolío (2000), particularmente cuando se trata de cambios de orden (“para terminar encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios.”; “en cada capítulo podemos encontrar diferentes conceptos gramaticales.”; “en cuanto al tercer capítulo nos habla sobre...” o incisos (“hay que destacar que en comparación con la edición anterior, en la actual...”); “la gramática didáctica del español es un libro, como bien dice el título sobre varios aspectos de la gramática escrita”; “el presente libro titulado Gramática didáctica del español escrito por Leonardo Gómez Torrego se basa en resolver esas dudas gramaticales...”), y que incluso la utilizan en lugar de otros signos como el punto y coma, el cual apenas aparece en este corpus de textos (“son muchos los conocimientos que se dan por hecho que se controlan y que se hace buen uso de ellos, por el contrario, en diversas ocasiones cometemos pequeños y grandes errores...”).

El punto y aparte tampoco se utiliza adecuadamente, o bien se fractura el discurso sobre una misma temática o, por el contrario, no se utiliza cuando se deben separar diferentes temáticas, como en los siguientes ejemplos:

Por último, cabe remarcar que también se trata de un libro muy dinámico, puesto que, además de contenido más teórico, se propone una serie de ejercicios y se aportan soluciones, de forma que lo aprendido se pueda usarse [sic] de forma práctica.

Es por ello, un libro útil, amplio y práctico, que puede servir de utilidad a personas interesadas en diversos aspectos de la gramática española. (*Informe 1.2*).

Leonardo Gómez Torrego, autor del libro “Gramática didáctica del español” presenta diversos apartados en relación a la misma para su comprensión y correcta utilización. Es a través de contenidos expuestos con sencillez, confusiones frecuentes, remisiones de unos lugares a otros, correspondencias terminológicas, un diseño claro y riguroso, ejercicios y sus respectivas soluciones, informaciones de norma, etc. que logra presentar y desarrollar todo lo necesario para su entendimiento y uso adecuado. De acuerdo a lo mencionado anteriormente por el autor, el libro estará dividido en secciones, partiendo desde las clases

de palabras (sustantivos, adjetivos, determinativos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y [sic] interjecciones), deteniéndose [sic] posteriormente en las oraciones y grupos, a continuación, haciendo énfasis en la fonética y fonología y concluyendo con la ortografía (*Informante 2.44*)

Por último, el punto final no siempre se encuentra en párrafos con carácter conclusivo, por lo cual no cumple su función:

Por la sencillez y claridad del libro cualquier persona interesada en el tema puede ser capaz de ampliar o aclarar su conocimiento en cuanto a la lengua española y su gramática (*Informante 1.10*).

Esta gramática abarca muchos temas y es evidente que no puede desarrollar en profundidad los diferentes aspectos gramaticales que trata, aunque presenta muchos aspectos de novedad que la hace muy atractiva. (*Informante 3.67*).

Conclusión

La trayectoria observada en los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas en lo relativo a los tres aspectos de la escritura académica que aquí se analizan indica que los estudiantes mejoran en la selección de la información para que responda más adecuadamente al propósito comunicativo global del texto, y en la presencia de un autor que se ajusta a los convencionalismos y especificidades del discurso académico español.

El uso que realizan de la argumentación, de los elementos textuales para orientar al lector y la propia densidad informativa parecen mantenerse igual de un curso a otro, e incluso se manifiesta una tendencia cada vez mayor a la despreocupación por cuestiones como el posicionamiento respecto de los contenidos, la ortografía y la puntuación. Todo ello evidencia una falta de comprensión del texto como un acto comunicativo en el que intervienen diferentes factores (tema, contexto, objetivos del autor, destinatario).

Asimismo, algunas de las dificultades que se han constatado en esta trayectoria parecen estar asociadas a la falta de autorregulación del estudiante para planificar el texto de manera detenida y para realizar una revisión acorde a esa planificación, lo cual ya se ha observado en estudios previos sobre textos producidos por estudiantes universitarios (Carlino, 2003; Álvarez, *et al.*, 2010; Álvarez y Boillos, 2015). Se llega, entonces, a la misma conclusión que Chois y Jaramillo (2016) acerca de que el mero

paso de un curso a otro no parece garantizar la apropiación de la escritura académica y, por ende, un dominio mayor de esta.

De la reflexión sobre estos resultados, además, se infiere que la universidad debe responsabilizarse de enseñar a escribir a los estudiantes porque los nuevos desafíos de lectura y escritura que les proponen rompen con sus hábitos de estudio previos. Para cumplir con ese objetivo, la universidad debe plantear:

- Actividades durante el proceso o, como otros autores (Carlino, 2013; Carlino, *et al.*, 2013) las han denominado, actividades en contexto. Estas deben realizarse en el aula, en todas las disciplinas, con la orientación del docente y mediante la propuesta de situaciones comunicativas reales. Así, la lectura y escritura no serán solo un medio de transmisión del conocimiento sino también una herramienta de potencial epistémico.
- Lectura y análisis de textos de expertos para que los estudiantes aprendan cómo se construye el discurso en cada disciplina y qué recursos especializados deben utilizar. De esta manera, tal y como se ha señalado en otros estudios previos (Castro y Sánchez, 2013; Douglas, López y Padilla, 2011; Comas, Sureda y Trobat, 2011; Castelló, *et al.*, 2011), el estudiante se podrá convertir en un investigador que debe buscar y seleccionar la información, señalar las divergencias en el conocimiento o decidir qué postura se ajusta más a las características de su estudio.
- Enfoque comunicativo en la enseñanza de los aspectos formales para que, desde la lectura y escritura de manera contextualizada, sean los propios estudiantes quienes identifiquen, mediante el uso de rúbricas de autoevaluación (Fernández-Rufete, 2015; Pérez, *et al.*, 2010), en qué aspectos presentan más dificultades. Esto, además, les ayudará a desarrollar actitudes positivas hacia la ortografía.

Pese a la importancia de las conclusiones de este estudio, al tratarse de uno transversal y no longitudinal de un programa formativo concreto, conviene no realizar generalizaciones, ni extender estos resultados a otras titulaciones o contextos sin la debida investigación empírica que las acompañe. Asimismo, aunque la reseña no deja de ser el género académico más apropiado para este tipo de estudio por su fácil adaptación a los diferentes

niveles, las limitaciones del propio instrumento para conocer otros aspectos de la escritura académica de los estudiantes plantea la necesidad de recoger más corpus de diferentes géneros de aprendizaje de mayor longitud, compartimentados en secciones, que requieran mantener una orientación argumentativa y contextualizar los contenidos en el marco disciplinar.

Por último, estos resultados en la trayectoria de un programa formativo completo plantean también interrogantes en torno al nivel de dominio con el que los estudiantes llevan a cabo un texto de la complejidad del trabajo de fin de grado, y sobre el desempeño que realizan de la escritura académica los estudiantes de posgrado.

Nota

¹ Se llama así porque en esa ciudad, en 1999, los ministros de educación de los países que forman la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia, que recogía el Proceso de Convergencia de los estudios universitarios en Europa, lo que se denomina Espacio Europeo de Educación Superior.

Referencias

- Aguilar, Luz Eugenia y Fregoso, Gilberto (2013). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 413-435.
- Alcaraz, M^a Ángeles y Salager-Meyer, Françoise (2005). “Las reseñas de libros en español: estudio retórico y diacrónico”, *Spanish in Context*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-49.
- Alter, Catherine y Adkins, Carls (2006). “Assessing student writing proficiency in graduate schools of social work”, *Journal of Social Work Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 337-354.
- Álvarez, Manuela y Boillos, María del Mar (2015). “La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 16, pp. 71-90.
- Álvarez, Manuela; Villardón, Lourdes y Yániz, Concepción (2010). “Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2, pp. 181-204.
- Álvarez, Manuela y Yániz, Concepción (2015). “Las prácticas escritas en la universidad española”, *Cultura y Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 594-628.
- Alzari, Irina (2012). “La reseña como género de formación en la carrera de Historia”, *V Congreso Internacional de Letras*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 148-154.
- Alzari, Irina; D’Alessandro, Julián y Radiminski, Maricel (2014). “La reseña de formación en historia”, en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 287-302.
- Babaii, Esmat y Ansary, Hasan (2007). “A cross-disciplinary study of academic book reviews: defining a genre”, en A. Pastukhov, *Genres and text types in academic and media discourse*, Oriol: Kartush Publisher, pp. 127-141.

- Bajtín, Mijail (1982). "El problema de los géneros discursivos", en M. Bajtín (coord.), *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bathia, Vijay (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Londres: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*, Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Biber, Douglas (1995). *Dimensions of register variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas; Connor, Ulla y Upton, Thomas (2007). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bustos, José Manuel (2013). "Grado de evidenciación de la conexión textual en escritos de naturaleza expositiva", *VERBA*, vol. 40, pp. 93-138.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", *REDU. Revista de Docencia Universitaria.*, vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- Cassany, Daniel y Castelló, Montserrat (1997). "Textos acadèmics", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 13, pp. 5-9.
- Castelló, Montserrat (2009). "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 50, pp. 21-29.
- Castelló, Montserrat (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 153-176.
- Castelló, Montserrat; Corcelles, Mariona; Iñesta, Anna; Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis", *Signos*, vol. 44, núm. 76, pp. 105-117.
- Castro, M^a Cristina y Sánchez, Martín (2013). "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- Chois, Pilar Mirely y Jaramillo, Luis Guillermo (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte", *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 227-259.
- Comas, Rubén; Sureda, Jaume y Trobat, Miquel (2011). "Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 1, pp. 359-385.
- Crismore, Avon; Markkanen, Raija y Steffensen, Margaret (1993). "Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students", *Written Communication*, vol. 10, núm. 1, pp. 39-71.
- Difabio de Anglat, Hilda y Álvarez, Guadalupe (2019). "Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en Educación", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 69-84.

- Díaz-Blanca, Lourdes (2015). "Configuración retórica de las reseñas académicas", *Letras*, vol. 56, núm. 91, pp. 21-46.
- Díaz, M^a del Rosario (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía", *Docencia e Investigación*, vol. XVIII, pp. 49-78.
- Douglas, Silvina; López, Esther y Padilla, Constanza (2011). *Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes*, Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, pp. 45-59.
- Ezeiza, Joseba (2008). *Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar*, Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 131-144.
- Fernández-Rufete, Ana (2015). "Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería", *Investigaciones sobre Lectura*, vol. 4, pp. 7-24.
- Ferrari, Laura (2005). "¿Cómo se escribe una reseña crítica?", en G. Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, pp. 29-44.
- Fleisner, Ana; Ramírez, Silvia y Sabaini, M^a Belén (2017). "Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física", *Revista de Enseñanza de la Física*, vol. 29, pp. 139-144.
- García-Romero, Marisol (2004). "Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 89-103.
- Gea-Valor, M^a Lluïsa (2000). *A pragmatic approach to politeness and modality in the book review articles*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Giammatteo, Mabel y Ferrari, Laura (2000). "La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica", *Anuario de Lingüística Hispánica*, vols. XV-XVI, pp. 1-15.
- Giannoni, Davide (2000). "Hard words, soft technology, criticism and endorsement in the software review genre", en M. Gotti, D. Heller y D. Dossena (coords.), *Conflict and negotiation in specialized texts*, Berna: Peter Lang, pp. 335-362.
- Giannoni, Davide (2009). "Negotiating research values across review genres: a case study in Applied Linguistics", en K. Hyland y G. Diani (coords.), *Academic evaluation. Review genres in university settings*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 17-33.
- Goethals, Patrick y Delbecque, Nicole (2001). "Personas del discurso y 'despersonalización'", en G. Vázquez (coord.), *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, pp. 67-80.
- Gómez-Torrego, Leonardo (2011). *Gramática didáctica del español*, Madrid: Editorial SM.
- Halliday, Michael (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Hyland, Ken (2002). "Authority and invisibility: authorial identity in academic writing", *Journal of Pragmatics*, vol. 34, pp. 1091-1112.
- Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse*, Nueva York: Continuum.
- Hyland, Ken (2007). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, Michigan: Ann Arbor/University of Michigan Press.

- Kanoksilpatham, Budsaba (2007). "Introduction to move analysis", en D. Biber, U. Connor y T.A. Upton (coords.), *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 23-41.
- López, Esther Angélica (2016). "Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades", *Traslaciones, Revista Iberoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 3, núm. 6, pp. 78-107.
- Mamani, Luis (2013). "Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde", *Signos*, vol. 46, núm. 83, pp. 389-407.
- Marinkovich, Juana y Córdova, Alejandro (2014). "La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos", *Signos*, vol. 47, núm. 84, pp. 40-63.
- Medina, Antonia María (1994). "La enseñanza de la ortografía en la universidad", *REALE*, vol. II, pp. 73-78.
- Montolío, Estrella (2000). *Manual práctico de escritura académica*, vol. III, Barcelona: Ariel.
- Motta-Roth, Desiree (1995). "Book reviews and disciplinary discourse: defining a genre", ponencia presentada en la 29 Convención y Exposición Annual, Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) en Long Beach (California) pp. 385-386.
- Motta-Roth, Desiree (1996). "Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe", *The ESPecialist*, vol. 17, núm. 2, pp. 99-131.
- Motta-Roth, Desiree (1998). "Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures", en I. Fortanet, S. Posteguill, J.C. Palmer y J.F. Coll (coords.), *Genre studies in English for Academic Purposes*, Castelló: Universitat Jaume I, pp. 29-58.
- North, Stephen (1992). "On book reviews in rhetoric and composition", *Rhetoric Review*, vol. 10, núm. 2, pp. 348-363.
- Pérez, Ramón; Guerrero, Francisco y Ríos, Rosario Esther (2010). "Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa", *Tejuelo*, vol. 8, pp. 95-136.
- Piqué-Noguera, Carmen y Camaño-Puig, Ramón (2015). "El resumen del artículo de investigación: análisis del género en un corpus de textos de Enfermería", *Signos*, vol. 48, núm. 87, pp. 77-94.
- Pujol, Mario (1995). "El uso incorrecto de la coma como señal de textos defectuosos", *Tabanque. Revista Pedagógica*, vol. 10-11, pp. 131-140.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Taurus.
- Regueiro, M^a Luisa y Sáez, Daniel (2013). *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid: Arco-Libros.
- Sánchez-Avenidaño, Carlos (2005). "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses", *Filología y Lingüística*, vol. XXXI, núm. 2, pp. 169-199.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2004). *Research genres: explorations and applications*, Cambridge: University of Cambridge.

- Tse, Polly y Hyland, Ken (2009). "Discipline and gender: constructing rhetorical identity in book reviews", en K. Hyland y G. Diani (coords.), *Academic evaluation. Review genres in university settings*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 105-121.
- Vande-Kopple, William (1985). "Some exploratory discourse on metadiscourse", *College Composition and Communication*, vol. 26, núm. 1, pp. 82-93.
- Vande-Kopple, William (2012). "The importance of studying metadiscourse", *Applied Research in English*, vol. 1, núm. 2, pp. 37-44.
- Venegas, René; Zamora, Sofía y Galdames, Amparo (2016). "Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en Licenciatura", *Signos*, vol. 49, núm. 1, pp. 247-279.

Artículo recibido: 16 de agosto de 2019

Dictaminado: 7 de enero de 2020

Segunda versión: 16 de enero de 2020

Aceptado: 17 de enero de 2020